



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**NARRATIVAS SOBRE LA LABOR DOCENTE DE LAS EDUCADORAS. VOCES
PARA ESCUCHARSE**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
PRESENTA:

SUYBETH FERREYRA CRUZ
ASESORA: DRA.GABRIELA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2020

Con cariño dedico este trabajo

A mis compañeras educadoras por todas sus aportaciones a esta investigación y por su entusiasmo y entrega a la labor diaria de la profesión.

A mi asesora de tesis por ser un ejemplo a seguir, que me impulso a indagar sobre mi realidad profesional e interesarme en aprender de manera autónoma. Además de compartir conmigo su conocimiento y ser mi guía durante esta investigación.

A mi esposo e hijo por motivarme a ser mejor cada día, tanto en lo profesional como en lo personal.

ÍNDICE

CONTENIDO	Página
INTRODUCCIÓN	
Planteamiento del problema.....	1
Pregunta de investigación.....	5
Justificación.....	9
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO I. CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL	
1.1 El cambio social y la labor docente.....	13
1.1.1 Cifras de Estadística de Educación Básica a nivel Nacional en México del 2017-2018 (Fuente SEP/DGPPyEE; Formatos 911).....	21
1.1.2 Principales cifras de SEP, gasto por alumno en escuelas públicas (miles de pesos corrientes) ciclos escolares 2017-2018.....	24
1.1.3 Las funciones de la educadora en las reformas educativas de México 2004 y 2011	25
1.1.4 La Reforma Educativa 2018 y sus limitaciones hacia la labor docente...	30
1.2 Estado de la cuestión.....	36
1.2.1 Estudios acerca de la labor docente.....	36
1.2.2 Estudios acerca de las experiencias y saberes docentes.....	38
1.2.3 Condiciones que repercuten en la labor docente.....	44
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
CAPÍTULO II. LA LABOR DOCENTE Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	
2.1 Los saberes del quehacer docente.....	50
2.1.1 Definición de la labor docente.....	53
2.1.2 Funciones de la labor docente y su compromiso social.....	55
2.1.3 La reflexión de la labor del docente.....	57
2.1.4 El sentido de educar y la labor del docente.....	60
2.2 La experiencia educativa.....	71
CAPÍTULO III. EL CONOCIMIENTO Y LOS SABERES DOCENTES	
3.1 Antecedentes sobre la concepción del conocimiento.....	76
3.1.2 Formas de comprender el mundo.....	81
3.1.3 Limitaciones del conocimiento en la sociedad.....	83
3.1.4 Importancia de fortalecer el pensamiento crítico en la educación.....	86
3.2 Los saberes docentes.....	90
3.2.1 La autorreflexión de la experiencia pedagógica.....	91
3.3 Utopía del sentido de enseñar.....	95

MÉTODO

CAPITULO IV. INDAGACIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA Y PROFESIONAL DE LAS EDUCADORAS

4.1 Definición de investigación cualitativa-fenomenológica.....	97
4.1.2 Teoría fenomenológica social.....	99
4.1.3 Aportaciones de la teoría de Edmund Husserl para el estudio de las ciencias sociales.....	100
4.1.4 Aportaciones de la teoría de Alfred Schütz para el estudio de las ciencias sociales.....	102
4.1.5 Descripción del “mundo de la vida” de acuerdo a Schütz y Thomas Luckmann.....	103
4.1.5 Términos de tipificaciones y recetas en la teoría de Schütz.....	104
4.1.6 La importancia de la intersubjetividad en la teoría de Schütz.....	105
4.1.7 La cultura y los componentes privados del conocimiento.....	107
4.1.8 Cuatro formas de conocer la realidad social en la teoría de Schütz y Luckmann.....	108
4.2. El trabajo de campo y el apoyo de las educadoras en la investigación.....	113
4.2.1 El trabajo de campo, ventajas y desventajas.....	119

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS INTERPRETATIVO HERMENÉUTICO SOBRE LA LABOR DOCENTE DE LAS EDUCADORAS

5.1 Organización de categorías para el análisis interpretativo hermenéutico.....	121
5.2 Primer eje de análisis: Ideología del modelo de ser docente en la enseñanza a partir de la formación y vocación profesional de las educadoras.....	125
5.2.1 Identidad con la figura docente.....	125
5.2.2 El significado ser educadora en el sistema educativo de México y la sociedad del siglo XXI.....	128
5.2.3 Vocación profesional de la docente de preescolar.....	131
5.3 Segundo eje de análisis: experiencia profesional y expectativas de las educadoras.....	132
5.3.1 Experiencia laboral en escuelas privadas.....	132
5.3.2 Experiencia en escuelas públicas.....	134
5.3.3 Experiencias que desmotivan la labor de las educadoras.....	136
5.3.4 Experiencias que motivan la labor de las educadoras.....	138
5.4 Tercer eje de análisis: la práctica profesional de las educadoras y sus experiencias en la institución educativa.....	140
5.4.1 Expectativas profesionales de las educadoras.....	143
5.4.2 Institución escolar, cultura escolar y las culturas de la enseñanza.....	144
5.4.3 Cultura escolar y la cultura de la enseñanza.....	147
5.5 Cuarto eje de análisis: la práctica docente de las educadoras frente al capital decisorio en el contexto escolar.....	154
5.5.1 Relación de las maestras con los alumnos.....	158
5.5.2 Relación entre maestras antiguas y maestras novatas.....	158
5.5.3 Relación de las maestras con los padres de familia.....	159
5.5.4 Relación de las educadoras con otras áreas de la institución.....	161
5.5.5 El contexto escolar como organización estructural.....	164

5.5.6 La sociedad y su relación con la institución escolar.....	165
5.5.7 La institución escolar, su estructura y las relaciones de poder.....	167
5.5.8 Contextualización del escenario laboral de las educadoras.....	169
5.6 Quinto eje de análisis: Condiciones socio-laborales que inciden en la labor cotidiana de las educadoras.....	172
5.7 Sexto eje de análisis: El tiempo como mecánica de poder en la práctica docente de las educadoras.....	177
5.8 Séptimo eje de análisis: Actitud profesional de las educadoras ante los retos de las reformas educativas.....	182
5.8.1 La labor docente y la inclusión de los niños con necesidades especiales...	184
5.8.2 El rol actual de los padres y alumnos.....	184
5.8.3 El rol docente y su función como agente de cambio.....	190
5.9 Octavo eje de análisis: experiencia y saberes pedagógicos adquiridos en la práctica profesional de las educadoras.....	193
5.9.1 El pensamiento del profesor.....	203
5.9.2 La práctica docente.....	208
5.10 Conclusiones arrojadas del análisis de los ejes temáticos.....	211
5.11 Necesidades a partir de lo analizado.....	216
5.12 Oportunidades a partir de lo analizado.....	216

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO VI. ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS

6.1 Definición de las necesidades a las que atenderá la propuesta de intervención a partir del diagnóstico realizado.....	218
6.2 Caracterización tentativa del modelo educacional constructivista.....	221
6.3 Objetivos de la propuesta de intervención.....	225
6.3.1 Preguntas clave.....	225
6.4 El papel asignando al facilitador en esta propuesta.....	226
6.4.1 Tiempo y duración del taller.....	228
6.4.2 Espacio.....	228
6.5 Conocimientos previos de las educadoras.....	229
6.5.1 Lo que se pretende que las educadoras resignifiquen y reflexionen sobre sus experiencias y saberes docentes acumulados a los largo de sus trayectorias como educadoras.....	232
6.5.2 ¿Por qué estos contenidos y no otros?.....	232
6.5.2.1 Criterios con los que se establecen los contenidos.....	233
6.6 Método didáctico de la propuesta.....	236
6.6.1 Actividad de las participantes.....	236
6.6.2 Trabajo de las participantes.....	237
6.6.3 Flexibilidad de la propuesta.....	237
6.6.4 Medios pedagógicos para la recuperación, concientización resignificación de experiencias y saberes pedagógicos de las educadoras, así como los mecanismos y formas de documentarlos.....	238
Tabla de contenidos.....	239
Secuencias didácticas.....	242

6.7 Evaluación de la propuesta.....	257
6.7.1 Criterios con los que se evaluará el aprendizaje generado.....	258
6.7.2 Tipo de evaluación que se propone y los criterios con los que se evaluará la propuesta de intervención.....	260
6.7.3 Rendición de cuentas	262

ANEXOS

Instrumentos del trabajo de campo

Anexo 4.1 Invitación para las educadoras.....	263
Anexo 4.2 Instrumento para recolectar experiencias pedagógicas de las educadoras.....	265
Anexo 4.3 Entrevista semiestructurada del mundo de la vida.....	268

Instrumentos de la propuesta de intervención

Anexo 5.1 Instrumento de sesión diaria para las participantes.....	269
Anexo 5.2 Instrumento de evaluación “diario sesión” para el facilitador acompañante.....	270
Anexo 5.3 Instrumento de evaluación final del taller.....	271

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	272
--	------------

INTRODUCCIÓN

Debido al proceso de globalización la sociedad se transforma de manera constante junto con las reformas, los métodos de enseñanza y las necesidades educativas. Entre estas modificaciones encontramos una imagen cada vez más desvirtuada del docente a pesar de ser este un pilar fundamental para llevar a cabo todo proyecto educativo.

Los maestros son unos de los principales protagonistas de la educación y su función está ligada a un fuerte compromiso social por el simple hecho de tener la responsabilidad de formar a los ciudadanos del futuro de acuerdo a las diferentes generaciones de alumnos con las que trabajarán y a las necesidades sociales, por tanto, su labor implica la innovación constante de sus prácticas y métodos de enseñanza para dar respuesta a estas exigencias.

Durante el desarrollo de este trabajo el lector observará que en algunas ocasiones hago referencia a la condición laboral de los docentes de manera general principalmente en educación básica, a fin de describir como se ha visto la imagen del profesor a través del tiempo en el sistema educativo desde que se dio marcha al neoliberalismo y a la consecuente globalización en México, lo cual ha repercutido en todos los niveles de esta profesión. Sin embargo, en esta tesis, me he interesado de manera muy particular en el nivel preescolar porque como dice Vicent Lang (2010) tomar de indicador el estatus profesional como “el lugar que ocuparán los individuos con respecto a la división del trabajo y la jerarquía de poderes” (p.71).

En el ámbito de la educación, por ejemplo, un docente de doctorado tendrá mayor rango que uno de primaria o secundaria. Al ser la educación preescolar el nivel inicial, no deja de ser menos importante que los demás, pero si tiende a ser un nivel con mayor

control laboral ejercido por ciertos agentes de poder por los cuales se generan las jerarquías marcadas entre los actores, cuestiones de exclusión género, la intervención de autoridades administrativas que guían y supervisan de manera constante el trabajo docente, y al igual que todos los niveles educativos, el uso de instrumentos burocratizados impuestos desde el sistema educativo en general. Aunado a todo esto, cabe mencionar que en la educación preescolar siguen prevaleciendo ideales sobre cómo educar a los menores dando pie a diversas culturas de la enseñanza impuestas por la sociedad. Todas estas cuestiones impiden a las educadoras actuar con autonomía y creatividad en sus labores diarias, además de generarles una crisis de identidad profesional.

Ahora bien, el mundo pedagógico está cargado de saberes y experiencias gracias a estos protagonistas y muchas de las veces sus voces no se escuchan o simplemente no se consideran esenciales en el impacto de estrategias de mejora en el sistema educativo o en la formación profesional docente por la prioridad dada al saber social científicamente estandarizado hasta nuestros días.

De aquí surge la inquietud por querer llevar a cabo esta investigación, cuyo propósito principal es saber cómo perciben las educadoras su labor docente desde sus propias experiencias, y de esta manera buscar alternativas que favorezcan la valía de la labor docente desde este nivel.

Capítulo I. Se empieza por hacer una contextualización histórica social de cómo se han ido modificando las reformas educativas recientes y sobre los beneficios y limitaciones hacia el trabajo del maestro. Enseguida, en el estado de la cuestión, se recuperan algunas investigaciones relacionadas con la labor docente y las condiciones

que repercuten en ella, de estos estudios se rescatan metodologías, resultados, datos y definiciones para tener un acercamiento de esta profesión en los contextos escolares actuales. A partir de estos antecedentes se llega al planteamiento del problema, la justificación y los objetivos generales y específicos de la investigación.

Capítulo II. Nos introducimos al marco teórico, en primer momento, se define a los saberes docentes a partir de los cuales surgen los dos conceptos principales para la investigación, en este caso, “la labor docente” y “la experiencia educativa”. En relación a esto, se describen las características, funciones, compromisos sociales y el sentido de educar en esta profesión. Enseguida se retoma a la experiencia educativa para comprender el mundo reflexivo de todo lo que da significado y sentido a la realidad pedagógica.

Capítulo III. Al llegar a este apartado se muestran las distintas formas de entender al mundo, sobre cómo se construye el conocimiento y las limitaciones de este en la sociedad hasta llegar a comprender la valía de acercarnos a distintas realidades y recuperar los saberes pedagógicos del contexto educativo.

Capítulo IV. Se define a la investigación cualitativa y al método fenomenológico hermenéutico utilizado en este trabajo de tesis, se presentan a los sujetos, el contexto en donde se trabajó, los dos instrumentos utilizados y el trabajo de campo realizado.

Capítulo V. Se expone a detalle la información obtenida del trabajo de campo, las categorías y los ejes de análisis a partir de los cuales se dio pie al análisis interpretativo hermenéutico de la investigación, el cual consta de una reflexión sobre las narrativas de las experiencias de las educadoras participantes, sustentadas de una dialéctica entre

marco teórico contextual y de teorías socioculturales tanto de la sociedad como de la educación. Por último, se presentan las conclusiones sobre los resultados obtenidos.

Capítulo VI. A partir de todo lo analizado se elaboró una propuesta de intervención cuya intención es la de recuperar las voces y sentires de las educadoras participantes a través de sus propias experiencias pedagógicas que les permita resignificar su labor profesional y compartirla entre colegas. Finalmente aparecen los anexos y la bibliografía consultada durante la investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo de las educadoras como agentes de cambio requiere de la reflexión constante de su práctica por todas las actividades intelectuales a realizar, que incluyen la capacidad analítica y el juicio profesional en el diseño de planeación, detección, solución de problemas e innovación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. A su vez, es necesaria la participación colaborativa de la comunidad educativa hacia su labor, en donde la meta primordial de todos sea potencializar el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de los antecedentes del contexto histórico social, se percibe como el trabajo docente se hace cada vez más complejo por lo que se requiere también de una formación especializada constante, enfocada en el análisis de la realidad educativa que se vive y se detecta desde la visión de los profesionales de esta misma área.

En los estudios revisados en el estado de la cuestión se detectan diversas situaciones que están limitando la labor docente, las cuales no están siendo atendidas ni mucho menos consideradas para la mejora de su formación profesional. Por otro lado, los estudios sobre los saberes pedagógicos y realidades educativas me han motivado a realizar esta investigación para seguir contribuyendo a crear conocimiento a través de este medio.

Otra situación es la visión de la reforma educativa 2018 hacia la detección de necesidades educativas y solución de ellas, por ejemplo: Granados, en su libro “reforma educativa 2018” describe los propósitos y la utilidad de esta, en donde se hace énfasis que mediante la evaluación de los estudiantes y de los docentes se detectarán las áreas de oportunidad y el desempeño de ellos. De esta forma se elegirán tan solo a los docentes de calidad para formar alumnos de calidad.

La propia ley dispuso que el personal docente que no se sujete a los procesos de evaluación, sea separado del servicio, lo cual resulta lógico en tanto que participar en dichos procesos tiene carácter obligatorio. Al encontrarse en el supuesto de obtener resultado “*insuficiente*”, que es el grupo de desempeño más bajo en la escala de calificación de dichas evaluaciones, entonces sí deja de prestar sus servicios al sistema educativo. Por otro lado, también se ha cuestionado la pertinencia y el alcance de las evaluaciones desde el punto de vista de su eficacia para la mejora docente (Granados, 2018, p.66).

En la reforma 2018, no aparece como tal, la forma en que se evaluará a toda esta propuesta educativa, es decir, para identificar los elementos de eficacia, eficiencia, el impacto y la pertinencia de los contenidos propuestos. Para llegar esto y utilizando este tipo de evaluación sistematizada se habría que considerar a todos los gestores y actores participantes desde los que la diseñan hasta los que la llevan a cabo (los diseñadores del plan de estudio, los administradores de los centros escolares, el involucramiento de lo los padres de familia, el trabajo de los supervisores, los alumnos, los materiales, los contenidos, las actividades, etc.) es un trabajo de gran magnitud y de inversión económica, aparte surgirían diversidad de problemáticas y pocas respuestas de mejora. Si se pretende hacerlo desde el desempeño del docente y los alumnos, se tendrían que incluir también métodos directos que en verdad permitan detectar las áreas de oportunidad que se necesitan atender.

Esta tesis se opone totalmente a este sistema de formación por lo siguiente: porque se defiende la idea de escuchar las voces y opiniones de los docentes a fin de conocer lo que se vive en los centros educativos y así identificar necesidades y

problemáticas reales de acuerdo a las características de cada centro escolar. A partir de este diagnóstico se proponen alternativas de mejora.

Cabe mencionar también, que en las ideas de evaluación para conseguir la calidad de los sistemas educativos en México se retoman ideas de sistemas educativos extranjeros, lo cual genera una incongruencia con las necesidades de nuestro país. Por ejemplo entre Finlandia, Polonia, Corea del Sur y México hay grandes diferencias, desde el punto en que los maestros no son formados con las mismas oportunidades, además sus sueldos y su cultura de trabajo no tienen que ver la una con la otra.

“Si bien esto obedece al deseo del público de que los cambios se produzcan, la verdad es que la evidencia internacional Finlandia, Corea del Sur, Polonia, por ejemplo, demuestra que mejorar el desempeño de los alumnos en este tipo de pruebas o, en otras palabras, que obtengan puntuaciones más altas” (Granados, 2018, p.70).

En esta investigación se han detectado tres principales problemáticas, las cuales no se ven ni mucho menos se han atendido desde una evaluación instrumentalizada de este tipo. En el diagnóstico de necesidades se detectó lo siguiente:

En la primera problemática, en la labor de las educadoras se detecta que no hay tiempo y tampoco la cultura de promover la reflexión docente, incluso el tiempo no alcanza para dar sus actividades como las planean. Todo esto genera estrés y angustia en ellas porque cada una de sus actividades profesionales se lleva a cabo por medio de rutinas y horarios establecidos. No se identifican espacios para la reflexión de su práctica profesional, ni al momento de llevar a cabo sus planeaciones por el escaso tiempo asignado para realizarlas.

En la segunda problemática, las educadoras hacen mención de como su voz no se escucha o se limita al momento de informar situaciones del enseñar – aprender de los alumnos, lo cual genera una escasa comunicación con los padres de familia, entre colegas y con los técnicos de la estancia.

Por último, expresan que no se respeta su figura de autoridad dentro del aula por parte de compañeros de otras áreas de la estancia, situación por la cual se rompen las dinámicas de sus clases al recibir recomendaciones por parte de la directora y del área técnica.

Por todas las razones mencionadas, se tiene la intención de conocer la realidad educativa del centro de trabajo en donde laboran las maestras participantes desde sus propias opiniones, sentires y saberes respecto a su labor profesional.

En conclusión, se consideran necesarias las intervenciones que propicien estrategias horizontales de trabajo colectivo para promover el dialogo de experiencias, compartir saberes y favorecer el pensamiento crítico y reflexivo de las educadoras en su práctica profesional.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En la reforma educativa 2018 se describen las funciones del docente de educación básica, aunque es importante resaltar que en cada centro educativo se vive una micropolítica distinta de acuerdo a sus necesidades específicas y a los desafíos de la sociedad. Como se ha hecho mención anteriormente, en esta tesis se tiene el interés de conocer la labor de las educadoras participantes de acuerdo a todo lo que piensan, saben y sienten acerca de su labor educativa para tener un acercamiento a la realidad educativa del nivel preescolar con una modalidad, en este caso, de tiempo completo en una estancia del ISSSTE (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores) y en este sentido la pregunta de investigación sería la siguiente:

¿Cuáles son las percepciones de las educadoras sobre su labor docente de acuerdo a sus experiencias educativas?

A manera de hipótesis y retomando a la teoría fenomenológica hermenéutica, se considera que a través de las experiencias de si, cada educadora comprenderá el significado de ser educadora y la labor que desempeña.

JUSTIFICACIÓN

Trabajar con el nivel preescolar se considera una gran oportunidad para poder descubrir nuevos saberes a partir de la experiencia de las educadoras, como dice Gadamer (1993) “experiencias de verdad” por eso el interés de ir hasta el lugar de quienes viven la experiencia educativa con los niños.

Desde el nivel preescolar se pueden formar poetas, artistas, investigadores, filósofos, médicos, científicos, etc. De acuerdo a Morín (1990) “es una etapa donde los niños se encuentran curiosos por naturaleza y constantemente indagan el mundo que les rodea” (p.243). Sin embargo, el reto de las educadoras es no dejar que esa curiosidad se apague y si llega a ocurrir deben de ser capaces de encenderla nuevamente.

Pero para llegar a este ideal se necesitan maestras con esa visión, donde día a día se pregunten sobre su labor profesional y sobre el entorno que les rodea. Donde a través de las experiencias de sí mismas despierten su sentido crítico y reflexivo que les permita expresar, dialogar, resolver, indagar y compartir ideas entre colegas y con los niños. De esta manera sus experiencias se convertirán en saberes importantes para ellas mismas, y con esto, se podrá compartir en vez de competir buscando así una educación democrática.

Las investigaciones dejan ver que las experiencias y saberes docentes son grandes fuentes de conocimientos porque sirven de medios para detectar hábilmente las problemáticas en el aula y en el sistema educativo, de igual forma, existe potencial para afrontar y contribuir a la mejora de estos. Se detecta también vocación de servicio en las educadoras, ganas de superación personal, actitud y disponibilidad hacia el trabajo colaborativo. Con esto se podría conseguir una educación integra en la formación de los futuros ciudadanos de la sociedad.

Por lo tanto, esta investigación busca contribuir en la formación de las educadoras a través de un taller sobre experiencias pedagógicas en donde cada maestra problematice, explique y modifique la forma en que ha constituido la concepción de su labor. A su vez, recuperar las voces y experiencias de lo que piensan y viven en su centro de trabajo para que sus saberes no queden en el olvido y sirvan de estrategias de mejora a futuras investigaciones.

Igualmente se busca dar voz a las educadoras por medio de la iniciación de una documentación de narrativas de experiencias pedagógicas con el fin de seguir escuchando voces, sentimientos e historias sobre su importante papel como agentes de cambio.

OBJETIVO GENERAL

- Conocer las experiencias docentes de las educadoras a través de sus propias narrativas

Objetivos específicos

- Iniciar un proceso de documentación con las narrativas de experiencias docentes de las educadoras.
- Elaborar una propuesta de intervención a partir de los datos obtenidos.

CAPÍTULO I. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

1.1 El cambio social y la labor docente

Los modelos educativos varían de acuerdo a cada periodo histórico, pero su utilidad y vigencia dependen del contexto social. Por otro lado, el trabajo de los maestros entra en la incertidumbre de asumir nuevas responsabilidades a fin de contribuir a estos cambios y es de reconocer su importante papel en el proceso de innovación ya que sin su intervención en la educación los alumnos no se informarían sobre las necesidades y progresos que se tienen como sociedad, tampoco se modificarían las estrategias de enseñanza- aprendizaje en la aulas o no se llevarían a cabo los propósitos educativos, generando así una complicación en el avance del país.

Así mismo, los cambios traen nuevas formas de comportamiento en los alumnos debido a que sus intereses se inclinan hacia lo novedoso y al avance de la tecnología, además surgen nuevas problemáticas y los padres de familia asumen roles diferentes a los de otras épocas. Ante esto, el docente actúa como un puente mediante el cual los alumnos se comprenden como personas en dirección a conseguir una relación armoniosa con la sociedad para encontrar en ella sus aspiraciones.

A principios de siglo XX, la imagen del profesor representaba una autoridad moral de alto prestigio social, era reconocida como un actor intelectual de un conocimiento superior, sin embargo, mientras avanza el siglo XXI esta figura ha ido tomando un papel cada vez más amistoso con los alumnos debido a las nuevas realidades y formas de vida producidas por capitalismo que traen consigo nuevos valores sociales así como distintas formas de relacionarse los unos con los otros. De acuerdo a algunos autores, se entiende al rol del maestro ya no solo ligado a ocuparse por desarrollar su

materia para favorecer el pensamiento intelectual de los alumnos, también se le ve involucrado en diseñar nuevas estrategias de habilidades sociales dentro del aula.

González (1993) en la revista Interuniversitaria de Formación del Profesor, publica un artículo titulado “la figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico” hace un análisis sobre como la imagen del maestro va modificándose en cada época histórica. En su escrito aparece una descripción del papel del maestro desde la época antigua hasta las épocas recientes. De acuerdo a la autora todo cambio tiene relación con las estructuras jerárquicas de la sociedad, en sus conclusiones menciona que la figura del maestro “no gozó ni goza de la estima que merece, aunque su protagonismo educativo ha sido muy importante, relegado a un puesto escasamente remunerado y con pocos medios a su alcance se dedica a la formación de las generaciones más jóvenes. Su prestigio no ha estado elevado a la categoría que le corresponde” (p.142).

A pesar del importante papel de la docencia en la sociedad, esa profesión no es igual o más reconocida entre las otras profesiones puesto que todas han necesitado de un docente para especializarse en sus áreas, pero ¿por qué esa enorme pérdida de prestigio social de esta profesión en nuestros días?

Esteve (2010) describe como para muchos padres de familia “el que alguien haya decidido ser maestro no tiene relación con una vocación, sino como de una coartada de su incapacidad para hacer algo mejor, es decir para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero, por eso el salario es un elemento de la identidad que los afecta” (p. 44).

El salario es uno de los factores que ponen en desventaja a la docencia en comparación con otras profesiones lo cual se relaciona con la poca valía asignada por la sociedad. Es tiempo de empezar a reconocer que el maestro desde siempre ha sido tan

indispensable como un doctor, un ingeniero, un diputado, etc., porque todos tienen una función que favorece al avance del país, pero los salarios de unos profesionales y otros nos hacen crear ideales de que existen jerarquías entre las profesiones a pesar de ser todas igual de valiosas. En la historia de la educación he encontrado algunas causas con las que podríamos tener un acercamiento a la situación de prestigio de la profesión docente.

Desde principios del siglo XIX se encuentra al magisterio feminizado, es decir como una actividad específica de las mujeres debido a las cuestiones culturales de género de aquel tiempo, en donde evidentemente la remuneración económica era baja o nula, esto hacia un trabajo poco atractivo para el género masculino. Las mujeres representaban la figura de madres cariñosas, atentas y pacientes, características necesarias para guiar la educación de los hijos del pueblo.

Una de las importantes participaciones de las mujeres de aquella época en México, fue al momento de la instauración de los párvulos que eran casas a donde las mamás empezaron a llevar a sus niños de 2 a 6 años para que ellas pudieran involucrarse en actividades de trabajos sociales. Mientras tanto, las maestras de los párvulos tomaron la responsabilidad de las madres y se encargaron de educar a los niños en valores, religión y conocimientos. También se abrieron escuelas para capacitarlas y durante mucho tiempo la educación fue dirigida por esta parte de la población.

García, V y Hernández (2015) en su artículo “la formación del profesorado del nivel preescolar: un campo que excluye a los hombres de la ciudad de México”, nos describen como la educación desde la época colonial, estuvo dividida de acuerdo al tipo de género, las mujeres por ejemplo: eran instruidas en principios morales, en la cultura doméstica y con un adiestramiento y subordinación ante la ideología patriarcal. Desde

pequeñas las preparaban para ser esposas sumisas y madres. Al paso del tiempo, la docencia fue la primera opción de empleo para ellas y las buenas maestras debían ser recatadas, solteras, disponer de tiempo completo y tener una vida ejemplar para poder ejercer. En cuanto a la figura masculina, aparece una situación de poder, pues se les atribuía la razón y la sabiduría de aquí se desprendió la división de trabajo en las profesiones tomando en cuenta las habilidades, actitudes y destrezas de acuerdo al sexo. Siguiendo con la investigación de García, V y Hernández (2015) se comprende cómo hasta nuestros días, en el nivel preescolar por ejemplo, siguen prevaleciendo estos ideales de género aunados a estereotipos de la sociedad porque se le ha relacionado como una ocupación maternal dirigida al sexo femenino, por ello el nombre asignado a las escuelas en donde se capacitan a las docentes en educación preescolar como lo es la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Por otro lado y con otro segundo argumento, la sociedad le ha asignado poco prestigio social a la profesión docente desde hace tiempo, lo cual ha originado una crisis de identidad por las ideologías y la cultura que se tienen en la sociedad. Crisanchó (2007) y Tenti (2005) concuerdan en como desde un principio a la enseñanza junto con la enfermería y al sacerdocio se les relacionó fuertemente al concepto de “vocación”.

Tenti (2005) hace una reflexión sobre cómo inicia el oficio del maestro en la sociedad, la cual nace al mismo tiempo que el sistema educativo. A pesar de que la educación se ha convertido en un factor indispensable en el avance científico y tecnológico de alto reconocimiento, esto no influye en el prestigio social del maestro. De acuerdo a Tenti (2005) desde el inicio de esta profesión las encomiendas de los maestros se relacionaban con el apostolado y el sacerdocio, es decir por un llamado de Dios

adheridos a la vocación, por tanto, al sentir ese llamado no se debía buscar un interés económico por el trabajo realizado, incluso algunos teóricos consideraban que el ser maestro era una característica innata porque desde el nacimiento ya se estaba destinado a serlo, además la vocación requería del sacrificio y la generosidad. En cuanto a las otras profesiones la situación era completamente distinta porque la elección se hacía de manera racional y no a través de un llamado, los profesionales se capacitaban para obtener los suficientes conocimientos de su área hasta convertirse en especialistas, además vivían de estas actividades, se beneficiaban de ellas y adquirían así el reconocimiento social.

De igual manera Tenti (2005) expone como algunos teóricos se oponen a la idea de ver a la enseñanza como una vocación solamente, pues ellos sostienen que la vocación es solo un complemento de la profesión, porque los maestros encuentran en ella satisfacción al momento de ejercerla, pero también viven de ella, se especializan en ella y asumen compromisos sociales tan importantes que ameritan el prestigio de acuerdo a su nivel de su complejidad.

Otra causa de acuerdo a la historia viene de la crisis económica de América Latina de los años 80 a partir de la cual varias profesiones se vieron afectadas y en mayor medida la del maestro. A mediados del siglo XX la educación empezó a tener mayor demanda, razón por la cual hubo una masificación en la matrícula, pero esto no fue un indicador positivo hacia la mejorar de las condiciones laborales de los docentes debido a que se empezaron a reclutar a estos profesionales aun sin haber concluido su carrera y no se les brindó una capacitación rica en cuanto a su especialidad, así mismo los maestros se vieron involucrados en las problemáticas que la sociedad presentaba en ese tiempo (temas

de drogadicción, pobreza, desempleo, etc.). Todos estos factores han influido en la poca demanda de elegir esta carrera a la que deseen dedicarse los jóvenes en un futuro.

En general, se puede ver como los docentes actúan ante las crisis económicas del país, en muchos de los casos, sin la capacitación o especialización necesaria para asumir roles no solo de su área sino también de otras dentro de los contextos educativos. Esto hace ver al trabajo docente cada vez más cargado de responsabilidades por estas exigencias sociales, y a pesar de ello, se siguen conservando salarios no tan llamativos a comparación de otras profesiones, de aquí el seguir relacionado a la docencia con la vocación.

Retomo nuevamente de García, V y Hernández (2015) para comprender que en el nivel preescolar la crisis de identidad y de prestigio tiene relación con la manera de percibir a las educadoras como segundas madres y no como profesionales de la educación y en no dirigirse también al sexo masculino a desarrollarse en esta profesión sin atribuirle ciertos estereotipos sociales (inclinaciones homosexuales o con miras de perversión sexual que pueden afectar la integridad de los menores, etc.).

Ahora, en el siglo XXI como bien afirma Esteve (2010) los sistemas educativos nos hacen pensar que los profesores son responsables de los fracasos y éxitos del sistema escolar, aunque en ellos no se cuestiona todo el papel decisivo de las políticas públicas educativas, ni los factores institucionales, administrativos en el trabajo docente o a la cultura institucional y el nivel cultural de los alumnos. El autor realiza dos interrogativas muy interesantes: “¿por qué esa sensación de crisis ahora?”, “¿por qué se produce en los países más o menos los mismos síntomas?” y responde lo siguiente:

Esto viene de una transformación de la educación, donde empiezan los primeros cambios en los países de Estados Unidos en la década de 1970, luego fueron extendiéndose por Europa, comenzando por Suecia, para ir afectando más tarde al resto de los países porque mientras estos van llegando a un determinado nivel de desarrollo económico, y consecuentemente, se producían otras tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida; al mismo tiempo que se conseguía un grado de desarrollo educativo nunca antes alcanzado (p.23).

Lo anterior se relaciona con la idea de cómo los diseños educativos tienen una visión del mundo global, no obstante, mientras los países avanzados alcanzan niveles educativos altos en un tiempo determinado, los países subsecuentes van en camino a tratar de hacer esas modificaciones a sus sistemas y muchas de las veces no los alcanzan cuando ya aparecen nuevos retos.

Esteve retoma de la Comisión Europea en el 2002 que los profesores han hecho todo lo posible por conseguir las metas presentadas en las reformas las cuales son fruto de la transformación del sistema educativo que ellos mismos han protagonizado.

En México por ejemplo, podemos observar desde el nivel preescolar la implementación de las TICs, las clases de lenguas extranjeras, la inclusión (niños con capacidades diferentes en los salones de clase, reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos). También se tiene la intención de instrumentar las relaciones interculturales (proteger, valorar y desarrollar a las culturas, sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular).

Pese a esto, hacen falta especialistas en el área de inclusión, por ejemplo, ante casos de niños con capacidades diferentes, los docentes están en riesgo de no saber cómo actuar porque no son especialistas ni poseen la información suficiente respecto a los diferentes casos a los cuales tengan que enfrentarse, además de que no existe una adecuación de instalaciones que faciliten a los niños su estancia en la escuela.

En cuanto a los medios tecnológicos, no existen computadoras suficientes para los alumnos y esto es dado en mayor medida en escuelas de las comunidades de otros estados en donde son escasos también los servicios de primera necesidad, entre ellos la luz eléctrica y el agua. Además, de manera general, no siempre se cuenta con los insumos necesarios en el nivel básico educativo que le faciliten al maestro realizar todas las actividades necesarias para su labor y la exigidas por el sistema educativo, empezando por la planeación, evaluación y generación de evidencias del aprendizaje de los alumnos, por el simple hecho de no tener acceso a computadoras, ni impresoras o instalaciones acondicionadas en donde puedan trabajar o hacer investigación respecto a sus áreas, aunque el docente creativo siempre busca alternativas acorde a sus posibilidades.

A modo de enriquecer aún más lo mencionado hasta el momento, en los siguientes apartados expongo algunos datos de la investigación de María Mercedes Ruíz y Pablo Latapí (1990-2010) sobre las condiciones de los estados de la República Mexicana en cumplimiento al derecho a la educación y sobre las percepciones del personal docente en educación inicial con la intención de apreciar las condiciones actuales de esta profesión, sobre todo, hago énfasis en el nivel preescolar. El trabajo de los autores me parece propio a todo lo mencionado hasta el momento además de que nos

proporcionan datos reales del INE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) y del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía).

De igual manera se hace una revisión muy general del PEP (Programa de Educación Preescolar) 2004 y 2011 para describir algunos de los retos del papel de las educadoras y la relevancia del nivel preescolar en la educación. Al final se citan algunos elementos de la reforma 2018 en donde se puede apreciar la forma de contextualizar y condicionar las responsabilidades del docente de nivel básico en ella.

1.1.1 Cifras de Estadística de Educación Básica a nivel Nacional en México del 2017-2018 (Fuente SEP/DGPPyEE; Formatos 911)

A partir del sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) cuando la educación básica se declaró obligatoria, la matrícula a nivel primaria y secundaria iba aumentando cada vez más, se trataba de un indicador positivo para el desarrollo del país, sin embargo, el número de alumnos también se incrementó en las aulas así como la responsabilidad docente (ver tabla 1). A pesar del gran logro en el incremento de las matrículas en las escuelas los alumnos empezaron a mostrar carencias en su aprendizaje.

Cabe mencionar también que se ha invertido en gastos públicos para la educación aunque estos no mejoran la calidad. Las estadísticas de los instrumentos para validar la calidad de la educación reflejan niveles bajos de aprendizaje de los alumnos, se muestran “niveles bajos en escritura” (Ruiz, 2015, p.177).

Tabla 1

Alumnos inscritos en educación básica a nivel Nacional en el sexenio de 1988-1994

Tipo, nivel y sostenimiento	Total	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
Educación Básica	25,447,467	12,533,823	12,913,644	1,219,862	226,188
Publicas	22,757,499	11,210,082	11,547,417	1,043,751	195,624
Privada	2,699,968	1,366,22	1,366,277	176,111	30,564

Nota: Durante este periodo hubo una inversión económica significativa en la educación pública básica en México y la matrícula de alumnos ascendió de manera significativa.

A nivel preescolar por ejemplo, se realizó un estudio nacional denominado la educación preescolar (INEE 2010), en los resultados se puede percibir que solo el 63.3% de los docentes de preescolar cuenta con clave o base, el resto no tiene contrato (7.7) está contratado por honorarios (15.3) y solo tiene contrato interino. El salario quincenal promedio a nivel nacional es de 3414 pesos, las compensaciones son generalmente mayores en los contextos urbanos comparados con otros más desfavorables.

Cerca del 85% de los docentes a nivel nacional realizan un tiempo de traslado de su casa a la escuela menor a una hora. El 20% de profesores de preescolares indígenas y un 10% en rurales tiene un tiempo de traslado mayor a dos horas. Es evidente apreciar en las estadísticas como la carga de trabajo del docente aumento, pues tienen más alumnos y más responsabilidades pero no se mejoran sus sueldos o su estabilidad laboral.

La obligatoriedad de la educación preescolar establecida en el 2002, condujo a un aumento considerable en el número inscrito en ese nivel durante la última década, aunque dicho crecimiento no puede ocuparse al ocurrido en la década de los ochenta.

Actualmente la matrícula de preescolar se refleja en las tablas 2 y 3.

Tabla 2***Alumnos inscritos en educación preescolar en sectores públicos y privados a nivel Nacional***

Tipo, nivel y sostenimiento	Total	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
Educación Básica	25,447,467	12,533,823	12,913,644	1,219,862	226,188
Preescolar	4,891,002	2,423,366	2,467,636	2,38,153	89,579
Preescolares Públicos	4,139,977	2,054,68	2,085,349	791,131	89,579
Preescolares Privados	751,025	368,738	382,287	47,022	16,005

Nota: El nivel preescolar pasa a ser obligatorio en el año 2002 y se observa una diferencia significativa del número de matrícula de alumnos entre el sector público y privado a nivel Nacional.

Tabla 3***Alumnos inscritos en educación preescolar en la Ciudad de México en el año 2002***

Tipo, nivel y sostenimiento	Total	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
Preescolar Total	290,039	144,070	145,969	14,029	3,430
Educación preescolar indígena	—	—	—	—	—
Cursos comunitarios	—	—	—	—	—
Público	202,732	101,032	101,700	7,605	1,403

Nota: En la ciudad de México se inscribieron 202,732 alumnos en escuelas públicas de educación preescolar debido a la obligatoriedad de este nivel.

Las modalidades que atienden a los niños provenientes de contextos económicos más desfavorables (rurales, indígenas, comunitarias, telesecundarias) el porcentaje de las escuelas que cuenta con estos servicios disminuye de manera considerable. Su carencia está relacionada con la seguridad e higiene de las escuelas y puede poner en riesgo la integridad de los alumnos (ver tabla 4).

Las modalidades rural, indígena y comunitaria en general se encuentran por debajo de la media nacional del índice global de existencia de materiales que es 58%, mientras que los preescolares privados y urbanos cuentan con una variedad mayor de materiales en sus aulas (Ruiz, 2015, p.143).

Tabla 4

Cifras de nivel preescolar indígena y centros comunitarios

Tipo, nivel y sostenimiento	Total	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
Preescolar Total	4,891,002	2,423,366	2,467,636	2,38,153	89,579
General	4,323,359	2,141,917	2,181,442	199,416	61,933
indígena	412,186	204,524	207,662	19,067	9,797
Cursos comunitarios	155,457	76,925	78,532	19,670	17,849
publico	4,139,977	2,054,628	2,085,349	191,131	73,574
privado	751,025	368,738	382,287	47,022	16,005

Nota: los preescolares privados y urbanos cuentan con una variedad mayor de materiales en sus aulas. En escuelas rurales y centros comunitarios del país existen carencias de servicios básicos de agua y luz en sus instalaciones esto los pone en desventaja educativa a nivel Nacional.

1.1.2 Principales cifras de SEP, gasto por alumno en escuelas públicas (miles de pesos corrientes) ciclos escolares 2017-2018

A la educación básica se le asignan mayores recursos económicos, después le sigue la educación media superior (ver tabla 5). Dado el establecimiento de la obligatoriedad de educación preescolar y secundaria, se esperaría un aumento importante del gasto educativo nacional y mayor asignación de recursos a la educación básica para lograr la cobertura universal en estos niveles.

Tabla 5

Gasto por alumno a nivel Nacional

Tipo, nivel y sostenimiento	Gasto por alumno
Preescolar Total	19.3
primaria	17.6
secundaria	27.0
Profesional Técnico	25.7
Bachillerato	36.9
superior	82.7

Nota: A la educación básica se le está dando mayor prioridad de inversión económica en México por la condición de obligatoriedad enseguida se considera el nivel medio superior.

Existen instituciones de gobierno que también atienden educación preescolar en México, tal es el caso del Instituto Nacional de Seguridad y Servicios Sociales del Estado (ISSSTE), el cual cuenta con 24 Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil

(EBDIS) con un total de 23,819 000 niños y niñas inscritos. Donde 14,678 pertenecen a estancias de los estados de la república y 8,428 a estancias de la Ciudad de México, en estas cifras están incluidos los niños con discapacidad. Existen otras instituciones que también proporcionan este servicio educativo.

De todos estos datos podemos observar que el gobierno de México, sí hace una inversión significativa en la educación básica debido a que pretende conseguir el bienestar de la sociedad y de los alumnos. Desde esta perspectiva se puede afirmar que la educación es el motor principal de cambio de toda sociedad, aunque, si retomáramos de ejemplo a modelos de los sistemas escolares más avanzados a nivel mundial, en nuestro sistema hace falta y de manera urgente incluir en esa detección de necesidades la forma de elevar el prestigio de la profesión del maestro, es decir, enfocarse también en sus carencias laborales, valorar esta profesión como una parte intelectual del sistema educativo e involucrar su participación en las decisiones y estrategias de las políticas educativas a manera de evitar todas estas fallas administrativas, de infraestructura y de estrategias de enseñanza aprendizaje donde el principal propósito sea potencializar el pensamiento de los estudiantes de acuerdo a sus realidades sociales.

1.1.3 Las funciones de la educadora en las reformas educativas de México 2004 y 2011

En el año 2002, el Instituto Nacional para la Educación en México (INEE) realiza la medición del logro educativo a nivel preescolar por medio de la aplicación a gran escala de pruebas nacionales e internacionales, se concluye que, la capacidad para aprender es más intensa en los primeros cinco años, así mismo, “las investigaciones

realizadas ofrecen evidencias y señalan que con la educación preescolar hay más probabilidades de éxito en la escuela primaria y niveles escolares posteriores” (p.9).

A partir de estos resultados se entrega un informe sobre las condiciones en que se ofrece el servicio de educación preescolar en nuestro país. Desde ese momento este nivel forma parte de la educación básica y fue declarado obligatorio en el año 2002, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo No.3 para los niños de 3 a 5 años. A partir de estos antecedentes arranca el programa de educación preescolar en el año 2004 con carácter de educación obligatoria.

El Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 tenía como propósito desarrollar las competencias afectivas, sociales y cognitivas de los niños de 3 a 5 años. Desde una perspectiva que partiera del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades. De igual forma, se trata de articular a la educación preescolar con la educación primaria y secundaria, mediante los propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica, aunado a esto, con base a los estudios de la psicología, se reconoce la importancia e impacto de este tramo formativo en la vida de las personas.

“Las investigaciones realizadas ofrecen evidencias y señalan que hay más probabilidades de éxito en la escuela primaria y niveles escolares posteriores para quienes cuentan en su haber con una educación infantil sólida y de calidad” (INEE, 2004, p.10).

Por lo tanto, en la labor docente los desafíos caminaban en torno a estas metas, es decir en desarrollar estas competencias en los niños. De esta manera, el docente organizaba, desarrollaba y evaluaba los aprendizajes. Una ventaja es que se trataba de un

currículo abierto en donde se podían adecuar las actividades de acuerdo al contexto, utilizando su imaginación y creatividad en el diseño de situaciones didácticas que favorecieran el desarrollo de las competencias de los niños.

En el año 2011, la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) emprende la reforma del modelo educativo cuyos planes y programas contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo plural con fines de favorecer el conocimiento y el aprecio a la diversidad lingüística de México. Además se centran en el desarrollo de competencias. Por lo tanto, en este plan de estudio ya aparecen las competencias de inclusión y el aprecio a la diversidad lingüística.

En la Reforma Educativa 2018, aparecen nuevos retos para las educadoras por ejemplo: En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, ya que emerge de lo novedoso, lo sorprendente, lo complejo, lo que le plantea cierto grado de incertidumbre y le genera motivación. En estos elementos se sustenta el aprendizaje adquirido de los alumnos (Plan de estudio, 2011, p.24). Sin embargo, incorporar los intereses de los niños al proceso educativo implica desafíos que tienen que ser resueltos durante las intervenciones de las educadoras, teniendo presente de sus alumnos y alumnas, lo siguiente:

Las niñas y niños no siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber, entre las opciones posibles sobre algo que no conocen, como las cosas o problemas que les preocupan, a veces responden a intereses pasajeros, en otras situaciones realizan preguntas profundas y genuinas que rebasan su capacidad de comprensión y las

posibilidades de respuesta en el grupo. Por ejemplo: ¿cómo se originó el mundo?, ¿por qué hay gente mala?, ¿verdad que existe Dios?, ¿dónde están los dinosaurios? En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, es decir, se genera por las características de ciertos estímulos lo cual generará en la clase intereses distintos y con frecuencia incompatibles.

De acuerdo a sus gustos y experiencias los niños se interesan en temas distintos. A partir de ahí, los docentes deben particularizar el tema discutido en clase pero enfocándolo hacia esas necesidades de los niños. Por ello, debe conocer bien a cada uno de sus alumnos y alumnas al momento de realizar una transacción mediante su intervención para orientar, precisar, canalizar y negociar esos intereses hacia lo que formativamente es más importante o más rico como tema en la clase.

Para lograrlo es necesario reflexionar y valorar sobre lo qué vale la pena tomar en cuenta de lo que manifiestan los niños e impulsarlos a aprender, avanzar y profundizar en sus aprendizajes y experiencias, teniendo como referentes las competencias y los propósitos fundamentales de la educación preescolar.

En la escuela los maestros tienen que moldear sus saberes, respetar las particularidades de cada alumno y para que un maestro conozca los intereses de sus alumnos debe de ser altamente culto, es decir debe tener conocimiento sobre diversos temas (Tenti, 2005, s.p).

No todos los alumnos tienen los mismos intereses, los maestros deben de conocer un poco de todo, de esta manera se adaptaran a cualquier temática y, a su vez, conseguirán que sus alumnos aprendan en cada una de sus materias.

Es importante mencionar como a la hora de hacer sus planeaciones, las educadoras, están limitadas en el uso de materiales, se les menciona que varios de estos ponen en riesgo a los niños (fomi diamantado, jugo de limón para hacer experimentos, sopas, leguminosas, globos, lápices, colores, masas, harina, entre muchos otros) aunque sean materiales para elevar la creatividad e ingenio de los pequeños. Es uno de tantos ejemplos, de cómo las maestras adaptan sus métodos acorde a lo que se tiene (papeles de colores, crayones, acuarelas, pintura acrílica, pinceles, pegamento y tijeras, etc.).

Actualmente, el docente no cuenta con la libertad de diseñar sus métodos didácticos, porque no se confía en su criterio para hacerlo, por ello, su trabajo está bajo la supervisión constante de las autoridades administrativas, este control solo le impide actuar con liderazgo en el cual pueda despertar en sus alumnos el interés investigador, creativo y analítico.

Otras de las nuevas funciones de las educadoras son asistir a juntas de consejo técnico, reuniones, armar expedientes pedagógicos en donde se incluyen las evidencias y avances de los pequeños; hacer planeaciones y evaluaciones basadas en los aprendizajes esperados los cuales tienen que entregar en tiempo y forma.

La actividad del profesor se ha fragmentado con tal diversificación de nuevas responsabilidades que muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no tienen tiempo para atender las diversas tareas que se les han ido complementando. Sus diferentes funciones coinciden con la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor como la causa fundamental de su agotamiento. Esta sobrecargado... (Tenti, 2005, s.p).

1.1.4 La Reforma Educativa 2018 y sus limitaciones hacia la labor docente

Gérard Fourez (1999) en su obra *“como se elabora el conocimiento”* describe que son los proyectos y como se crean, los relaciona con la construcción de un mapa porque siempre hay que negociar la construcción del mapa teniendo en cuenta el territorio, los destinatarios y los intereses. Con base a esto se determina lo que se va a tener en cuenta y el fondo estas negociaciones se perfilan, como he señalado, en intereses: producir un mapa no es, pues, un ejercicio intelectual gratuito. Están en juego poderes, intereses económicos, sociales, políticos, militares y culturales.

Lo mismo pasa con los modelos educativos, estos se construyen en cuanto a decisiones políticas, culturales, sociales y económicas a fin de responder a las necesidades de la sociedad. Los modelos indican las metas a alcanzar, lo que se va a enseñar, a quienes se va a enseñar, pero el cómo se va a enseñar no está muy claro, aunque si se recomienda que sea a partir de los intereses, experiencias, motivaciones de los alumnos y sus experiencias de vida.

En la reforma 2018 basada en los resultados de la participación de 28,000 personas y 15,000 documentos con propuestas. Las aportaciones contribuyeron a precisar la visión del nuevo modelo educativo para la “libertad y creatividad”.

La determinación de planes y programas de estudio de Educación Básica, corresponde a la secretaria de Educación Pública, como lo marca LGE (Ley General de Educación) en sus artículos 12º, fracción I, y 48º. Su carácter es obligatorio y de aplicación nacional. A partir de un enfoque humanista, con fundamento en los artículos 7º y 8º de la misma ley y teniendo en cuenta los avances de la investigación educativa, el nuevo currículo de la educación básica se concentra en el desarrollo de aprendizajes

clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes (Plan y programa de estudio, 2018, p.17).

Su planteamiento pedagógico requiere de la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas. En suma, considera los pasos que debemos seguir todos: autoridades, maestros, padres de familia, estudiantes y la sociedad en General.

A grandes rasgos la reforma educativa 2018 centra la atención nuevamente en el estudiante, por ello pretende introducir en el campo educativo el entendimiento del lugar de los afectos y la motivación en el aprendizaje; sobre cómo la configuración de ciertas prácticas repercute en el bienestar de los alumnos, en su desempeño académico e incluso en su permanencia en el escuela para concluir sus estudios.

Por otro lado, una de las problemáticas de la educación mencionada en esta reforma es la “cultura pedagógica” que se centra fundamentalmente en la exposición de temas por parte de los docentes, lo cual no motiva al aprendiz.

Si no se transforma la “cultura pedagógica”, la reforma educativa no obtendrá los frutos que busca. De ahí un factor clave del cambio, sea la transformación de esa pedagogía tradicional, por otra parte que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y de lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual (Plan y Programa de Estudio, 2018, p.44).

Se habla mucho sobre teorías y modelos para mejorar la labor docente, se hacen críticas sobre su forma de enseñar, sobre cómo debe de motivar a los alumnos, incluso, se menciona que una de las razones del rezago educativo tiene que ver con las actitudes de

los maestros. A partir de esto, se proponen estrategias, se realizan intervenciones y estudios para contribuir a la mejora de su desempeño.

En la reforma 2018, se menciona que “transformar la pedagogía imperante exige también alinear tanto la formación continua de maestros como la formación inicial” (p.44). Es conveniente preguntarse ¿el profesor es el único responsable de esa pedagogía imperante? y tener en cuenta que el profesor no crea los planes, ni los programas de estudio, ni tampoco decide los parámetros para evaluar a los alumnos, el simplemente se guía por lo establecido en las reformas, de ahí sabe hasta dónde puede llegar y hasta donde no. De igual manera, su labor le exige adaptarse a las demandas y a los cambios, porque tiene que dar respuesta a lo que se le solicita.

El probable logro de esta formación integral de las personas no depende solo de los agentes educadores (familia, maestros, instituciones) sino también de los educandos. “A los maestros especialmente, ya desde antaño, se les pide competencia intelectual, competencia moral y competencia pedagógica. En este sentido resultan elocuentes consideraciones de diferentes épocas” (Revista Iberoamericana de Educación, p.2).

La reforma 2018, no especifica en ningún punto, las fallas de todos los agentes educadores, ni la forma en que deben involucrarse en el trabajo colectivo de apoyo con el docente para conseguir todos los propósitos educativos hacia los estudiantes.

En la reforma 2018, también se hace mención de que “la labor del docente es fundamental para que los alumnos aprendan y trasciendan incluso con los obstáculos materiales y de regazo que deben afrontar (p.45)”. También se mencionan cinco dimensiones donde se resumen sus saberes y quehaceres:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Me atrevería a decir que cuando se es docente, es inevitable no llevar a cabo las funciones antes mencionadas, porque en la práctica se van presentando y el profesor de manera inconsciente ya las está ejecutando, cada día se hace más experimentado y experto, la verdadera formación se hace en el aula. También existen docentes quiénes rebasan esos esquemas y que han dado más de sí ¿Todo ese esfuerzo cómo se compensa o cómo se reconoce?, ¿quién lo ve?

La Renovación Magisterial no es loable, porque siempre hubo maestros renovadores y vanguardistas que inquietan ante el caducado modelo que plantea la enseñanza tradicional, a lo largo del tiempo perviven maestros de tradición renovadora que buscan alternativas a los pilares anquilosados de sus escuelas (González, 1993, p.142).

La ley general del Servicio Profesional Docente menciona que “los profesores en servicio deben presentarse a una evaluación de desempeño que presentara por al menos cuatro años y en el que también se tiene como referente el documento acerca de perfiles, parámetros e indicadores para el desempeño en la educación básica” (reforma educativa, 2018, p.46).

¿Esta “cultura pedagógica” a la cual se refiere la reforma 2018 tiene que ver con la forma tradicional en que vienen enseñando los docentes?, o quizás, ¿los contenidos no son llamativos para los alumnos?, además, ¿por qué hay un aumento de exigencias que hacen al docente asumir cada vez mayor número de responsabilidades?, ¿en que se basan la nueva reforma al mencionar que los docentes necesitan estar en constantes evaluaciones, acaso las instituciones educativas en donde fueron formados no les proporcionaron los saberes necesarios para desarrollarse de manera favorable en el área de trabajo?, ¿en que se basaban los contenidos escolares con los que fueron formados los maestro?, ¿por qué se ve todo el tiempo al docente como el responsable de los éxitos o fracasos de las reformas?.

Anteriormente se había hecho mención de que en las reformas también se debe de buscar la manera de recuperar el prestigio de la labor docente, se debe confiar en su capacidad profesional, pero evaluarlos constantemente, supervisar y controlar su trabajo a través de los instrumentos de gestión de la calidad y administrativa, es desconfiar de esta profesión tan valiosa. Además comprometerlos a realizar nuevas responsabilidades “éticas y legales” que en mucho de los casos corresponden a otras áreas educativas, pero no se delegan a otros actores del contexto escolar.

De igual forma, existe una incongruencia en la reforma 2018 al hacer énfasis de la participación de la comunidad educativa con el docente porque, en la realidad educativa de su contexto institucional, se le impide ser libre de opinar, expresar y decidir sobre su propia área de conocimiento, por tal motivo, no se evidencian las necesidades reales sobre lo que acontece en su práctica. Se les imponen formas de trabajo y maneras de conseguir los propósitos administrativos institucionales desde los instrumentos controlados de las reformas educativas y el currículo escolar.

1.2 estado de la cuestión

Se revisaron algunas investigaciones relacionadas con la labor docente, en sus métodos de estudio se observan enfoques de carácter cualitativo, mixto, cuantitativo-correlacional, interpretativo; con métodos narrativo, biográfico y estadístico. Todos aportan información relevante sobre la realidad y experiencia educativa de esta profesión.

A continuación se presentan clasificadas en tres secciones: a) estudios acerca de la labor docente; b) estudios acerca de las experiencias y saberes docentes; y c) Condiciones que repercuten en la labor docente.

1.2.1 Estudios acerca de la labor docente

El siguiente estudio fue realizado en San Luis Potosí en el año 2017 por el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) consiste en: “la identidad de las docentes de preescolar: autopercepciones al respecto de su trabajo según su ciclo de vida profesional” el objetivo principal fue el de conocer las autopercepciones de las maestras de preescolar sobre su trabajo e identificar los factores que han tenido impacto en su labor.

La investigación fue de carácter cualitativo y se realizó a través de narrativas bibliográficas, participaron seis educadoras con diferentes años de servicio, se aplicaron entrevistas a profundidad y se elaboraron biografías de vida por cada participante.

En los resultados se detecta que a las docentes les cuesta mencionar sus cualidades y mencionan con mayor habilidad sus áreas de oportunidad. De igual manera, hacen mención de que en su labor influyen factores positivos o negativos a los cuales no les ponen tanta importancia por el hecho de concentrarse en otras actividades. Les

angustia ser evaluadas, se preocupan por las problemáticas que presentan sus alumnos en sus vidas familiares y están interesadas en superarse profesionalmente.

Durante los años 2012 y 2013 Isabel Cantón, Ruth Cañón, Anuar Rosas Arias y Roberto Bahelo, llevaron a cabo una investigación titulada “Expectativas de los futuros profesores de educación secundaria” donde el objetivo era conocer las expectativas de los futuros profesores de educación secundaria. Utilizaron un diseño descriptivo-interpretativo, una muestra 158 alumnos con estudios en Master Educación en Secundaria y un cuestionario validado por expertos con indicadores de fiabilidad y validez (“ex pos facto” cuestionario).

Concluyeron que los futuros maestros poseen un elevado índice vocacional y de inercia de gremialismo al reconocer la necesidad de formación inicial complementaria impartida por iguales al integrarse a los centros educativos. De igual forma, la promoción profesional se dirige hacia la dirección del centro y desprecian la innovación educativa y las publicaciones. En sus expectativas se abarcan cuestiones sociales, satisfacción, visión de futuro. Se muestran poco participativos en política, museos, bibliotecas u organizaciones religiosas.

Natalia Campos (2003) nos presenta un trabajo titulado “el docente investigador: su génesis histórica y sus rasgos”. Consiste en una investigación sobre cómo se perciben las futuras y futuros maestros como docentes y cuál es el perfil docente en su diario quehacer en el aula. Como resultados se obtuvo lo siguiente:

Las maestras de educación Básica del C.I.D.E, en Costa Rica, se miran como personas que deben establecer “buenas relaciones con los alumnos”. El 60% de sus respuestas expresan frases como “querer a mis alumnos, ser comprensiva, dar felicidad, y el 29% de los docentes se relacionan con el proceso de enseñanza aprendizaje expresando que los niños

deben aprender bien, bastante y que las maestras enseñen adecuadamente y entreguen todos sus conocimientos. Un 11% apunta hacia un rol maestro como promotor de valores y como persona íntegra. Lamentablemente no se vislumbra la manera en que el docente y los estudiantes encuentren sentido a lo que se enseña y aprende, pues en el aula no hay espacios para criticar aspectos que afectan la dignidad o aquello en los cuales creen, porque tienen dudas de que sean verdades infalibles. Por lo tanto, estos investigadores consideran que hay una misión en la transformación docente, hay una responsabilidad de llevar a la autorreflexión sobre el quehacer pedagógico y a partir de esto planificar con una orientación que conduzca a los docentes a develar, conocer y analizar en la medida de lo posible para transformar la realidad educativa.

En este estudio se propone a un docente investigador, que tenga visión del mundo que le rodea dándole importancia a la naturaleza humana, a su experiencia comunicativa e intersubjetiva, a sus diferentes verdades reales en sus mentes y corazones y en su actuar, las que libremente deben aflorar en la acción educativa de las personas.

1.2.2 Estudios acerca de las experiencias y saberes docentes

Marcela Dubini (2017) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, realiza un análisis sobre los saberes de los docentes y diseña una propuesta para que estos puedan ser trabajados. En el artículo llamado “hablar sobre saberes que se construyen a través de la experiencia del docente”, se da cuenta que los educadores son capaces de producir un saber pedagógico que excede de la explicación de los saberes implícitos en sus prácticas, y que esa producción de conocimientos es posible cuando se brindan las condiciones a situaciones que habilitan espacios de reflexión y pensamiento compartido.

Su enfoque de estudio es de paradigma cualitativo- hermenéutico donde emplea el positivismo-lógico y el enfoque-interpretativo. En su metodología, se observa que trabaja con un grupo de docentes, realiza también una entrevista abierta grupal con 6 preguntas y narrativas docentes. A través de sus investigaciones diseña una propuesta para poder trabajar con los saberes docentes, la cual puede ser utilizada en otras investigaciones, a su vez, propone promover este tipo de trabajos a través de internet, libros, revistas, reuniones, etc.

En el año 2015 en Sinaloa, Valentín Salazar y Grisel de Samoya, realizan una investigación donde pretenden favorecer el pensamiento reflexivo. El estudio tiene por nombre “Pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor”.

Los investigadores utilizaron una muestra de 12 estudiantes de la licenciatura en educación primaria. En su metodología se hizo una sistematización de experiencias aplicando como dispositivo pedagógico un taller de producción de texto, tomando en cuenta el seminario de análisis del trabajo docente. También se fomentó el trabajo colaborativo y cuestionamiento socrático. Los resultados dieron cuenta de una educación progresiva cualitativa del pensamiento reflexivo de los estudiantes.

En las narraciones se deja ver que los futuros docentes proponen: formadores con nivel de pensamiento superior, con disposición, reconocimiento de la otredad, que sepa trabajar de manera colaborativa, que sepa cuestionar y contribuir con un pensamiento reflexivo.

Por otro lado Graciela Cervi y María Isabel de la Escuela Media de la Ciudad de Córdoba, realizaron un estudio en los años 2004 y 2005 titulado “Biografías escolares y desarrollo profesional de los profesores” su objetivo fue develar como piensan los profesores y como resuelven sus prácticas en el aula, utilizan un enfoque cualitativo-

hermenéutico con un paradigma interpretativo y constructivista. Para reinterpretar la situación se utilizó un análisis descriptivo-interpretativo a través de las biografías escolares, con diseño interactivo y diseño flexible porque permite la reconstrucción permanente. Los instrumentos aplicados fueron biografías escolares y entrevistas con preguntas abiertas.

Durante su intervención se dieron cuenta que cada docente entrevistado relataba su propia biografía e iba construyendo una identidad profesional que le permitía entenderse a sí mismo buscando explicaciones, explicitando ideas que orientan sus prácticas. Al mismo tiempo manifestaron sus expectativas laborales y sociales. Estas narrativas provocaron procesos de reflexión y debate que indujeron al análisis sobre las dinámicas profesionales en sus escenarios de trabajo. Subjetividad de cada docente.

Las autoras concluyen que el trabajo con las biografías personales y escolares de cada profesor entrevistado permite explicar episodios, experiencias, sentimientos, valores, creencias, huellas a través de la experiencia de sí mismos.

Pacheco y Maldonado en el año 2003, realizaron una investigación llamada “Relación entre los estilos de aprendizaje con la teoría de enseñanza”. El objetivo fue saber la relación entre los estilos de aprendizaje con las teorías de enseñanza de los alumnos y los docentes de la facultad de Organización Deportiva (FOD) de la UANL. El enfoque del estudio fue de tipo cuantitativo-deductivo, con un estudio descriptivo-correlacional, transversal y de campo.

Se utilizó una muestra de 666 alumnos que corresponde al 64% de una población total, con edades de 17-19 años y 59 docentes que corresponden al 84.2% de edades de 23-69 años a quienes se les aplicaron el cuestionario de

Honey y Alonso sobre estilos de aprendizaje por Delgado y Zurita. Los resultados indican que la mayoría de los estilos de aprendizaje se relacionan con las teorías de enseñanza, exceptuando el estilo reflexivo. El estilo de aprendizaje activo se relaciona con la teoría de enseñanza tradicional, el teórico con la teoría de enseñanza expresiva o activa, el pragmático con la teoría de enseñanza emancipadora o crítica, y el estilo reflexivo no se relaciona con ninguna teoría

El profesor Christian Miranda J. del Instituto de Filosofía y Estudio Educativos Universidad Austral de Chile y la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo. Tratan de explicar el pensamiento crítico en docentes de educación General Básica en Chile, su estudio lleva por título “El pensamiento crítico en docentes de educación General Básica en Chile. Un estudio de Impacto” como hipótesis se plantearon que: El PBE (Estrategia de Perfeccionamiento a de pasantes y Diplomados) provoca un impacto estadísticamente significativo, sobre el pensamiento crítico de los docentes de Educación General Básica.

Su enfoque de estudio es de tipo mixto, la metodología utilizada consistió en la aplicación experimental del PBE a una muestra de maestros de seis instituciones de nivel superior en países de América y Europa con nivel de perfeccionamiento y posgrado. Se impartió una capacitación de 200 horas, presenciales y prácticas, talleres grupales, salidas, etc., y se aplicaron los instrumentos.

Como conclusión describen los siguiente: el grado de subdesarrollo de las naciones latinoamericana están en precario nivel intelectual, la usencia de reflexión, el examen analítico y crítico, la tensión intelectual teoría se ha orientado a la tarea de repensar y redefinir el rol del intelectual critico en la construcción de una sociedad justa y

competitiva abierta. La capacitación si fue favorable debido a la falta de colaboración en proyectos comunes y la pérdida de presencia pública y formativa del intelectual y su perspectiva integral. Así mismo, la comisión Mundial plantea una labor conjunta de los distintos elementos a fin de crear un análisis educacional interdisciplinario en los que se integren las disciplinas o campos de saberes para así profundizar el desarrollo habilidades de pensamiento analítico, creativo, reflexivo.

A través del UBACy T, un grupo de investigadoras llevaron a cabo un estudio titulado “Nuevas configuraciones de lo escolar: pensar la autoridad pedagógica emancipadora en la educación de jóvenes y adultos”. La intención del estudio fu caracterizar y analizar experiencia educativa que colaboran en la configuración de nuevas formas de autoridad pedagógica, en escenarios escolares destinados a jóvenes y adulta en situaciones de vulnerabilidad educativa. Utilizaron un enfoque cualitativo-interpretativo (Socio-político y filosófico).

La muestra abarcada consistió en dos CENS (Centros educativos de Nivel Secundario que dependen del área del adulto y del adolescente) ubicados en CABA. Alumnos y alumnas con diferentes edades con recorridos previos y distintos en diversas modalidades del sistema; análisis a partir de breves relatos; fragmentos de dialogo y entrevistas, producciones escritas de estudiantes y docentes.

En el análisis se estudia: La problematización de la reacción pedagógica tradicional, que en cierto modo obliga al adulto que enseña a trabajar su posición de autoridad reconociendo a la asimetría de saberes pero al mismo tiempo la

igualdad de inteligencias; el desdibujamiento de la frontera entre el saber escolar y no escolar que lleva a pensar un nuevo objeto de conocimiento que estas instituciones recortan. Por último los profesores elaboraron narrativas para reflexionar sobre sus experiencias y sobre papel sobre las adversidades.

Las autoras concluyen como los relatos dan cuenta de escenas que dibujan nuevos bordes (Frigerio 2001) y trazan nuevas formas que a su vez alteran lo escolar, alteran los cuerpos, los límites, los pensamientos, los espacios, los lugares, desplazan las tradiciones, las prácticas habituales y abren nuevos caminos, nuevos sentidos y nuevas formas de pensar lo escolar.

Pensar e imaginar escenas emancipadoras supone dar y darse la oportunidad de lo nuevo entre lo conocido, supone también un movimiento en la quietud o una detención entre el movimiento. Implica el reconocimiento de las singularidades en un espacio común la construcción y cuidado de ese común que sostiene diferencias y habilita la palabra de cada uno. No puede haber emancipación sin la habilitación de la palabra y tal vez, y ojala, ya no podamos pensar la educación sin ligarla íntimamente, indefectiblemente a la emancipación.

En un seminario Mundial para profesores llamado “Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente” se pretendió lograr la transformación de sujetos que aprenden a través del lenguaje reflexivo. El diseño del seminario era de enfoque cualitativo con análisis descriptivo-argumentativo. Las teorías utilizadas son de enfoque cualitativo. Durante el seminario se elaboraron biografías de los profesores y se documentaron. Se concluye que se refuerza el vínculo teoría- práctica desde la relación entre el proceso docente educativo.

En los centros de educación superior, al diseñar disciplinas, es importante tener en cuenta la estimulación del aprendizaje reflexivo, considerando el vínculo insoluble entre los componentes académico, laboral e investigativo, a partir de solucionar problemas docentes que están presentes en la micro universidad y que guardan relación con las diferentes disciplinas que estudian.

Anijovich y Capelleti (2018) en su investigación “la práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones, pretenden analizar y problematizar las practicas reflexivas de los docentes en servicio, en los contextos de aprendizaje formal e informal. Su investigación fue de carácter cualitativo con análisis descriptivo.

En sus conclusiones manifiestan que se pueden favorecer las prácticas reflexivas de los docentes a través de cátedras de información docente inicial, también con cursos de capacitación, congresos, simposios, jornadas, publicaciones de libros, sitios en internet. Para promover la problematización y la construcción del conocimiento acerca de la práctica reflexiva en la formación inicial docente y en servicio.

Porque se necesita que se promueva el reconocimiento de la experiencia profesional, los conocimientos previos ocultos o visibles y la reflexión de un modo de articular la teoría y la práctica de saberes teóricos con saberes prácticos.

1.2.3 Condiciones que repercuten en la labor docente

En el año 2010, Mario Peña Garrido y Natalio Extremera Pacheco de la Universidad de Málaga llevan a cabo un estudio titulado “Como influye la inteligencia emocional percibida y el grado en que los profesores están quemados en sus trabajos, y sus niveles de vigor, dedicación y absorción” su objetivo fue examinar la relación entre

inteligencia emocional percibida IEP, y el grado en que los profesores de primaria están quemados en su trabajo (BURNOUT). La hipótesis de investigación mantiene que la IEP es un factor que protege de la aparición de BURNOUT y que se asocia a niveles más elevados de ilusión por el trabajo ENGAGEMENT.

El estudio fue de tipo correlacional cuantitativo; los instrumentos aplicados fueron tres: IEP: para conocer el nivel de su inteligencia emocional, BURNOUT, para conocer el grado en que los profesores están quemados con su trabajo y ENGAGEMENT para conocer los niveles de vigor, dedicación y absorción. La muestra utilizada fue de 245 profesores de primaria a los cuales se les aplicaron tres pruebas.

Los resultados del estudio fueron los siguientes: Existen relaciones significativas entre la inteligencia emocional percibida con el grado en que los profesores están quemados en sus trabajos, así como con sus niveles de vigor, dedicación y absorción.

Una mayor parte de los docentes se relaciona negativamente con la dimensiones de agotamiento y personalización. Hubo mayores puntuaciones en los niveles de realización personal, así como niveles de vigor, dedicación y absorción.

La asimilación emocional implica la habilidad de tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o socializamos los problemas, estos nos ayuda a centrar la atención en aquello que es relevante a la hora de tomar una decisión. Por lo tanto, los profesores con esta habilidad utilizan sus emociones de esperanza, reto y desafío. Esto los guía para alcanzar sus metas, sin que se vean abocados a la frustración o al desencanto.

El profesorado que tienen una escala alta interpersonal, tienen más probabilidades de percibir correctamente las emociones desde sus alumnos y de captar a tiempo el grado de aburrimiento.

Los profesores con mayor nivel de regulación emocional parecen mostrar mayor vigor y energía en su trabajo; tienen altos niveles de concentración y felicidad en la vida laboral por lo que pueden manejar de mejor forma su clase, conseguir la disciplina, alcanzar metas académicas y lograr relaciones positivas en el aula. Por último, se observa que los profesores de mayor edad y con mayor experiencia regulan de mejor forma sus emociones negativas o fomentan las relaciones positivas.

La “Experiencia de Innovación en Desarrollo profesional docente” fue un estudio realizado en el 2017, por Jorge Rodríguez Sosa, Susana K Ligan, Ronaldo Hernández y Joel Alhuay Quispe. Donde pretendían Fortalecer las capacidades de los docentes en aspectos de contextualización de sus prácticas. La investigación fue de tipo cualitativa Investigación-acción.

Se analizaron los testimonios, mediante el diseño cualitativo y cuantitativo, se utiliza una muestra de 21 docentes. A través de estas actividades los docentes identificaron problemas en su práctica profesional que limitan su labor. Por lo tal motivo, los investigadores propusieron un programa de investigación -acción con docentes y avance a corto plazo en el fortalecimiento de habilidades pero no mejoran la expectativas sobre el empleo de la investigación en docencia.

En el 2011 llevan a cabo una investigación titulada “Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad.” donde el objetivo fue Conocer la percepción que tiene el personal docente en educación inicial acerca de su profesión y la función que esta representa en la sociedad. El enfoque del estudio fue de tipo cualitativo, se utilizó material biográfico y

cuestionarios como instrumentos. Se utilizó una muestra de docentes en educación inicial de educación Costarricense.

En la primera etapa se elabora el referente teórico de material bibliográfico, con cuestionarios y entrevistas a profundidad, aplicando el juicio de los expertos a los instrumentos, se transcriben entrevistas para que sean validadas por las docentes.

Con la información recolectada de los instrumentos se obtuvo una serie de conclusiones que permitieron determinar que el personal se ve afectado por varias condiciones socio-laborales que inciden directamente en su labor cotidiana. Así mismo, se estableció que existen diversas oportunidades para mantenerse en actualización continua, no obstante va a depender del interés, accesibilidad y compromiso de cada educadora el que se logre ese reto.

Resalta la necesidad de que la docente este segura de la trascendencia de su trabajo y comience a realizar un cambio en su desempeño cotidiano para contribuir con la construcción de una sociedad más solidaria, democrática y equitativa para impulsar el desarrollo humano y social.

En el año 2007, en Guanajuato, se llevó a cabo un estudio por parte de Venezuela. Con la intención de identificar las principales fuentes de estrés en los profesores de educación básica de Guanajuato. Utilizaron un tipo de estudio cualitativo-correlacional.

Durante el proceso de la investigación Se aplicó una adaptación de escala de Través y Coopers el cual es un instrumento de escala con 75 Ítems divididos en 4 categorías: 1) Condiciones laborales, 2) Demandas y condiciones sociales de trabajo, 3) Factores organizacionales de la docencia y 4) Apoyo social, autonomía y conflicto.. El

análisis para el instrumento fue factorial el cual permitió detectar la distribución del profesorado según la fuente perceptiva de presión que provocan el estrés.

Como resultado se obtuvo que 88% de los guanajuatenses que trabajan en las escuelas públicas de educación básica, perciban presiones asociadas al estrés laboral y, llama la atención que un 54% del profesorado soporta niveles de presión entre moderada y severa. Los resultados del presente estudio confirman la conjetura de que la docencia está asociada a un amplio rango de fuentes de presión generadoras de estrés en los profesores de educación básica, situación semejante a los hallazgos reportados para los docentes de distintos países.

Se concluye la importancia de profundizar en las fuentes del estrés e implementar programas de intervención para mejorar la calidad de vida de los docentes. En estas investigaciones se puede apreciar que, los objetivos van en función a cómo perciben los docentes sus labores, sus saberes, en conocer opiniones, experiencias y propuestas que los mismos profesores aportan para la mejora de la calidad del sistema, sus preocupaciones, sentimientos, necesidades y vocaciones. De acuerdo a los resultados, se observan altos niveles de estrés y ansiedad en los docentes generados por las condiciones laborales como: sus múltiples responsabilidades, las evaluaciones exigidas por la nueva reforma, de las cuales expresan conocerla poco; autoestima deteriorada, generada por la necesidad de ser tomados en cuenta, en la toma de decisiones educativas, en la detección de problemáticas escolares y al proponer soluciones a estas.

A grandes rasgos las investigaciones convocan al rescate de opiniones, experiencias y saberes de los docentes como propuestas para la mejora de la calidad de la educación. También sobre cómo para generar conocimientos sobre lo que se vive en los

centros educativos, porque las voces docentes necesitan ser escuchadas y difundidas. Se necesitan realizar aportaciones y buscar espacios para favorecer el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva ya que los docentes por sus múltiples ocupaciones se encuentran saturados.

Durante la búsqueda de investigaciones sobre saberes docentes me di cuenta de que existen pocas investigaciones sobre el tema, se encontraron en mayor medida investigaciones que contribuyen a las ciencias de la educación enfocadas en el hacer del maestro, más no en el pensamiento y la práctica profesional desde sus propias miradas.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO II. LA LABOR DOCENTE Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

2.1 Los saberes del quehacer docente

La vida cotidiana en los contextos educativos permite la interrelación de los actores, brindándoles toda posibilidad de compartir valores, significados, conocimientos, problemáticas, sentimientos, actitudes, ideologías, etc. respecto a lo que acontece en esos lugares, por tanto, el trabajo del docente es variable y certero según las necesidades particulares presentadas por los alumnos o de las situaciones que emergen al día.

Todas estas variables contribuyen en la formación profesional del maestro, pues la práctica, las experiencias y la capacitación sistematizada brindada por la misma institución lo llena de saberes.

Ahora bien, el hecho de afrontar condicionantes y situaciones es formador: sólo eso permite al docente desarrollar los *habitus* (es decir, determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real), que le permitirán precisamente afrontar los condicionantes e imponderables de la profesión (Tardif, 2004, p.38).

Tardif (2004) describe a los saberes docentes como heterogéneos y plurales, es decir que se componen de diversos saberes, algunos de ellos provienen de las doctrinas pedagógicas de las ciencias de la educación en forma seleccionada, sistematizada y alineada por la sociedad sobre los que se considera valioso y necesario para la enseñanza, otros vienen de la práctica y de la experiencia misma de la profesión. El autor, clasifica a los saberes docentes en tres categorías:

Saberes disciplinarios, tienen relación con los campos del conocimiento como las matemáticas, la historia, literatura, etc. Surgen de la tradición cultural y son transmitidos a través de cursos impartidos por los grupos sociales que producen cada uno de esos saberes.

Saberes curriculares, son aquellos que la institución categoriza y presenta como saberes sociales que ella misma define y selecciona como cultura, estos se encuentran en los discursos, objetivos, contenidos y métodos que los maestros deben aprender a aplicar.

Saberes experienciales, son los saberes que adquieren los maestros al ejercer su función y que gracias a la práctica y a la experiencia, se convierten en hábitos y habilidades del saber hacer y de saber ser.

Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica y la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos (Tardif, 2004, p.37).

Los saberes experienciales y prácticos favorecen las habilidades del docente en todo momento, sobre todo, en la resolución de problemas respecto a la enseñanza. Pero en la capacitación y formación del cuerpo docente se da prioridad a los saberes disciplinares y curriculares los cuales están constituidos por las aportaciones de investigadores y formadores ajenos a esta profesión. De hecho, en la mayoría de los casos los saberes experienciales pasan desapercibidos y subestimados en este sentido.

Retomando a Contreras, J y Pérez (2013) se entiende como los saberes adquiridos a través de lo vivido, tan solo quedan en el recuerdo por esa alineación de creer que las cosas tienen que ser como nos las plantean, como si toda realidad educativa debiera de

ser analizada, estudiada y acomodada, y creer que así se vive la realidad. Un saber en la educación escolar tiene relación con aquellas prácticas que se van enriqueciendo día a día con el saber de la experiencia.

El saber pedagógico es un saber que muestra miradas, aproximaciones, orientaciones, posibilidades, pero que no tiene certezas. Y por ello, para evitar la tentación de ofrecer como certezas lo que no son relaciones despertadas entre acontecimientos y significaciones, entre prácticas y posibilidades educativas, la investigación necesita mostrar siempre el entramado en el que se mueve (Contreras, J y Pérez, 2013, p.43).

Los saberes pedagógicos permiten a los docentes hacer significativo lo vivido y pensar en su realidad, en lo que se vive y compartirlo a través del lenguaje con los demás. Las experiencias educativas permiten explorar y desarrollar el saber, sobre que se necesita para la educación a través de la experiencia propia, es acercarse a esa realidad, es querer entenderla, es acercarnos a alguien quien vive una experiencia educativa y experimenta en sí misma. Toda experiencia educativa es una vivencia que tiene una novedad.

Así mismo, Montse Ventura (2003) expresa como los saberes pedagógicos permiten a los docentes mirarse en su propio quehacer docente y encontrar en este lo que necesitan para enseñar, a su vez, hacer divisiones entre la teoría y la práctica pedagógica. Esta es una manera de nutrir la vida educativa sin que se les diga lo que hay que hacer, porque en su realidad educativa encuentran saberes que les ayudan a orientarse en su profesión. Por lo tanto, al desempeñar su función, el docente interroga su práctica,

interroga los conocimientos, investiga y soluciona, por ello se mantiene atento a los acontecimientos y en constante exploración de su entorno.

En esta tesis se trata de recuperar la valía de los saberes experienciales, porque en estos se pueden recuperar a todos los demás saberes a través del lenguaje. Por eso la inquietud de plantear como variables principales de esta investigación a “la labor docente” y a la “experiencia educativa”. En los apartados siguientes se describen de manera general a cada una, acompañadas de conceptos que dan un plus al significado del “ser” y “hacer” en la profesión docente.

2.1.1 Definición de la labor docente

En este apartado retomo dos conceptos con los se enfoca esta investigación, la labor y la experiencia docente. Comienzo por describir a la labor docente como el trabajo desempeñado por los maestros en sus centros laborales, relacionados a un compromiso social.

La labor, práctica o trabajo docente se entiende de acuerdo a Imbernón como la función que comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de correponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles (citado en Duarte, 2007, p.32).

Una profesión es aquella actividad por la que una persona se ha preparado y por la que debe ser remunerada al ejercerla. Al prepararse, se le proporcionan las herramientas, conocimientos específicos, se llevan a cabo prácticas en ella para poder desenvolverse como experto en esa área. Además todo profesional tiene una función social por esta razón el reconocimiento y estatus se lo da la misma sociedad. El trabajo docente debe moldearse y

adecuarse a las necesidades y compromisos sociales de manera constante, porque se asumen responsabilidades o funciones de acuerdo a estas.

En términos generales se ha definido a la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales (Fernández, 2001, p.24).

A veces se percibe a la labor docente como una profesión fácil, algunas personas consideran que para ser maestro basta con ser especialista en alguna área del conocimiento y solo sumar la experiencia de su trayectoria como alumnos, porque ahí tuvieron la oportunidad de observar a sus maestros dar clases, y sí, se tiene un acercamiento directo con esta profesión por el simple hecho de haber sido espectadores sobre cómo se enseña, cómo debe comportarse un maestro, qué hace un maestro, cuál es papel de los alumnos, cómo es el contexto laboral de este profesional, sus estrategias para resolver problemas, etc. Es una profesión cercana y cotidiana para los estudiantes, pero lamentablemente esto no es suficiente para un trabajo tan complejo.

Se trata de una profesión que debe contribuir con las necesidades políticas, sociales y culturales de acuerdo a los cambios mundiales de cada contexto histórico, por tanto, se exige del profesional de la educación “un saber específico” y un “saber hacer” lo cual genera una adecuación de estrategias y un fortalecimiento de estas a través de la experiencia, la práctica, la reflexión, métodos didácticos innovadores, habilidades y capacitación colegial constante.

Desde esta perspectiva tampoco basta con ser maestros con un gran cumulo de conocimiento en sus áreas de especialidad, se necesita de una metodología didáctica para

trabajar ese conocimiento en sus alumnos y estos pueden adquirirse desde la práctica profesional como docente o través de medios teóricos – prácticos.

De aquí la importancia de la reflexión de la propia experiencia, porque de ahí surgirán las ideas y la creatividad al innovar estrategias de enseñanza. La labor docente no tendría sentido si los métodos tradicionales no se modificarán porque cada generación necesita actualizarse y necesita la reflexión de su propia realidad.

2.1.2 Funciones de la labor docente y su compromiso social

Hasta el momento se entiende que la labor docente implica responsabilidades con el contexto escolar, con la sociedad y los alumnos, pero también un compromiso personal como profesional. De acuerdo a Barrios y Ferres (citados en Duarte, 2007, p.32) las principales funciones de un docente son las siguientes:

1) Desde un panorama general le corresponde, ser un agente de cambio social, integrarse a la comunidad educativa, ser guía de los alumnos a través de la función mediadora, facilitar las situaciones de aprendizaje, diagnosticar las necesidades individuales, elegir los medios para evaluar los progresos, desplegar relaciones personales y aprender a responder ante la comunidad educativa.

2) Desde los criterios de ciencia aplicada, es el principal actor como mediador de los procesos de enseñanza- aprendizaje, innovador de su práctica docente a través del desarrollo del currículo e investigador en la acción de un proceso de trabajo cooperativo.

Ya en el contexto escolar la labor docente se puede comprender también desde su misma práctica profesional, en el trabajo que se realiza en el aula y todas las actividades realizadas en la institución escolar. García, Loredó y Carranza (2008) en su artículo titulado “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”

entienden que el trabajo docente implica todo el trabajo que realiza el maestro en el contexto escolar. De acuerdo a las autoras, es necesario distinguir entre la “práctica docente” la cual se desarrolla en las aulas y una práctica más amplia, la “práctica educativa” que se lleva a cabo en todo el contexto institucional, esta última incluye un conjunto de situaciones del contexto escolar que influye en los procesos de enseñanza- aprendizaje, es decir, es cuando las cuestiones van más allá de las interacciones entre maestros y alumnos.

La práctica educativa, se entiende como aquella que permite al profesional conocer su realidad, a reflexionarla, a inventar en ella y a vivirla.

La práctica educativa implica el conocimiento de las condiciones reales en que se produce una acción profesional y no es posterior a una exposición teórica previa, sino que requiere un aprendizaje específico de la misma realidad en la que se produce dicha experiencia (Buj, citado en Domingo, 2013, p.36).

La escuela es la institución en donde las docentes desempeñan toda esta labor profesional, es el lugar en donde se forman a través de sus experiencias, ahí modelan sus formas de pensar, de percibir y de actuar. En la escuela se practica la profesión, se descubren situaciones educativas (problemáticas) a resolver, se adquieren conocimientos nuevos, habilidades, pero también se ponen en práctica todas las competencias profesionales adquiridas.

La escuela se define “como un lugar de aprendizaje, con el privilegio del saber experto, la multiciplidad y riqueza de recursos didácticos, y la idea de innovación permanente” (Dusel, 2005, p. 8).

García, Loredó y Carranza (2008) retoman a Shulman para describir los tipos de conocimientos con los que debe contar un profesional de la enseñanza: primero aparece el

conocimiento del contenido de la asignatura, este es el conocimiento teórico práctico de la asignatura; y el conocimiento pedagógico general de la asignatura, es la forma en que se enseña la asignatura. A partir de estos dos tipos de conocimientos, Shulman define el término de “contenido pedagógico de la asignatura” referido a la manera en que se enseña una asignatura en general.

En el “ser” y el “hacer” del profesional de la enseñanza van ligados, por lo que considero que la definición de Shulman coincide con la de Tardif (2004) pues él afirma lo siguiente:

“El profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos (p.31)

2.1.3 La reflexión de la labor del docente

Existen distintas maneras de definir a la educación, una de ellas tienen que ver con un medio para transmitir conocimientos, creencias, actitudes y acciones. Su función es formar a un ser social siendo la formación un proceso intencionado y permanente. Para esta investigación se recuperan conceptos de la reflexión, capacidad crítica y experiencia educativa en la educación tanto en los alumnos como en los profesores.

“la educación verdadera es una praxis, es reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” Es decir si se mira como a una “cosa” la acción educativa, o con término “mecanicista”, entonces se contribuye a una mayor

domesticación del hombre. Pero si se mira como una persona, el quehacer educativo será cada vez más liberador (Freire, 1971, p.1).

Las aportaciones teóricas de las ciencias sociales y la educación nos brindan un amplio panorama de definiciones sobre el concepto de educación. Aquí nos enfocaremos en ver a la educación como un “arte” porque a través de ella se crea una obra maestra “el conocimiento en los alumnos a partir de la reflexión de sus propios pensamientos”. La definición de Morín (1990) es similar a la de Freire (1971), pues también nos describe al educador no solamente como el encargado de transmitir información, sino como el responsable de enseñar a los educandos a poner de su propia cuenta, a desarrollar los contenidos inductivos tomando en cuenta su grado de complejidad e implantación.

Siguiendo en esta línea con los autores, ser educador es fomentar el arte de pensar en cada una de las áreas académicas que se administren. El desarrollo del pensamiento es una actividad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje que por naturaleza están unidos y no se pueden separar, en otras palabras, es obvio que se piensa en todas las actividades de clase, por lo que se presenta una maravillosa oportunidad para potenciarla, y contar con seres humanos más críticos, investigadores, asertivos, participativos, y por supuesto creativos.

Anteriormente se había mencionado el impacto de la reflexión de la práctica profesional en la labor docente, lo mismo pasa con los alumnos, ellos también deben de reflexionar acerca del conocimiento y en sus experiencias para despertar sus intereses, curiosidades y su capacidad crítica ante el mundo que les rodea. Motivos por los que se considera necesario abordar estos temas en la formación de las educadoras.

La reflexión constituye una operación o facultad de la mente humana que permite a la persona un conocimiento de sí misma y de sus acciones y que examina las ideas e impactos recibidos a través de los sentidos y la percepción. La reflexión es por tanto el proceso de estructuración de las distintas percepciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos del actuar humano. Sin embargo la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones (Domingo, 2013, p.99).

De la autora se entiende como la reflexión permite a la operación mental orientar el conocimiento de las personas al análisis, a tomar sus experiencias y reconstruir sus conocimientos personales. La experiencia acumulada cambia de acuerdo a las actividades diarias y a las decisiones tomadas en las acciones. Así mismo, la reflexión permite despertar el interés por la investigación para buscar el cambio y la mejora de sus contextos reales. A partir de la reflexión se junta la teoría y la práctica, los pensamientos se convierten en acciones, nos permite mirar los propios actos, tener una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento y crítica de los pensamientos que dan pie a la argumentación y explicación de las cosas.

La metacognición es el conocimiento que uno tiene de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos. Más específicamente el conocimiento metacognitivo comprende el conocimiento de las propias capacidades, habilidades y experiencias en la realización de las diversas tareas que suponen algún tipo de actividad cognitiva (Flavell en Domingo, 2013, p.102).

La reflexión nos ayuda a llegar a la metacognición, es decir a ser conscientes de nuestros propios pensamientos y del de otras personas al hablar de la realidad. Esta actividad es esencial en la labor diaria de los maestros, puesto que su trabajo requiere de la activación de su mente al elaborar sus planeaciones, al escoger estrategias o al resolver problemas. Se necesita de la capacidad reflexiva al momento de recordar las experiencias dentro del aula, las necesidades detectadas, los conocimientos adquiridos durante la trayectoria formativa y la práctica, después se eligen y se organizan las ideas para posteriormente llevar a la práctica los proyectos.

2.1.4 El sentido de educar y la labor del docente

Es necesario que el maestro sepa reflexionar sobre su propia práctica porque nadie puede enseñar a pensar si uno mismo no sabe hacerlo. De acuerdo a Rancière (2003) primero es necesario aplicar estrategias de enseñanza encaminadas a despertar el interés y motivación de los alumnos a querer aprender algo, ya que si se tienen las suficientes ganas, el interés, si hay esfuerzo y atención, las personas pueden entender todo lo que quieran. En segundo lugar, si se tiene capacidad para aprender por sí mismo, lo único que se necesita es voluntad. De aquí parte el pensamiento crítico y reflexivo para poder dar solución a las problemáticas presentadas en cualquier área. En este caso, el maestro debe tomar un papel de guía y de acompañante porque él es el que puede llevar a sus alumnos a encontrar sus caminos, a descubrir sus vocaciones de acuerdo a sus intereses.

Me gustaría retomar dos historias con las cuales he comprendido el verdadero sentido de educar porque en diversas ocasiones uno como docente llega a enfrentarse a situaciones desmotivantes hacia la labor, puede ser porque no se cuenta con los recursos físicos, tecnológicos, el tiempo, se tienen grupos difíciles, el contexto es tenso, o puede

ser que al leer la lista de contenidos de aprendizajes no encuentre la utilidad de estos en los pensamientos de sus alumnos. En realidad se enfrenta a todo esto y más. El punto clave como educador es no perder el sentido de educar, es decir, ¿para qué se hace?, ¿cómo hacerlo?, ¿por qué es valioso enseñar?

El primer relato es una historia de Jaques Rancière (2003) a partir de la cual propone un método de enseñanza considerando a la igualdad (todos saben) para llegar al pensamiento crítico de los estudiantes. Con esto se refiere a la capacidad de los alumnos para construir sus conocimientos. En este método se impulsa a los alumnos a ir en busca de sus propios conocimientos, enseñándoles que aprender es más cuestión de voluntad que de inteligencia. El maestro no siempre tiene que ser él que lo sabe todo, sino alguien que quiere que sus alumnos aprendan. Para conseguir esto debe enseñarles a trabajar y a reflexionar sobre sus experiencias.

En el libro del “maestro ignorante”, Jaques Rancière (2003), presenta al profesor francés Joseph quien trabajaba con un grupo de estudiantes holandeses en el año 1818, quien ignoraba completamente el idioma holandés y la mayoría de sus alumnos ignoraban el idioma francés. No obstante el profesor encontró un medio para “dialogar” con sus alumnos. Entonces les solicitó leer un libro llamado Telémaco, una edición bilingüe en francés y holandés para posteriormente pedirles un escrito en francés sobre sus opiniones respecto a la lectura. El maestro ignorante pensaba encontrar en los reportes de los alumnos muchos errores de redacción y ortografía, frases o ideas difusas pero no fue así. Los estudiantes por sí mismos comprendieron los textos en francés y fueron capaces de redactar en esa misma lengua sus impresiones acerca del libro. El profesor quedó impresionado y eso le hizo cuestionarse su papel dentro del aula.

De acuerdo a Rancieré (2003), los hombres, “todos”, estamos dotados de la misma capacidad intelectual para comprender cualquier tema, por lo que al leer un texto el alumno es capaz de comprenderlo sin la ayuda del maestro, somos capaces de generar nuestro propio pensamiento y muchas veces no necesitamos que el maestro explique algo que ya hemos entendido.

[...] es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar una cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo.” (Ranciaré, 2003, p.15).

Nos han hecho creer a lo largo de nuestra vida que el maestro tiene la razón, que el maestro es el que sabe, que el conocimiento más especializado y complejo sólo puede ser adquirido en prestigiosas escuelas, muchas veces privadas. Los poderes y el sistema político-educativo son quienes deciden qué, cómo, dónde y cuándo vamos a aprender determinados conocimientos, por qué y para qué. “Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano.” (Rancieré, 2003, p.25).

De acuerdo a Rancieré la libertad, la igualdad y la voluntad propician y potencian la búsqueda del conocimiento. Los estudiantes, así como los niños recién nacidos, aprenden lo que quieren y lo necesitan para subsistir. Retomo nuevamente lo comentado al principio de este capítulo de nada sirve que el docente tenga demasiado conocimiento respecto a su materia si no sabe cómo transmitirlo o hacer conocimientos significativos

en sus alumnos, es necesario confiar en las capacidades de los estudiantes, en sus experiencias y esperar respuestas constructivas. Dejarlos observar, reflexionar, opinar, preguntar, cuestionar al mundo que les rodea, porque como dice Freire no son solo “recipientes vacíos”, son seres pensantes.

La labor del docente es formar precisamente “sujetos pensantes” mediante estrategias que les ayuden a despertar el interés investigador, la curiosidad, la motivación, el empeño, la participación y el dialogo en los alumnos, a través de métodos inductivos donde el maestro guie a los alumnos a descubrir y entender el conocimiento. La reflexión de sus propias experiencias le permitirá potencializar su habilidad de enseñanza.

La segunda historia es una metáfora llamada “aulas de emergencia” y tiene la intención de hacer reflexionar al docente sobre su labor, la cual no debe concentrarse en instruir solamente sino que debe de ser parte del gran concierto de la educación y de la cultura. El contexto del relato toma como referencia a un lugar de nuestro país en la colonia Xalpa, en Iztapalapa, en una escuela llamada “Aníbal Ponce”.

El protagonista es Samuel Salinas, un maestro considerado revoltoso y rebelde por lo que es reubicado a la comunidad de Xalpa. Al llegar ahí, se encuentra con un contexto inhóspito pues no hay una escuela como tal, es un terreno donado por la comunidad con apenas dos pequeñas aulas de emergencia, no cuenta con pupitres, mucho menos con un pizarrón, las clases son impartidas bajo la sombra de un árbol. Los alumnos son niños de escasos recursos, mal alimentados, razón por la cual se enferman seguido y faltan de manera constante a la escuela, no cuentan con útiles escolares, algunos trabajan y ayudan en los quehaceres domésticos, en ocasiones se duermen en clase o muestran poco interés hacia el estudio debido a estas circunstancias.

Los padres son campesinos, ninguno sabe leer ni escribir, a veces tienen para el sustento familiar y a veces no. En la historia aparece el maestro Samuel con la cara llena de tierra, la cabeza con piojos, con sus mejores ropas estropeadas, sin un salón para dar sus clases; en otra escena aparece recogiendo escombros de vacas con una pala porque ya le urgía impartir su clase a los niños. De acuerdo al relato, en ocasiones se aguantaba el hambre porque era una comunidad muy pobre y era difícil conseguir víveres. Como profesor siempre estuvo interesado en la educación de los alumnos, en varias ocasiones iba a buscarlos a sus casas a preguntar porque se ausentaban de clase o a platicar con los padres. Durante estos momentos pudo convivir con la comunidad y conocerla, muchas de las veces sentía nudos en la garganta al darse cuenta de todas las carencias de sus alumnos.

A pesar de las adversidades enseña a los niños a trabajar en asambleas, despierta su interés por el conocimiento, se preocupa por ellos y por la comunidad. Inventa estrategias de enseñanza a partir de lo observado del contexto, utiliza recursos sencillos pero con una intención pedagógica, por ejemplo: en matemáticas realizaban ejercicios utilizando huevos de gallina, frijoles, hojas blancas u observando a los animales del entorno... Invita a sus compañeros maestros a involucrarse en motivar a los padres de familia a exigir la construcción de la escuela, los motiva también en ayudarlo a enseñar a leer y a escribir a los padres de familia. Al paso del tiempo el maestro Samuel y sus compañeros llegan a ser muy queridos por todos, la gente los invita a sus humildes casas a comer, les piden consejos, los toman de líderes, etc. Al final de la historia logran construir la escuela “Aníbal Ponce” pues los padres, maestros y niños exigen a las autoridades una escuela digna.

Los niños logran estrenar su escuela, están orgullosos de ser parte de ella, gracias a su profesor Samuel, aprenden a ser solidarios, críticos, reflexivos y sobre todo a trabajar por medio de asambleas una estrategia mediante la cual ellos mismos proponen soluciones a los problemas, todos opinan y toman decisiones sin la intervención del profesor. Lamentablemente el maestro y sus compañeros son reubicados por considerarse nuevamente rebeldes... Al llegar a su nuevo centro de trabajo, se encuentra con un contexto de estatus económico alto, el profesor Samuel, sigue con su objetivo despertar el interés en sus alumnos por aprender mediante asambleas y de forma democrática.

Este relato me hace reflexionar sobre cómo actuar ante las adversidades escolares, las cuales pueden verse como oportunidades para poner en práctica nuestro espíritu creativo al inventar estrategias de acuerdo a las necesidades de los contextos y la forma de ser un agente de cambio; en la importancia de enseñar a los alumnos a pensar, a interesarse en la educación, a trabajar en forma democrática y colaborativa, a resolver problemas, a utilizar el razonamiento apoyándose de los recursos del mismo entorno. Por lo tanto, despertar el interés y motivación de los alumnos hacia el conocimiento es primordial porque de nada sirve contar con todos los recursos físicos y económicos si no se sabe la intención de por qué se educa.

Los maestros como modelos deben trabajar en colectivo junto con sus colegas, llevar a cabo estrategias juntos, compartir y aprender los unos de los otros, dar sentido a lo que se trata de fomentar. Por estas razones, la labor del maestro requiere de espacios de reflexión para activar su pensamiento y creatividad, además de que se debe confiar en su conocimiento experto y motivarlo a desenvolverse en su profesión de manera auténtica.

En la propuesta teórica de Jorge Larrosa (s.a) se pretende conseguir a un maestro de pensamiento universal que pueda ir más allá de los conocimientos dados, capaz de generar sus juicios propios de la realidad y buscar respuestas exigidas en su labor.

Debido a la responsabilidad de la profesión y a su variabilidad es necesario dar libertad de ser auténtico y de expresar ideas a los maestros, porque esto los motiva a actuar como investigadores en la misma área educativa y a buscar soluciones a las problemáticas. Retomo algunas estrategias de Emilio Tenti (2015) sobre un trabajo docente de excelencia en las cuales podemos percatarnos de que cada una de las actividades a realizar lleva implícita la capacidad de reflexión, el pensamiento crítico, la libertad de expresión y el trabajo constructivo en comunidad entre maestros-alumnos, por ende, al crear estrategias no se requiere de partir de conocimientos especializados e instrumentalizados sino partir de los intereses y conocimientos que todos poseen:

- Tener decisiones personales y utilizar su intuición en el conocimiento, su toque personal es indispensable así como el reconocimiento de su labor.
- La experiencia es fundamental para la participación en la toma de decisiones y para aportar ideas innovadoras, porque a través de estas se detectan los problemas, se reflexionan alternativas y se proponen soluciones. Las problemáticas en el sistema educativo, son que los diseños de los currículos no son elaborados por los educadores quienes son los que deberían gestionar las propuestas y estrategias. Los profesionales que proponen los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje no están directamente en las aulas.

- Un maestro necesita fortalecer día con día su nivel cultural, porque este le permitiría adaptarse a todas las edades de sus alumnos y a los temas que les interesan. De esta manera puede ser un experto en estrategias de disciplina.
- El objetivo para crear la propia identidad profesional consiste en que el docente cambie de mentalidad, desde la posición de alumno que ha sido siempre durante todo el proceso de su formación, hasta ser capaz de asumir en solitario todas sus responsabilidades en las que consiste el trabajo cotidiano en el aula, entender el verdadero sentido de su trabajo.

“A un profesor le pagan por transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido compilando con el paso del tiempo, y a advertir a nuestros alumnos del alcance de nuestros grandes errores y fracasos colectivos. Esta es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos” (Tenti, 2005, s.p).

- La comunicación: Los profesores experimentados saben interpretar las señales gestuales que emiten los alumnos para regular el ritmo de la clase, y el dominio de estas y de otras habilidades de comunicación requiere el entrenamiento de destrezas sociales que no pueden asimilarse por la simple comunicación intelectual, ya que implican además de capacidad de reflexión sobre los usos adecuados de destrezas y una constante actitud autocrítica para depurar nuestro propio estilo docente.
- Conseguir la disciplina del grupo: El respeto de los alumnos no se fundamenta en su conocimiento de la materia de enseñanza, sino en sus actitudes en clase, en la percepción de su seguridad en sí mismo, en su cualidad humana y en su dominio de

las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula. “El razonamiento y el dialogo son las mejores armas, junto con el convencimiento de los alumnos”.

- Adaptar los contenidos de enseñanza en el nivel de conocimientos de los alumnos: El profesor tiene que entender que está al servicio de los alumnos, tiene que desprenderse del enfoque de investigador especialista y adecuar el enfoque de la materia que explica para hacerla asequible a un grupo de clase que por definición no saben nada del tema en los que se intenta iniciarlos.
- Ser maestro de humanidad: lo único que vale la pena, y llena de sentido nuestro trabajo como para justificar que queremos en nuestra vida, es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, atender el mundo que los rodea y encontrar su propio lugar desde que participa activamente en la sociedad. “Encontrarnos vivos en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunican, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos”.

Por su parte Paulo Freire (1990) defiende la idea de que los seres humanos se liberan, pero la libertad se conquista a través del combate de la búsqueda de la propia praxis y el trabajo en comunidad favorece la actitud de pensar crítica, creativa y cuidadosamente con los demás, de igual forma nos conduce a la luz de la acción comunitaria del pensamiento. Freire (1990) rescata la importancia de fomentar el pensamiento reflexivo y critico a través de la lectura y la escritura. “La educación para la liberación” transforma el acto de educar, porque es un acto organizado con énfasis en el sujeto.

Esta teoría rescata la idea de una educación democrática en donde invita a los educadores a fomentar este tipo de pensamiento, en un aprendizaje en donde el que sabe

enseñe al que no sabe pero también haciendo que el educando reflexione sobre la utilidad de lo que lee interesándose por conocer y descubrir. Además considera que a través de la lectura y escritura las personas se integran a la sociedad y hacen valer su democracia porque con este método las personas tienen la oportunidad de conocer sus derechos y exigirlos.

Se podría pensar que la educación es una forma de revelarse, no el sentido de ser violento, sino en una forma de mantener ilusiones de encontrar el cambio en una forma diferente de ver la realidad. Liberar a la educación mediante estrategias que despierten el interés tanto de maestros como de alumnos en tener el deseo de aprender mediante el diálogo para escuchar juntos distintas posturas y perspectivas de los otros e ir comprendiendo poco a poco la igualdad de derechos, la libertad de palabra y la construcción de saberes.

La teoría se considera acorde a esta investigación por la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo a través de la lectura-escritura. En este sentido comprender que si interesamos a los alumnos en estos hábitos ellos podrán conocer el mundo por sí solos. No solo leer por leer, si no saber por qué se lee y aprender de ello. Por lo tanto, es necesario empezar por buscar la formación de los docentes a través de estas estrategias.

Por otro lado Michael Apple (1986) preocupado por cómo influyen los cambios de la sociedad, la tecnología y la ciencia en el pensamiento de las personas, en su teoría trata de rescatar la importancia de fomentar el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos para que por sí mismos puedan tener sus posturas y criterios sobre lo aprenden y observan de su entorno.

La escuela no es una institución neutra, sino que a través del currículum oculto produce la ideología de la clase dominante imponiendo su hegemonía y el educador se ve implicado en un acto político consiente o no de ello. (Apple, 1986, p.14).

De igual manera que Freire, Apple busca una educación democrática para la liberación a través de este tipo de pensamiento que frente a esa cultura hegemónica el alumno no sea un mero recipiente pasivo sino que posea la capacidad de reinterpretar todo lo que la sociedad y la escuela quieren de él y generarse en sentido propio lo que él realmente quiere para sí y para su sociedad. Así, los alumnos se integran a la sociedad con una idea en donde se valora la democracia, el ser solidario con los demás, donde se piensa en construir conocimientos en unión, valorando el trabajo en equipo y colaborativo, ideas esenciales de la capacidad de discernir en lo que se cree inconveniente para todos.

De la teoría de Giroux (1990) he retomado las características y funciones del profesor intelectual porque son habilidades importantes en la formación de las educadoras. Ese carácter reflexivo y crítico permite ir más allá de lo establecido en el currículum formal, transmitiendo los conocimientos pero también haciéndolos interesantes y útiles para los alumnos.

Se considera la forma de ser del maestro, aunque en su estilo de enseñanza debe tomar esa postura de agente intelectual a través de la cual tiene presente el sentido de por qué se enseñan los contenidos y para que lo hace, tener una proyección de hacia dónde conducirá a sus alumnos.

Se entiende a la educación como un proyecto político encaminado a profundizar en los valores y en el proceso democrático. Para que la pedagogía crítica se convierta en ese proyecto político, debe encaminar el lenguaje de la crítica exclusivamente por el lenguaje de la posibilidad de desarrollar acciones de cambio (Giroux, 1990, p.156).

Inducir a los alumnos a un aprendizaje con capacidad crítica y reflexiva para que de esta forma en cada lugar en donde este, tenga esa ilusión de aprender de sus propias experiencias. Las teorías de Freire, Apple y Giroux traen un mensaje esperanzador con la idea de una escuela de cambio capaz de generar una transformación en el sistema a través de la producción del conocimiento, el cual no tiene por qué estar forzosamente a lo que la clase dominante espera.

2.2 La experiencia educativa

Para investigar las experiencias educativas es necesario acercarnos a ese mundo reflexivo de pensamientos de cómo se vive la realidad en estos contextos, por ello se considera necesario describir a la experiencia, retomar algunos ejemplos sobre esta y reconocer su importancia en el contexto educativo.

De Husserl se comprende que “*el mundo de la vida*”, es la experiencia misma del sujeto, las experiencias cotidianas, la experiencia vivida, los fenómenos tal y como se presentan en la conciencia, en mundo significativo del ser humano tal y como lo vive su realidad.

La realidad va a ser todo lo que vemos, sentimos, lo que hay, lo que inventamos, lo que imaginamos, lo que pasa o nos pasa, es todo acontecimiento. Por lo tanto, el mundo de la vida, es el mundo tal y como se experimenta y no como lo

conceptualizamos, o como lo categorizamos o reflexionamos (Contreras y Pérez, 2013, p.25).

El ser humano es el que le da significado a las cosas del mundo. Durante mucho tiempo la experiencia fue considerada como un obstáculo epistemológico porque se creía que solo eran sensaciones, pulsiones e ingenuidad todo lo carente de razón.

“la vida, como la experiencia, es esa relación con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y con lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y hacemos, con lo que ya estamos dejando de hacer” (Larrosa, 2013, p.88).

Cabe mencionar que existe una estrecha relación entre el lenguaje con la vida y con la realidad, por consiguiente, el lenguaje es un medio por el cual podemos conocer al otro, indagar en sus pensamientos y reflexiones de acuerdo a sus experiencias.

Lamentablemente como dice el filósofo José Luis Pardo (1996) “el lenguaje estaba reducido a ser un instrumento de comunicación, junto con sus ideales de eficacia y transparencia” (en Contreras y Pérez, 2013).

Una idea similar nos plantea Jorge Larrosa (2013) cuando menciona en sus *“notas sobre los lenguajes de las experiencias”* que “el lenguaje es del enemigo, porque lo imponen los poderosos, los opresores o los cobardes, pero el lenguaje somos todos y es casi todo lo que somos” (p.88).

En la sociedad existe una red de significados sobre lo que se ha considerado valioso al convertirlo cultura, entre estos significados, lo particular de la experiencia de cada persona y lo que ha considerado significativo no aparece. Mediante el lenguaje las

personas recuperamos de nuestros pensamientos estos significados llenos de sentidos para compartirlo con los demás.

Lo mencionado por estos filósofos tiene relación con las formas de expresar las experiencias y emociones en los siglos XVIII y XIX, en la obra de Abramowski, A. (2014) "*Afectos, emociones y pasiones*" la autora nos describe como la cultura y la sociedad tienen gran peso en la forma en que las personas manifiestan sus experiencias, sentimientos y emociones. Desde la antigüedad la sociedad y la cultura iban moldeando y valorando la forma en que pueden expresarse las ideas y sentimientos. Los antiguos griegos eran libres de expresar sus pasiones porque las relacionaban con los Dioses, por lo tanto nadie tenía el derecho de Juzgarlas.

Al paso del tiempo, la razón se convirtió en la forma de vida de las personas y las pasiones eran vistas con negatividad, éstas estaban relacionadas con la impureza, la enfermedad y la pérdida de uno mismo. Fue en la época de la ilustración a partir de las ideas de Immanuel Kant cuando la sociedad propuso evitar cualquier situación subjetiva pues estas conductas solo se entrometían en los razonamientos de las personas.

Las mujeres de aquella época fueron consideradas como los seres carentes de razón y llenas de emociones, su rol estaba estereotipado y limitado, ellas solo eran vistas como los ángeles del hogar, encerradas en el círculo familiar, fueron esposas y madres. Por otro lado, el hombre representaba la figura del ser pensante y razonable, no podría expresar emociones mucho menos muestras de cariño hacia sus esposas o seres queridos. La situación originó que las mujeres empezaran a deprimirse a llenarse de histeria o desesperación por no poder expresar sus ideas y emociones. Fue cuando se puso de moda

escribir diarios íntimos, ellas empezaron a utilizar el lenguaje escrito para poder expresarse.

El pensamiento positivista fue muy influyente en la época de la ilustración y se negaba a aceptar otra realidad que no fueran los hechos comprobables y medibles al hacer ciencia. De acuerdo a la autora, en el siglo XX el tratamiento terapéutico hizo de lo íntimo algo público, pues las personas empezaron a escribir, a expresar emociones reprimidas, contándoselas al terapeuta. Hubo una preocupación por la vida emocional de las personas, entonces se desarrollaron técnicas específicas, científicas, lingüísticas e interactivas para que las personas pudieran expresar sus emociones y a su vez enseñarles a manejarlas. Fue así como las mujeres empezaron a trabajar en sus emociones por medio de la psicología. De esta manera también defendían su postura ante la sociedad y el lenguaje tuvo un papel primordial para conocer como experimentaba cada mujer y cada persona su realidad.

La experiencia es algo que se vive, que afecta, que pasa, es como lo vivido. La experiencia es personal, lo que cuenta no es algo que sucede, sino alguien que la tiene. Y la experiencia del tú, es dejar que el otro se convierta en una experiencia. Esta más del lado de la vivencia, de lo que pasa, de lo que nos pasa (Larrosa, 2013, p.88).

Se considera que todo lo que realiza el ser humano en su entorno es la experiencia de su mundo natural. De esta manera se acepta a la realidad tal cual es. Schütz (citado en Dreter, 2012) intenta investigar los esquemas donde el sujeto interactúa, a esto le llama curso de acción-interacción donde todo lo que tiene sentido para el sujeto se conoce como signos o símbolos.

La experiencia, es la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca o nos llegue requiere de un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar , pararse a escuchar más despacio, pararse a sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender una opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud , escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, p.36).

Se puede decir entonces que cada niño, cada mujer, cada hombre, cada anciano, cualquier ser humano en todo su ser, vive sus propias experiencias, posee sus propias ideas y pensamientos, entonces cada uno de nosotros tiene su propia forma de ver la realidad, ninguna experiencia es igual a la del otro.

De acuerdo a la teoría fenomenológica de Edmund Husserl y Alfred Schütz la experiencia nos permiten traer a la memoria episodios del pasado que han sido significativos en nuestras vidas y tienen que ver con las decisiones tomadas en el presente. Nos permite enfocarnos en la conciencia social, la subjetividad y la intersubjetividad para explicar la realidad en la que nos desenvolvemos. Nuestras experiencias son parte de una reconstrucción histórica y la experiencia educativa de los maestros contribuye en ella.

CAPÍTULO III. EL CONOCIMIENTO Y LOS SABERES DOCENTES

3.1 Antecedentes sobre la concepción del conocimiento

El ser humano desde hace mucho tiempo ha buscado la forma de explicar al mundo que lo rodea. Hace aproximadamente seis siglos antes de la época cristera, las personas se empezaron interesar por explicar los fenómenos que ocurrían en la naturaleza. A partir de entonces, los conocimientos tenían relación con los cuatro elementos de la tierra (aire, fuego, agua, viento) y utilizaron la metafísica para interpretar lo observado.

Los mitos y la religión representaban la pureza como el estado de inocencia de los orígenes, esto también se considera conocimiento, porque todo conocimiento parte de los elementos cada vez más simples, de aquí surgió el interés por investigar, se despertó la curiosidad en los pueblos antiguos hacia la búsqueda de la verdad.

Con el paso del proceso científico empezó a surgir un interés progresivo por encontrar en lo simple y en lo esencial una explicación. Los hechos comprobables se convirtieron en leyes, los cuales “solo son una parte de la realidad porque no se puede dar explicación a todo” (Morín, 1990).

Entonces la cultura Griega da pie al lugar donde nacen los primeros “pensamientos filosóficos”, es decir los antiguos griegos son los que empiezan a interesarse en dar explicaciones racionales sobre el origen de las cosas. Al principio todo conocimiento giraba en torno a los relatos místicos y en la simbología. Había gran inquietud por interpretar los mensajes de los Dioses.

Sin embargo, en las explicaciones del conocimiento los físicos de aquella época consideraron que la única forma de comprender la naturaleza era a través de los sentidos.

Fue entonces que surgieron controversias y posturas filosóficas opuestas entre ellas, por ejemplo:

Los filósofos lógicos creían que el conocimiento se adquiría a partir del uso de la reflexión. Ellos pensaban que la vida de la verdad se daba por medio de la razón, y la vida de la opinión, por los sentidos.

Por otro lado, los filósofos sofistas sostenían que todos los conocimientos se relacionaban con las necesidades, las habilidades e intereses del hombre y todo dependía de los usos que se les dieran a esos conocimientos.

Los filósofos escépticos negaban todos los conocimientos que vinieran de los sentidos o de las reflexiones naturales, porque en realidad pensaban que las cosas no se pueden conocer de esta manera.

En el pensamiento del eclecticismo el hombre utilizaba el sentido común y tenía que indagar entre todas las doctrinas y filosofías para comprender las cosas.

Desde la época antigua los filósofos empiezan a realizar distinciones sobre cómo llegar al conocimiento o la verdad en sí. Todos estos planteamientos surgieron a manera de problemas en las explicaciones sobre el proceso del conocimiento. Por tal razón, Platón (en Ross, 1993) decía que “existen dos mundos, el sensible y el inteligible”, es decir el “mundo de las ideas y el mundo real” Aristóteles sostenía que “el mundo real es el que se conoce” solamente hay que estudiarlo científicamente.

Platón (en Ross, 1993) elabora una teoría conocida como “teoría de ideas o formas” en donde explica que a través de las ideas se puede buscar el ser último de las cosas. Dado que, el mundo sensible es el mundo de lo real y el mundo de las ideas es el del razonamiento.

De Aristóteles se puede decir que se convirtió en uno de los filósofos más importantes de su época así como para la filosofía griega. En sus teorías se observa a los sentidos como punto de partida para llegar a todo conocimiento. Para este filósofo, conocer significa saber identificar que es cada cosa y reconocer la causa eficiente. Aristóteles (1831) menciona: “Al que conoce con más exactitud y es más capaz de enseñar las causas, lo consideramos más sabio que cualquier otra ciencia” (p.3).

Platón y Aristóteles consideran que los sentidos conllevan a un mundo imperfecto y cambiante por dejarse llevar por las apariencias, en cuanto a la razón la retoman como el único medio para acceder a la verdad. Por eso Platón en el mundo inteligible de las ideas incluye a todas las cosas universales como eternas, refiriéndose a lo que está más allá del tiempo y el espacio.

Más tarde a principios del siglo XIX, dos filósofos sobresalen en su época. Había surgido una insatisfacción intelectual hacia el arte, la poesía y el pensamiento religioso. Whitehead, filósofo matemático, resumió que existía una falacia porque abstracciones importantes eran tomadas erróneamente por la realidad concreta de la cual eran extraídas. Motivo por el cual desempeño rebelión contra la perspectiva científica tradicional y el empirismo.

Los sucesos de la naturaleza son en diversos modos aprendidos por mentes asociadas con cuerpos vivos [...]. Pero la mente que aprende también experimenta sensaciones que, hablando con propiedad, son cualidades solo de la mente. Estas sensaciones son proyectadas por la mente como si fueran por así decirlo, disfraces de la naturaleza externa. Así los cuerpos se perciben como cualidades que no les pertenecen, cualidades que de hecho son resultados de la mente. La naturaleza

obtiene de este modo crédito por lo que debería de estar reservado a nosotros mismos: la rosa por su olor, el ruiseñor por su canto, el sol por su luminosidad. La naturaleza es algo pálido, deslucido, sin sonido, sin aroma, sin color, un mero movimiento de materia, sin fin sin sentido. Esta idea no cuadraba como filosofía oficial científica (Whitehead en Dewey, 2010, p128).

En otras palabras, lo que era valioso y real para las personas, su experiencia con el mundo, estaba condenada a una región inferior de lo mental, de lo subjetivo y de lo ilusorio. Entonces se generó un abismo entre naturaleza y vida mental del ser humano.

De igual manera Bergson, a quien se le conoce como el filósofo de la intuición, muy famoso en su época, cuestionaba la costumbre de pensar con palabras y en el espacio, buscaba explicar la relación causa-efecto. Pensaba en leyes que apelan a la extensión y cantidad, ambas abstracciones. De igual forma trato de obtener definiciones netas y precisas. El filósofo criticó al positivismo, a la psicología y al neokantismo de esta manera se convirtió en el representante de aquellos pensadores que protestaron contra la imagen del ser humano como desgajado de sí mismo y buscaban desesperadamente un punto de partida.

La mente tiene que forzarse a sí misma, retroceder en la dirección de la operación por la que suele pensar. Bergson entiende el tipo de simpatía intelectual por la que uno se sitúa dentro de un objeto a fin de coincidir en lo que tiene de único y, en consecuencia, de inexpresable (Bergson en Dewey, 2010, p.128).

De acuerdo Dewey (2010) surge la misma falacia de la dimensión, según él, se exigía el reconocimiento de la inmediatez de la experiencia, pero en la dimensión en que la experiencia y de la realidad debían considerar toda visión comprensiva del ser humano

y del mundo, como una superioridad de lo viviente y concreto. Cuando se sabe que lo concreto, lo viviente, la realidad, la experiencia, las cualidades, etc., conforman el todo de la realidad.

El hombre no es un mero juguete en manos de la naturaleza, sujeto a sus indiferentes fortunas. El hombre no se sienta a esperar que los bienes ocurran por casualidad y que por casualidad también desaparezcan los males. Todo vivir implica selección, elección y decisión (Bergson en Dewey, 2010, p.128).

De igual forma, las ciencias positivas son incompletas porque hacen un recorte de la realidad para sus análisis y sobre estos fragmentos hacen leyes y teorías, entonces se realiza una descomposición del todo para comprobar solo una parte de la totalidad.

Morín (1990) apoya la idea de que todas las ciencias, sus disciplinas y sus paradigmas tienen una manera especial de interpretar la realidad, cada una aporta ideas importantes para crear conocimiento. Por consiguiente, comprender un fenómeno requiere de diversas formas de pensamiento ya que el conocimiento real implica complejidad, entonces el conocimiento absoluto sobre algo puede ser imposible de conseguir.

“La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás de la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad no es la verdad” (Morín, 1990, p.101).

De acuerdo al autor, es conveniente construir conocimientos a través de la función de sistemas de referencia supuestamente distintos entre ellos, pero no reductibles los unos a los otros (análisis multirreferencial). Las ciencias se dividen en distintas disciplinas la cual se dedican a estudiar los fenómenos con un enfoque especial.

Cada disciplina aborda el mundo desde su ángulo, lo que quiere decir que cada comunidad ve y vive su mundo. Estos mundos no son equivalentes. No se puede traducir lo que ve un sociólogo en el lenguaje del psicólogo o lo que ve el botánico en el lenguaje y la mirada del cazador furtivo, y viceversa (Fourez, 1999, p.73)

3.1.2 Formas de comprender el mundo

Acorde con lo anterior, al conocimiento podemos definirlo como aquello que el ser humano ha buscado desde el inicio de los tiempos. Se trata de la adquisición de información para comprender al mundo.

Retomando la definición de Fourez (1999) se comprende a la epistemología como aquella disciplina encargada de estudiar la manera en que se conoce, proviene de la raíz griega “episteme” y significa “conocimiento”, nos ayuda a comprender sobre la importancia de este concepto en la vida del ser humano. Algunas formas en las que el sujeto puede llegar al conocimiento son las siguientes:

Una vía es a través del conocimiento empírico, lo encontramos en la experiencia y en la práctica. Es una forma natural que el sujeto posee para comprender la realidad, no está sistematizado ni comprobado, tampoco genera verdades universales.

El conocimiento religioso, se utiliza cuando los hombres explican los fenómenos naturales a través de la fe, la cual se antepone a la razón. Conduce a la creación de un poder extraño y superior. No admite verificación en la práctica, es dogmático, es decir, el sujeto acepta la verdad tal como se la dicen “las cosas son como son porque así las hizo Dios”.

El conocimiento filosófico, es más complejo ya que consiste en el pensamiento abstracto del sujeto, utiliza la razón para hacer reflexiones generales y ofrecer explicaciones. Es un pensamiento crítico pues analiza los fundamentos de todo lo que considera.

Conocimiento científico, elabora modelos acerca de la realidad llamadas leyes y teorías que pueden ser validadas en la práctica o en el contexto empírico. Su objetivo es comprender fenómenos naturales y sociales, sus causas, sus procesos y sus consecuencias.

Conocimiento directo, es cuando el sujeto tiene un acercamiento con un objeto y a partir de ahí obtiene información a través de los sentidos. Entonces el sujeto y el objeto tienen un acercamiento sensorial donde se da una percepción y sentido.

Conocimiento indirecto, es cuando no hay objetos presentes ni tampoco se estimulan los sentidos. Tiene que ver con las creencias, opiniones, convicciones y juicios que se tienen sobre la realidad, todo fue adquirido del medio social al que se pertenece.

Así que, todo ser humano a lo largo de su vida va adquiriendo conocimientos pero cada uno ha experimentado o aprendido de diferente forma, por lo que en el mundo habrá distintas perspectivas de ver la realidad. Cada mujer, cada hombre, cada niño, anciano, etc. Tiene algo especial para contar y compartir de acuerdo a sus contextos y experiencias con el mundo.

Pero si una persona está dispuesta a crear y transmitir conocimiento, esto implica una responsabilidad más comprometida, pues se dará a la tarea de investigar, de estudiar y analizar, hasta obtener la suficiente información cuya finalidad será dar explicación de dicho tema u objeto de estudio.

La experiencia en sí, puede servir de mucho, siempre y cuando se tenga relación con el contexto así como la oportunidad de haber estado sumergido en los momentos donde se vivieron dichas realidades. Hecha esta salvedad, se podrá explicar con mayor seguridad un fenómeno. “De esta manera la epistemología, es también, una reflexión sobre su propia vida y sobre nuestra vida, están en juego cuestiones sobre la existencia y la razón de ser”. (Fourez, 1999, p.11).

3.1.3 Limitaciones del conocimiento en la sociedad

Hasta aquí se pueden identificar a las distintas maneras de observar, de estudiar y de interpretar el mundo generando una gran riqueza de saberes. Sin embargo, todos estos saberes quedan subordinados, y en muchas ocasiones, menospreciados por el conocimiento científico ¿pero cómo se estableció esto?, ¿por qué?, ¿con qué fin?

El conocimiento da “poder”, porque hace ver la luz, da conciencia, induce a la crítica y el sujeto tiene la posibilidad de llegar a él por distintas vías. Pero, nos han hecho creer que el conocimiento perfecto es el que se estudia, se experimenta y se valida, esto relacionado a todos los avances científicos y tecnológicos que han ayudado a la sociedad a tener una vida de mayor confort. Todos estos descubrimientos han fascinado a las personas y las ha hecho interesarse y convencerse de estas ciencias como poseedoras de toda explicación a los fenómenos del mundo.

De acuerdo a Fourez (1999) en la sociedad existe una doble cultura con intereses distintos, por ejemplo, una parte está interesada en la gestión de nuestro mundo y trata a nuestro entorno como un lugar donde “hay cosas” que nuestros saberes nos permiten utilizar. La segunda parte, pretende que este mundo sea un lugar de gratuidad, incluso de contemplación.

La sociedad es la encargada de dar nacimiento a las ciencias, antes se llega a una serie de acuerdos sobre el propósito de la historia y los conocimientos que se consideran importantes de acuerdo a intereses capitales a partir de los cuales se pretende transformar crear, innovar y homogenizar. Por otro lado, existen intereses en valores por conservar la naturaleza, la otredad, las diferencias y en interpretar la realidad desde distintas perspectivas. Se trata de ver al conocimiento como algo complejo en cooperación de todas las ciencias y saberes. Pero lamentablemente estas posturas son poco solubles entre ellas por el tipo de ideales.

La sociedad moderna está marcada por lo científico. De esta manera podemos comprender la forma en que cada sociedad constituye su modo de controlar y de interpretar su entorno material y social. No solo esto, dejan en claro también, que las ciencias precedidas y acompañadas por los pueblos cada vez más convencidos por sus conocimientos como un modo de pensar y de representar el mundo son de menor relevancia a la explicación del conocimiento.

Según Weber (en Fourez, 1999) El proceso por el cual se ven objetos puramente “materiales” ha sido llamado “desmitificación del mundo”. Es cuando se abandona una dimensión humana de relaciones, incluso sobrenatural de nuestro universo cotidiano convirtiéndolo en un mundo de objetos para controlar o para vender en vez de un mundo para compartir.

Acercas de esto Fourez (1999) considera que a todo lo que llamamos “ciencias” se caracteriza por una aproximación donde lo afectivo y personal son poco valorados en provecho de una estandarización o normalización. Además los paradigmas (conjunto de presupuestos, normas, prácticas, instrumentos, maneras de ver, test, demostraciones,

objetivos que están en una comunidad disciplinaria dan una fisonomía de disciplina determinadas) utilizados por las ciencias están influenciados por estructuras sociales y económicas.

Durante mucho tiempo solo se ha dado reconocimiento al pensamiento lineal, cuantitativo y concreto, del cual se reconocen sus grandes descubrimientos. Sin embargo, entre más pasa el tiempo, la ciencia avanza y requiere de nuevas explicaciones así como el surgimiento de una nueva forma de pensar y de actuar, porque la humanidad no tiene las mismas necesidades a las de épocas pasadas, tiene sus propias necesidades y maneras de experimentar la vida, se requieren de formas distintas de interpretar y de comprender la realidad porque cualquier cosa puede pasar en el momento menos esperado. Por eso Morín, está interesado en la necesidad de desarrollar en los seres humanos un pensamiento de la complejidad que consiste en querer integrar o articular saberes dispersos.

Así mismo, en las disciplinas del conocimiento se encuentran las ciencias de la educación que de igual manera se guían por intereses políticos, culturales y económicos como hemos visto hasta el momento, por tanto, selecciona y homogeniza los contenidos de la enseñanza a partir de lo que se considera valioso como conocimiento y de esta manera se reproducen ideologías, competencias, estilos de vida, valores, actitudes, etc. por medio del currículo escolar. En esta selección, los saberes docentes de la experiencia y la práctica quedan relegados.

“Aunque sus saberes ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, el cuerpo docente esta devaluado en relación con los saberes que posee y transmite” (Tardif,

2004, p.26). De esta manera al docente se le dice cómo y qué hacer en su profesión, se le imponen ideologías y culturas de la enseñanza.

Sin embargo, los humanos se constituyen por sí mismos, para sí mismos y en vista de sus proyectos, tiene su propia historia y manera de ver al mundo. Además tienen la capacidad crítica de decidir entre lo que desean y no, y entre lo que creen y no.

Podrá llamarse relativismo crítico cuando no podemos aspirar a un punto de vista absoluto en la medida en que nuestras capacidades perspectivas incluso ampliadas por aparatos y nuestras facultades no tienen la posibilidad de penetrar todas las escalas y dimensiones de esa alteridad. La ciencia toca algo del mundo, nuestras teorías están educadas e informadas por él, pero probablemente no son capaces de meterlo todo en un mismo saco y de describirlo de una vez en toda su dimensión y claridad (Fourez, 1999, p.177).

3.1.4 Importancia de fortalecer el pensamiento crítico en la educación

En la sociedad somos culturalizados, dicho de otro modo, creemos en la historias y en los hechos tal como nos los muestran a pesar de que existen otras formas de mirar las cosas. Una forma de hacer ciencia y capital cultural se da cuando el sujeto es capaz de producir conocimiento. Se trata de un saber que se vive, se descubre y ayuda a interpretar la realidad. El conocimiento es multirreferencial (Morin, 1990) por lo tanto, existen variedad de métodos, saberes y formas de interpretar al mundo y no siempre apuntan a lo estandarizado y exacto. Todo saber es valioso porque todo aporta a la explicación de las cosas desde distintas ópticas.

La colonización del saber se da cuando el conocimiento medible y estandarizado ha sido el más sobresaliente y valorado por la sociedad a pesar de que solo da explicación

a una parte de realidad del mundo. Con miras de homogenizar solo esta parte del conocimiento se enseña y se trasmite mientras otros saberes quedan excluidos. La colonización del saber es cuando los agentes de poder de la sociedad deciden que se enseña y que no se enseña, que conocimiento es valioso y cuál no. Se trata de un poder impuesto desde la época colonial que sigue dominando en las épocas poscoloniales. La historia muestra conceptos que no son, en todo y por todo, porque requieren de varios campos de constitución y de medios teóricos múltiples.

Foucault (1990) en su teoría de las ideas, describe como se nos presenta a la historia de los conceptos como si su realización estuviera acabada. Pasaron por un proceso, se recuperaron los hechos, después se recortaron, se distribuyeron, se ordenaron y se repartieron en niveles.

A través de la historia los hechos han sido presentados en esta forma. El autor está preocupado por la recuperación de los conceptos, por lo que habla de un método de reconstrucción donde se investigue más sobre los conceptos, a través de los mismos documentos escritos o en los medios donde se puedan rescatar ideas.

En suma la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar en provecho de las estructuras más firmes la irrupción de conocimientos (Foucault, 1990, p.8).

Es importante reconstruir a través de documentos del pasado o de las experiencias de los sujetos y a partir de ahí hacer análisis de ideas y de saberes. Es natural que en estas condiciones, que toda persona que hace todavía de la historia, de sus métodos, de sus

exigencias y de sus posibilidades, esa idea un poco marchita no pueda concebir que se abandone una historia de las ideas.

No es fácil caracterizar una disciplina como la historia de las ideas: objeto incierto fronteras mal dibujadas, métodos tomados de acá y de allá, marcha sin rectitud y fijeza. Parece sin embargo, que se le pueden conocer dos papeles. De una parte, cuenta la historia de los anexos y los márgenes. No la historia de las ciencias, sino de esos conocimientos imperfectos, mal fundamentados que jamás han podido alcanzar, a lo largo de una vida obstinada de científicidad (Foucault, 1990, p.232).

Se puede relacionar entonces estas ideas del autor con la relación que tiene la experiencia de cada persona de pasado, entonces a través del recuerdo y reflexión se pueden reconstruir el conocimiento.

El pensamiento crítico de la pedagogía nos invita a hacer conciencia sobre situaciones del “sistema educativo colonizado” por lo económico, lo político o lo social. Es tener una orientación con una postura, es saber reflexionar, es saber lo que es conveniente y no, y tratar de buscar soluciones a cambios desde el lugar en donde se esté.

De Jovino Pizzi y Gomerando Ghiggi (en Jara Victoria, 2010) se entiende al pensamiento crítico como aquella reflexión que posee un carácter de mirar a varias ideologías y diversas racionalidades para la reconstrucción del conocimiento y permite al sujeto cuestionarse sobre el conocimiento homogenizado.

En esta línea se comprende también a la capacidad crítica como aquella que permite al sujeto analizar y cuestionarse acerca de la información de su entorno, a desarrollar la creatividad e imaginación en diferentes áreas del conocimiento para

expresarse con autonomía en sus criterios, planteamientos y argumentos de donde se desprenden sus propias decisiones y construcciones ideológicas. Por lo tanto, la capacidad crítica da apertura a la escucha de otras miradas ante la resolución de situaciones problemáticas, no se conforma con respuestas únicas.

Favorecer la capacidad crítica en el aula motiva al profesor a identificar en donde el alumno necesita retroalimentación y apoyo de ideas. Si se utilizan estrategias de dialogo y trabajo colaborativo se ayuda al alumno en la autorregulación de sus ideas con los demás.

Los conceptos utilizados en la pedagogía crítica, acorde con McLauren (1984), se relacionan con la experiencia, la práctica y las comprensiones del mundo; en saber considerar lo que este produce en la realidad y su potencialidad trasformadora de lo que ocurre. Es el conocimiento con base a un encuentro solidario con otras prácticas, sujetos, saberes, donde se promueve el reconocimiento y valoración simbólica de experiencia y sujetos sociales hasta entonces desacreditados o producidos como inexistentes por la formas de racionalidad hegemónica.

Por otro lado McLauren (1984) también hace mención de como en las instituciones educativas lamentablemente se estructura la práctica de los docentes al llevar a cabo su trabajo en el aula, porque se les imponen prácticas basadas en instrumentos y técnicas las cuales les impiden actuar con una pedagógica libre y creativa.

Los sujetos poseen saberes, modos distintos de ver y vivir las cosas, en el aula por ejemplo, existe variedad de saberes los cuales ayudan a reflexionar sobre los beneficios o perjuicios de lo aprendido. La tarea del docente es la de favorecer el pensamiento

crítico de los alumnos como un acto de resistencia y responsabilidad en un proceso de investigación para poner en práctica la inclusión y la reflexión.

De acuerdo a Suárez (2015) en la sociedad actual nos enfrentamos a un “epistemicidio”, donde hay un desperdicio de la experiencia social, donde también existe una desmoralización de transformación social. Por tal razón, es necesario proponer modelos diferentes de racionalidad, proponer intervenciones conceptuales, metodológicas y epistemológicas que habiliten pensar en otras racionalidades, pensar en alternativas.

3.2 Los saberes docentes

Dentro de las escuelas y en cada aula se viven experiencias significativas que con el tiempo solo quedan como un recuerdo de quienes las vivieron. De igual manera, gracias a la práctica y experiencia del día surgen nuevas pedagogías, ideas, malestares, situaciones que deben ser comunicadas para mejorar el sistema educativo.

Gadamer (1993) describe como el sujeto aprende a través de “experiencias de verdad” porque en los contextos de los sujetos es en donde se da lugar a todos los procesos sociales para interpretar la realidad.

Un saber pedagógico hace referencia a los conocimientos producidos por los docentes en situaciones como las que dan origen a la reflexiones. Son valiosos porque incluyen la observación y la participación en el contexto donde trabajan.

Para este reconocimiento de la peculiaridad de esta forma que solo aparece posible en este dialogo con la experiencia vivida, nos lleva necesariamente a preguntarnos sobre sus relaciones- tensiones, conflictos, complementariedades

con el saber académico, científicamente producido, acerca de la educación (Dunbini, 2017, p.8).

Existen teorías sobre pedagogía, pero cómo se viven o cómo se aprenden solo lo podemos comprender a partir de los mismos contextos escolares. La teoría y la práctica son complementarias, ambas generan conocimiento.

El maestro como profesional de pedagogía, posee un saber, que es necesario formalizarlo: reflexionar sobre la práctica, recurrir a la teoría, hacer acopio de saberes provenientes de las llamadas ciencias de la educación para reconfigurar ese saber. Sin embargo también es necesario reconocer las limitaciones del oficio docente en los nuevos contextos de cambio (Tenti, 2005, p. 185).

3.2.1 La autorreflexión de la experiencia pedagógica

En cuántas ocasiones los docentes hacemos ejercicios sobre nuestra propia experiencia pedagógica, en qué momento se reflexiona la labor, cómo podemos hacerlo, cómo podemos aprender a pensar en lo que nos pasa o vivimos en la institución educativa. Una forma de ser docente crítico es mediante al autorreflexión de todas estas preguntas, en crearnos criterios e ideologías propias de enseñanza.

De acuerdo a la propuesta teórica metodológica de Jorge Larrosa (s.a) la labor del docente debe ser una reflexión y crítica constante del conocimiento y de la experiencia propia. De esta forma se fortalece su práctica diaria.

Su estrategia metodológica está sustentada en las teorías de “Yo” de Michael Foucault mediante estrategias de autorreconocimiento, autoestima, autocontrol y autodisciplina que permiten llegar al análisis de la experiencia de sí. A través de la capacidad subjetiva de la persona, se trabaja la parte humana de los docentes que

requieren de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, la relación a otros, en un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir y habitar.

Se pretende hacer del docente, un intelectual universal centrado en la eficacia de sus conocimientos. De Larrosa (s.a) se entiende que somos seres que interpretamos y enriquecemos nuestras experiencias y saberes, porque somos seres de pensamiento y lenguaje. Nos invita a cuestionarnos sobre lo homogenizado, a interpretar, cuestionar sobre el conocimiento y hacer juicios de lo aprendido.

A través de las teorías ópticas de autorreflexión propone utilizar narrativas a partir de las cuales el docente se autoexpresa, autoevalúa, se autocontrola y se autotransforma de la experiencia propia por medio de estrategias de la lectura crítica y la escritura de la experiencia pedagógica.

Por lo tanto, las prácticas de la pedagogía y la educación pueden tomarse como lugares de mediación en los que la persona simplemente encuentra los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y su autodeterminación, o para la restauración de una relación no distorsionada consigo misma, las prácticas pedagógicas serían espacios institucionalizados donde la verdadera naturaleza de la persona humana en tanto autoconsciente y dueña de sí misma puede desarrollarse y recuperarse. Retomo cinco argumentos de su postulado respecto a la utilidad de la experiencia de sí:

1. **La contingencia de la experiencia de sí:** históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace cosas determinadas consigo mismo, etc. “En definitiva, prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del

sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí (Larrosa, s.a, p.272)”.

2. La transmisión y la adquisición de la experiencia de sí: en este punto Larrosa (s.a), toma a la historicidad y la contingencia de nuestras ideas acerca de nosotros mismos, esas ideas tienen que ver con nuestras acciones, como nos comportamos respecto a nosotros mismos y respecto a los demás. “Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio” (Larrosa, s.a, p.273).

La educación, además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, constituyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros “sujetos”. La historia pedagógica contribuye a construir una determinada idea de educación, escuela, de maestro y alumno. “La experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor a un, el sentido en el que somos, depende de las historias que contamos y de lo que contamos” (Larrosa, s.a, p.278).

Se puede añadir que en la escuela se pueden trabajar los contenidos desde este tipo de reflexión crítica, aplicar estrategias que permitan al alumno utilizar el lenguaje, la escritura y la lectura crítica para que ellos mismo tengan juicios de lo que están aprendiendo.

Al docente por su parte le corresponde escribir sobre su experiencia pedagógica, autoevaluarse y reflexionar sobre lo que aprende de ella, cuestionar lo que sabe y no, sobre lo que enseña y como lo enseña, sobre lo que hace y no hace para construir un

conocimiento convincente a sus alumnos. Retomo de la propuesta de Larrosa tres formas en que los docentes pueden fortalecer su práctica pedagógica:

3. La autorreflexión de los educadores: es la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de uno mismo, es la formación inicial y permanente del profesorado en la que se pretende que los participantes problematicen, expliquen y, eventualmente, modifiquen la forma en que han constituido su identidad personal en relación con su trabajo profesional.

De lo que se trata aquí es de definir, formar y transformar un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad practica como, sobre todo, así mismo en el contexto de dicha práctica profesional.

4. Las palabras claves de la formación del profesorado: son la reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoafirmación, autonomía. Los motivos del autorreflexión no incluyen solamente aspectos “exteriores” e “impersonales” como las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos explícitas en el aula, o los conocimientos pedagógicos que se tienen, sino, sobre todo, aspectos más interiores y personales como actitudes, valores, disposiciones componentes afectivos y emotivos, etc. “Dicho de otro modo, lo que se pretende formar y transformar no es solo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo (Larrosa, s.a, p.282)”.

5. Genealogía y pragmática de la experiencia de sí: son las condiciones políticas e históricas de las formas del sujeto a través de las formas de subjetivación que constituyen su propia interioridad en la forma de su experiencia de sí mismo. “el sujeto su historia, y

su construcción como objeto para sí mismo” son inseparables de las teorías del yo como aquellas en las que un individuo establece una relación consigo mismo. La experiencia de si entonces sería, la correlación, en un corte espacio-temporal concreto, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. (p. 290).

Desde este enfoque la pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o problemático de desarrollo o de mediación por el simple hecho de que produce formas de experiencias de si en las que los maestros pueden entender las problemáticas y su labor de un modo particular, porque “la experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa”.

3.3 Utopía del sentido de enseñar

Con los proyectos de modernización, en el sistema educativo se ha mostrado gran interés en el impulso de avances científicos y tecnológicos de la sociedad, lo cual requiere de la adaptación de las personas a esos cambios. En contraste a esto, también se necesita de un nuevo tipo de ciudadanos con hábitos, intereses y formas de sentir.

Actualmente los valores sociales están enfocados al consumo y en el capitalismo, lo cual ha generado la admiración del sí mismo mostrándolo a través de las redes sociales y medios de comunicación. Hay clases sociales marcadas, ideas donde nos creemos que cada uno está en el lugar que le corresponde, inconformidades con las reformas, preocupaciones por hacer válida la democracia en la decisión de proyectos políticos, desempleo, cargos jerarquizados, etc.

Se hacen movimientos sociales y se expresan estas inconformidades, pero nos encontramos con gobiernos que no hacen válido el estado de derecho, cuando estos obstaculizan los fines políticos. Por ejemplo: en los pueblos marginados indígenas es claro ver como no se incluyen sus ideologías en la colonialidad del saber, existe una

explotación de recursos naturales, una mala distribución de riqueza de la nación, etc. Es complicado hacer modificaciones a estos sistemas, pero no es imposible contribuir desde la educación para formar a ciudadanos pensantes y libres capaces de construir sus propias ideologías.

Freire (1968) se preocupaba por educar y alfabetizar a la clase obrera, pues él considera que a través de la lectura y escritura las personas pueden conocer y defender sus derechos. La educación ayuda a fortalecer la cultura, por tal razón, es importante hacer reflexivos los conocimientos transmitidos a los alumnos, procurando que estos les permitan entender el valor y el sentido de los significados de estos, al mismo tiempo de ir haciendo criterios de lo aprendido.

Se puede fomentar una educación democrática y crítica en donde los maestros junto con sus alumnos aporten ideas, sean dueños de sí mismos, se recuperen, se juzguen, se dominen, tengan una identidad en cada una de las profesiones que les toca y las que les tocarán realizar en la sociedad. Motivar a los estudiantes a seguir sus aspiraciones de acuerdo a la profesión de vida que ellos elijan y consideren esencial en su sociedad.

Por tales razones, el maestro necesita empoderarse de su profesión reconocer la valía de esta para la sociedad, confiar en sus decisiones pedagógicas, su toque personal, hacer una re-significación de su experiencia y saberes profesionales. Al formar a los docentes es necesario invitarlos a expresar ideas y experiencias para encontrar propuestas de transformación pedagógica.

MÉTODO

CAPÍTULO IV. INDAGACIÓN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA Y PROFESIONAL DE LAS EDUCADORAS

4.1 Definición de investigación cualitativa-fenomenológica

Para fines de esta tesis se llevó a cabo una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico. De esta manera, como investigadora, pude volverme parte de la realidad para ir hasta el lugar donde estaban las participantes y así comprender el significado que le dan a las cosas. A su vez, este tipo de enfoque me permitió averiguar cómo se relacionan en su entorno las maestras, qué sienten, qué piensan, en sí, escuchar sus experiencias significativas respecto a su labor.

La investigación cualitativa-fenomenológica también me permitió colocar a las educadoras en el centro, es decir, ellas no fueron vistas como objetos de estudio sino como personas que generan conocimiento, pues a través de sus experiencias se pudo comprender la realidad de su contexto educativo desde sus propias voces, lo cual fue mi mayor interés, porque es bien sabido que cada sujeto tiene su propia historia y su forma de interpretar lo cual contribuye a re-significar el conocimiento. A continuación hago un resumen sobre la definición del método fenomenológico y su fundamentación teórica ya que me ha apoyado de todos sus elementos durante esta etapa de la investigación y en la etapa de análisis de datos.

La fenomenología y la hermenéutica son dos métodos de gran utilidad en las investigaciones de las ciencias sociales. Entre los años 1940 y 1970 se hace una combinación de ambos debido al impacto que ha tenido en los trabajos de algunos psicólogos, pedagogos, educadores, pediátras, juristas, psiquiatras y criminólogos.

Durante la década de 1960 en Alemania la escuela de Dilthey-Nohl aplicaba la hermenéutica interpretativa al realizar estudios de las ciencias pedagógicas. Por otro lado, en la escuela de Utrecht se inclinaban hacia la fenomenología. Fue el pedagogo Canadiense Max Van Manen quien crea el método fenomenológico hermenéutico como base de partida para el estudio de la experiencia vivida en el campo de la pedagogía en donde no es posible separar al lenguaje de la escritura. Van Manen (2003) se inspiró en los trabajos de Husserl y los primeros fenomenólogos.

La intención de la teoría es generar trabajos reflexivos sobre lo que se vive en el mundo cotidiano de la pedagogía. De esta manera Van Manen (2003) considera que para llegar a una reflexión sobre cómo se convive con los niños, los padres, profesores o educadores. Los investigadores basados en esta perspectiva tienen una visión pedagógica que se basa de tres elementos para trabajar la investigación educativa y experiencia vivida:

- Fenomenología: con ella se describe como cada individuo se orienta hacia su experiencia vivida.
- Hermenéutica. Como cada individuo interpreta los textos de la vida.
- Semiótica. Para desarrollar una aproximación práctica escrita o lingüística al método FH.

Algunas cuestiones se encuentran relacionadas con la dificultad de que el método fenomenológico hermenéutico no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia (Manen, 2003, p.11).

Para comprender a profundidad la teoría fenomenológica hermenéutica de la investigación educativa de Van Manen (2003) describo a grandes rasgos las teorías que dan fundamento a esta postura que vienen de la teoría social de Husserl, Alfred Schutz y Luckmann (1973). La fenomenología se interesa por contestar a la pregunta: ¿Cuál es tal o cual tipo de experiencia? A través del mundo de la vida, la interacción cara a cara, el mundo de los significados, etc. A si mismo me he apoyado del escrito de Ritzer (2001) en la interpretación de la teoría de estos autores.

4.1.2 Teoría fenomenológica social

La fenomenología es una de las corrientes de la filosofía conocida como teoría crítica utilizada en el área de las ciencias sociales debido al enfoque y a los elementos que brinda en el estudio del significado de símbolos y del lenguaje, para comprender como se contextualiza al sujeto y como se piensa a sí mismo. A partir de estas características se puede explicar el significado que la sociedad le da a las cosas por medio de una interacción- acción en función del otro. A los investigadores, la fenomenología, les permite darle sentido a las cosas así como a producir conocimiento.

En las teorías sociológicas de Edmund Husserl y Alfred Schütz (en Ritzer, 2001) se describen los conceptos y la postura que brinda la teoría fenomenológica y la experiencia de los sujetos. Siguiendo en este tenor, comprendo que la teoría fenomenológica de Husserl y Schütz hace énfasis en la conciencia social, la subjetividad y la intersubjetividad para explicar la realidad en la que se desenvuelven los sujetos. Por tal motivo las he considerado apropiadas para este trabajo.

La fenomenología nos permite comprender una parte de la realidad a través de las reconstrucciones históricas de los sujetos. De aquí surge un principio propuesto por

Luckmann (1983) conocido como “Reflexividad epistemológica” con el cual se da fundamento a la teoría social. Dicho en otras palabras, se cuenta con sustentos teóricos proporcionados por la sociología para después centrarse en las realidades socio-históricas del “mundo de la vida” concepto que se presentará más adelante.

Me gustaría retomar algunas ideas de Edmund Husserl, uno de los principales fundadores de la postura fenomenológica, quien dedicó gran parte de su vida buscando la forma de convertir a la filosofía en una ciencia rigurosa sin valerse de los datos estadísticos ni del empirismo. Su concepto de ciencia tiene que ver más con lo riguroso y lo crítico.

4.1.3 Aportaciones de la teoría de Edmund Husserl para el estudio de las ciencias sociales

Husserl (en Ritzer, 2001) dedico gran parte de su vida en tratar de explicar que la racionalidad absoluta se da en las cosas mismas y a través de estas se puede dar explicación sobre los fenómenos. Por medio de una percepción descrita, es decir en base a lo real, de percibir el original de las cosas y los hechos. Con todo esto se puedo tener una conexión con la ciencia y con el papel de la medición experimental. En la fenomenología, el lenguaje es una evidencia muy importante para explicar las cosas. Por lo tanto, todo lo que se dice tiene un significado y una interpretación.

Busca este significado por ejemplo en: la conversación entre los sujetos, al relacionarnos unos con otros, en las relaciones mutuas, en nuestro estar en el mundo, en la comunicación, al transmitir significados verbalmente, etc. De esta manera las personas que han recorrido el mismo camino, a través de la comunicación, se reafirman la verdad o la no verdad porque toda conversación lleva a algo.

Para Husserl (en Ritzer, 2001) el mundo es un lugar ordenado y los actores contribuyen a ese orden. A pesar de esto, ellos no se preguntan acerca de cómo es llevado ese proceso, tampoco son conscientes de su participación porque no se lo cuestionan. De aquí surge el motivo por el que Husserl (en Ritzer, 2001) se interesó en el estudio de los diferentes estratos del mundo social para comprender a la “conciencia” basándose en la intersubjetividad. Su concepto de conciencia tiene que ver con la interacción, con lo que hay a nuestro alrededor, no solo con el conocimiento de los actos mismos del sujeto. De acuerdo a Husserl (en Ritzer, 2001) existen dos formas de comprender a la conciencia: una es ingenua, donde nos desenvolvemos en el mundo, nacemos, pensamos y morimos con esto nos damos cuenta de que existimos; la segunda forma es con una mirada de investigador fenomenológico donde por medio de la capacidad crítica y reflexiva busca la explicación de su existencia, se tienen una actitud de buscar conocimiento en ella.

La conciencia no se encuentra en la cabeza del actor, sino en la relación entre el actor y los objetos del mundo. En la idea de intencionalidad de Husserl expresa: la conciencia es siempre conciencia de algo, de algún objeto. La conciencia se encuentra en esa relación; la conciencia no está dentro del actor (Husserl en Ritzer, 2001, p.504).

Husserl (en Ritzer, 2001) considera que en el “mundo de la vida” es la base de todas las ciencias (naturales y sociales) y está presente en todas porque cada una está basada en actividades humanas. Sin embargo, al paso del tiempo las ciencias naturales han ido perdiendo su fundamento por el proceso constante de idealización y de

formalización dejando al olvido al “mundo de la vida” porque pretenden aspirar a ser la verdadera ciencia racional.

4.1.4 Aportaciones de la teoría de Alfred Schütz para el estudio de las ciencias sociales

Entre la teoría de Husserl y la de Schütz (en Ritter, J, 2004) existe una ligera diferencia, ambas se enfocan en la intersubjetividad, pero como se había mencionado antes, la teoría de Husserl está más orientada a la conciencia social y Schütz se enfoca al mundo social. Si las juntáramos se puede decir que ambas hacen una teoría de mayor amplitud, con mayores elementos para el análisis al momento de llevar a cabo una investigación fundamentada bajo este enfoque.

Alfred Schütz propone a la fenomenología como una “filosofía del ser humano” en su mundo vital donde a partir de aquí “el sujeto es capaz de explicar el sentido de este mundo vital de manera rigurosamente científica” (Schütz en Dreher, 2012, p.99).

La teoría de Schütz pretende demostrar y explicar las actividades conscientes de la subjetividad en donde se construye el mundo de la vida. Por lo tanto, considera que la ciencia solo es una realidad de muchas otras. Los demás ámbitos pueden considerarse parte de estas. De acuerdo al autor también existe el mundo de los sueños.

Para desarrollar su teoría, Schütz se basó tanto de las ciencias sociales como de la psicología, porque buscaba una tipificación de relación entre el “yo” y el “tú” y ofrece un fundamento para esto.

En la teoría de Max Weber (en Ritzer, G, 2001) centrada en la conciencia como una preocupación de la sociología científica y por tratarse de una teoría burocrática y política, Schütz se dio cuenta de las debilidades de esta al abarcar el término de

conciencia y ofreció ideas sobre su propia concepción de conciencia. Para Schütz (en Ritzer, G, 2001), era necesario distinguir entre los significados y motivos debido a que los significados contienen aspectos importantes del mundo que consideran los actores; y los motivos son las razones que explican las acciones. Por lo tanto la construcción social de la realidad se define con ciertos componentes que son significativos. “Schütz critico a Weber por no distinguir entre significado objetivo y por no aclarar que una sociología científica podría explicar esos contextos de significado objetivo” (Ritzer, G, 2001, p.522).

Al llevar a cabo una acción se utiliza la reflexividad de donde se desprenden dos tipos de motivos: “motivos para” que se refieren a planificaciones para realizar en un futuro y “motivos para qué” que son resultados del pasado de circunstancias socio-históricas que pueden ser investigadas a través de la investigación y exploración. Los dos tipos de motivos ayudan a comprender las razones con las que se pueden explicar las acciones de una persona. Al realizar una reflexión fenomenológica es necesario considerar la temporalidad para evitar desviaciones en la interpretación de una acción de los sujetos.

4.1.5 Descripción del “mundo de la vida” de acuerdo a Schütz y Thomas Luckmann

El mundo de la vida se entiende como la realidad experimentada, es una actitud del propio mundo del sujeto y del mundo de los demás. Dentro de este mundo existe también una “actitud natural”, la cual se refiere a un estado de conciencia en dónde se acepta la realidad de la vida cotidiana. Pero el mundo de la vida va más allá de la de la realidad cotidiana, es decir es en donde se puede cambiar conscientemente nuestra actitud natural y cambiar diferentes esferas de la realidad.

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres). Limitan la libertad de la acción (Schütz y Luckmann, 1973, p.25).

Continuando con esta teoría, el mundo de la vida describe a la experiencia en diferentes formas a partir circunstancias socio-históricas con estructuras invariantes derivadas de los actos conscientes de la conciencia humana (es decir, circunstancias del pasado, recuerdos, memorias, etc.), es algo que debe ser dominado de acuerdo a intereses particulares, proyectos de vida, la realización de objetivos. Si mi deseo es orientarme en el mundo de la vida todos los actos deben ser explicables por mí, porque cuando las experiencias se comprenden toda toma sentido incluyendo la comprensión de los encuadres sociales. Por lo tanto, el investigador fenomenológico debe hacer a un lado su actitud natural, reflexionar de manera desinteresada al hacer teoría.

Las estructuras del mundo de la vida son aprendidas como la trama de sentido presupuesto en la actitud natural, el contexto básico de lo indiscutido, lo tomado como evidente que subyace en toda la vida y acciones sociales (Schütz y Luckmann, 1973, p.18).

4.1.5 Términos de tipificaciones y recetas en la teoría de Schütz

Una tipificación surge de los constructos e ideas de la sociedad, después se generaliza y se homogeniza (Ignoran los rasgos particulares e individuales). Se puede decir que las tipificaciones son usadas a través del lenguaje y la comunicación, por ende, se adquiere a través del proceso de socialización.

Las tipologías deben de ser aprobadas por la sociedad para que se utilicen en la vida cotidiana. Las utilizamos en todo momento cuando llamamos a las cosas por su nombre, a través del lenguaje se expresan un sinnúmero de tipologías con las que se da sentido al mundo social.

Las recetas sirven de técnicas para comprender a los demás. Cuando estas no son tan eficientes se desechan y se construyen otras. Por ejemplo, al decir “buenos días”, se sabe que hay responder con “buenos días”. Es decir, las respuestas del receptor y el mensaje por parte del emisor (influyen códigos y símbolos del sistema del lenguaje). “todos los objetos culturales, herramientas sociales apuntan a su mismo origen y significado a las actividades de sujetos humanos” (Schütz en Ritzer, 2001, p. 329).

Schütz considera que el conocimiento de tipificaciones y recetas es el componente principal del acervo. De Schütz se entiende que el lenguaje es un sistema de esquemas tipificadores de la experiencia predominante de la sociedad, se basa en idealizaciones que son objetivadas; es algo que se transmite de generación en generación por los semejantes.

La gran mayoría de las tipificaciones del mundo de la vida se objetivan lingüísticamente. Todo lo que es típicamente significativo para el individuo ya fue, en su mayor parte, típicamente significativo para sus predecesores y, por consiguiente, ha depositado sus equivalentes semánticos en el lenguaje” (Schütz y Luckmann, 1973, p.229).

4.1.6 La importancia de la intersubjetividad en la teoría de Schütz

¿Cómo será posible conocer otras mentes?, ¿cómo conocer otro Self?, ¿cómo se da la comunicación?, ¿cómo conocer otras experiencias? La teoría de Schütz considera que por medio de la intersubjetividad se pueden contestar estas interrogantes, porque la

intersubjetividad no es un mundo privado, además está en el presente y en lo que se vive, cuando se comparte el mismo tiempo con otros.

Desde esta perspectiva, la teoría Schütziana se interesa en cómo se comprenden las conciencias, como se relacionan unas con otras; en la forma en que se comprenden al relacionarse intersubjetivamente y se utiliza el término de intersubjetividad para definir todo lo que es social.

“Los cuerpos humanos que puedo encontrar en mi mundo circundante están, para mí, evidentemente dotados de conciencia, o sea que, en principio, son similares al mío”, “Existen semejantes inteligentes dotados de conciencia” (Schütz y Luckmann, 1973, p.74).

Ritzer (2001) nos presenta los tres sentidos de la teoría de Schütz para considerar al conocimiento intersubjetivo:

1. Existe una reciprocidad de perspectivas por las que suponemos que las otras personas existen y que los sujetos son conocidos o cognoscibles por todos a pesar de esta reciprocidad de perspectivas es evidente que un mismo objeto puede significar cosas diferentes para personas distintas. Esta dificultad se supera en el mundo social debido a la existencia de dos idealizaciones: 1) idealización de la intercambiabilidad de los puntos de vista, esta implica que si nos ponemos en el lugar de otras personas vemos las cosas como las ven ellas; 2) Idealización de la congruencia del sistema de relevancia. Supone que podemos ignorar nuestras diferencias y que los objetos tienen una definición lo suficientemente pareada para todos como para admitir que las definiciones fueron idénticas.

2. El segundo sentido, es el origen social. La mayoría del conocimiento existe en acervos comunes y se adquieren mediante la interacción social con sus padres, sus maestros y sus pares.
3. El tercer sentido de que el conocimiento es intersubjetivo social se debe a que el conocimiento varía de acuerdo a la posición que las personas tienen en la estructura social.

4.1.7 La cultura y los componentes privados del conocimiento

El conocimiento del “mundo de la vida” varía de unos sujetos a otros porque cada sujeto tiene sus propias experiencias, cada uno hace su propia historia biográfica. Por tanto el acervo cultural es articulado y diferente para cada uno.

En el mundo de la vida existen limitaciones del conocimiento hacia los sujetos a esto se le conoce como acervos privados. El conocimiento se recoge dentro de un ordenamiento espacial, temporal y social básico “este ordenamiento es también impuesto al sujeto vivo y deriva, en cierto sentido del carácter limitado de la situación” (Schütz y Luckmann, 2001, p.112).

Existe un acervo del conocimiento en la sociedad, pero cada sujeto lo va ir adquiriendo de acuerdo a sus experiencias y a la duración de estas. Por ejemplo: las personas que han viajado, leído, conocido otras culturas, aprendido alguna disciplina, otros idiomas etc. tendrán un acervo del conocimiento más amplio al de otras personas que solo viven sus experiencias dentro del su círculo familiar. Los acervos privados no forman parte del mundo de la vida, son biográficos individuales y son componentes de la vida cotidiana de los actores.

Primero porque mi mundo a mi alcance no puede ser idéntico al mundo a tu alcance, a su alcance, etc.; porque mi Aquí es tu Allí y porque mi zona de operación no es la misma que la tuya. Y segundo, porque mi situación biográfica, con sus sistemas de significatividades, jerarquías de planes, etc., no es la tuya y, por consiguiente, las explicaciones de los horizontes de objetos, en mi caso y en el tuyo, pueden tomar direcciones en un todo diferentes (Schütz y Luckmann, 2001, p.74).

4.1.8 Cuatro formas de conocer la realidad social en la teoría de Schütz y Luckmann

En la obra de Ritzer (2001) podemos identificar las cuatro maneras de comprender la realidad social de acuerdo a su grado de inmediatez que alude a la forma en que el actor puede controlar esas situaciones o las que están a su alcance:

1. **Unwelt:** es la realidad social directamente experimentada. Son las relaciones que se dan directamente “cara a cara”, cuando se lleva a cabo una conversación en donde las relaciones-nosotros tienen que ver con las personales e inmediatas. En esta interacción cara a cara, las tipificaciones del otro se pueden comprobar, revisar, reformular y modificar. Al estar en la interacción cara a cara es posible modificar las tipologías y utilizar recetas. También se pueden modificar las acciones de los que están interactuando. Por ejemplo: cuando se tienen una conversación con un amigo, cuando las personas se conocen, se saludan, existe un estrecho contacto, etc.

Así en general, es en la relación Nosotros donde la intersubjetividad del mundo de la vida se desarrolla y se confirma continuamente. El mundo de la vida no es mi mundo privado, ni tu mundo privado, ni el tuyo ni el mío

sumados, sino el mundo de nuestra experiencia común (Schütz y Luckmann, 1973, p82).

2. **Mitwelt:** Es la realidad social indirectamente experimentada, es decir el conocimiento que se tiene de las personas no es tan cercano como el de la interacción cara a cara. Se trata del mundo de contemporáneos donde las personas no se experimentan directamente, hay una distancia espacial entre ellas. Es posible la transición constante entre el *unwelt* y el *mitwelt*, por ejemplo: Yo solía tener una relación de amistad con una amiga cuando éramos pequeñas, pero después de un tiempo se mudó a vivir a otro lugar y dejamos de frecuentarnos. Ahora existe la posibilidad de que el pasado pueda volverse a encontrar en el futuro y de esta manera vuelva a platicar con mi amiga. Por lo tanto, el *mitwelt* también tiene que ver con personas que se conocieron en el pasado, personas que se van a conocer, también con el conocimiento de las funciones que llevan a cabo un determinado grupo de personas, en donde personalmente no se han visto pero se conoce acerca de ellos, o hemos perdido contacto con ellos.

Mis contemporáneos son los que viven en la estructura social en el mismo tiempo (ancianos, niños, niñas, mujeres, hombres, etc.), pero no tengo una interacción directa con todos ellos. Puede tratarse del cartero, de un artista, un conductor de tv, el chofer del camión, la mamá de un compañero de la escuela. A esto se le conoce como las relaciones-ellos y se caracterizan por la interacción impersonal. En este tipo de relación los pensamientos y acciones de las personas son tipificaciones anónimas. Sin embargo al tener una interacción fáctica con ellos puedo agregar interpretaciones referentes de sus contextos de sentido.

“En el encuentro con un semejante yo fui testigo de una simultaneidad con mi duración interior, de cómo su conducta se construía políticamente; de como él se realizaba, paso a paso, sus palanes de actos; de como producía y utilizaba una herramienta; de como creaba y observaba un artefacto y de cómo establecía signos” (Schutz y Luckmann, 1973, p88)

3. **Folgewelt:** el reino de los sucesores. El científico puede hablar del futuro de una forma muy general por lo que es imposible describirlo a detalle. A Schutz con su teoría le resulta imposible proporcionar herramientas para iluminar o predecir el futuro. Con este término describe a los sucesores, los que estarán en un tiempo y espacio después del nuestro.
4. **Vorwelt:** el reino de los predecesores. La teoría de Schutz tiene mayor relevancia en sucesos del pasado, porque brinda una mejor oportunidad de análisis para el científico social. Debido a que la acción de los que vivieron en el pasado esta ya definida, las acciones ya han ocurrido y a través de la interpretación de los contemporáneos es probable reunir estas experiencias.

No solo están terminadas las experiencias por las que pasaron mis antepasados, sino que también se ha completado definitivamente la articulación biográfica en la cual se unían las experiencias individuales. Con respecto al mundo de mis predecesores, nada más puede esperarse. Por esta razón no puedo experimentar a los antepasados como libres (Schütz y Luckmann, 1973, p.100).

Es posible que a través de nuestros contemporáneos se pueden conocer las acciones que se vivieron en el pasado por esta razón Schütz se enfocó en el *unwelt* y en el *mitwelt*.

Las experiencias del mundo precedente son indirectas. Pueden ser transmitidas mediante la comunicación de mis semejantes o contemporáneos, basadas en sus propias experiencias inmediatas (recuerdos de la infancia) o pueden ser inferidas (alguien cuenta las experiencias de otra persona en determinado tiempo y espacio).

La fenomenología siempre pregunta la cuestión sobre la cual es la naturaleza o el verdadero significado de algo, es ver al mundo tal como se conoce en la experiencia inmediata, no produce observaciones, ni relatos empíricos o teóricos, sino que ofrece relatos del espacio, del tiempo, del cuerpo y de las relaciones humanas tal como las vivimos (Manen, 2003, p.196).

La fenomenología me permitió comprender a las educadoras desde ese “mundo de la vida” es decir desde el entorno en donde cada una aprende su realidad profesional. De igual manera, se refiere a como se comprenden a sí mismas y como se reconocen a través de los demás.

Todas las ciencias humanas y naturales tienen relación con actividades humanas, entonces para comprender mejor los fenómenos es primero tomar en cuenta la “teoría del mundo de la vida” como una base del conocimiento y como una forma científica de explicar al ser humano y la relación que tiene con su entorno.

Se puede añadir de este método una relación con la subjetividad, en donde lo más importante es el “ser”, lo que “dice”, lo que “hace”, “cómo se relaciona” y “como se

comunica” en su entorno. A través del lenguaje aparece la inteligencia reflexiva, el pensamiento y el espíritu.

Las significaciones son algo extremo y social que el individuo aprende (Cabaña C, Lamo, 2003, p.163) Donde pensar, significa tener una conversación consigo mismo; donde la inteligencia reflexiva, es la influencia sobre la propia acción de pensar en los actos a través de los otros; y el espíritu, la comunidad de significados y gestos. Por lo tanto cada sujeto se conoce a sí mismo y de esta forma se vuelve su propio objeto de estudio a través de su conciencia.

De acuerdo a Manen (2003) investigar es siempre cuestionar, es la forma como experimentamos el mundo, es querer conocer en el mundo que vivimos nuestra calidad de seres humanos. De igual manera se comprende a la investigación fenomenológica como la encargada de estudiar la experiencia vivida, al mundo tal y como lo experimentamos inmediatamente y pretende obtener un conocimiento más profundo. De acuerdo a Husserl al trasladar a la conciencia reflexiva a la naturaleza de los acontecimientos experimentados en nuestra actitud natural podemos transformarnos o rehusarnos en el sentido auténtico del *Bildung* (formación).

De la definición de Manen comprendo que la fenomenología hermenéutica permite investigar el estudio de la vida mediante métodos de reflexión y escritura para acceder a las dimensiones prácticas y lógicas del conocimiento. Es una metodología descriptiva e interpretativa, donde los hechos son de la experiencia vivida y son experimentados de forma significativa que deben captarse en el lenguaje.

“la investigación fenomenológica hermenéutica edifica la percepción personal, con esto se afirma el propio carácter reflexivo así como la capacidad de uno mismo para actuar por y para los demás” (Rorty, 2003, en Manen, p.25).

Esta investigación fue aplicada al campo de lo educativo con la finalidad de encontrar significados de los fenómenos educativos vividos cotidianamente por las maestras. De acuerdo a Manen (2003) existen dos actividades o métodos, el primero es el empírico y se orienta a la recogida de material experiencias o de la experiencia vivida; el segundo es el método reflexivo, sirve para analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia de recogida. Los principales métodos son análisis temático, la reflexión formativa, la reflexión lingüística y la reflexión mediante conversaciones.

4.2 El trabajo de campo y el apoyo de las educadoras en la investigación

Antes de llevar a cabo esta investigación se solicitó un permiso para trabajar en una de las 123 estancias de Desarrollo y Bienestar Infantil del ISSSTE (EBDI) ubicada al sur de la Ciudad de México.

La institución brinda un servicio de tiempo completo en un horario de 7:00 am a 5:00 pm y su plantilla está conformada por un área administrativa en donde participa la directora y dos secretarios; un equipo técnico interdisciplinario cuya función es la de dar un servicio integral a los niños y niñas de la estancia, en esta área se encuentran dos psicólogas, una doctora, una enfermera y una trabajadora social. En el área educativa hay una jefa de área pedagógica y 25 educadoras; en el área de cocina una nutrióloga, un cocinero y tres ayudantes; en el área de intendencia siete personas de ambos sexos y en el área de vigilancia tres policías de género femenino.

Un aspecto relevante es que desde los inicios de las EBDIS, en la década de los 70 se han puesto como responsables de estas instituciones a personal de género femenino al igual que el personal de salas, esto se relaciona con lo mencionado en el capítulo uno sobre la prevalencia de las mujeres en el nivel preescolar.

Al inicio del trabajo de campo, primero redacté una invitación en donde se especificaba la razón por lo cual invitaba a las maestras participar en las reuniones a fin de compartir experiencias y crear conocimiento de la profesión juntas (ver anexo 4.1). De igual manera, elaboré dos instrumentos de apoyo, uno de ellos fue una entrevista del mundo de la vida, esta me sirvió de guía al momento charlar con cada una de las maestras acerca de las experiencias sobre su labor docente (ver anexo 4.3). El segundo instrumento fue una narrativa de experiencia pedagógica, en ella, las maestras escribieron situaciones significativas sobre su labor, después las problematizaron en colectivo y a partir de sus discusiones en colectivo propusieron alternativas de mejora hacia su labor profesional (ver anexo 4.2).

En el primer día de trabajo de campo repartí la invitación escrita a cada maestra de la estancia para invitarlas a participar de manera voluntaria en las actividades del proyecto, 12 maestras estuvieron interesadas.

La entrevista constó de diez preguntas estructuradas y algunas preguntas espontáneas que se iban haciendo durante su aplicación. “La entrevista semi-estructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos” (Kvale, 2011, p.11).

La organización de la temática de la entrevista estuvo encaminada a conocer las percepciones de las educadoras sobre su labor docente de acuerdo a sus experiencias

profesionales, sus inquietudes, preocupaciones, expectativas y metas profesionales que permitieran contestar a la pregunta de investigación.

La dinámica de la entrevista se llevó a cabo a manera de charla, aunque en todo momento se dio prioridad a lo que las participantes expresaban y comentaban sobre sus experiencias pedagógicas. En mi papel de entrevistadora trate de intervenir lo menos posible con la intención de permitir a las maestras expresarse y sentirse con la libertad de hacerlo hasta donde ellas consideraran necesario. Los momentos en dónde intervine por lo general fueron cuando necesitaba obtener más detalles en algún punto.

Las entrevistas se realizaron de manera individual, se acordó la hora y lugar con cada maestra al llevarlas a cabo, se utilizó una grabadora de voz y una libreta-bitácora para registrar todos los detalles importantes. Tuvieron una duración de 40 minutos a 2 horas aproximadamente dependía de las experiencias que las maestras querían compartir.

Cabe aclarar que en cuanto al trabajo de narrativas retome algunos pasos de la metodología utilizada por el Dr. en ciencias de la educación de la Universidad de Buenos Aires Argentina Daniel, H. Suárez, quien se ha ocupado por investigar y trabajar en la formación de los docentes a través de narrativas y experiencias pedagógicas.

El trabajo del autor me motivo e inspiro a realizar el trabajo de campo porque su planteamiento tiene una intención bien fundamentada que se puede aplicar en el trabajo de experiencias de la labor docente de las educadoras en el mundo de la vida, aunque por las limitaciones y alcances de esta investigación solo retome algunos puntos y estrategias.

Las narrativas son discursos del pensamiento que ayudan a dar estructura a la experiencia que va a ser estudiada, son historias, relatos donde los investigadores buscan

describir, recoger y escribir relatos de experiencia. Esta técnica me permitió conocer las historias de la labor docente de las maestras.

Daniel Suárez en colaboración con Ochoa y Dávila (2007) en el manual de documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos” mencionan que para conocer el funcionamiento de las escuelas se puede hacer a través de los archivos o registros escolares, que son documentos estructurados que constituyen requerimientos estrictamente administrativos, de gestión y control. Aunque esto no permite que las voces y palabras de los profesores sean escuchadas como debiera ser, porque se distorsionan al realizar otras actividades administrativas fuera de sus intereses, además, en estos ejercicios también se observan desvíos y desajustes por la falta descripción de información de parte de los maestros.

Para Suárez, Ochoa y Dávila (2007) la investigación educativa basada en narrativas, permite involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de los saberes pedagógicos. Por lo tanto, el trabajo con narrativas ayuda en la reconstrucción y difusión del saber pedagógico a través de la experiencia escolar; es una indagación crítica a la conversación colectiva y abierta entre estos saberes y experiencias.

Al trabajar con este método se puede aportar a la formación de docentes para hacer una mejora posible de la crítica. El proyecto del autor se fundamenta en las siguientes necesidades que el mismo describe de la siguiente manera:

Existe la necesidad de formar maestros y profesionales que estén a la altura de circunstancias educativas actuales y que hagan posible la mejora de la crítica para la situación de calidad educativa de las escuelas a la que concurren poblaciones de todos los sectores sociales.

A través de las narrativas se puede conocer aquello que están haciendo los docentes, las experiencias educativas de formación y enseñanza que provocan acontecimientos pedagógicos a partir de los cuales se recuperan tiempos y espacios. De esta manera se produce el pensamiento educativo.

Las voces y experiencias de los maestros sirven para hacer un intercambio y movilización de protagonistas y experiencias, que podrán constituirse colectivos de aspirantes docentes, maestros y profesores que alteren o modifiquen en parte lo que a ellos mismos les incomoda y los inquieta.

Al trabajar por medio de experiencias pedagógicas se propicia y desarrollan los procesos de objetivación, debate, crítica, para que el saber profesional de los docentes alcance validez y legitimidad en el campo pedagógico y en el mundo escolar.

De acuerdo a Suárez, Ochoa y Dávila (2007), investigar a través de narrativas conlleva a una mutua explicación y re- explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el ámbito educativo los profesores están viviendo sus historias y a través del método de narrativas pueden re-vivirlas, recuperarlas, y compartir sus saberes de acuerdo a sus experiencias.

Se trata de un trabajo intelectual de maestros y profesores al relatar sus prácticas escolares y experiencias pedagógicas y esto se vincula con modalidades de la investigación cualitativa, además se articula en función de los procesos de producción de conocimientos en los que los sujetos de las prácticas escolares, aquellos se despliegan experiencias pedagógicas en la cotidianidad escolar, se involucran en un proceso de indagación críticas de sus propias practicas con o sin la colaboración de investigadores profesionales.

La indagación narrativa consiste en problematizaciones interpretativas del mundo escolar y de las prácticas docentes y académicas, es un proceso colectivo de reflexión e interpretación y es un trabajo de investigación colaborativa porque requiere de acuerdos conversaciones, toma de decisiones permanentes. Se toman en cuenta los recuerdos, lo cual es, hurgar en la memoria personal y de otros docentes e informantes de la experiencia; es reconstruir reflexivamente a través de la narrativa donde los recuerdos se disparan a través de escribir y reescribir las experiencias.

Por lo tanto, a partir de esta propuesta de diseño se llevaron a cabo de manera cronológica los siguientes pasos:

En el paso No.1: las educadoras hablaron de situaciones comunes sobre la “tematización y problematización pedagógica” y se elaboró un corpus con los como temas a trabajar.

Paso No. 2. A través de las experiencias comunes identificadas, las educadoras realizaron ejercicios en donde ellas escribieron situaciones que les preocupan de su labor docente (*narrativas sobre sus propias experiencias*)

Paso No.3 Las educadoras discutieron sobre los relatos que escribieron, después los leyeron entre ellas, comentaron y conversaron en torno de las sucesivas versiones de los relatos de experiencias.

Paso No. 4. Después se aplicó una entrevista-conversacional a cada educadora con la intención de conocer su percepción sobre su labor docente desde sus propias narrativas.

Paso No.5. Se llevó a cabo una reunión para discutir sobre los temas y experiencias de las educadoras. Donde a través de las experiencias de si, y de las experiencias de las demás, elaboraron una narrativa sobre la labor docente.

Paso No. 6. Se realizó una relatoría de las conclusiones de las educadoras donde se retomaron todos y cada uno de los documentos escritos para analizarlos.

4.2.1 ventajas y desventajas del trabajo de campo

De mi experiencia como investigadora en el trabajo de campo puedo decir que en un principio intente llevar la aplicación de instrumentos como estaba planeada en el centro de trabajo, pero la situación se complicó al momento de hacerlo porque la directora de la estancia solo me había autorizado trabajar con cada maestra 30 minutos debido a la dinámica de trabajo del lugar, sobretodo, por la prioridad del cuidado de los menores.

El lugar distraía a las maestras, además noté inseguridad en sus respuestas y poca disposición al momento de sentirse observadas por su autoridad o por estar al pendiente de sus actividades. Por estas razones dialogué con las maestras y les pedí de su apoyo para llevar a cabo las actividades y entrevistas en una cafetería ubicada enfrente de la estancia o en lugares acordados por ellas, el cambio resulto favorable ya que su actitud cambio rotundamente, las maestras se sintieron cómodas y menos presionadas al escribir sus relatos o al contestar las preguntas de la entrevista.

Recuerdo como algunas de ellas pidieron su café, otras ordenaron un aperitivo o postre, se pusieron cómodas, sonreían, eran espontaneas y hablaban con seguridad, se creó un ambiente grato. Dos de los días programados excedimos el tiempo porque ellas querían seguir en el dialogo de sus experiencias. En este encuentro las maestras conversaron sobre situaciones que les preocupan de su labor docente, pensaron en situaciones o experiencias de algo que les pasó o les preocupó sobre su labor, pudo haber sido con algún niño, una colega, con los padres de familia, con una supervisora, un

directivo, etc. Al escribir sus experiencias consideraron lo siguiente: ¿en dónde fue?, ¿qué les pasó?, ¿cómo se sintieron?, ¿cómo resolvieron la situación?, ¿qué aprendieron?

Al terminar su escrito escribieron un título a su historia. Como ejercicio final se leyeron los escritos unas a otras, ellas podían opinar o compartir experiencias y viceversa.

Durante esta actividad, las maestras se rieron, se enojaron... expresaron ideas, sacaban temas nuevos, etc. También se hizo un registro de las conclusiones, utilice una grabadora de voz y una bitácora a manera de ir recuperando evidencias.

Otra de las limitaciones fue que no pude trabajar con las 12 participantes a la vez, debido a sus compromisos personales o los diferentes horarios de sus clases. Un día trabajé con 3, otro 5 y el último con 4. A pesar de esto se logró trabajar en colectivo en cada sesión, en grupos pequeños pero se hizo, lleve a cabo la misma actividad tres veces pero logre trabajar con las doce participantes.

Las actividades resultaron emocionantes e interesantes para las maestras porque mencionaron que raras veces se reúnen a conversar sobre sus experiencias de la estancia. Durante las entrevistas, algunas maestras agradecieron el haberlas escuchado y sugirieron hacer actividades similares con más frecuencia. Por estas razones, considere trabajar nuevamente con narrativas de experiencia pedagógica en la propuesta de intervención, quizás ya no con la intención de recolectar información solamente, sino con el objetivo de profundizar y analizar cada experiencia pedagógica de las doce maestras juntas y hacer investigación colectiva que nutra su formación profesional.

Al terminar la aplicación de instrumentos realicé la transcripción de la información obtenida de los instrumentos y la organicé para elaborar un informe de resultados que presento en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS INTERPRETATIVO HERMENÉUTICO SOBRE LA LABOR DOCENTE DE LAS EDUCADORAS

5.1 Organización de categorías para el análisis interpretativo hermenéutico

La teoría fundamentada de Anselm Leonard Strauss y Barney Glaser (en Vasilachis, 2006) es un método sistemático en ciencias sociales que induce a la construcción de teorías en la recolección y análisis de datos. En este trabajo, primero se realizó una revisión del marco teórico y del marco conceptual del proyecto con la intención de extraer conceptos de ellos, de ahí se hicieron categorías con los cuales se empezó todo el proceso. Durante la marcha surgieron nuevos conceptos y categorías, los cuales me permitieron enriquecer y reforzar al marco teórico conceptual, es decir, se dio una dialéctica entre estos elementos porque no fue posible llevar a cabo uno sin el otro.

Después de alcanzar una saturación de categorías, se eligieron categorías centrales, enseguida se generaron las subcategorías que se relacionaban con estas, los datos que eran recurrentes a cada categoría e indicaban apuntarlas se agregaban a ellas. A cada categoría la llamé eje temático de análisis, este representa el tema de todos los códigos incluidos en su categoría. Al final se formaron ocho ejes temáticos para clasificar los 33 códigos con los cuales empecé a realizar el análisis interpretativo de la información obtenida de las entrevistas y de las narrativas de las participantes. En la tabla 4.1 se puede apreciar el ejercicio de categorización realizado.

En la interpretación de datos me apoye del instrumento: “orientaciones para el análisis de relatos autobiográficos primeras aproximaciones de Pereda, A (2018) del seminario de “temas selectos de Narrativas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)”, construido a partir de la teoría fenomenológica de Alfred Schütz y Luckmann

(1973). El instrumento consiste de nueve pasos a seguir para identificar elementos importantes en los personajes y en los relatos que aparecen en las entrevistas. Se trata de una modalidad particular de narración caracterizada por la construcción de un personaje que protagoniza el relato. Esta modalidad permite generar conocimiento con miras a explicar y comprender la acción y pensamientos humanos, a su vez, trata de abordar la propuesta teórica en el libro “las estructuras del mundo de la vida”.

De acuerdo a Alfred Schütz (1973) la interpretación la podemos llevar a cabo de dos maneras: “desde la actitud natural del vivir cotidiano” y “desde fuera de ese mundo vital”. La interpretación es una forma de incorporación, una comprensión, es hacer una relación de lo nuevo con lo viejo de la propia experiencia.

Las fases del instrumento las utilizo al momento de detectar algún elemento, no los sigo de manera rigurosa y sistemática, porque a su vez me fui apoyando de elementos teóricos de otros autores como: Andy Hargreaves (2018), Michel Foucault (1980), Schütz, A y Luckmann (1973), Van Manen (2003), Marcel Postic (2000) entre otros autores, para comprender como funcionan los sistemas educativos, lo que se vive en ellos y cómo se dan las interacciones entre los actores. De esta manera hice la interpretación con la finalidad de dar voz a lo que las educadoras cuentan y dicen sobre la experiencia de su labor docente.

Tabla 6

Ejes analíticos para la información obtenida en el trabajo de campo

<p>Primer eje de análisis: Ideología del modelo de ser docente en la enseñanza a partir de la formación y vocación profesional de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidad con la figura docente • Significado de ser educadora • Vocación profesional 	<p>Segundo eje de análisis: experiencia profesional y expectativas de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias laboral en escuelas privadas • Experiencia laboral en escuelas publicas • Experiencias que motivan la labor de las educadoras • Experiencias que desmotivan la labor de las educadoras 	<p>Tercer eje de análisis: la práctica profesional de las educadoras y sus experiencias en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rutina del día laboral de las educadoras • Aislamiento en el aula • Colegialidad artificial • Perspectiva profesionales • Recompensas psíquicas de la enseñanza
<p>Cuarto eje de análisis: La práctica docente de las educadoras frente al capital decisorio en el contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agentes directos que ejercen el poder • Mecánica de relación de poder • Poder impuesto • Poder • Relación de poder • Resistencia 	<p>Quinto eje de análisis: condiciones socio-laborales que inciden en la labor cotidiana de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación del rol docente • Burocracia modernista • Colonización administrativa • Flexibilidad administrativa • Instrumentos políticos y administrativos • Rol actual de los padres de familia • Rol de las autoridades educativas 	<p>Sexto eje de análisis: El tiempo como mecánica de poder en la práctica docente de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasez de tiempo • Intensificación del trabajo docente
<p>Séptimo eje de análisis: Actitud profesional de las educadoras ante los retos de las reformas educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelencia docente • Iniciativa profesional • Perfeccionismo personal y profesional 	<p>Octavo eje de análisis: experiencia y saberes pedagógicos adquiridos en la práctica profesional de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber pedagógico • Trabajo constructivo docente • Experiencia en el aula 	

Nota: Del ejercicio de categorización se obtuvieron 33 códigos de acuerdo a conceptos retomados del marco teórico-conceptual y de conceptos que fueron surgiendo sobre la marcha, posteriormente se acomodaron de acuerdo a cada uno de los ocho ejes de análisis de la información obtenida en el trabajo de campo para utilizarlos de guía al momento de realizar el análisis interpretativo.

Tabla 7

Resumen de resultados sobre la percepción de la labor docente de las educadoras

<p>Primer eje de análisis: Ideología del modelo de ser docente en la enseñanza a partir de la formación y vocación profesional de las educadoras</p> <p>En los relatos de las educadoras se observa una identificación con la figura docente y sus intereses surgen de algún episodio de su trayectoria como estudiantes de donde se rescata un modelo a seguir con las siguientes características: la figura que está frente de un grupo, experta en los temas que imparte, con una personalidad única y auténtica.</p>	<p>Segundo eje de análisis: experiencia profesional y expectativas de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • En sus experiencias en escuelas privadas: ellas se conciben en un rol de empleadas y no de profesionales. • En sus experiencias en escuelas públicas: las educadoras han generado antigüedad y se sienten con estabilidad profesional y laboral. Describen datos importantes de temporalidad, mencionan que el trabajo que realizan les da placer y lo desean a pesar de la creciente desvalorización social de la profesión. 	<p>Tercer eje de análisis: la práctica profesional de las educadoras y sus experiencias en el aula</p> <p>Las protagonistas se construyen a sí mismas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas comprometidas • Profesionales de la educación • Innovadoras de estrategias • Con iniciativa • Los niños aparecen en los relatos como coprotagonistas o antagonistas.
<p>Cuarto eje de análisis: La práctica docente de las educadoras frente al capital decisorio en el contexto escolar</p> <p>Las limitan al momento de expresar sus opiniones y criterios como profesionales al proponer sugerencias con los padres de familia. Aparecen en un rol de iguales con los niños, se observan de acuerdo al Schütz y Luckmann (1973) “tipificaciones disfrazadas” al mencionar que el maestro ya no es como antes, en los relatos demuestran resistencia y malestar.</p>	<p>Quinto eje de análisis: condiciones socio-laborales que inciden en la labor cotidiana de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se percibe malestar docente y resistencia debido a las relaciones de poder que se ejercen en su centro de trabajo. • Las figuras de autoridad aparecen como antagonistas en sus relatos. • Jerarquías marcadas entre maestras novatas y maestras antiguas. • Compañero(a)s de otras áreas del centro laboral ejercen relaciones de poder en las actividades de las educadoras. 	<p>Sexto eje de análisis: El tiempo como mecánica de poder en la práctica docente de las educadoras</p> <p>Las educadoras utilizan vocativos al describir sus labores como “muy algetreadas”, “muy pesadas”, “es una profesión hermosa pero de mucha vocación”. En las historias aparecen en un rol de madres, de especialistas, de amigas de los niños o realizando trabajos administrativos. A los técnicos o compañeros de otras áreas del centro escolar los construyen como la parte antagonista ya que evaden sus responsabilidades y se las delegan a ellas.</p>
<p>Séptimo eje de análisis: Actitud profesional de las educadoras ante los retos de las reformas educativas</p> <p>Las actitudes profesionales de las educadoras están relacionadas al valor de la responsabilidad, a un “deber ser” y en dirección al cumplimiento de los objetivos institucionales, demuestran “sentimientos de culpa” al cumplir con las tareas administrativas y descuidadas a sus grupos, “aparición de perfeccionismo” en sus actividades (Hargreaves, 2018) “mecánica de poder “es decir tiempo y trabajo de las maestras controlado (Foucault, 1980)</p>	<p>Octavo eje de análisis: experiencia y saberes pedagógicos adquiridos en la práctica profesional de las educadoras</p> <p>Las protagonistas de los relatos mencionan que en la práctica aprenden nuevas estrategias de enseñanza. Que su profesión requiere de capacitación y actualización. Saben cómo manejar grupos de todos los niveles de preescolar. Adecuan las actividades de las reformas anteriores con las actuales. Las nuevas generaciones de maestras aprenden de las antiguas y las antiguas de las nuevas. Identifican problemáticas de los alumnos (emocionales o de aprendizaje)</p>	

Nota: Resumen de los resultados sobre las percepciones que tienen las maestras sobre su labor docente de acuerdo a los ocho ejes de análisis.

5.2 Primer eje de análisis: Ideología del modelo de ser docente en la enseñanza a partir de formación y vocación profesional de las educadoras

5.2.1 Identidad con la figura docente

Durante la entrevista las maestras mencionaron los motivos por los que decidieron ser educadoras, el interés surgió de algún episodio de su trayectoria como estudiantes. Mientras charlaban empezaron a describir características que admiraban de sus maestros cuando impartían sus clases, por ejemplo: el estar frente al grupo, la libertad de expresar ideas, en como relacionaban lo teórico con la realidad, su creatividad y sus formas de ser, estas situaciones despertaban su interés por los temas.

Maestra Martha

En el bachillerato hubo un maestro de filosofía que me marco mucho y yo dije ¡ah! yo quiero ser así, como tener esa libertad de poder expresar mis ideas con los demás. Porque él nos hablaba de una realidad no nada más de lo que estaba en el libro, sino como estaba la vida, como estaba la política, porque estábamos viviendo de esta manera. Entonces eso me gustó mucho mucho...

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

En los relatos aparece una identificación del “yo” con este ideal, es decir, el querer ser como ese modelo de persona. De acuerdo a Schütz, A y Luckmann (citados en Pereda, 2018), se puede interpretar en los “motivos para” que las protagonistas se sitúan en su pasado principalmente en sus experiencias significativas, las cuales les permitieron comprender las decisiones tomadas ya en el presente.

Así mismo, describieron rasgos de características de personalidad de sus maestros que los hacían auténticos. Ellas describen a los personajes de acuerdo a sus formas de hablar, de comportarse, sus gustos, pensamientos y materias. Las protagonistas (las educadoras) aparecen como admiradoras de estas figuras.

Maestra Guadalupe

Me gustaba la pedagogía, porque cuando yo iba en la prepa se podía fumar en el salón y la maestra que daba filosofía, pedagogía y ética fumaba. Ella era una mujer tan increíble porque la filosofía era un poco de flojera o más bien tediosa y ella la contaba tan maravilloso, por eso te podías interesar en plátón y en mil cosas que podías decir ¡ay que pesado! ...

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Otras de las experiencias significativas de los “motivos para”, se presentan cuando las maestras tuvieron sus primeros acercamientos en el mundo escolar, se observa como relacionaban a sus maestras con la figura materna, pues eran las maestras quiénes les ayudaban a llenar el vacío afectivo que sentían cuando sus madres se iban, con ellas se sentían protegidas y seguras. Sus experiencias en el preescolar les ayudaron a fortalecer su confianza en sí mismas durante el comienzo de su independencia de su núcleo familiar. Mientras platicaban las anécdotas de sus trayectorias escolares, recuerdan escenas de cómo eran de pequeñas, algunas de ellas se describieron temerosas, otras alegres, curiosas, juguetonas, con un fuerte apego hacia sus maestras.

En la etapa de preescolar, es cuando se forma un vínculo más estrecho de los alumnos con sus maestras, las participantes, si mencionan de manera reiterada la importancia de ser cariñosas, comprensiva y pacientes en la profesión.

Maestra Martha

Yo era de esas niñas que lloraba y me agarraba de la mamá para que no se fuera. En la guardería fui muy temerosa, muy tímida no me gustaba ir. Y hubo una asistente, porque era asistente, que me cuidó mucho, me apoyó mucho entonces con ella yo me sentía segura, yo ya no tenía miedo y podía estar tranquila. Tal vez inconscientemente por eso quise ser maestra de preescolar. A la fecha sigo visitando a la maestra todavía sigue ahí yo la quiero mucho...

(Fecha de entrevista 12- mayo-2019)

Se aprecia en los relatos como tanto los medios de comunicación como la sociedad en general transmiten un modelo de ser maestra de acuerdo a la época. Aparecen “tipificaciones” (son tipos construidos que guían la acción, se utilizan en el lenguaje cuando llamamos a las cosas por su nombre o su rol) mencionadas por Schütz, A y

Luckmann (citados en Pereda, 2018) porque influyen en la descripción de cómo es el rol profesional y de antemano se sabe cómo orientar nuestras acciones con cada uno de ellos.

Maestra Guadalupe

Desde chica siempre quise ser maestra, pero en mi casa mi mamá siempre me decía que me iba a morir de hambre y que me iban a mandar a la sierra así como a la maestra de la película de “la maestra inolvidable” (la maestra se ríe). Entonces ella me decía que no, y cuando salgo de la prepa estaba como desorientada porque no sabía que estudiar pero yo sentía esa vocación...

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Las tipificaciones pueden ir cambiando su utilidad de acuerdo al funcionamiento de la sociedad, por ejemplo: las maestras mencionan en sus relatos un estado de “temporalidad” en donde hacen una comparación de como veían la figura del docente antes y como lo ven ahora. En el proceso de enseñar- aprender, por ejemplo: antes veían la figura del maestro al frente de grupo con un rol de autoridad y ahora como aquel que toma un rol de un igual con sus estudiantes. En la mayoría de las entrevistas las maestras encuentran su motivación de querer ser maestras en el modelo anterior, por el significado construido a través de sus propias experiencias como estudiantes.

Maestra Jennifer

Desde la primaria yo veía a las maestras y maestros y yo quería ser maestra. Ya en la secundaria y en la prepa igual. Yo dije: yo quiero ser maestra porque la verdad yo veía que era un trabajo fácil. Me gustaba esa parte de verme como una maestra, ósea, de estar al frente y poderles enseñar a los alumnos, que ahora ya no es ese concepto de enseñar ahora es el de ser un guía de los niños, ahora son como tus iguales...

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Marcel Postic (2000) expone que cada sociedad tiene su propio modelo educativo a partir del cual se desea formar la concepción que se tiene de hombre. El docente como agente activo actúa de modelo. Por ejemplo: existen modelos que pretenden una figura de ciudadanos rectos, respetuosos de reglas, con una educación moral determinada, etc.; unos donde la figura docente representa el trabajo colaborativo, capaz de resolver conflictos, actuar de manera comunitaria porque buscan conseguir alumnos libres y

democráticos; otros que someten la figura docente al cumplimiento de reglas y normas. De esta manera los alumnos aprenden a situarse en la estructura social por la interacción impuesta desde la escuela. Por lo tanto, el docente es este ejemplo del hombre que se quiere, motivo por el que la relación pedagógica tiene que ver con los modelos de una sociedad dada: ¿Qué tipo de alumnos se desean formar?, ¿Qué tipo de maestro se necesita para conseguirlo?, la educadoras tuvieron un modelo a seguir cuando fueron estudiantes y a hora que ellas son ese modelo se generan conflicto entre el ser y el hacer de la profesión.

Se emplea aquí la palabra modelo para designar maneras de pensar, tipos de comportamiento comunes a un grupo social, transmitidos y confirmados por la educación. También se aplica a comportamientos tanto alimentarios como intelectuales, a maneras de vivir, de reaccionar en situaciones sociales, como a formas de comprender y de interpretar los hechos sociales (Postic, 2000, p.37)

5.2.1 El significado ser educadora, en el sistema educativo de México y la sociedad del siglo XXI

Las tipificaciones están organizadas por categorías de significado y cuando una experiencia es novedosa esta se incorpora a la conciencia del sujeto. Existen varias formas de interpretar las vivencias, una parte del significado se la da cada sujeto y la otra es como la interpretan los demás. En las narrativas de las maestras se observa una relación con el ideal del modelo de ser maestro y el significado que le dan a su profesión, ambos elementos se conjuntan para generar una ideología del tipo de enseñanza con el que se guían.

La ideología de la enseñanza es un conjunto de creencias e ideas sobre características de la enseñanza y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el contexto más amplio (Sharp y Green citados por Ball, S, 1994, p.11).

En los relatos de las maestras, se observa diversidad de ideologías sobre el significado de enseñar, de acuerdo a los autores antes citados esto se debe a la imagen de la enseñanza que cada maestra tuvo cuando eran alumnas, también con su formación profesional y con las experiencias de las exigencias de su labor. Algunas maestras se visualizan en su profesión como flexibles e innovadoras, porque promueven en los estudiantes la importancia de ser ellos mismos para interesarlos en sus aprendizajes, otras se ven interesadas en la autorregulación de los niños para que ellos puedan concentrarse en los contenidos y otras en la parte afectiva es decir en atender sus necesidades educativas.

De acuerdo a sus relatos no existe una tipificación establecida de un modelo sobre cómo enseñar, aunque si aparece un aspecto relevante de “temporalidad” ya que expresaron que “la forma de actuar y de conducir la labor docente cambia con las exigencias, demandas, protocolos y necesidades de cada reforma educativa, pero también, aunque ya en la práctica cada quien puede adecuarlas a sus estilos de enseñanza”. Los cual se comprende por sus ideologías, creencias y formas de ser de cada educadora.

Maestra Carolina

A lo mejor para algunas ser educadora es como ser muy rectas y ser siempre lo que te digan. Pero yo creo que ser educadora es ser flexible, ser divertida, eh... empatizar con los niños, querer estar con ellos. Yo creo que no debemos ser como a lo mejor lo marca un libro, o como lo marca una teoría, yo creo que es algo que se da en el momento. Yo creo que hoy puedes ser una educadora muy seria, no, pero mañana puedes ser una educadora divertida y salir a jugar con los niños,

experimentar, dejarlos que experimenten, que jueguen, que ellos decidan. Yo creo que eso es ser educadora, entenderlos a ellos...

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Las maestras comentan que pesar de impartir el mismo grado o los mismos contenidos cada año, no se enseña de la misma manera a los grupos, todos son diferentes, por ello es necesario identificar las características de estos, es decir sus gustos, intereses, problemáticas, formas de comportamientos para conocer las exigencias que demandan. De esta manera guían su actuar frente a ellos y la forma de transmitirles los contenidos.

Maestra María

No creo en esa parte de que las educadoras tienen que ser lindas, tratarlos así con voz como de cenicientas, esas son las que menos funcionan. Yo creo que las maestras, las educadoras, tienen que ser vitales, quererse, ensuciarse, no tener miedo al ridículo, ser unas personas responsables, comprometidas, libres...no sé...

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Las maestras comparten que el verdadero sentido de “ser educadora” esta principalmente en la función del alumno que es la de aprender y en la función de los padres que es la de educar a los niños en valores y hábitos. Así la educadora se concentrará en enseñar a sus alumnos los aspectos del mundo que le rodea, en reforzar hábitos si es necesario, pero llevarlos a esa construcción intelectual.

Maestra Alicia

Una educadora debería de ser esto: un vínculo, o no un vínculo sino más bien... mmm..., más bien... un motor de llevar a los niños en un camino de refuerzos de hábitos, de refuerzo de valores de toda esta parte que los papás deberían estar haciendo y nosotros solamente encausarlos en seguirlos llevando de manera correcta, y así ya enfocarnos más por la adquisición de nuevos aprendizajes. Eso debería de ser el trabajo de una educadora.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Se construyen así mismas como personas comprometidas en su profesión, como innovadoras y creativas, con una necesidad de seguir superándose para perfeccionar sus estrategias y alimentar su capacidad intelectual.

Maestra Claudia

Una educadora es aquella que tiene como la sed de buscar, que no se queda nada más con lo que le dicta un programa para trabajar. La educadora es ver más allá, siempre tener como ese gusto por mejorar sus prácticas, mejorar incluso la comunicación que tiene con los padres. Una maestra debe ser aquella que tiene el deseo de hacer mejor su trabajo. No es quien está haciendo su trabajo, porque creo que llegó en un momento en el mejor momento, a pesar de las condiciones, los conflictos o por muchas provisiones que puede haber en el entorno. La educadora debe estar siempre dispuesta a aprender, saber que el día de mañana voy a intentar a inventar, a crear nuevas cosas.

(Fecha de entrevista 20-mayo-2019)

5.2.3 Vocación profesional de la docente de preescolar

Las maestras hablan sobre aquellos momentos cuando sintieron el llamado de querer estudiar la profesión como un proyecto de vida, en los “motivos para” (Schütz y Luckmann, citados en Pereda, 2018) recuerdan el momento donde eligieron la carrera y el por qué decidieron hacerlo. En las historias se describen contentas, Se identifican frases como “me da satisfacción”, “me gusta compartir mis conocimientos”, “me gusta estar con los niños”

Maestra Marisol

Solo mi hermano el más pequeño y yo decidimos estudiar una licenciatura, desde chica yo apoyaba en trabajos comunitarios y ahí me interese por la docencia. A pesar de que yo en la escuela siempre fui como rebelde, siempre me gusto esta parte. Hay maestros que por algo los recuerdas, por su forma de ser, por su forma de trabajar entonces yo tenía una maestra que quería mucho en la primaria por eso siempre quise ser maestra.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

La elección es un acto trascendente de profundas implicaciones emocionales, personales, laborales, familiares y profesionales, que obedece a aspectos presentes y pasados y a expectativas hacia el futuro. A su vez, en la elección operan múltiples variables interrelacionadas, como el género, el nivel socioeconómico, los estereotipos profesionales y otros (Bertolucci en Alonso y González, 2015, p.34).

Maestra Jennifer

Pues yo simplemente desde muy joven, no me arrepiento obviamente, porque sí creo que estoy en el lugar correcto, porque realmente cuando ya me enfrentó a la docencia disfruto mucho mi

trabajo, disfruto mucho el trabajar con los niños, que me hablen, que yo les comparta cosas, que ellos aprendan. Entonces, es una satisfacción que a lo mejor no te la da otro tipo de trabajo, pero bueno la parte emocional y profesional yo creo que la tengo.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Así mismo en las historias se reflejan las características que menciona Vidales (2013) en su descripción de vocación profesional, las maestras se describen alegres, amables y atentas con las personas con quienes trabajan.

Maestra Alicia

Yo siempre tuve una atracción muy muy particular por los niños y siento que también los niños sentían ese vínculo conmigo desde pequeños. Yo veía así, a niños chiquitos, y yo era así de ¡ah! y me acercaba a ellos, y tenía esa situación con ellos, entonces yo decía no, yo quiero trabajar con niños, y niños chiquitos. Y yo siento que esa es una de mis fortalezas, el sentir que puedo hacer esa conexión con los niños y me gusta, además de que me gusta mucho lo que hago, siento que puedo tener esta parte de creatividad para poder improvisar, además disfruto el trabajo y el juego con ellos.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Que a hora solo se estudia por tener un trabajo, pero hay que hacerlo con vocación y dedicación. Las maestras describen anécdotas de como disfruta su profesión con los niños, por eso para ellas trabajar significa vocación y dedicación.

Maestra Marisol

Apenas en clase se me acerco una niña, yo estaba con el botiquín del salón en las manos y la niña me pregunta: “maestra tú de que trabajas” y yo me quede sorprendida, me dio risa, y le digo: “por qué”, “es que Melanie me dice que tú eres doctora por todo lo que tienes en el botiquín” y le digo “no acuérdate que esta es la caja de los medicamentos y materiales por si alguien se lastima mi trabajo es darles clases a ustedes”. Yo lo había visto como de broma.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

5.3 Segundo eje de análisis: experiencia profesional y expectativas de las educadoras

5.3.1 Experiencia laboral de las educadoras en escuelas privadas

Los padres de familia aparecen en los relatos de las maestras como “antagonistas” (son los personajes que obstaculizan, se oponen o permanecen indiferentes a los

propósitos de las protagonistas) por asumir el papel de “agentes de poder” en las instituciones escolares de sector privado, sus opiniones e intervenciones tienen mayor peso en comparación con las del docente o el director, en escuelas privadas. La figura de la educadora, aparece devaluada con un status bajo, limitada a cumplir con los resultados esperados por la institución. A continuación retomó a Foucault con la intención de profundizar en la definición de agente de poder, ya que este término lo estaré utilizando durante el desarrollo de este análisis, en este caso, se identifica en la actuación de los padres de familia de escuelas particulares.

[...] mostrar cuales han sido los agentes reales del poder, no es buscarlos en la burguesía en general, sino en los agentes directos (que han podido ser el entorno inmediato, la familia, los padres, los médicos, los pedagogos, etc.) y como estos mecanismos de poder en un momento dado, en una coyuntura precisa, y mediante un deterioro número de transformaciones, han empezado a volverse económicamente ventajosos y políticamente útiles (Foucault, 1980, p.146).

A pesar de que en las escuelas particulares se paga un servicio, las maestras cuentan cómo no se brindan un servicio integral a los niños, aunque cada gasto sea cubierto por los padres. Aparecen “los acontecimientos” mencionados por Schütz y Luckmann (citados por Pereda, 2018) que son hechos o experiencias que dejan huella, en los relatos, por ejemplo, las maestras se ven obligadas a incorporar nuevos esquemas tipificadores en donde ellas asumen un rol de empleadas y no de profesionales. De igual manera se percibe al contexto escolar como una empresa que mantiene a los clientes satisfechos y no como la institución generadora de aprendizajes. También aparecen las mecánicas de poder mencionadas por

Foucault (1980) quien las define como: “aquellas que no buscan la riqueza o lo material, más bien buscan de los cuerpos trabajo y tiempo” (p.146).

Aparece otro cambio de tipificación en las narrativas, recordemos que de acuerdo a Schütz y Lukmann (citados por Pereda, 2018) las tipificaciones son herramientas que utilizamos en nuestro lenguaje, como cuando llamamos a las cosas por su rol o nombre, en este caso, las maestras describen en sus relatos los nombres que incluyen en el menú de la comida de los niños, aunque se trate de comidas sencillas, les ponen nombres de comida gourmet para dirigir su comunicación con los padres debido a la figura de poder que ellos representan, tanto para las maestras como para el personal administrativo. Otro dato de sus experiencias en escuelas particulares es que su antigüedad va de uno a tres años.

Maestra Guadalupe

Está muy desvalorizado el papel de las maestras, sobre todo, en las escuelas particulares porque los padres están muy empoderados y creen que uno es como las personas del servicio, en los particulares. Los particulares están muy viciados por lo menos en los que a mí me han tocado, para ellos es un negocio, no es un beneficio para los niños. Entonces siempre cobran muy caro, pero la realidad es que dan un servicio malo, por ejemplo si hay comedor, por ejemplo, luego les ponen un menú de perlas de melón, filetitos fritos y acaban dándoles quesadillas de sardina y frutita picada. Las maestras están muy mal pagadas, sobre todo si no tienen la licenciatura. En los particulares pequeños, pocas veces tienen todos los servicios así como doctor, enfermera, intendencia o así, ¡casi todo lo haces tú! Tú lavas el material, tú haces el trabajo, tú haces las actividades. Siempre acabas poniendo dinero del material.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

5.3.2 Experiencia laboral de las educadoras en escuelas públicas

La experiencia laboral en escuelas públicas representa estabilidad en la percepción de educadoras, ellas cuentan cómo han ido generando antigüedad la cual va desde un año hasta los 33 años de servicio. Se definen afortunadas por haber ingresado a la institución, en especial las maestras formadas en la Escuela Nacional para Educadoras. En los relatos aparecen datos de temporalidad como fechas, lugares, incluso en algunos aparecen las

reformas de determinados presidentes y las situaciones familiares por las que pasaban. Estos acontecimientos han sido relevantes en sus trayectorias profesionales. Se observa como en los años 90 bastaba con tener la carrera técnica como auxiliar de educadora, ahora de acuerdo a la demanda laboral ya es necesario contar con el nivel licenciatura.

Maestra Estela

Llegue al ISSSTE por accidente porque me divorcie y entre cuando en las estancias del ISSSTE pertenecían al área de programación entre como auxiliar de educadora cuando pertenecíamos a programación. Ahí dure casi 10 años. Después llevo el ISSSTE y nos absorbió en 1990 de ahí hasta el 2017 que Salí. Estudie, primaria, secundaria y hasta el tercer grado de preparatoria. Estudie la carrera de auxiliar de educadora. En estos 33 años de servicio he tenido varios grupos a mi cargo, desde lactantes hasta preescolares.

(Fecha de entrevista 18-mayo-2019)

Las maestras describen los contextos de sus experiencias en dónde nos hacen percibir como eran los personajes que aparecen en ellas, las relaciones entre ellas y los otros, las emociones que experimentaban, sus horarios, los lugares por donde se desplazaban, qué hacían, por qué lo hacían, un dato que me llama la atención es el identificar en los discursos esa preocupación de las maestras de encontrar estabilidad y el crecimiento profesional en sus carreras a los inicios de ellas.

Maestra Marisol

Cuando egresé de la normal, salió lo de Felipe Calderón de hacer examen para obtener una plaza, porque en generaciones anteriores solo se acercaban a la coordinación central y las maestras ya tenían su plaza, hice el examen y pues me quedé en un jardín de niños compartía un turno con una maestra ellas estaban de 7:00 am a 2:00 pm y yo de 2:00 pm a 4:30 pm, ella me dejaba el grupo, yo me quedaba con ellos al comedor y a la salida. Esta dinámica no me gustaba mucho porque sucedían cosas en la mañana de las que yo no me enteraba. Además, los niños en la tarde ya no respondían igual ya estaban muy inquietos, el horario tampoco me convenía mucho. A pesar de que mis compañeras eran muy lindas tuve que cambiarme y buscar otras opciones. En el 2009 ingrese al ISSSTE donde ya llevo 10 años también hice examen y espere algún tiempo para poder ingresar. Afortunadamente me gusto y aquí llevo 10 años.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

Las maestras describen sus experiencias laborales asociando algunos acontecimientos relevantes que ocurrieron en su vida personal, en donde se puede decir que buscaban un equilibrio entre ambas partes, es decir un crecimiento profesional y a su vez la comodidad de horarios y lugares cercanos a sus domicilios para también poder desarrollarse como madres o tener una estabilidad emocional respecto a sus vidas personales.

Maestra Claudia

Entré a un jardín de niños que estaba en la zona de Ajusco, por six flags, en un jardín donde yo y otras compañeras abrimos el turno, un turno vespertino porque solo había un turno matutino y nosotras abrimos el vespertino. Yo escogí ese lugar y ahí fue donde llegué por primera vez. Ahí estuve los tres primeros años, después por cuestiones personales me cambie, porque me case, me embarace... motivos por los que me cambie de escuela, me fui ahí por la zona de hospitales en Tlalpan, ahí me asignaron otro jardín de niños, entonces pedí mi cambio y me cambien a ese jardín. Después tuve la oportunidad de ingresar al ISSSTE también, entonces reservo mi plaza en la SEP, pero me gusta el ISSSTE y hasta la hasta la fecha pues ya llevo más de 14 años de servicio.

(Fecha de entrevista 20-mayo-2019)

5.3.3 Experiencias que desmotivan la labor de las educadoras

Las educadoras se muestran desvalorizadas del respeto, de la autoridad, del prestigio/valor social que identifican en la práctica educativa y de un sistema ético que se choca muchas veces con el ambiente escolar. En este sentido, se quejan de los "desvíos" tanto de alumnos cuanto de padres de familia. Hubo un relato de una de ellas que incluso denunció haber sufrido violencia escolar, recibiendo golpes de niños.

Maestra Carolina

Yo creo que lo que menos me gusta es la falta de respeto tanto de padres de familia como de los alumnos. Esto es increíble, porque son niños muy pequeños para que ya no respeten a un adulto. Es como de las cosas que menos me agradan, porque incluso me han tocado como golpes de niños, no, entonces... Yo creo que eso es lo que menos me agrada. También la falta de reconocimiento por parte de los padres y de los directivos.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Pareciera haber muchos elementos en juego que remiten a una temporalidad y espacialidades específicas, como contradicciones entre la labor en escuelas particulares,

en contraste con las públicas, principalmente en lo que tiene que ver con las condiciones laborales, la precarización, inestabilidad, discriminación por la edad que puedan llegar a tener y la mercantilización de algo que es visto como una mera prestación de "servicio". En el sistema público se critica toda la burocracia, los "formatos administrativos tediosos" por llenar y admiten haber ciertas prácticas que tienen que ver con personas que trabajan con los papeles de otras maestras. Critican y a la vez comprenden que, la gente más antigua en el sistema público, ya vienen muy "decepcionadas y dicen que mientras menos hagan está bien", y que entonces no importa mucho como trabajes, te lo van a pagar igual, ni más, ni menos.

Maestra Miriam

Ahora con todos los formatos administrativos, tan tediosos de llenar a qué hora te da tiempo para ti y para tu familia. Los tres mil pesos no te alcanzan ni para eso...

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

Contrastando con la experiencia en el sistema particular, mencionan la competencia que se genera con "chicas jovencitas" - que incluso caracterizan como "solteras la mayoría, sin mucha experiencia". Las critican por aceptar sueldos muy bajos, por no saber bien del trabajo que se exige, ya que no sería un trabajo "práctico" apenas, "sino mucho más que eso".

Maestra Guadalupe

Las maestras están muy mal pagadas, sobre todo si no tienen la licenciatura. En los particulares pequeños, pocas veces tienen todos los servicios así como doctor, enfermera, intendencia o así, ¡casi todo lo haces tú! Tú lavas el material, tú haces el trabajo, tú haces las actividades. Siempre acabas poniendo dinero del material.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Al mismo tiempo, afirman que se aprovechan de ellas, porque desvalorizan "su trabajo" (¿no el de ellas mismas entonces?). Construyen, por lo tanto, a una sola vez,

antagonistas y co-protagonistas. Retornando al sistema de valores y creencias, se explicitan como proyecciones al pasado, como si "antes, se respetara más", lo que refleja saltos temporales, en un escenario idealizado de jerarquías y autoridades muy estables y consolidadas en términos sociales, que se choca supuestamente a concepciones más "igualitaristas" u horizontales de relaciones entre maestras y alumnos. Esto puede significar tanto cambios de percepciones que tienen que ver con la dinámica social, pero también con choques generacionales, de los valores involucrados, o de su curso de vida (de como experimentaron en su formación la disciplina de la escuela y como las cosas son ahora, cuando les tocó trabajar ahí).

5.3.4 Experiencias que motivan la labor de las educadoras

Maestra María

Los niños me motivan, ellos son realmente lo más importante. Tus problemas se quedan afuera en el momento en que entras al salón, cuando los ves con energía, alegría cuando te dicen: "maestra hoy estas muy bella", "maestra que hermosa amaneciste", este "mira traje mi tarea". Los niños son los que te transmiten la mejor energía, ellos te levantan el ánimo en dos segundos con sus ocurrencias, con sus chistes, con lo que hacen, con lo que dicen, es lo que más se me ha quedado a mí. Cuando te dicen "me gusta la clase", "me gustó el festejo", "me gustó el regalo", "ya se escribir esto", "ya conozco tal número". Tratamos de hacer conocimientos significativos, los niños te dan mucha energía y los comentarios que hacen son los más bonitos y sinceros.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

En una segunda mitad de la entrevista, lo curioso es que explicitan muchos motivos que sí las motivan a seguir en la labor educativa. Pasan a un momento de reflexividad, donde pueden accionar una imaginación de alternativas laborales, una interpelación de sus decisiones pasadas, pero no enuncian mucho las razones porque no dejarían ni cuáles profesiones sí serían menos desgastantes o menos pesadas en sus ideas, imágenes o concepciones. Tiene que ver con el momento de vida, de cómo reacomodarse en un cambio profesional, se pondera, pues, las capacidades que una tendría que

reposicionarse, se cuestionan sus habilidades, los límites generados por la experiencia en preescolar, pero también nos muestra los balances que se hacen que cuán cómodo o conveniente es deshacerse de un *habitus* ya muy incorporado de sus prácticas escolares.

Al fin y al cabo, explican que lo hacen porque les gusta, les da placer, lo desean, a pesar de la creciente desvalorización. Les gusta acompañar el desarrollo de los niños, sus avances, sentirse responsable por eso. También valorizan como motivan a ellos en su aprendizaje, como se divierten y como está en el centro de este movimiento/proceso.

En eso marca también cuestiones afectivas y emocionales, de cómo son cariñosos - abrazos, palabras amorosas - y que es "lo bonito de la profesión". Incluso algunos padres los mencionan como que reconocen su labor, y que eso sería muy gratificante, contrastando con la mención anterior de que ya no respetan (ambos padres de familia, ni niños).

Maestra Jennifer

Quando ves que los niños tienen ciertos logros, en especial estos pequeños con dificultades para integrarse, es una satisfacción muy padre, te emocionas mucho con los logros. No hablemos tan solo de un niño con una dificultad, en general, cuando entran a la escuela y tú ves que sí aprendieron o logran algo en el proceso o en este trayecto, como los niños van alcanzando logros eso es muy satisfactorio, ahí te das cuenta de que tu labor tiene sentido, yo creo que eso es como lo más significativo, es lo que te motiva.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Se destaca el hecho que es una profesión en que "ningún día es igual", una flexibilidad que otra profesión no podría brindar. El hecho de contar con inúmeros materiales de trabajos - que en mi perspectiva se conforman como otros co-protagonistas cruciales para su labor, para la relación y mediatización de sus trabajos con los niños - en el ambiente de trabajo, les da como una apertura creativa e innovadora, que las desafía también. Lo interesante es como hay un juego de espejismos, de ver el "yo en el otro" que

sucede, porque hay un relato de parecer que una se transforma en un niño, lo lúdico de la profesión, lo participativo que es, el rol de la confianza en el aprendizaje, etc.

Maestra Mayra

Me motiva aprender, el seguirme preparando, conocer cada vez más de los niños. Saber qué haces algo por los demás y que tu trabajo algún día tendrá frutos. Para mi es una fortuna el permitirme hacer lo que me apasiona, lo que siempre quise ser, que los padres nos den la confianza de poner en nuestras manos lo más importante para ellos, sus hijos...

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

5.4 Tercer eje de análisis: la práctica profesional de las educadoras y sus experiencias en la institución educativa

En los relatos aparecen elementos de “espacialidad” con referencia en Schütz y Luckmann (citados por Pereda, 2018) término utilizado para identificar como describen los sujetos sus espacios y contextos en donde se desenvuelven. Así mismo, están presentes los espacios de “temporalidad” concepto definido por los mismos autores, para identificar acontecimientos y momentos que dan significado a lo vivido por las protagonistas. Se observa como la labor de las maestras está dirigida por rutinas, cada actividad tienen un tiempo, por ejemplo: tiempo de trabajo, tiempo de recreo, tiempo para hablar, tiempo para gritar, para comer, charlar, mencionan tiempos para cada actividad.

Maestra Alicia

La rutina es muy importante para los niños porque si bien es cierto, a veces podemos hacernos la pregunta de ¿y bueno, la rutina qué?, ¿qué sentido tiene que un niño conozca una rutina? pues sí es importante porque con esto finalmente los niños les van dando esta estructura o le van empezando a dar esta estructura en su mente de que hay tiempo para todo, no, además de que les vamos favoreciendo la adquisición de hábitos.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Las maestras describen su actividades en el mismo orden, en algunos relatos, muestran actitud positiva ante la rutina debido a una “adhesión moral” término utilizado por Schütz, es decir, ellas les dan el significado de: “un medio de reforzamiento de

hábitos y valores de responsabilidad, respeto y disciplina en el aprendizaje de los niños”; pero en otros casos describen sus actividades como “muy algetreadas”, “agotadoras” y “pesadas”.

Maestra Miriam

Ya que esta todo el grupo junto, comienzo a pasar lista, escribimos la fecha en el pizarrón, salimos a la actividad física, después hacemos actividades de higiene, entramos al comedor, al desayuno, salen, se lavan los dientes. Después llevo a los niños a las actividades de inglés o computación, si no hay, ya trabajo con las actividades que tengo planeadas. Los niños salen al recreo y después del recreo o través hacen las actividades de higiene, entran al comedor.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

En este apartado he recuperado conceptos aportados por el sociólogo Andy Hargraves (2018) algunas situaciones que repercuten en la labor docente y de esta manera tener una interpretación con mayor fundamento sobre los relatos de las educadoras. Retomo del autor para distintos apartados de este escrito los conceptos de: espacios cerrados y abiertos; las tres dimensiones de definir el tiempo en la labor docente; marcos de temporalidad monocrática y policrática; los términos de intensificación escolar, sentimiento de culpa, colegialidad artificial, el tiempo fenomenológico, recompensas psíquicas de la enseñanza y el trabajo colaborativo.

De acuerdo a Hargreaves (2018) existen dos tipos de espacios en dónde los docentes se desenvuelven dentro de la institución. Uno de ellos son los espacios abiertos, entiendo por ejemplo: son aquellos momentos cuando los docentes actúan de manera formal y profesional, se trata de dar la mejor impresión de sí, es el tiempo en donde los maestros se relacionan con los padres, con los directivos, con los niños en el aula y con los técnicos.

Los espacios cerrados, incluyen aquellas actividades en donde el maestro se presenta en una forma más relajada o informal, abarca la amistad, la comprensión, la

confianza de expresarse como son. Los espacios cerrados, se generan en los tiempos de descanso, cuando saludan a sus compañeros por el pasillo y platican sobre algún asunto familiar o personal, cuando están vigilando el recreo y cruzan pequeñas conversaciones mientras cuidan a los niños, cuando están elaborando la planeación o haciendo evaluaciones en la sala de maestros.

Los espacios abiertos sirven de momentos de relajación y desestres, porque los maestros descargan sus tensiones con los colegas, hablan sobre sus preocupaciones, sobre lo que va bien y no en su labor, en sus relaciones sociales con las autoridades, con los padres de familia o con los niños. Es un momento en donde se apoyan moralmente, se motivan, se aconsejan, incluso hasta llegan a buscar soluciones a las problemáticas escolares de las que platican. Estos espacios de habla y escucha ayudan al docente a ser reflexivo, compartido y a trabajar en colectivo.

El tiempo de planificación y de evaluación deben considerarse una de las prioridades en la labor de las maestras, porque permite potencializar su práctica reflexiva, ellas requieren de tiempo para detectar con cautela los avances y las áreas de oportunidad de cada uno de los niños para poder conseguir una evaluación acertada.

Maestra Marisol

Todo lo vamos haciendo durante el día para sacar evidencias del expediente, pero sí, te tienes que dar un tiempo, ya sea a la salida, puedes llegar un poco más temprano o llevártelos a la casa. El diario de la educadora se hace al final de la clase, en unos 15 o 25 minutos después de tu horario. Los expedientes si requieren de un tiempo más prolongado, por las evidencias, porque si llevan: el aprendizaje esperado, la fecha y lo observado en el aprendizaje del pequeño. Sí, puedes hacerlo en el momento, cuando los pequeños están haciendo su trabajo, pero no le avanzas mucho porque los niños son muy demandantes y no te da tiempo ni de ingresar la evidencia.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

El tiempo que asignan las maestras a sus actividades pedagógicas o al llenado de evaluaciones y documentos, no aparecen como una prioridad, se identifica un ritmo de

trabajo continuo con las mismas actividades a seguir para cada día. Las actividades de la planeación aparecen como una necesidad secundaria en el aprendizaje de los pequeños y las rutinas de hábitos y de materias complementarias como actividades principales.

5.4.1 Expectativas profesionales de las educadoras

Las experiencias en el aula y la convivencia con los niños le dan un significado de valía a la profesión de las maestras. En sus discursos mencionan frases de “voy a contribuir positivamente en el aprendizaje de los niños”, “hacer lo que me gusta, me hace feliz”, “tu trabajo algún día tendrá frutos” y proyectan a los alumnos en un futuro como un ciudadano satisfecho y contento. Los relatos dejan ver, como las maestras tienen presente su papel como agente activo en la sociedad.

Maestra Mayra

Me gusta la idea de saber que voy a contribuir, espero que positivamente en la formación de adultos contentos, satisfechos por su paso por el jardín de niños.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Otra de sus expectativas está en la necesidad de capacitación y aprendizaje continuo que exige la profesión y la responsabilidad de transmitir conocimientos a los que tienen a su cargo. Se hace presente la ética y la responsabilidad de la profesión a pesar de tener presente un sistema institucional con otras necesidades.

Maestra Estela

El aprender, el seguirme preparando, conocer cada vez más de los niños. Saber qué haces algo por los demás y que tu trabajo algún día tendrá frutos. Par mi es una fortuna el permitirme hacer lo que me apasiona, lo que siempre quise ser, que los padres nos den la confianza de poner en nuestras manos lo más importante para ellos, sus hijos...

(Fecha de entrevista 18-mayo-2019)

Durante la entrevista al momento de ir haciendo este ejercicio de reflexión, el testimonio de una maestra me llamo la atención, en su relato aparecen los “motivos por qué de la acción” mencionado por Schütz y Luckmann (citados por Pereda, 2018)

(cuando sucedieron algunos hechos significativos en el pasado y desde ahí comprende la concreción de algún proyecto del presente). Al momento de ir relatando algunas experiencias de la profesión, la maestra se detuvo, enseguida expreso inconformidad y decepción hacia la labor de ser educadora. Al parecer sus expectativas no se relacionan con el trabajo profesional que desempeña, pero el sentido de enseñar sigue presente así como su vocación.

Maestra Martha

Realmente ser educadora es una profesión que si yo pudiera lo cambiaba porque es muy desgastante y cada vez es más desgastante ya no me gusta por esta parte que te comentaba de que a los niños ya les hacen falta más límites, de que los papás a veces no quieren cooperar, de toda esta exigencia administrativa... eh.. No sé, son varias cosas por las que yo no dejaría de ser docente, pero si cambiaria de nivel, es una meta que tengo, entonces debo decidir si me quedo o me arriesgo a buscar en otro nivel.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

5.4.2 Institución escolar, cultura escolar y las culturas de la enseñanza

Hasta el momento se comprende de este análisis como las maestras le han ido dando el significado a su profesión a través del contacto con los entornos en dónde se han desenvuelto durante sus trayectorias profesionales; sus experiencias, les han permitido construir sus propias ideologías, creencias, un modelo de identificarse con una ideal de ser docente y la forma de actuar en el área laboral en dónde se observa una divergencia entre sus ideologías y creencias de la educación con la forma en cómo se desenvuelven en su labor (actividades rutinarias, se aíslan en sus aulas y labores).

Algunos psicólogos y sociólogos definen al ser humano como un ser social por naturaleza y el pertenecer a un grupo surge como una necesidad de adaptación en el mundo. Desde el punto de vista psicológico por ejemplo, las personas pasan por varias etapas del desarrollo en dónde poco a poco van adquiriendo actitudes y habilidades para poder integrarse en sociedad. A causa de esto, las habilidades intersubjetivas se verán

favorecidas mediante el lenguaje y la comunicación con los otros. Hay que mencionar, además, que existen diversas formas de definir a un grupo por ejemplo con Lindgren: “cuando dos o más personas se relacionan de alguna manera entre si forman un grupo; Olmsted añade: “una pluralidad de individuos que están en contacto e interactúan entre sí, forman un grupo” (citados por Birkenbihl, M, 2008, p.24).

Ahora bien, siguiendo en la de definición de lo que es un grupo Michael Birkenbihl (2008) presenta dos vías para pertenecer o de integrarse a los grupos sociales las cuales presentaré de manera breve: 1) Las vías primarias, son los contextos en dónde las personas conviven forzosamente para vivir, aparecen la familia, el grupo de amigos y los grupos de trabajo. Mientras se es niño el cobijo de la familia genera la confianza y la seguridad, de este núcleo se aprende la convivencia con los demás, las normas ético-morales y normas sociales que posteriormente permitirán la adaptación a otros grupos. Conviene subrayar también, si las vías primarias no son bien favorecidas, en un futuro, el sujeto puede tender a tomar roles de sumisión o marginación, pero si es reforzado adecuadamente es posible asumir roles de liderazgo, o de alta jerarquía frente a un grupo.

Al paso del tiempo el sujeto llega a ser adolescente y cambia la necesidad de reguardo de su familia y la busca en el grupo de amigos, aquí va formando poco a poco su identidad a través de gustos y preferencias en común, se lucha por la aceptación, empieza la atracción sexual. Al llegar a ser adulto, la vida laboral, se convierte en una parte esencial de sus necesidades como ser social, en este contexto se busca estatus, reconocimiento, un nivel de vida mejor, éxito profesional, el gusto por la profesión. Definitivamente las vías primarias se refuerzan con la convivencia, en ellas no existe un tiempo definido para interactuar con los demás y forman parte de la vida cotidiana.

2) Los grupos secundarios, tienen un tiempo definido para llevar a cabo ciertos objetivos, por lo general surgen cuando las personas se reúnen para conseguir un objetivo muy específico y existe un tiempo definido para llevarlos a cabo. Después de este tiempo los grupos se desvanecen. Ahora bien, si existe una interacción constante, se consigue la confianza y necesidad de pertenecer a ellos, entonces los grupos secundarios se convierten en primarios. Un ejemplo si los estudiantes pasan un ciclo escolar juntos se tendrá la oportunidad de conocerse y cada estudiante asumirá un rol en el salón, pero si se trata de un taller corto es imposible establecer vínculos sólidos como para identificarse los unos con los otros.

Ahora, en los grupos sociales desde un punto de vista semiótico (es un sistema de comunicación, incluye los signos, la estructura y relación de significantes y significados). Cuando las personas en conjunto acuerdo y legitimación le dan un sentido y significado a los símbolos se crea la cultura. Retomo la definición de Clifford Geertz (citado por Ariño, A, 1997, p.33) “la cultura será la trama de significados que tejen los seres humanos y en la que se hayan insertos” y su análisis no debe ser una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significado”. Para ser más específica con la definición, en conceso las personas le dan significado a las cosas y el lenguaje es el principal medio de todo lo que es significativo para ellos, se incluyen creencias, formas de comportamiento, valores, normas éticas, etc. Estas redes se transmiten a otras generaciones.

Todo esto parece confirmar lo señalado por Geertz: “la cuestión de cómo los símbolos producen las formas con que los actores sociales ven, sienten y piensan sobre el mundo, o, en otras palabras, como los símbolos operan como vehículos de cultura”

(citado por Ariño, A, 1997, p35) cuando el sujeto no le da el mismo significado a los símbolos de una comunidad distinta a la suya experimenta un choque cultural, es decir sus pensamientos y actos difieren con lo que comprende en ese momento. Ahora, cada lugar donde el sujeto interactúe le proporcionará significados de las cosas que lo harán comportarse y pensar de cierta manera, por ejemplo al estar en un centro de trabajo o en otro, en un templo, en la escuela, con su familia, con sus amigos...

Quise abarcar el concepto de cultura y la importancia de las personas en un grupo porque de ahí se pueden comprender porque las personas le dan significado a ciertas ideas y comportamientos en su actuar cotidiano. Al mismo tiempo, esclarecer las ideas que necesito trabajar en este análisis de testimonios de las maestras.

5.4.3 Cultura escolar y la cultura de la enseñanza

Si bien la cultura influye en el actuar de los sujetos, la cultura escolar y de la enseñanza influye en cómo piensan y realizan sus actividades los docentes. A partir de las narrativas de las maestras pretendo identificar los factores que dirigen su actuar en sus actividades diarias. Me apoyo de las aportaciones de algunos sociólogos, etnólogos y antropólogos interesados en la educación como Goodlad (1984), Fullan (2002), Waller (2009), Tagiuri y Litwin(1968), Arguiris y Schon (1976), Kennedy, 1982, Deal y Peterson (2009), Geertz y Hargreaves (1995) (en María Esther Elías, 2015).

De ellos comprendo a la cultura escolar como el elemento influyente en el funcionamiento de las instituciones educativas y en cómo van a darse las relaciones sociales entre los actores; en cómo se llevan a cabo los procedimientos y las normas en estos contextos. La cultura escolar, es como aquella guía de saber cómo deben de hacerse las cosas en cada institución y el significado dado por los actores a todo lo que se realiza.

En la institución, existen valores y tradiciones vividas que pueden ser aplicados durante varias generaciones. Cada escuela tiene sus propias normas, tradiciones y creencias. Por consiguiente varían de escuela a escuela, de país a país, de un grado escolar a otro, de un centro escolar a otro, etc.

Las culturas de la enseñanza son similares a la cultura escolar, pero aquí se enfoca a la práctica del docente, como se conducen, sus ideales, creencias y en cómo se manejan dentro de la institución para enseñar y estas se pueden identificar de diversas maneras por ejemplo: pueden darse de manera individual, colectiva o en una colegialidad artificial.

Las culturas de la enseñanza comparten creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas, asumidas por las comunidades de los profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite a sus nuevos inexpertos coparticipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en comunidad (Hargreaves, 2018, p.189).

El individualismo tiene que ver con el aislamiento en el aula, se enfoca en la rendición de cuentas, en la nula colaboración. Permite al maestro reflexionar en su práctica, en dar una apariencia de autonomía e independencia, pero no existe la retroalimentación por parte de otros adultos, ni el reconocimiento de méritos entre iguales.

Maestra Carolina

Hubo una vez reconocimiento por parte de una supervisora. Entro a mi salón, observo mis actividades y de hecho ella iba así, como pensando en que yo no iba a poder, porque a veces piensan que por ser una maestra joven, pues no vas a poder o no lo vas a lograr. Eh... , te dicen que te van a sobrepasar los niños, porque vas saliendo de la escuela. Entonces yo creo que eso ha sido muy significativo para mí, porque ella logró reconocer mi trabajo. De hecho me comentó: “tus actividades las llevas muy bien, tienes tu planeación, estas dejando un aprendizaje

significativo en los niños, porque ellos saben porque estás haciendo esa actividad”. Entonces que te lo reconozca una supervisora, pues está bien, porque a veces ni ellas creen en ti.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Muy pocas veces las maestras reciben elogios o halagos de su trabajo de otros adultos, porque el trabajo del aula solo tiene a los alumnos de espectadores. Hargreaves describe como las relaciones intersubjetivas en área de trabajo con los colegas favorece la retroalimentación de la labor y este reconocimiento. Cada maestro conoce y vive la labor educativa cada día; entre maestros se habla el mismo lenguaje profesional, se entiende el tiempo fenomenológico del aula, es decir se escuchan los problemas de una forma más sensible al contexto, se da el apoyo, la atención a las problemáticas de las que habla cada uno en su labor. En las narrativas se percibe una cultura de la enseñanza aislada, las maestras mencionan sus rutinas de trabajo dentro del aula, y en los demás espacios salen a realizar técnicas de higiene con los niños, a las calases de computación, ingles o estimulación temprana en un horario determinado.

El trabajo individual en el aula es una de las más cuidada zonas del silencio en tradición de nuestras escuelas. Y este sentido de propiedad individual de la docencia no es producto de un error pedagógico, sino resultado de una tradición organizativa y administrativa (Ezpeleta, 2004, p. 414)

Recompensas psíquicas de la enseñanza: son las alegrías y satisfacciones generadas a través de las relaciones intensas y cariñosas de amistad con los alumnos. A veces esta es una de las causas por las cuales los maestros prefieren estar en sus grupos con sus alumnos y sacrifican el tiempo en donde pueden compartir experiencias con sus colegas. Tienen una fuerte motivación por la asistencia y atención hacia los otros, ocupan los tiempos libres por placer a pasar más tiempo con los alumnos. De esta manera los

maestros sienten la valía, dignidad y el sentido de su labor. Es un compromiso con la ética y la responsabilidad que implica su profesión.

Maestra Alicia

Yo creo que la mayor gratificación que uno puede tener lejos del reconocimiento de las autoridades, es el reconocimiento que te dan los niños, no. Desde un “maestra te quiero”, o van y te abrazan porque les dio la gana abrazarte, eso para uno es gratificante, o el ver los progresos que van teniendo ellos, poco a poco a su ritmo, porque obviamente aquí no todos van a salir igual, ni todos van ir al mismo paso, pero el que tu vayas viendo, o el que yo vaya viendo cómo van avanzando, para mí eso muy gratificante. Cuando, a lo mejor, los padres de familia te dicen lo bueno que es el trabajo que nosotras hacemos, para mí es muy reconfortante que lo hagan, y ya, si las autoridades, en un momento dado, te digan si estás haciendo un buen trabajo, etc., ¡no pues mejor! Pero para mí lo más importante es el reconocimiento que pueden dar los niños al trabajo que uno está haciendo.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Las maestras entrevistadas hablan sobre la importancia del reconocimiento que le dan los niños a su labor, como el principal impulso y motor que las motiva a ejercerla. Además se identifica un fuerte significado de la vocación cuando ellas expresan sus sentimientos de gusto y satisfacción al ver los logros de los niños en su aprendizaje, al sentir que ellas contribuyen en su desarrollo, al recibir muestras de cariño y de reconocimiento hacia su labor por parte de ellos. Varias de ellas cuentan anécdotas de los reencuentros con sus alumnos después de muchos años en donde ellos las reconocen con cariño.

Maestra María

Yo creo que las experiencias significativas son cuando ves que un niño llega contigo y pues tal vez le faltan muchos aprendizajes o muchas cosas que a veces tienen los niños y lo más significativo es cuando ves que han tenido avances que han mejorado su conducta, que se sienten motivados. Yo creo que esta parte de ver como los niños avanzan es como lo que te motiva. El ver cómo llegan los niños al inicio del ciclo escolar, cuando recuerdas que ni siquiera su nombre podía escribir o no podían contar bien.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Colegialidad artificial: Se da cuándo la institución reúne al grupo de docentes a trabajar en grupo para conseguir los objetivos institucionales. Se utilizan instrumentos, actividades para realizar en grupo. Las opiniones y participaciones de los docentes llevan hacia un fin que se quiere conseguir, al llenado de documentos, o a la solución de un problema específico, no va más allá. Los profesores se organizan, asumen roles para llevar a cabo estas encomiendas. La colegialidad artificial también puede generarse al momento en que cada área de la institución se limita a cumplir su función específica, se resuelve la tarea, no se escuchan punto de vista de otras áreas, etc. es la contribución a la implementación de una reforma curricular centraliza constituye un factor clave.

El aprendizaje cooperativo se inserta e inscribe en un conjunto artificial y controlado de estructuras, prácticas y conductas cooperativas que tienen su propio lenguaje especial: ¡Un lenguaje cuya adquisición exige un entrenamiento largo y costoso! (Hargreaves, 2018, p.111).

Un motivo de reunirse y de trabajar en colaboración se da en los consejos técnicos, en este espacio las maestras tienen oportunidad de llevar cabo ciertas actividades solicitadas por el área de trabajo, ellas tienen interés en abarcar temáticas sobre situaciones específicas ocurridas en el aula, y sí, se dialoga sobre casos especiales de los niños, además reciben sugerencias por parte del área técnica y se realizan actividades en equipo para agilizarlas. Sin embargo, ellas, están interesadas en recibir capacitación por medio de cursos para abordar ciertas problemáticas presentadas en su contexto escolar, o temáticas más relacionadas con sus funciones.

Las protagonistas hacen mención de como las relaciones intersubjetivas entre colegas y personal en general de su centro escolar no son tan favorables porque existen

divisiones marcadas. De lo cual se puede retomar lo analizado hasta el momento y se puede decir que esto se relaciona con la cultura escolar y de la enseñanza identificada en su centro escolar, referido a la individualidad, el aislamiento y la colegialidad artificial.

Maestra Mayra

En nuestra área de trabajo por ejemplo, tampoco hay capacitación de relaciones entre el personal. Es un tema importante porque muchas veces los conflictos que suscitan entre adultos afectan a los niños, es como si papá y mamá se pelearan, así nos vemos y afectamos a los niños. Pero no existe una capacitación donde se nos permita sacar todo ese estrés al área docente, donde se permita retroalimentar esta parte de las relaciones humanas.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

En los nueve principios que guían la efectividad de la formación docente propuestos por Hawley y Valli (en Marcelo y Vaillant, 2009). En el primer principio se entiende lo siguiente: el contenido del desarrollo profesional determina su eficacia, por tanto, se entiende como el éxito de los cursos, talleres o cualquier tipo de formación dirigida al docente está en lo “sustancial”, es decir en lo que los docentes aprenden y no en cómo lo aprenden. Se entiende, por tanto, como en la mayoría de los casos, las necesidades formativas nos son cubiertas porque no hay ese acercamiento con el docente, siempre es necesario cuestionarse ¿qué es lo que los sujetos necesitan aprender esos contenidos? Por ejemplo, en el caso de las educadoras participantes, ellas expresan en sus narrativas “elementos de espacialidad” (Schütz y Lukmann en Pereda, 2018) al consejo técnico con un medio de capacitación y formación, aunado a los cursos que muy esporádica vez reciben por parte del instituto. De igual manera, identifican necesidades específicas de su labor en donde les gustaría recibir capacitación o retroalimentación para ser abordadas en estos espacios, entre estos están la atención e intervención de niños con capacidades diferentes y el reforzamiento de habilidades sociales entre el personal.

Maestra Estela

Lamento que no haya una capacitación contante para realizar nuestra labor cada vez mejor porque yo llevo 20 años de servicio y nunca he recibido una capacitación de las funciones que hacemos. Hace tres o cuatro años hubo una convocatoria de un diplomado de la UNAM (Universidad Autónoma de México) sobre “estrategias en educación”, tuve la oportunidad de asistir y lo concluí satisfactoriamente. Ahí me di cuenta de que todo lo que nos dijeron es lo que hacemos en sala solo que en otros términos.

(Fecha de entrevista 18-mayo-2019)

Colaboración y colegialidad: ayudan a la elevación moral y satisfacción de la labor docente, los docentes se benefician de sus experiencias y progresan durante su actividad profesional, liderazgo transformador, políticas para la restructuración de las escuelas desde dentro y para mejorar desde fuera, no son objeto de ordenes nacionales, se han convertido en claves del cambio educativo. Para comprender mejor, este tipo de cultura de la enseñanza, se puede decir que ésta permite combatir a la colegialidad artificial y el aislamiento en el aula. De las actividades que describen las maestras sobre su labor, lamentablemente no se identifican actividades colectivas impulsadas desde sus propias iniciativas, todas las actividades cooperativas son impuestas por el área administrativa. El tiempo asignado para la planeación no aparece en las descripciones de su día laboral.

Dentro de los nueve principios de recomiendan Hawley y Valli (en Marcelo y Vaillant, 2009), se resume lo siguiente: La escuela es el telón donde el desarrollo profesional docente se construye con el trabajo diario de la enseñanza, los maestros deben identificar lo que deben aprender, buscar soluciones a las problemáticas de acuerdo a sus propios contextos particulares. Por consiguiente, para que haya un desarrollo profesional deben recibirse nuevas ideas las cuales pueden surgir desde ese trabajo diario y desde cada uno de los colegas. Así mismo, es necesaria la resolución colaborativa en los problemas presentados, que se organicen en formas colaborativas en la solución de estos. Además, el desarrollo profesional debe de ser continuo y evolutivo, es decir estas

dinámicas pueden organizarse de manera frecuente para su mayor efectividad. El desarrollo profesional debe incluir información sobre los resultados de los aprendizajes de los alumnos así como en la enseñanza, es necesario considerar las creencias, experiencias y hábitos de los docentes, considerar la comprensión de teorías para tener un reconocimiento e habilidades a aprender. Buscar un tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, para conseguir innovar y cambios.

Los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que estimulan a los profesores al “abrir a sus prácticas, de forma que pueden recibir una retroalimentación de parte de sus colegas” (Ingvarson en Marcelo y Vaillant, 2009, p.115).

Un punto clave para potencializar la enseñanza y el aprendizaje es a través de cuestionar las rutinas en forma colectiva de los docentes, porque al examinar nuevas concepciones se obtendrán nuevas formas de mirar las diferencias y los conflictos, lo cual permitirá que los docentes se involucren activamente en su desarrollo profesional.

Las culturas de colaboración comprenden unas relaciones de trabajo entre los profesores, que son de carácter social o relacionadas con la tarea, bastante espontaneas, informales y generalizadas. Suponen unas formas de liderazgo que apoyan y facilitan esa colaboración sobre la marcha, en vez de controlarla y restringirla (Hargreaves, 2018, p. 161).

5.5 Cuarto eje de análisis: la práctica docente de las educadoras frente al capital decisorio en el contexto escolar

Las maestras cuentan experiencias sobre como las limitan al momento de expresar sus opiniones y criterios como profesionales durante la búsqueda de la mejora de

aprendizajes en sus alumnos, especialmente al proponer sugerencias con los padres, o en cuestiones de carácter más personal con sus alumnos, ellas sienten ese compromiso de intervenir por dos razones: una por la edad que tienen los niños y otra porque ellas son las que conocen y saben cómo actúan regularmente sus alumnos, se hacen especialistas con la práctica, con la observación y con la interacción e identifican cuando algo cambia en ellos, ya sea de forma positiva o negativa, por ejemplo: cuando se presenta un aprendizaje significativo o cuando algo les preocupa o les pasa. Los resultados dejan ver como son limitadas en sus interacciones y contribuciones como profesionales en el contexto escolar.

De acuerdo a Postic, M (1996), la palabra *status* se utiliza en psicología para designar el puesto que un individuo preciso ocupa en un sistema caracterizado en un determinado momento y la noción de *rol* se refiere a la estructura de los actos determinados que se pueden observar en los sujetos que tienen una posición definida en una organización social (p.66).

En la mayoría de los relatos las protagonistas se refieren a si mismas en primera persona, aunque aparecen casos en donde se describen en plural como un “nosotras”, o utilizan marcadores de “esa”, “aquella compañera” “las otras”, “las demás” al referirse a sus colegas, esto es confuso porque aparece principalmente cuando las protagonistas no se sienten identificadas con la forma de conducirse de otras compañeras de trabajo. Estos discursos están presentes en los relatos, principalmente en los casos de maestras que se apegan a un “orden moral de responsabilidad”, de cumplimiento a la norma o en el respeto de los estatus y jerarquías establecidas dentro del contexto escolar. Por ejemplo, si no tienen material dicen “lo compran de su dinero”. También aparecen protagonistas

con un “orden moral” más apegado a sus ideales sobre el objetivo de la educación basada en valores de la enseñanza, en la construcción de conocimientos y en el fomento de hábitos en sus alumnos.

La figura del área interdisciplinaria conformada por el doctor, la nutrióloga, la directora, la trabajadora social y la psicóloga aparecen como “antagonistas” (Schütz y Luckmann en Pereda, 2018) en los relatos de las educadoras, es decir son los personajes que les impiden llevar a cabo sus labores de manera armónica. Los describen como agentes que sobrecargan su trabajo con todas las sugerencias que les proporcionan además de sentirse supervisadas por ellos. Como acontecimientos relevantes de sus experiencias aparece la intervención de estas figuras de autoridad en sus actividades y dinámicas de grupo que rompen con sus estrategias al momento de llevar a cabo sus clases. La “adhesión al orden moral” (Shutz y Luckmann en Pereda, 2018) de las educadoras está apegada en educar a los alumnos desde una enseñanza centrada en valores, en donde los niños adquieran buenos hábitos, que sean responsables, maduros, ordenados, educados y respetuosos.

Maestra Alicia

Tuve una experiencia con un niño autista y pues sí, fue una experiencia muy muy difícil porque el grupo fue en un preescolar tres, el grupo era de 25 integrantes incluyendo a este pequeño y pues si fue muy difícil porque no tuvimos el apoyo de las autoridades en este sentido. Nosotros aquí en la estancia tenemos a una directora y a una jefa de área pedagógica, ¡ah! y un área de psicología. Todas ellas tenían que estar directamente involucradas para poder darnos ese acompañamiento principalmente con ese pequeñito, pero no lo tuvimos, al contrario, nos estuvieron exigiendo más cosas de las que nosotras podíamos dar en ese momento. Sin una capacitación previa, porque el trabajar con niños especiales, en este sentido, que tienen capacidades diferentes, pues si es muy difícil, porque en la carrera definitivamente no lo veo. De hecho en la facultad dónde estudie había una carrera especial para este tipo de situaciones y cuestiones que aquí no han considerado. Yo tuve que enfrentar la situación porque no hubo de otra y, pues, lo enfrente de acuerdo a mis posibilidades. En ese momento tuve una asistente, pero a veces nosotras decidíamos la manera en cómo íbamos a trabajar con el grupo. Sentí mucho coraje, porque cuando ya estamos acopladas y que ya más o menos íbamos llevando al grupo, entonces si intervenían estas autoridades y nos decían: “no es que así no y rompían toda la dinámica” entonces esto se convirtió en una lucha de si no si no, y fue muy difícil. Sin embargo, el trabajo salió. (Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

En los relatos aparece nuevamente el malestar docente y la resistencia por las relaciones de poder que se ejercen en el centro escolar. El área administrativa se resiste a que se les quite el trabajo del llenado de documentos “En consejo técnico nos hacen repetir actividades que ya habíamos hecho”, “Cada actividad en la estancia tiene un tiempo”, se basan en rutinas en las cuales no se incluye el tiempo suficiente para la elaboración de una planeación reflexiva o la retroalimentación colaborativa. “Los papás actúan con sentimiento de culpa y no ponen límites en casa y tampoco permiten que se los pongan en la escuela”.

Los niños aparecen en los relatos de dos maneras como coprotagonistas en donde se aprecia una interacción de amistad con sus maestras y compañeros, ayudan al buen funcionamiento de la clase, aunado esto, a como las maestras mencionan de manera reiterada que el reconocimiento de los niños a su labor es una de sus mayores recompensas y satisfacciones profesionales. Por otro lado, aparecen en varios episodios como “antagonistas” en donde su conducta impide llevar a cabo las actividades como fueron planeadas; aunque, el “motivo por qué” (Schütz y Luckmann en Pereda, 2018) se da cuando las maestras justifican que esto es por el poco compromiso de los padres en el fomento de valores y límites.

Aparece nuevamente la figura de autoridad como “antagonista” (Schütz y Luckman en Pereda, 2018) con una visión negativa, que divide y fomenta el trabajo individualizado (aislamiento en el aula). Además existen jerarquías marcadas entre maestras novatas y maestras antiguas, las maestras cuentan cómo fueron sus primeras experiencias al entrar a la estancia.

Las profesionales de las otras áreas toman el rol de expertas y las maestras el papel de sumisas, se observa cómo se ejercen las relaciones de poder en las actividades de las educadoras.

5.5.1 Relación de las maestras con los alumnos

Las protagonistas se describen en su rol de iguales con los niños, ellas mencionan que ganarse la confianza de los niños es la mejor manera para obtener la disciplina del grupo, aquí aparece una “tipificación disfrazada”, lo cual significa que las reglas de la sociedad han cambiado, ellas hacen mención en varias ocasiones de como el maestro ya no es la autoridad “ahora” es el que guía “acontecimiento relevante”, se trata de una experiencia de desmotivación hacia la labor, esto no se apega al modelo de maestro por el cual decidieron ser maestras. En los relatos se observa resistencia y malestar docente cuando compañeros de otras áreas rompen con sus dinámicas de trabajo, cuando no se respeta su tiempo, su situación o su status profesional.

Maestra Martha

Todo viene desde arriba, todo se ha juntado, te están internalizando que eres un acompañante del alumno, te ponen como un igual, como un guía. Ya no eres tú el que tienen el control ni la responsabilidad de que el maestro es el que sabe, el que ayuda. Ya casi no se respeta al maestro.
(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

5.5.2 Relación entre maestras antiguas y maestras novatas

Aparece en los relatos un elemento de espacialidad, su institución escolar se ve organizada por estructuras, dando pie a las jerarquías marcadas entre maestras novatas y maestras antiguas, entre administrativos y maestras, entre técnicos y maestras. Las protagonistas mencionan sus primeras experiencias en el centro escolar. Describen a las compañeras antiguas como expertas, déspotas, intolerantes. Como “acontecimiento” y experiencias significativas las maestras traen a sus memorias como asumieron el rol de

sumisión al momento de ingresar a trabajar. Se presenta una “tipificación de diferencias de generaciones” las maestras van logrando poco a poco su integración con las maestras expertas, los administrativos y técnicos en todo momento marcan una jerarquía.

Maestra Estela

Las maestras de más tiempo de servicio, con las nuevas eran despostas y las discriminaban, entonces tú por ser nueva tenías que hacer casi todo, había compañeras muy intolerantes, solo te indicaban lo que debías hacer y ellas hacían lo mínimo. Al principio entre como asistente y si, marcaban mucho esto de las jerarquías de “yo soy la jefa de la sala y tú solo te concentras en lo asistencial”; “yo me dedico a enseñar, planear o a hacer las labores manuales”. Eran ese tipo de situaciones que si me molestaban, las divisiones marcadas...

(Fecha de entrevista 18-mayo-2019)

Algunos sociólogos de la educación se han referido a la organización del sistema escolar como un reflejo de la estratificación de la sociedad, lo cual es un sistema global en la relación educativa. El objetivo de la institución es el control por medio del respeto de reglas y el respeto de normas que incluyen los tipos especiales de enseñanza para los niños y el tipo e practicas docentes.

5.5.3 Relación de las maestras con los padres de familia

Las maestras hacen mención de experiencias sobre como las limitan al momento de expresar sus opiniones y criterios como profesionales durante la búsqueda de la mejora de aprendizajes en sus alumnos, especialmente al proponer sugerencias con los padres, o en cuestiones de carácter más personal de sus alumnos, ellas sienten ese compromiso de intervenir por dos razones: una por la edad que tienen los niños y otra porque ellas son las que los conocen y saben cómo actúan regularmente sus alumnos, se hacen especialistas con la práctica, con la observación y con la interacción e identifican cuando algo cambia en ellos, ya sea de forma positiva o negativa, por ejemplo: cuando se presentan un aprendizaje significativos o cuando algo les preocupa o les pasa. Los resultados dejan ver como son limitadas en sus interacciones y contribuciones como profesionales en el contexto escolar. Ya

no se respeta la imagen que representa el docente como experto en su área, con sus propios juicios de valor y mucho menos como un profesional en su área.

Maestra Carolina

En la estancia no podemos hablar con los padres lo tenemos que hacer por medio de un técnico ya se con el doctor, el psicólogo, la directora, etc. Yo considero que si es importante que nos permitan comunicarnos con ellos para evitar malos entendidos. Explicarles porque estamos trabajando tal cosa, como es que encontramos de un inicio de ciclo escolar a los niños a como hemos ido avanzando con ellos. Yo creo que ellos deben observar nuestro trabajo, es la forma en que lo podemos defendernos, sin que nadie tenga que hablar por nosotras, porque regularmente es lo que pasa, no, hablan con la directora y pues la directora dice lo que ella cree y ve como resuelve. Pero pues ella no es la que vive las situaciones con los niños o con el grupo, entonces yo creo que necesitamos más comunicación con los padres de familia. Que nos dejen realizar las actividades que creemos convenientes con los niños, ósea, de acuerdo a lo que nosotros hemos observado de ellos, yo creo que esta es como la forma de defender nuestro trabajo.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Hargreves, A. y Fullan, M (2014) definen al capital decisorio como a la capacidad de hacer juicios en la profesión docente en donde se reconoce al docente como el especialista porque a través de la práctica conoce a sus alumnos y encuentra estrategias oportunas que adecuada a cada circunstancia con ellos. La interacción en el aula lo convierte en experto por tanto él puede decir que estrategias de aprendizaje le funcionan y cuáles no, a su vez los maestros son capaces de juzgar si una instrucción es buena o no.

Sin embargo, como afirma Marcel Postic (2000) la institución escolar ha querido establecer un orden y crear ciertas relaciones sociales, entre alumnos, profesores, técnicos, administradores, etc. Donde el maestro vigila al alumno, el administrador el trabajo del docente; el director al administrador y al docente, y así sucesivamente. De aquí surge el malestar del docente porque no se reconoce ni su realidad ni su jerarquía. Las normas son ideales de lo que debería de ser, ayudan a conseguir la finalidad de la institución con una necesidad de controlar al docente y al estudiante.

5.5.4 Relación de las educadoras con otras áreas de la institución

Se comprende como el sistema escolar es un reflejo de la sociedad, lo cual es un sistema global en relación educativa donde el objetivo de la institución es el control de los estudiantes a través del respeto de reglas y normas, se incluye métodos especiales de enseñanza y el tipo de prácticas del docente.

Las maestras a través de su práctica profesional van fortaleciendo sus conocimientos, estrategias y herramientas que podrían contribuir en otras áreas del centro educativo. Sin embargo, no es posible que lo hagan porque en sus intentos de querer implementar un trabajo colaborativo con sus compañeros de otras áreas, ellos, las limitan ya que existen barreras por las jerarquías establecidas en el centro de trabajo generando una lucha de “egos” que impiden la apertura a la diversidad de opiniones. En el caso de las maestras, si siguen sugerencias de los expertos hasta el punto de omitir sus propios criterios, a su vez, tienen la responsabilidad conseguir los medios para capacitarse de manera autodidacta en áreas especializadas. A pesar de ser testigos directas de las situaciones que pasan con sus alumnos no pueden aportar más de lo que la norma les permite. Foucault (1980) dice que: “toda relación de poder manifiesta el deseo de imponer otras ciertas formas de actuar, de pensar y de ser, que se consideran válidas para uno mismo. De esta manera el poder se ejerce en quien no lo tiene” (p.144).

La capacidad decisoria de las maestra depende en todo momento de la aprobación de sus superiores. “El maestro se coloca en este estado de eterno menor a los ojos de la autoridad” (Postic, 2000, p.32) ¿cómo van a crear estudiantes libres y reflexivos si ellas mismas no lo son? De aquí surge el malestar del docente porque no se reconoce ni su realidad ni su jerarquía.

Puede llegar la psicóloga y decirte “estas mal, hazle así y así...” y es muy bonito en teoría el decir “esta estrategia aplícala a este niño y también al otro” pero los niños tienen un carácter distinto, bagajes culturales diferentes y lo que se aplica a uno no funciona para el otro. Ellas no se dan el tiempo para conocer las necesidades de los niños como nosotras. Nosotras identificamos hábilmente, hasta cuando un niño tiene temperatura, hasta cuando tienen varicela... pero vas con la Dra. y le comentas sobre los síntomas de tu alumno; tu sabes que es varicela, y ella con la cintura en la mano dice : “no, aquí la que sabe soy yo, la que estudia aquí soy yo” eso sí no se le niega a nadie, pero finalmente nosotras estamos en el campo de batalla con ellos y sabemos cuándo un niño va mal. Las maestras tratamos de ver cuáles son sus necesidades, buscamos las mejores alternativas para ellos. Con todo esto nos frustramos porque no nos hacen caso, no nos escuchan, en que ponen mayor énfasis en el llenado de papeleo quien en el bienestar de los niños.
(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Recuperando las voces de las maestras la concepción que tienen los padres y compañeros de trabajo sobre su profesión no concuerdan con el que tienen ellas. Los resultados invitan a trabajar más en la recuperación de esta figura como un profesional y experto, porque ellas actúan como agentes activos de la sociedad en la formación de hombres y mujeres del futuro. De esta manera contribuyen en el fomento de una sociedad libre, democrática, con visión de comunidad.

Postic, M (1996) describe como se dan las relaciones educativas dentro de los contextos escolares, en donde se entiende como los docentes no actúan del todo libres al hacer interpretaciones porque necesitan de la aprobación de las autoridades. Y si el docente es la figura responsable y el guía de los estudiantes pero no es independiente para tomar decisiones **¿cómo formará adultos responsables y libres? Si él mismo no lo es.** La realidad es que se ha sofocado su iniciativa como docente debido a la estructura educativa. Si se piensa en cambios, conviene considerar modificar toda la estructura. Porque todo acto de enseñanza es fijado por la institución.

La institución escolar ha querido establecer un orden social y crear relaciones sociales entre los alumnos, profesores y administradores. Sin embargo, en la sala de clase

el alumno es vigilado por los docentes; los docentes son vistos por los administradores. Los estudiantes también evalúan a sus profesores y los comparan dentro del salón de clase, pero solo tienen conocimiento e información de cómo asumen sus funciones. El malestar de los docentes parte de una dificultad donde no se reconoce su realidad ni su legitimidad. Sin embargo, para muchos sociólogos el sistema escolar no está inadecuado porque hace su función social y es el reflejo de una sociedad jerárquica.

Hargreaves, A y Fullan, M (2014) nos dicen que existen tres tipos de capital: 1) capital profesional, cuando se obtiene conocimiento y destrezas que pueden desarrollar las personas, la enseñanza es un tipo de este capital; 2) el Capital social: son las relaciones personales como un recurso para obtener una actividad productiva y fiable porque genera confianza entre las personas lo cual genera que se produzcan mejores resultados en sus trabajos, existen vínculos más fuertes de confianza –trabajo (causa-efecto).

En la docencia se considera al capital social como una buena estrategia para conseguir mejores resultados en el desempeño docente, porque se generan redes de amistad, capacidades colectivas y se da una fuerte relación entre el capital profesional y el capital social, para el desarrollo profesional. Por lo tanto si existe mayor impacto en lo individual no se podrá beneficiar el desarrollo profesional del docente. 3) **En el capital decisorio:** se refieren a la capacidad de hacer juicios en la profesión docente, es decir, en promover y diseñar estrategias de aprendizaje como especialista en la docencia, y la práctica le permite al maestro conocer a sus alumnos, tener este acercamiento en donde puede decidir las estrategias de aprendizaje propias en cada uno de sus grupos y

estudiantes. Los docentes tienen la capacidad de juzgar si una instrucción es buena o no, la práctica hace que el profesional este más capacitado.

5.5.5 El contexto escolar como organización estructural

Una de las razones por las cuales la escuela tienen una apariencia de estructuras tienen relación con lo descrito por Ball Stephen (1994) se debe a como durante muchos años las instituciones educativas han sido vistas como organizaciones semejantes a las empresas, o a las industrias contextos donde se buscan fines y objetivos muy concretos. Por consiguiente, de esta manera comprendo la situación actual de la organización escolar en dónde se desenvuelven las maestras participantes, y no es solo en el contexto de ellas, la situación se expande a varios contextos del mundo. Dado esto, la escuela asume un carácter empírico, en donde sus principales aspectos son de control de trabajo y la determinación política.

Algunos teóricos han proporcionado limitadas probabilidades de cambio y no han tenido la capacidad suficiente para describir los conflictos organizativos o las contradicciones que surgen. Por ejemplo: en las organizaciones la tarea de un administrador es la de unir a las personas y llegar al cumplimiento de metas. A causa de esto, en las instituciones se poseen ideologías y legitimaciones de ciertas formas de cómo debe ser ejercido el control en la organización y exponen argumentos racionales para ejercerlo. Estas situaciones marginan la práctica escolar, porque se desprecian el conocimiento de los profesores por considerarlo poco relevante.

Retomo un ejemplo de Ball, S (1994) “a veces las escuelas actúan como si fueran democráticas, donde se invita a los docentes a participar en los comités y reuniones para tratar problemas políticos y demás, pero ya en la toma de decisiones las autoridades

actúan de forma burocrática porque las decisiones las toman con poca o ninguna participación de los docentes” (p.8). El ejemplo es muy semejante al concepto de colegialidad artificial de Hargreaves (2018) y va ad hoc a lo que las maestras narran en sus relatos en esta participación del capital decisorio dentro de su institución.

Conuerdo con Ball, S (1994) en que siempre es necesario mirar a las escuelas como una micro política: es decir, ya no es ver a la instituciones educativas como organizaciones o industrias enfocadas a producir, más bien es concebir a cada contexto escolar como un lugar que incluye sus propias necesidades, sus propios conflictos, diversidad de metas a nivel colectivo o individual y ¿porque existe esta diversidad de metas? porque cada maestro, administrativo o agente educativo posee sus propias ideologías, intereses y experiencias sobre las mejoras de la educación construido a través de sus propias prácticas. Lamentablemente las personas administrativas se limitan a la compleja toma de decisiones, y se enfocan a diferentes ámbitos de interés de los profesores, razón por la que se repiten las mismas metas y los mismos objetivos a seguir.

Un análisis pragmático y crítico de las escuelas debe empezar por hallarse arraigado en, y en desarrollarse a partir de, las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que constituyen la organización y de sus preocupaciones e intereses reales y prácticos. (Ball, S, 1994, p.13)

5.5.6 La sociedad y su relación con la institución escolar

La sociedad está conformada por el conjunto de personas que se comunican e interactúan entre sí, comparten creencias, ideas, normas de comportamiento y una cultura. Todo lo que tienen sentido y valor para ellos es dado por un grupo determinado de sectores e instituciones de la sociedad que ejercen un cierto poder para regular el

comportamiento individual a través del conceso grupal o colectivo. La jerarquía o nivel de posicionamiento de cada uno de estos elementos depende de los bienes sociales, espacios, objetos, conocimientos y secretos (conocimientos de símbolos, identificados solo por una parte privilegiada) con los que cuenta. Desde aquí se puede entender cómo se ha distribuido el poder en sociedad como uso privilegiado de bienes económicos sociales y culturales.

Lidia Fernández (1994) hace un análisis sobre las instituciones educativas y en él se describe como toda institución se compone de un espacio geográfico con un complemento de ideologías y símbolos con determinados significados. Los sujetos como seres sociales encuentran estos espacios como lugares de pertinencia, de seguridad, hasta de estabilidad al sentir la aceptación de este determinado grupo. Al mismo tiempo, puede ser parte de la enajenación y exclusión de estas, al no seguir las normas y comportamientos establecidos, por ejemplo: cuando no logra el control de sus impulsos individuales y se desvía de todo lo legitimado. Por lo tanto, las instituciones, son parte de un juego social del ocultamiento de una serie de construcciones culturales, que conforman esta trama de significados en donde se mueven los sujetos y en el que hayan sentido a su realidad y sufrimientos.

La apalabra institución alude y refiere a las normas de valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas-formalizadas en el caso de las leyes-con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos (Lidia Fernández, 1994, p. 35).

5.5.7 La institución escolar, su estructura y las relaciones de poder

La sociedad tienen una estructura jerárquica y las instituciones son una representación de esta estructura, porque existen formas similares de organización dentro de ellas basadas en divisiones de trabajo y jerarquías entre los actores para conseguir funciones que las personas consideran importantes. De las instituciones se puede decir también, que comprenden un cierto grado de autonomía, esta característica les permite diferenciarse de otras porque ésta libertad les permite crear una cultura propia dentro de ellas, que se valora y se transmite; así también les permite, establecer formas y márgenes para relacionarse entre los individuos.

Por otro lado, al hablar de los sujetos que conforman las instituciones, se puede decir que ellos también van construyendo sus propias significaciones y se generan sus necesidades y se proyectan en sus propias metas dentro de ellas. Se crean representaciones propias, a pesar de la transmisión de una ideología. En la capacidad de los sujetos, también es posible, descifrar los significados e ideologías erróneas o de dominación, en este momento es cuando entra en contradicción y resistencia ante lo legitimado y busca la transformación.

Maestra Marisol

A veces dicen que las educadoras somos muy sumisas, que no expresamos lo que no está bien, no cuestionamos nada de lo que nos piden o nos dicen y pues nuestro equipo de trabajo si es así y es en cuestión de trabajo porque siempre trabajamos con muchas ganas y para que todo salga bien, con entusiasmo y todo. Existen cosas en las que no estamos de acuerdo y siempre las decimos. Entonces si nos tienen como en esas imagen “catalogadas” como rebeldes, pero lo malo es que las demás opinan lo mismo pero nunca lo expresan. Es ese miedo a las represarías, como lo que nos pasó una vez, que sacaron a la directora. Desde entonces la supervisora siempre ahí está, siempre está con esa actitud de: “denme planeaciones, expedientes, todo” y a la que no lo tenga a tiempo la sanciona y así, con esta actitud de “ahora va la mía”. A veces eso le enoja porque tenemos todo: expedientes, planes, evaluaciones, documentos, somos puntuales. Tampoco tiene como y ya no le ha quedado de otra más que irnos dejando un poco en paz. Esta es una experiencia desagradable de mi labor.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

Anteriormente se habían presentado algunos discursos de las educadoras donde mencionan las estructuras y jerarquías de su área laboral, en este apartado estamos comprendiendo al concepto de institución y todas estas relaciones de poder que se dan dentro de ella. Para dar comienzo retomo la siguiente afirmación de Foucault el poder funciona, se ejerce el poder en la sociedad, en las instituciones y los sectores que la conforma:

A través de la organización reticular y en sus redes no solo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o ejercer ese poder, no son nunca el blanco inerte o consistente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (Foucault, 1980, p. 144)

La sociedad espera de las instituciones escolares la transmisión cultural que necesita, por ende, cada escuela tiene de manera concreta normas o modelos universales, en sus instalaciones hay por ejemplo, esta cultura de diferenciación de edades, áreas específicas, figuras de autoridad y una asignación de funciones específicas a cada grupo que la conforma. El cúmulo de conocimientos de la sociedad es inmenso, entonces en las escuelas se hace un recorte de estos, se elige lo que se considera importante y útil, entonces los saberes se recortan para percibir de esta manera la realidad.

Los sistemas de diferenciación son muy evidentes, por ejemplo identificar a un alumno de alto rendimiento, al docente que es puntual para entregar todo a tiempo, el impuntual, son parte de las ideologías de la cultura escolar. En los relatos de las protagonistas se aprecian de forma clara la función de la directora, de la doctora, la nutrióloga, las educadoras y de todos los personajes en general dentro de la institución.

5.5.8 Contextualización del escenario laboral de las educadoras

Las protagonistas, pertenecen a una institución educativa de sector público. Ellas fueron contratadas para cumplir con funciones relacionadas a la enseñanza y al cuidado de los menores. Ya dentro de la escuela comparten intereses y se comunican entre sí.

Desde el primer día son parte de la comunidad escolar, junto con el resto del personal como: la directora, los administrativos, los alumnos, los cocineros, los policías, el personal de intendencia, el doctor, la nutrióloga, las psicólogas y los padres de familia.

Cada uno(a), tiene funciones distintas para cumplir con el objetivo principal de la estancia que es: “brindar una educación integral y armoniosa a los niños y niñas de la estancia”. Ese es el objetivo común, todos los integrantes se comunican unos con otros y cada uno desde las funciones que le corresponden deberá trabajar para lograr el objetivo.

“la palabra comunidad la relacionan estrechamente con comunicar y para designar grupos de personas que comparten experiencias e intereses y se comunican entre sí para conseguir esos intereses” (Mercer, 2001, p.5).

La autora antes citada, también nos proporciona la descripción de lo que es una “comunidad de pensamiento colectivo”. Comprendo que la institución laboral de las educadoras, a su vez, es de este tipo, porque con el tiempo generan una historia. Por ejemplo, en el caso de las educadoras: a) acumulan un corpus de experiencia compartida, pero lamentablemente, en el caso de las educadoras, hace falta la reflexión de todo este saber cómo parte de su formación y crecimiento profesional. De manera lo transmitido por ellas es la normativa y los procedimientos de la institución en donde se comprende el hacer de las actividades a los nuevos miembros.

Las educadoras tienen una “identidad colectiva”, porque encuentran un significado, propósito y dirección para sus propios esfuerzos y los relacionan con las aportaciones que otros miembros hacen a la comunidad (director, médico, cocineros, padres de familia). Aunque, su identidad y fin tienden a centrarse a los objetivos institucionales y a la normativa impuesta por el sistema, situación por la que es evidente la resistencia y malestar docente.

Tienen obligaciones recíprocas, aunque, debido a las circunstancias laborales y al ritmo de la jornada laboral de las educadoras, se sabe que cada una tiene responsabilidades hacia los demás, y ellas pueden tener acceso a los recursos intelectuales de los demás, pero cabe aclarar, que en los discursos de las protagonistas, la retroalimentación, se desvanece entre ellas y entre las diferentes áreas de la estancia, por las relaciones de poder dadas, las diferencias jerárquicas de acuerdo a las áreas y puestos dentro de la institución.

En los relatos de las maestras se observa un discurso especializado, porque utilizan un lenguaje para actuar, pero no siempre como si fuera dado; utilizan un carácter abierto, se generan nuevas maneras y nuevas palabras. Por lo tanto, las educadoras también pueden llegar a ser una “comunidad de discurso” porque incluyen un vocabulario técnico, donde utilizan frases o conceptos como “expediente pedagógico”, “diario de la educadora”, “planeación de actividades”, “rezago educativo”, “libreta de sucesos relevantes”, “RAC”, “CTE” (Consejo Técnico Escolar).

Dentro de la institución las protagonistas, todas, mencionan portar un uniforme: filipina, pantalón rosa, bata de cuadros de color rosa pastel con gris, zapatos

antiderrramantes, cabello recogido, sin aretes y uñas cortas sin esmalte. Una de las prestaciones del salario de las maestras cubre todos estos elementos.

Cuando una educadora o personal en general, es de nuevo ingreso, son instruidos(as) por las educadoras de mayor experiencia o la jefa del área pedagógica. Así mismo, todos los compañeros de la comunidad escolar les brindan información desde cada una de sus áreas. “Se tratan de compartir experiencias pasadas con el fin de crear una comprensión conjunta”. En este caso las educadoras actúan también, como una comunidad de práctica”, trasmiten la cultura escolar sobre cómo se trabaja en la institución, las metas y objetivos a seguir.

“las comunidades de práctica se caracterizan por ser un grupo de personas que emplean su capacidad para compartir experiencias pasadas con el fin de crear una comprensión conjunta y coordinar maneras de abordar nuevas experiencias” (Mercer, 2001, p.151).

A pesar de identificarse algunos conceptos de comunidad de práctica en esta descripción del contexto de la institución laboral de las protagonistas, cabe mencionar que desde un inicio en las instituciones se dan ciertas relaciones en donde los sujetos buscan una identidad, una necesidad de aceptación y de pertenencia a ellos. Por ejemplo sus logros y diferenciación respecto a los otros. Dentro de las instituciones son juzgados, comparados, y, en definitiva elegidos o rechazados aquí se dan las significaciones emocionales de las personas. Se activan en la vida competitiva de la vida institucional y las funciones encubiertas del logro escolar. También se despierta la curiosidad, el deseo de conocer y el temor de la sanción, la exclusión y el castigo. Todo esto es utilizado

como “sistema de control” de las instituciones a través de sus privilegios de proteger el poder y la autoridad.

5.6 Quinto eje de análisis: Condiciones socio-laborales que inciden en la labor cotidiana de las educadoras

Las maestras utilizan vocativos al describir sus labores como: “muy algetreadas”, “muy pesadas”, “es una profesión hermosa pero de mucha vocación”. Aparecen en un rol de madres, como especialistas, en el papel de amigas, o realizando trabajos administrativos. Los técnicos y de la autoridad, nuevamente aparecen como la parte antagonista de las historias, porque evaden sus responsabilidades y se las delegan a las protagonistas.

Al mismo tiempo, en las narrativas de las maestras, se reitera de manera contante resistencia y malestar docente a las nuevas responsabilidades de su labor, en sus temáticas se aprecia cómo perciben el sentido de profesionalización se la labor aunado a frases como: “la enseñanza ya no es lo que era”, “ahora para evaluar tienes que adecuarte a cada uno de los niños, antes los niños se adecuaban al maestro”, “se da mayor prioridad a lo administrativo que a los niños”, “las supervisoras te revisan todo”.

Se aprecian cuatro situaciones detonantes al describir sus responsabilidades, una de ellas se encuentra en el llenado de documentos al momento de reunir evidencias y dar respuesta a lo solicitado por la institución. De manera análoga aparece la inclusión de niños con necesidades especiales a sus clases, ellas mencionan que no se sienten preparadas para brindar una atención adecuada porque no tienen ni la preparación suficiente, ni las herramientas necesarias, los espacios no son los adecuados para afrontarlos, el personal especializado se limita solo a darles sugerencias que ellas ya

saben o conocen, las maestras se dan cuenta que hasta al mismo personal técnico les hacen falta capacitación y conocimientos para afrontarlos. Además, cada caso requiere de una planeación individual, una atención especializada y una evaluación de acuerdo a las capacidades de los niños, ellas actúan con iniciativa y ponen todo su entusiasmo para incluir a los niños a todas las actividades, pero se generan una sensación de culpa por no saber si están haciendo bien o mal el trabajo y por no saber si los niños tienen avances esperados de acuerdo a sus estados.

Otra detonante son las supervisiones constantes por parte de SEP y de ISSSTE hacen que se concentren más en tener todos los documentos al día que en brindar clases más estructuradas y reflexivas. De aquí que ellas demuestran una gran preocupación al descuido de la enseñanza y de sus grupos, aparecen sentimientos de culpa.

Maestra Mayra

A nosotras nos dicen que “trabajamos por los niños y para los niños”, pero al enfrentarnos a la realidad nos damos cuenta que eso no es cierto, porque como institución nos importa más llenar documentos que la atención del niño. Se nos pide que entreguemos esto, que realicemos tal trabajo y dejamos la atención hacia los niños a un lado. Ahora, con la inclusión no estamos capacitadas, por ejemplo: para atender a un niño con síndrome de Dow, a un niño con autismo, o con parálisis y las instalaciones tampoco son las adecuadas para este tipo de problemáticas. Entonces nosotras como educadoras nos avientan al ruedo así como a la guerra sin fusil. Vamos trabajando y a la vez aprendiendo, porque nos damos a la tarea de investigar por aquí y por allá, buscamos estrategias que nos podrían funcionar. Si contamos con un área de psicología, con médico, con un equipo interdisciplinario, pero muchas veces no quieren compartir o no se quieren involucrar más allá de sus funciones. Toda la problemática nos la dejan a nosotras...

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Todas las innovaciones y cambios en la educación, se aprecian desde las reformas educativas, los cuales son diseños con un sentido político y social, dadas en un tiempo específico de acuerdo a cada administración gubernamental. Así mismo, se percibe a las instituciones educativas desde un sistema macropolítico, es decir como una estructura con características homogéneas bien definidas hacia el concepto de lo que es una institución escolar y su función social. ¿Quiénes diseñan los proyectos de las reformas educativas?

Se sabe de la participación de investigadores en educación, sociólogos, educadores, políticos, ambientalistas, y un sinnúmero de especialistas, quienes proponen, analizan y deciden los contenidos de acuerdo a las supuestas necesidades de la sociedad para ser cubiertas por medio de la educación ¿pero desde dónde se analizan estas propuestas, porque se proponen? Para ilustrar mejor estas interrogantes retomo dos ideas claras de Ezpeleta (2004), según la autora, un elemento se enfoca en las problemáticas del contexto social y económico, por tanto, en los contenidos de la enseñanza se incluyen nuevas competencias y desafíos con la intención de formar estudiantes con habilidades y destrezas necesarias para enfrentar esas realidades de la sociedad.

Un segundo aspecto es, elegir el tipo de enseñanza acorde a los propósitos del proyecto educativo, aquí entra la misión del papel docente, porque su práctica debe modificarse y adecuarse a las nuevas exigencias, sin la labor del docente no sería posible observar el impacto de estas propuestas.

Maestra Claudia

Tan solo la revisión de documentos y ciertas actividades que a veces son impuestas, o porque se tienen que hacer ya en el momento, es complicado, porque pues dejas de atender o dejas de poner atención a tu trabajo por esta preocupación de tener los documentos a tiempo. No sé, incluso, hasta con los padres de familia hay ciertas cosas que siento que pues si te hacen perder un poquito el tiempo y no te centras en lo que es, con los padres no me refiero en la comunicación que se tiene con ellos, porque necesaria esa interacción... Pero hay ciertos requerimientos administrativos, por ejemplo, que también hay que elaborar con los padres, donde si siento que te resta tiempo, esto lo podrían hacer el personal administrativo, pero no, también la maestra debe hacerlo...

(Fecha de entrevista 20-mayo-2019)

Todo proyecto busca ser exitoso, por ello, las reformas implementan una serie de “instrumentos políticos y administrativos” (Hargreaves, 2018, p.39) los cuales rigen el quehacer docente, entonces el docente se ve sumergido en toda esta trama burocrática que busca una necesidad constante de evaluar, medir y rendir cuentas de su práctica, porque está se considera un punto clave para conocer el impacto de las propuestas.

Ahora, a la reforma educativa (2018) se le ha sumado el famoso método de la gestión de la calidad, en este se incluyen todas estas tareas del llenado de documentos administrativos a base de actividades colectivas o individuales, y nuevas responsabilidades de la labor docente. En las narrativas de las participantes, se comprenden sus percepciones y se detecta que las rutinas diarias de su labor, están orientadas a la rendición de cuentas del sistema educativo, a su vez, se ha generado en una colegialidad artificial en las actividades colectivas dentro de la institución.

Está pintada profesionalidad ampliada, es una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado de su propia explotación, dejando que se les exija cada vez mayores esfuerzos (Hargreaves, 2018, p.143).

Con las nuevas estructuras de las reformas los maestros alinean su trabajo a los nuevos retos, su práctica se controla y se supervisa, esto genera una desmotivación a su “espíritu humano” (Hargreaves, 2018, p.58) capaz de crear y de innovar porque se encuentra ocupado en otras responsabilidades. Sin embargo, la práctica docente es compleja, por ello resulta difícil modificarla, principalmente si se pierde la esencia de la enseñanza como fin principal. Los maestros al verse alejados de sus ideales respecto a la enseñanza, de sus creencias sobre la educación y de la ética de la profesión muestran resistencia porque los proyectos no son los adecuados a las necesidades prioritarias dentro de la institución.

Maestra Martha

Te ponen muchos aprendizajes esperados y competencias, tú puedes elegir las que te convengan pero dices no, sí puedo elegir lo que yo quiera, pero finalmente yo tengo que dar respuesta a esto que me están pidiendo. Realmente no hay una libertad, es una libertad pero disfrazada para mí, porque finalmente, es el cumplir con esos estándares o esos requisitos y decir bueno, yo puedo planear y todo pero va la supervisora, te observa y te dice: “No, tienes que cambiar esto” y “por qué hiciste esto” y “por qué los niños están haciendo esto y por qué están coloreando esto” y “en tú planeación por qué esto”. Entonces es cómo lo mismo, siempre va a haber una jerarquía que te va a decir que está bien y que está mal. Buen eso, es lo que no me gusta.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

Ezepeleta (2004), Hawley y Vailli (en Marcelo y Vaillant, 2009) coinciden en afirmar como la efectividad de la formación de la práctica docente está en lo “sustancial”. Entonces me pregunto: ¿con las actuales reformas qué están aprendiendo los docentes de su formación, porque el sistema burocrático se enfoca más en saber cómo están haciendo el trabajo? o en ¿si se están cumpliendo los protocolos del proyecto educativo?, y no en las necesidades de la enseñanza identificados por los docentes, en conocer que necesita la profesión para enfrentar los nuevos retos y problemáticas de la labor. A condición de todo esto, las reformas tienden a ver a la práctica docente como la única profesión que necesita estar en formación constante, la que puede modificar todo lo aprendido, una profesión capaz de agregar nuevos roles, responsabilidades y tareas, hasta el extremo de asumir responsabilidades de otras áreas profesionales.

Maestra Guadalupe

No me agrada la inestabilidad de la política del país, porque con cada cambio de gobierno se cambian las ideas y las estrategias, no me gusta mucho eso. Por ejemplo, este nuevo modelo me parece excelente, pero no me gusta la idea de desechar el modelo 2011, porque entonces también tenemos que desechar el 2004 y ahí están muchísima bases pedagógicas. Este nuevo modelo es buenísimo, tiene muchas áreas que son importantes, pero eso de que solamente porque era del PRI, ahora hay que cambiarlo porque ahora ya entro otro partido político, entonces todo lo demás ya no sirve. Todo sirve, es como las maestras de las viejas escuelas que te daban rondas, cantos y juegos, de repente les dicen no, eso ya no se hace, entonces trabajamos y trabajamos y trabajamos. ¡Pues no!, todo sirve a lo mejor sirve para la lecto-escritura, para ubicación espacial, para las habilidades sociales ¡todo sirve! No me gusta eso, de ahora lo nuevo, ahora lo viejo. Es como ya llegue, ya quiero innovar, creen que tienen la verdad absoluta en la educación y en realidad nadie tiene la verdad absoluta, todo cambia, todo...

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Los maestros están en un proceso de quitar, poner, agregar o inventar nuevas prácticas, entran en controversias de saber hasta dónde llega su compromiso con la educación y con la sociedad; en buscar otros sentidos de la profesión alejándose cada vez del objetivo de enseñar y de optar por buscarle el gusto a los controles administrativos, se preguntan: en dónde cae todo este cúmulo de conocimientos y saberes obtenidos desde su

formación académica y de su experiencia en el aula. Los docentes, alumnos y personal educativo son los que viven el currículo escolar dentro de las instituciones y en las aulas.

En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y los que lo son solo en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor en este contexto (Hargreaves, 2018, p.40)

A partir de las ideas de Hargreaves (2018), Elzelepeta (2004), Ball, S (1994), Hawley y Vailli (1998) puedo concluir que todo éxito en una intervención de la formación de la labor docente, está en considerar varios aspectos, uno de ellos es en ver a cada escuela como instituciones micropolíticas para poder analizarlas, esto implica escuchar las voces de los principales agentes educativos con los que se pretende construir y conseguir este cambio, capacitarlos de una manera sustancial, es decir con teoría y herramientas que ellos expresan como necesarios desde cada uno de sus contextos. Utilizar estrategias colaborativas, al resolver conflictos, inquietudes, al identificar necesidades en común y al construir negociaciones. Toda propuesta por muy pequeña o grande que sea debe considerar estos elementos.

5.7 Sexto eje de análisis: El tiempo como mecánica de poder en la práctica docente de las educadoras

Una mecánica de poder es el control del tiempo en el trabajo de los sujetos. De acuerdo a Foucault (1980) “permite extraer de los cuerpos tiempo y trabajo más que bienes y riquezas” (p.146). El tiempo ha sido parte de la imposición de las políticas de las personas quiénes están a cargo y se ha convertido en una restricción opresiva,

limitante y objetiva hacia la labor docente, esto tienen relación con el concepto de cultura escolar antes descrito.

Con estos elementos se puede interpretar que: las labores de las educadoras son vistas desde distintas perspectivas, porque no es la misma visión de un administrativo a la de ellas, en cuanto a las actividades realizadas en el aula y de todas sus funciones en la estancia. Esto es conocido como un “choque de perspectivas” (Hargreaves, 2018, p.134) entre los administradores y los docentes, aquí yo agregaría a los técnicos o profesionales de otras áreas de la estancia (psicólogas, nutrióloga, doctor, enfermera, directora, jefa de área pedagógica, trabajadora social y secretarias) debido a que aparecen en los relatos de las maestras con frecuencia y se aprecian estas divergencias de perspectivas al momento de describir sus labores docentes.

Se puede afirmar también que las educadoras “ven el aula de una manera más compleja y variante” (Hargreaves, 2018, p.133) porque se experimentan varias cosas a la vez, no siempre se vive lo mismo en el aula, en un momento dado, tienden a solucionar, a ajustar, adecuar, ampliar o reducir la ejecución de su planeación. Por otro lado, los administradores y los técnicos de la estancia ven el trabajo docente desde una visión general y técnica por fuera, es decir, observan el quehacer docente como la aplicación y ejecución de programas y esperan los resultados deseados acorde a los cronogramas y calendarios, buscan innovar el sistema o expresan la necesidad implementar nuevos elementos, generando angustia y preocupación en las maestras, pero ellas, identifican otras necesidades de acuerdo a sus experiencias en el aula las cuales no se relacionan del todo con estas innovaciones.

Con base a los relatos de las maestras sobre su labor docente, se observa que los administradores de tiempo en su institución inclinan sus objetivos basados en un modelo de tipo **monocrático**, porque su labor es más técnica que reflexiva, es decir, se busca alcanzar los objetivos esperados y todo lo solicitado al momento por parte del área administrativa. Ninguna hace mención de los tiempos de preparación de la planeación, ni de sus tiempo de descanso (si existe un tiempo de 30 minutos para tomar el almuerzo o la comida).

Existen contextos educativos donde el tiempo de la planificación y la ejecución de esta, son primordiales en la enseñanza, sobre todo en países avanzados como Irlanda, porque los objetivos están enfocados en las personas. Otros contextos por ejemplo, ven la prioridad en los resultados, en la rendición de cuentas y en los fines institucionales, que tienen relación con el tipo de cultura escolar de sus sistemas. De acuerdo a esto, se incluyen creencias y el sentido de dirigir la enseñanza. A continuación expongo algunas narrativas de las educadoras y las relaciono las cuatro dimensiones para comprender como se concibe el tiempo de la labor docente de acuerdo a Hargreaves (2018):

Primera dimensión el tiempo como técnico racional: Aquí los tiempos de los maestros son organizados, distribuidos y controlados por las autoridades educativas para conseguir un fin productivo en todo momento; el trabajo docente está orientado por los administradores. Las maestras hablan acerca de sus experiencias sobre las actividades colegiales asignadas por el área administrativa.

Maestra Marisol

Nos dijeron que nos la iban a bajar un poquito la carga administrativa pero ahorita nuestras autoridades como las supervisoras son las que se resisten a que nos las quiten, porque a pesar de que en la guía del consejo técnico, en la oficial viene lo que tienes que hacer como: llenar un cuadro o hacer un pequeño cuestionario aun así, nuestras supervisoras insisten en ponernos a llenar cuadros, cuadros y más cuadros..., como sí en verdad solicitaran todo eso. En el último consejo nos pusieron a revisar los planes de nuestras compañeras, nos tocó revisar las planeaciones de una

compañera desde agosto hasta la fecha, checar aprendizajes, o sea muchísimo y llenar como cinco cuadros y nosotros nos dimos cuenta de que todo esto ya lo habíamos hecho anteriormente, pero es esta parte como que se resisten mucho sienten como que ya vamos a estar como flojeando, porque muchas veces es lo que piensa esta parte del trabajo administrativo.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

La segunda dimensión la llama el tiempo micropolítico: Se da cuando las actividades realizadas por los profesores tienen jerarquías de acuerdo a su importancia, por ejemplo: existen materias con mayor peso en el currículo a esas se les asigna un tiempo generoso en comparación con las asignaturas con menor prestigio. Por ejemplo, en el caso de las educadoras participantes, el tiempo asignado a la planeación, a la evaluación y consulta está en último plano y al margen, no se considera una prioridad.

Maestra Miriam

Bueno nosotros aquí tenemos establecidos tiempos para elaborar todo esto, por ejemplo nosotros hacemos planeaciones quincenales cada viernes, nos dan dos horas para salirnos del salón y elaborarlas, entonces debemos entregar una planeación que debe estar acorde a las necesidades de los niños y que deben de llevar un seguimiento, después de esa planeación, bueno..., sigue la evaluación que debemos de hacer, que es diaria, con respecto a los aprendizajes esperados que estamos favoreciendo. Esas evaluaciones nosotros las tenemos que registrar diario en el diario de la educadora, diario. Y también, bueno... tenemos que estar llevando nuestros controles porque nosotros tenemos que entregar una evaluación trimestral que se les entrega a los papás, entonces bueno..., nosotros tenemos que darnos nuestros tiempos en clase, en casa o en donde podamos para empezar a elaborar todo esto porque dos horas no te alcanzan.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

A la tercera dimensión la llama el tiempo fenomenológico: Relacionado con el tiempo vivido, este varía de acuerdo a cada sujeto. Cuando se trabajaba con personas, en el tiempo influyen los proyectos personales, las actividades, lo que exige cada momento. El tiempo varía de acuerdo a los trabajos que se realizan en clase. Por estas razones, ante los cronogramas y calendarios escolares los maestros sienten presión, ansiedad, culpabilidad y frustración a causa de las exigencias.

Maestra Martha

Sí, hay muchas cosas que hacer en el día y en un día pasan muchas cosas: que los niños ya no quieren poner atención, que ya se distrajeran que ya hubo un incidente, que no dejan de platicar,

que la directora ya solicitó tal documento que tenemos que llenar, que ya llego tal aviso ósea son muchas cosas por las que yo si considero mi labor como muy algetreada del diario.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

El tiempo sociopolítico: Aquí aparecen dos conceptos conocidos como marcos temporales por una parte tenemos al modelo **monocrónico**, en él, el tiempo de la labor docente se convierte en dominación y en control de la implementación del curriculum por parte del área administrativa (Se llega al extremo de darse una colonización en donde los administradores tienen el poder del tiempo de los profesores para sus propios fines). De esta manera aparecen las divergencias mencionadas, en como conciben el tiempo las maestras y los administrativos. Porque quienes miran el aula desde fuera lo hacen de una forma general, con fines del cumplimiento de objetivos institucionales, su visión es técnica, racional y no se detiene a ver al aula con sus variantes para ser más sensibles a lo que acontece dentro de ellas. Se ve la labor del docente enfocada en una cosa a la vez, en la realización de programas.

Por otro lado, tenemos el marco temporal **policrónico**, es cuando se concibe al aula como un sistema complejo en donde pueden ocurrir varios acontecimientos y variantes, se es sensible a este contexto, se entiende la labor del maestro como diversificada en varias cosas a la vez, se orienta en las personas y en las relaciones.

Retomando estos conceptos y los relatos de las protagonistas para afirmar como el tiempo de su labor cae en las dimensiones técnico- racional, en el tiempo micropolítico y en el tiempo sociopolítico monocrónico. Debido a como son controladas y supervisadas su actividades por el área administrativa.

Los documentos programáticos y las estrategias para su implementación, junto con la organización escolar, asumen una idea del tiempo objetiva, racionalizada y administrativa. En cuanto tal, el tiempo objetivo configura la implementación, no solo como lo mide el reloj del aula, sino también por la estructura del nuevo programa (Werner en Hargreaves, 2018, p.126).

5.8 Séptimo eje de análisis: Actitud profesional de las educadoras ante los retos de las reformas educativas

En lo relatos de las educadoras aparece una “adhesión de orden moral” (Schütz y Luckmann) relacionada a una actitud del valor de responsabilidad, a un “deber ser” en dirección al cumplimiento de los objetivos institucionales. No existe una regulación entre el tiempo personal y el tiempo profesional. Esto provoca un sentimiento de culpa en las maestras, por un lado por dejar a sus grupos y clases para cumplir con sus otras responsabilidades de la institución, después por no brindar demasiado tiempo a su familia y a sus proyectos personales. Las maestras se acoplan a las reformas y a los tiempos.

De acuerdo a Hargreaves (2018) a esto se conoce como “apariencia de perfeccionismo” cumplir con mi trabajo, pero detrás de la situación aparece nuevamente una “mecánica de poder” (Foucault, 1980, p.146) (trabajo y tiempo de las maestras) por parte del sistema educativo. Los relatos también destacan una causa-efecto de: a menor tiempo, menor práctica reflexiva o poco tiempo de descanso. Todo esto generado por la cultura escolar de su institución.

Maestra Carolina

El trabajo administrativo como el llenado de documentos, evaluaciones y planeaciones regularmente lo llevo a mi casa a pesar de que hay como un tiempo dentro de la estancia para poder elaborar esto, el tiempo no me alcanza y la verdad es que yo prefiero como que estar con el grupo y llevarme el trabajo a mi casa para hacerlo. Hacer esto no es lo más apropiado, porque rompe con tu vida personal no, porque a veces dejas de hacer cosas o de ir a eventos porque sabes

que tienes esta responsabilidad de hacer la planeación, de hacer evaluaciones, de preparar material, incluso, material didáctico para los niños. Ósea, yo sí creo que no es correcto, pero a veces como que sientes tanto esa responsabilidad de cumplir porque te van a decir algo o porque simplemente tu actividad no funciona si eso no está. Entonces pues si lo hago en casa...

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

A pesar de las innovaciones, cambios y nuevas responsabilidades a la labor, las maestras demuestran tener claro cuál es el objetivo de su profesión, el de enseñar y educar a los niños, las demandas de su labor las toman como un reto, cumplen en su totalidad con lo solicitado. Sin embargo, esto trae consecuencias, porque no encuentran ese equilibrio, en saber en dónde termina su día profesional y en donde comienza el familiar, en los relatos mencionan que llevan el trabajo a la casa o se quedan después de clase para hacer sus avances, incluso, ocupan sus espacios cerrados de comida para avanzar en sus pendientes. Mencionan que lo hacen porque prefieren estar con los niños y trabajar con ellos. Al llegar a casa el trabajo sigue, las responsabilidades no acaban.

Tratan de ser perfeccionistas en su labor.

Maestra Claudia

Tienes que adecuarte porque ese es como el discurso, que te debes de adecuar, de adecuar tus materiales, espacios, todo con lo que vas a trabajar pero a veces por mucho que tú quieras adecuarlo también es una limitante para poder alcanzar más logros con los niños, más aprendizajes. Yo creo que son limitaciones el material, el contexto y también la atención que el docente le puedes dar a un niño porque estás al pendiente o estás preocupado porque tienes que cumplir con cierta norma administrativa.

(Fecha de entrevista 20-mayo-2019)

Entre las innovaciones y cambios de las reformas se encuentran con propuestas muy bien diseñadas pero en la práctica la realidad es distinta, ya sea porque no cuentan con los recursos suficientes, el contexto no se adecua a las nuevas exigencias o el tiempo no es suficientemente para todo lo que se pretende abarcar.

La función del enseñante, que exige de sus miembros una adaptación roles cada vez más diversificados y a un cambio de actitudes, ahora es de naturaleza

conflictiva. Colocado en una situación poco confortable, tambaleando por la incertidumbre de las reformas, atormentado por el miedo a no poder adaptarse a los cambios, el enseñante no llega a distinguir las características de su acción (Postic, 2000, p.87).

5.8.1 La labor docente y la inclusión de los niños con necesidades especiales

Las maestras hacen mención sobre sus experiencias de casos de niños con necesidades especiales, ahora se ha vuelto común trabajar con ellos, por lo tanto, se han interesado en investigar acerca de sus problemáticas, buscan alternativas, mencionan que a través de la interacción con ellos y de conocerlos pueden detectar sus necesidades. Por otra parte, les ha resultado difícil porque los niños requieren de una atención personalizada y sus grupos son aproximadamente de 25 alumnos, a pesar de ello, han actuado con iniciativa, se han dado cuenta que su profesión requiere de una preparación intelectual constante, porque siempre se enfrentan a desafíos distintos, en el caso de los niños con necesidades especiales, dicen “vas aprendiendo al estar en contacto con ellos”.

Maestra Mayra

No es un trabajo fácil, uno no está preparado, no tienes ni la formación ni la capacitación pero uno pone su mayor esfuerzo y aprendes de esos niños. Haces que los padres se comprometan y los involucras. Yo tuve a un niño con Síndrome de Dow el niño se integraba favorablemente, los padres estaban muy interesados y fueron atentos, pero en cuanto a su aprendizaje si me costó un poco porque yo no sabía hasta donde el niño debía aprender y hasta donde no.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Después de tener un caso con un niño con determinado problema, si posteriormente vuelves a tener otro caso con la misma problemática ya has aprendido de la experiencia anterior. Aun así ellas consideran urgente incluir un área especial, con profesionales que les den sugerencias y apoyo en todo momento, porque el equipo

técnico tampoco tiene la preparación suficiente, todos en la estancia, han tenido que ir aprendiendo con la práctica. Las necesidades especiales de los niños han sido uno de sus mayores retos y temores porque no saben a lo que se van a enfrentar y hay que irlo descubriendo en cada experiencia.

Maestra Claudia

Ya hasta me dicen que me volver especialista, no es fácil, porque las maestras no tenemos la suficiente capacitación pero son experiencias muy significativas que te enseñan mucho. Cuando entre a trabajar, recién saliendo de la Escuela Normal recuerdo un caso porque fue mi primer año ya como docente y me tocó trabajar con un pequeño que tenía autismo, este si era autismo autismo fue un gran reto para mí porque yo estaba así nuevecita inexperta. Sí siento que tenía mucha voluntad, trataba de atenderlo lo mejor que podía, pero como te comento tenemos carencia de un especialista. El psicólogo era lo que teníamos en ese momento de apoyo, la directora si me trataba como de apoyar pero hacia lo que podía porque tampoco estaba capacitada y si fue un año muy complicado para mí, si lloraba, me preocupaba, me desesperaba, porque yo no sabía cómo atender al niño. Yo podría pensar que estaba haciendo lo mejor, pero a lo mejor también son las limitantes no en ese afán de querer apoyar, pero cómo resolvemos con los papás si no sabemos que comunicarles porque no comprendemos las problemáticas. Entonces eso me hace pensar que aunque tú quieras apoyar también estas como limitando a este tipo de niños.

(Fecha de entrevista 20-mayo-2019)

5.8.2 El rol actual de los padres y alumnos

Otra situación a la que se han enfrentado es al rol que han tomado los padres en la actualidad, estos personajes aparecen en los relatos como “antagonistas” quienes también denotan un sentimiento de culpa, según los relatos, su autoridad de padres ha cambiado por un estilo más permisivo, pues es notorio como a las decisiones de los niños se les ha dado mucho poder, incluso, más que a las del adulto. Según Tenti, E (2005) Esto se debe al “ritmo del avance de nuestra sociedad”. Nos encontramos con casos en donde ambos padres trabajan por tiempos prolongados, en el caso de las educadoras, dejan en la estancia a los niños la mayor parte del día en el horario de 7:00am a 5:00pm, en algunas ocasiones, cuando los recogen de la estancia los llevan a casa dormidos porque ya están agotados, entre tanto trabajo y el poco tiempo dedicado a la convivencia familiar van

dejando a un lado el fomento de valores en casa, ¿Qué pasa en la escuela con los niños?. Las maestras cuentan que sus experiencias han resultado difíciles porque sin la ayuda de los padres en casa todo se complica y las actitudes de los pequeños en clase son cada vez más difíciles de controlar.

Maestra Alicia

Que es lo que sucede ahora, que nosotros somos las responsables de inculcar los valores a los niños y si un niño es grosero, pues, es por nuestra culpa, y los papás no tienen ninguna culpa. Entonces ahora, creo que nos hemos topado más con esta parte de niños groseros, que se oye mal no me gusta decir esto de niños groseros, porque los niños no tienen la culpa. A veces el entorno es el que les favorece esta parte porque ¿qué están haciendo ahora los papás para que sus hijos no sean groseros?, ¿qué estoy haciendo yo para que mi hijo no sea un tirano?, desde que en casa no hay límites ¿Por qué?, porque los papás tienen este sentimiento de culpa. Los papás ahora, es que..., ahora las situaciones son muy diferentes a las de antes. Los papás de ahora sienten culpa por irse a trabajar, entonces ¿cómo compensan esta situación de culpa?, pues dándoles todo a los niños ¿Cómo? Pues no poniéndoles límites, ¡ah!, pero en la escuela si tienen que ponerles límites, ¡ah! pero cuando les ponemos límites ¡Auxilio!, la maestra es una enojona, la maestra no lo comprende, la maestra es regañona... A ver, entonces ¿qué hacemos?, ¿ponemos límites o no ponemos límites? Pero ¿insisto los límites y los hábitos tienen que venir de casa ¿De qué sirve que nosotros aquí estemos reforzándoles en todo momento desde decirles mastica con la boca cerrada, no metas tus manos a la comida, si en casa se los siguen permitiendo? Decirles que no tienen que decir groserías cuando en casa permiten que las digan, les decimos ¡oye! es que no me contestes así, pero en casa se los permiten...

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Las maestras expresaron que han recibido golpes e insultos por parte de los niños, sin embargo, en la estancia, se ha puesto de justificación a los derechos humanos y tareas de los niños y niñas, punto en donde los adultos (de la estancia y padres) se confunden, en saber cómo y hasta dónde se les puede poner un límite. Los papás han permitido a los niños sobrepasar los límites en casa. Por otro lado, en la escuela se les enseña a como dirigirse con los compañeritos y con los demás, se fomentan las frases de respeto de por favor y gracias en cada actividad, les enseñan a tener buenos hábitos de higiene, de ingesta de alimentos y de conducta. Las maestras dicen: “¿Cómo un niño de dos años va

a decidir si se va a bañar o no?, el adulto es el responsable de cuidar de su salud y el mantenerlos limpios es su responsabilidad”.

Al igual que los padres, los adultos de la estancia actúan de manera confusa ante los límites que se les ponen a los niños, en el contenido de las narrativas aparece nuevamente divergencias de opiniones, en la forma de ver y de resolver las problemáticas desde el área educativa y de las otras áreas de la estancia. Lo conveniente en este punto sería la negociación y acuerdos entre todas las áreas, porque todos ellos son una “comunidad de práctica” y tienen la responsabilidad de resguardar la integridad de los alumnos mientras están ahí. Lamentablemente como hemos visto hasta el momento se carece de un trabajo colectivo y colegial entre las áreas.

Maestra Guadalupe

La línea que está como mal entendida, hubo un niño que hizo un berrinche, se hizo del baño y no se quiso cambiar. La nueva maestra nunca había trabajado con niños, entonces me dice “es que no lo cambie porque la psicóloga me dijo que si el niño no quiere no lo cambie”, entonces nosotros del lado de las docentes dijimos ¡No! hay cosas que se les pueden permitir ¿pero a los dos años? que el niño sepa que está bien y que está mal es un poco difícil, se le tiene que hacer ver al pequeño que aquí hay normas, no debes permanecer con la pipi, te cambias porque te cambias y a lo mejor le das un argumento para que el entienda pero ¡tú eres el adulto! es tu responsabilidad que no traiga la pipi todo el día.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

De acuerdo a los discursos analizados, se considera necesaria la capacitación tanto del personal educativo de la institución y de los padres de familia. Las maestras exponen en diferentes momentos de la entrevista la importancia de los límites y de la disciplina en sus clases, pero se han percatado que en sus intentos es difícil conseguirlos por la falta de un trabajo colectivo de los adultos que son responsables de educar a los menores.

Dentro de la estancia, entre las diferentes áreas, también existen divergencias de opiniones (debido a las relaciones de poder antes mencionadas) en cuanto a los límites de los alumnos, es como una analogía o un reflejo de lo que pasa en casa, nadie les ayuda a

los niños a identificar estas conductas, las maestras lo hacen pero no es suficiente, porque por protocolo tienen que reportar estas conductas a las áreas correspondientes, pero qué pasa en estas áreas, dejan a los niños solucionar las situaciones y elegir por ellos mismos, por no perjudicar sus derechos humanos y por el fomento de una “educación libre”, pero más bien es por una falta de preparación en cuanto a límites y su importancia en el desarrollo emocional de los niños.

Por consiguiente al momento de pasar el reporte a los papás, no se les apoya con estrategias adecuadas, entonces los padres les ponen consecuencias poco significativas para el menor porque tampoco saben cómo enseñarles límites.

Los adultos tanto de la estancia como los padres necesitan estar en sincronía y trabajar en forma democrática, las maestras requieren de este apoyo para poder llevar a cabo su objetivo de enseñanza-aprendizaje, es un tema que les preocupa porque así ellas se podrían enfocar más en elevar el nivel cognitivo de los niños, en llevarlos a la reflexión y a experimentar nuevos contenidos, pero sin este apoyo, se enfocan más en conseguir la autorregulación del niño lo cual es una tarea sin fin.

Los niños necesitan las normas y la disciplina, porque se encuentra en un proceso de aprendizaje de autorregulación, ellos aún son muy pequeños para identificar las conductas antisociales que los afectan y afectan a los otros, necesitan de la guía de los adultos.

Por eso se detecta esta área de oportunidad tanto en los padres como educadores, requieren de métodos que les ayuden a tener una postura equilibrada entre el dar y exigir y tener presentes sus posiciones de adultos responsables.

En la revista Educrea Capacitación (2018) en el artículo “aprender a poner límites para padres y educadores” expresan características de por qué los niños necesitan ser dirigidos mediante reglas ¿Qué pasa si los niños no aprenden a autorregularse de una manera correcta?, pues, los niños se convierten en insoportables, o no son sensibles a las necesidades de los demás, son inseguros, no son felices, les cuesta ser autónomos, aceptar responsabilidades, decidir por sí mismos y carecen de un referente para orientarse.

El niño se ha convertido en un “tirano doméstico”, debido a que los padres desde su nacimiento hacen todo lo posible para complacerlo, esta manera de educar solo fomenta a niños irresponsables, egoístas y con poca capacidad para dialogar. Los padres tratan de ganarse el amor del niño por eso lo seducen, o por otro lado, comenten el error de dejar al niño en libertad sin que nadie los corrija convirtiéndolos en dictadores (Naouri, en revista Educrea Capacitación, 2018).

Maestra Guadalupe

Unos papás trabajan en la Comisión de Derechos Humanos sus hijos son muy señalados porque al niño pequeño le ponen la ropa rosa, rota, mugrosa, lo llevan sin bañar, le ponen ropa del primo, la prima de toda la familia. Entonces cuando hay algún evento, por ejemplo, en estos musicales cuando hay que unificar, el Sr. siempre argumenta que se les quita individualidad a los niños con esos vestuarios. La niña mayor, cuando hay eventos se siente humillada, por eso el señor siempre dice que primero hay que preguntarle a la niña lo que quiere. Por ejemplo, siempre van sucios, más cuando es lunes y es porque él les pregunta si se quieren bañar, obvio no se van a querer bañar. Yo creo que esas cosas no son de individualidad, esas son de que yo tengo, como adulto, una responsabilidad, porque a lo mejor fuimos al jardín y traía lodo, traía tierra, pasto y demás... no le voy a dejar al niño de dos años decidir si se va a bañar o no. Yo como adulto debo de estar consciente de que si no se baña la suciedad va a causar que se enferme, que no esté higiénico, van fatales a la escuela. Yo creo que eso es lo que está mal entendido porque no es así. Si habría que ser como más sensibles pero el adulto es el adulto. Tendrías que mantener tú la autoridad del trabajo de reglas, porque siempre desafían y no eres nada para ellos y lo primero que descalifican es tu trabajo como maestra. Está muy bien esto de la libertad, pero tú como adulto dices cómo, a dónde, porque esto les da certeza a los niños de que va a saber que se van a bañar, de ver que necesita comer a determinada hora, cenar a determinada hora. Si no son niños que al otro día llegan irritados, porque la mamá los dejó dormir hasta la una de la mañana. Este tipo de autoridades hacen a los niños muy desafiantes y si ven a las maestras que titubean jamás les van a hacer caso.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Los papás tiende a actuar de manare irresponsable en la tarea de limites por las siguientes situaciones: porque no quieren repetir estilos de crianza que sus padres usaron con ellos; no quieren parecer intolerantes y prefieren ser amigos de sus hijos, pero tampoco son firmes en sus límites; son muy blandos con sus reglas porque no confían en las capacidades de sus hijos y los sobreprotegen; no tienen tiempo para estar con ellos y lo compensan con regalos caros; los padres quieren criar niños independientes y por eso los dejan ser libres, hasta convertirlos en el centro de atención en todo momento.

5.8.3 El rol docente y su función como agente de cambio

Los relatos de las maestras nos han permitido identificar sus funciones y roles dentro de la institución escolar, tanto sus responsabilidades y nuevas tareas vienen de las estructura institucional y de sus propuestas, es decir, las funciones de los maestros son asignadas por la sociedad y por el sistema escolar, esto implica la manera de determinar la forma en que se comunicaran los maestros con los alumnos, tanto en conducta verbal y como en la no verbal. La escuela siempre tendrá un aspecto político porque inculcara los valores de la sociedad. Por lo tanto, las decisiones respecto a cualquier profesión o función dependen de la estructura en su modelo jerárquico a nivel nacional, regional o local.

La concepción de una función está determinada por el sistema social en el que es ejercida y puede ser modificada más que por cambios que intervienen en diversas partes de ese sistema (Postic, 2000, p.82)

Por otro lado, como ya se había hecho mención anteriormente, el docente también tiene sus propios ideales y sus propias convicciones respecto a su profesión, razón por la

cual entra en conflicto al darse cuenta que su labor también depende de todas estas exigencias de la organización escolar y de lo que se espera de él.

[...]Después de todo somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo a morir en ficción de discursos verdaderos que conllevan a efectos específicos de poder (Foucault, 1980, p.140).

Las palabras de Foucault nos llevan a la reflexión de cómo actúan las decisiones del sistema social, es lo que nos dan por verdadero o forma correcta de llevar a cabo nuestras funciones en la sociedad y en como las asumimos legítimas. De Postic (2000) se entiende la actuación de los docentes ante las exigencias; una forma es dar la apariencia de estar comprometidos, les basta con tener metas claras y otorgar una responsabilidad a los estudiantes, en esta postura el docente se vuelve cómplice del poder. Por otro lado, si el docente en su enseñanza se muestra con su compromiso ideológico personal y permite a los estudiantes la libertad de expresarse, de construir y de aportar en cada una de sus actividades tendrá claro el objetivo principal de su profesión.

El enseñante tiene por tarea transformar las relaciones humanas y ser un agente de progreso, iniciando al alumno en nuevas ideas y métodos, con el fin de que llegue a ser el artífice de los cambios, o, al menos, sea conflictiva, porque está apesadumado entre la ideología oficial y las pulsiones sociales, por una parte, y sus valores personales por otra (Postic, 200, p.82).

La misión de docente no es solo la de transmitir conocimientos de una generación a otra, como en la educación tradicional que se educaba a los estudiantes de una manera técnica y mecanicista. Freire (2005) a la educación tradicional también la llama “bancaria” en su obra “pedagogía de los oprimidos”, aquí describe como esta forma de

educar se centra en los maestros y no en los alumnos; los alumnos son como bancos donde se depositaban los conocimientos que la sociedad considera valiosos de transmitir, para conseguir una exitosa productividad y eficacia de los futuros trabajadores de la sociedad. La educación bancaria no permite la contribución del estudiante en clase, ni mucho menos le permite crear o discutir sobre algún tema, lo vuelve acrítico. Por lo tanto, el docente es el dueño del saber a transmitir. De esta forma se consiguen ciudadanos respetuosos, sumisos, obedientes, fáciles de dominar aptos para desempeñar las funciones que la sociedad requiere, ciudadanos que ya han interiorizado el respeto de reglas y las estrategias para reproducirlas.

Freire (2005) propuso la pedagogía liberadora, esta incluía características opuestas a la educación bancaria, es decir invita a los docentes a formar personas críticas, capaces de transformar la realidad social y la propia, a través de una educación que propicie el diálogo, la crítica, las ideas, un alumno que tenga conciencia del rol que quiere desempeñar en la sociedad, interesados en cuestionar los contenidos, seres libres y racionales, sin tener que conformarse con las ideas de otros.

De los discursos de las maestras se entiende que los retos de la reforma (2018) son de carácter ambicioso y que las responsabilidades asignadas a los maestros requieren de estrategias distintas para alcanzarlas, como un verdadero trabajo colegial y colectivo, equipo, estrategia, materiales, conocimientos y la capacitación suficiente para afrontarlos. “Los nuevos roles exigen una interdependencia de los enseñantes, una concentración para un trabajo en equipo” (Postic, 2000, p.87). Se observan actividades colectivas en la reforma, pero están mal orientadas porque se enfocan en los objetivos del sistema del

control de la calidad como el llenado de documentos y la respuesta a los objetivos institucionales.

De esta manera se puede entender la relevancia de la profesión docente tanto en la educación como en la sociedad, por ello, resulta esencial que las maestras tengan claro que ellas son auténticas promotoras de los modelos de enseñanza- aprendizaje, no son simples transmisoras y los alumnos sujetos que almacenan información, son modelos, guías, tutoras, las responsables de formar alumnos activos del aula, de reconstruir la práctica educativa, de fomentar ambientes de trabajo colaborativo en sus aulas, en este tenor el trabajo docente es más intelectual que técnico por lo que requieren estar preparándose o investigando de manera constante. Su labor repercute en la formación de los futuros hombres y mujeres de la sociedad.

5.9 Octavo eje de análisis: experiencia y saberes pedagógicos adquiridos en la práctica profesional de las educadoras

En esta parte de la entrevista, las protagonistas hablan acerca de sus conocimientos y saberes obtenidos a través su experiencia en la labor docente. En primer lugar mencionan de manera reiterada en sus discursos la importancia de trabajar con una planeación flexible y moldeable, las maestras han detectado que en el día a día se presentan situaciones diversas, es decir, no siempre las actividades se llevan a cabo como las pensaron o las organizaron. Hacen mención de momentos, incluso, en donde no han podido realizar su clase como tal, porque fue necesario adecuar otros contenidos u omitirlos. Se entiende entonces de acuerdo a sus experiencias que la enseñanza también se adecua a las necesidades y circunstancias del momento.

Maestra Jennifer

Es como aprender a aprender porque tú planeas algo bien padrísimo y a la mera hora no te salió y te vas por otro lado, yo creo que la jornada es así la clase puede cambiar como cuando das un ¡clic!, cambio de actividad.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Otro aspecto interesante en sus relatos es su forma de describir a la planeación como un valladar y elemento principal para llevar cabo una secuencia de actividades bien diseñadas y estructuradas, sin este elemento, señalan, las clases pueden salir de control o tener detonantes inesperados en el grupo. Improvisar clases resulta ser un enemigo del control del grupo, aunque en ocasiones resulta necesario hacerlo para despertar el interés del grupo.

Maestra Guadalupe

Me gusta la parte de que se nos exija planear las actividades para no improvisar y saber lo que tienes que trabajar, porque eso de estar improvisado te detona a los niños, empiezas como a perder el rumbo eso a mí me ayuda mucho en la labor. También esta parte de estar como investigando y de no quedarte con esto de las viejas prácticas, buscar lo que te funciona. La experiencia con mis alumnos me ha hecho ver que a veces esperamos unos resultados pero no siempre tienen que ser así, se puede ir por otros rumbos. Todo eso me ha dado como algo significativo.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Así mismo, en sus discursos aparece el factor “tiempo y experiencia” como acontecimientos relevantes. Las protagonistas hacen mención de como la práctica les ha permitido mejorar sus estrategias al enseñar, sobre todo al elegir y diseñar las actividades de cada contenido. Para lograrlo, han ido a la búsqueda de bibliografía de actividades innovadoras sin dejar a un lado el plan y programa de estudio solicitado por la SEP (Secretaría de Educación Pública). En sus narrativas, asumen la responsabilidad de elegir las actividades adecuadas a cada contenido con la finalidad de conseguir los aprendizajes esperados en cada uno de los campos formativos con los que trabajan.

Una de las herramientas utilizadas en la actualidad por las educadoras, son las tecnologías informativas: las redes sociales, los buscadores de google y otros sitios,

mencionan que a través de estos medios ellas conocen y observan otras formas de trabajar de otras educadoras, de otros estados, países o lugares, esto les permite abrirse a otras culturas de enseñar y a obtener actividades distintas.

Otro elemento es la observación de cómo llevan a cabo sus actividades y estrategias de disciplina las maestras con mayor experiencia, así mismo, indagan con las maestras de los grados anteriores para tener noción de los intereses y necesidades de los chicos. La mayoría de ellas habla sobre la importancia de identificar los intereses y necesidades de sus grupos antes de hacer una planeación, también sobre como la práctica y la experiencia les ha dado seguridad para trabajar con grupos de distintos grados de preescolar.

Maestra María

A veces cuando llegas por primera vez al trabajo llegas súper moderadísima de decir soy la súper maestra pero no es cierto, muchas veces eso no te funciona, te enfrentas con otras realidades de otras maestras que están más preparadas porque saben resolver las cosas mejor que tú, y no más preparadas me refiero a alguien que tenga maestría. Hay algunas maestras que gracias al oficio de tantos años de trabajo su experiencia les ha ayudado por eso han sabido cómo trabajar las actividades, como conseguir un aprendizaje. A lo largo de sus años han hecho tantas cosas... ya han recorrido... ya conocen lo que funciona y lo que no, eso es el oficio.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Durante el “antes” de la planeación cuando ellas están pensando en las actividades y en las características de sus alumnos, recomiendan tener bien claras las necesidades y fortalezas de sus grupos, porque al aterrizar los contenidos se hará de manera real y significativa para ellos “no es solo dar un tema por darlo” dicen, es también ver que necesitan aprender ellos de esos contenidos; cuales son los intereses y gustos encontrados en ese grupo, “ningún grupo es igual” las generaciones cambian, las modas también, por lo tanto, los temas de interés de los niños no siempre son los mismos: “te puede tocar dar cada año la misma materia o el mismo grado, pero cada grupo siempre es distinto”, “Las

maestra deben tener esa habilidad de buscar actividades de acuerdo a los contenidos y a las necesidades”.

Otro elemento indispensable en la planeación es identificar los logros de los niños, estar preparadas también a la improvisación y a lo que pueda ocurrir en clase. Puede pasar al momento de que la clase lleva un rumbo pero de un de repente los chicos se interesan en profundizar en un punto porque les causo inquietud e interés, entonces la clase no se dio como se había planeado, pero seguramente si se consiguió un resultado en ese tema de discusión. Las actividades se pueden hacer más interesantes si se retoman los intereses y si es posible retomar esos mismos intereses en las clases siguientes, según las maestras, esto les ha ayudado a despertar la motivación de sus grupos en el aprendizaje, esto es parte de la planeación flexible.

Las maestras también traen a sus memorias como al terminar su estudios, ellas comprendían las teorías de una forma, pero al enfrentarse a las realidad fue un panorama distinto, porque se encontraron con situaciones emocionales que no conocían “no todo es intelectual” dicen, por ejemplo: las diferentes relaciones interpersonales en los grupos hacen actuar al docente de determinada manera, conseguir la disciplina nadie te la enseña se aprende en la práctica.

Maestra Jennifer

He aprendido todo en el trabajo, en la escuela te dan la teoría pero tu vienes y realmente en blanco, desde cómo consolar a un pequeño, cuando tú lo ves haciendo berrinche ya tú ves cómo lo resuelves. La teoría es diferente a la realidad. A aquí te enfrentas con niños con distintos intereses de acuerdo a su entorno social, te preguntan muchas cosas y debes de buscar la forma en cómo explicarles las cosas para que te entiendan. En el momento en que te involucras en sus intereses y les contestas de la misma forma, entonces los niños se sienten comprendidos. Aquí vienes a vivir y a aprender de los niños, de tus compañeras, aquí ves que funciona y que no, que descartas y que te sirve.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

En las instituciones educativas se capacita en el llenado de documentos administrativos incluyendo la planeación. Los intereses de los alumnos, las necesidades, las carencias educativas y hacer innovaciones también se aprende en el oficio de ser docente.

Las maestras consideran a la disciplina como principal factor para poder conseguir los resultados de aprendizaje esperados, la experiencia y la práctica de estar al frente de un grupo te permiten adquirir diferentes formas de mantener la atención de los alumnos. Aparece un factor de “temporalidad” en donde se han dado cuenta sobre la importancia de generar vínculos afectivos con sus grupos. Las protagonistas dicen “los niños no obedecen a las maestras autoritarias”, esto solo marca líneas y la aparta de ellos o por el contrario, si se es muy dulce y tolerante, los niños se confunden al distinguir quien es la autoridad del grupo y hasta donde pueden llegar.

Las participantes han descubierto a través de la experiencia pedagógica se han dado cuenta que la disciplina del grupo viene a partir de ese acercamiento del docente con los niños, la interacción cara a cara, en los ratos libres es importante jugar con los niños usando los materiales del salón y platicar con ellos. Es en estos momentos donde poco a poco los niños cuentan lo que quieren contar y en donde necesitan ser escuchados, al sentirse escuchados los niños se sienten atendidos, los maestros comprenden a sus alumnos, lo aconsejan y los guían en su aprendizaje social, emocional y cognitivo.

Maestra Mayra

He aprendido en este tiempo que antes de planear estrategias de trabajo con un grupo primero debes de identificar las necesidades y fortalezas de los grupos, con base a eso, estableces formas de trabajo. En una problemática de conducta no les puedes decir lo mismo a un niño y a otro, porque no a todos les puedes hablar tranquila y no a todos los puedes apapachar porque no todos te lo permiten. Tienes que buscar caminos para llegar a ellos y así comprender sus necesidades. Con el tiempo empiezas a ganarte su confianza, después los niños se acercan a ti y te enseñan

cómo puedes tratarlos. Tú como maestra debes ser paciente no debes desesperarte porque si no los niños se detonan. De esta manera sabes cómo guiarlos. En conclusión, todos los niños son distintos y no los puedes tratar igual hay niños que puedes apapachar y te resulta, pero hay otros que quieren abusar queriendo hacer siempre lo que ellos dicen.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Las maestras dicen: “muchas de las veces los papás no brindan estos momentos, no se dan cuenta ni cuando los niños entran tristes o contentos a la escuela, cuando nosotras los cuestionamos sobre sus sentires ellos te platican por qué vienen así, estas charlas son un medio para generar la confianza y armonía del grupo y la clave para conseguir la disciplina”, “porque al cada mañana al recibirlos, al saludarlos, al preguntarles ¿cómo estás? Ellos se sienten parte del grupo, se sienten importantes y acogidos, pero por otro lado también comprometidos a respetar las normas y las reglas, porque una vez que ya son parte del grupo ellos ya no quieren ser excluidos o ignorados, entonces poco a poco van haciendo conocimiento de la importancia del respeto de reglas y normas del grupo” Por lo tanto, la disciplina de los niños se consigue al genera un ambiente de confianza, del reconocimiento de logros, al elogiar esos logros, al escuchar los sentires de los niños en todo momento.

Maestra Miriam

Por ejemplo, con los niños puedo identificar cuando vienen enojados a la escuela entonces sé que algo paso en casa. En las tardes cuando pasamos más tiempo con los pequeños hacemos actividades para que se olviden por un momento de la problemática que hay en casa mientras están en la estancia. Muchas veces traen algo y los papás ni cuenta se dan que sus hijos entran así... Mientras ellos van a realizar sus actividades, en la estancia aprendemos a conocerlos a veces más que los mismos papás.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

La educadora en todo momento es la figura del adulto responsable del grupo, de la autoridad capaz de generar este ambiente que brinde seguridad a los niños, a través del cariño y la comprensión porque se trata de niños pequeños.

Al establecer las normas, reglas y consecuencias del grupo, los niños es importante escuchar las propuestas de los niños, estar seguras que las comprenden, porque al tenerlas claras los niños se interesaran en cumplirlas. Cada día es importante fomentar el respeto, la espera de turnos, la tolerancia y es en todo momento porque los niños de esta edad son egocéntricos, Sin embargo con el trabajo diario los niños lo van comprendiendo. Si los niños logran autorregularse es posible conseguir aprendizajes exitosos en cada clase.

Maestra María

Mi trayectoria inicia cuando entre como auxiliar educadora me fue muy difícil al principio ya que estar frente a grupo no es nada fácil, me gusta jugar con los pequeños, pero me costaba establecer límites y reglas que salvaguardaban su integridad física. No me gustaba llamarles la atención cuando era necesario, hasta que un día por ese motivo una pequeña se lastimó el brazo. Con el paso del tiempo he logrado equilibrar la situación de establecer reglas y límites que cuiden y prevengan accidentes explicándoles las consecuencias que podrían ocurrir, lo conveniente que tienen y porque existen.

(Fecha de entrevista 17-mayo-2019)

Las maestras expresaron algunas experiencias que las hicieron cambiar su manera de ver la realidad respecto a normativas y su forma de actuar ante ellas (acontecimientos relevantes). De ahí expusieron sugerencias para las educadoras como las siguientes:

1. Hacer registros en las libretas de sucesos relevantes o en los diarios de las educadoras: de acuerdo a sus experiencias, ellas tratan de transmitir estas experiencias a sus colegas de manera urgente, pues dicen a “veces se tiene mucho trabajo y se te olvida hacer las notas”, después pasan y pasan los días y nunca hiciste la nota”, “es necesario registrar hasta los mini acontecimientos para evitar problemas mayores”. “Los niños de 3 a 5 años fantasean mucho, ellos expresan las cosas a su manera, a si muy natural, los más chicos casi no dan detalles y explican las todo solo con elementos que recuerdan de sucedido”.

Un día un alumno de primero de preescolar le dijo a su maestra que no podía bajar el cierre de su pantalón para poder hacer pipí estaba todo el grupo en los baños junto con el grupo de segundo esperando su turno con sus maestras entonces su maestra muy atenta le ayuda al pequeño a bajar el cierre de su pantalón. A la salida el niño se despide contento de sus amigos y de la maestra, al día siguiente la mamá pasa con la directora porque supuestamente el niño le había dicho que su maestra le había agarrado el pene en el baño y además le había dado un beso en la boca, vino inmediatamente el área de psicología al salón de la maestra y le solicito pasar a la dirección. Al llegar ahí, estaban las psicólogas, la trabajadora social, la directora y la madre del niño. Le comentaron a la maestra la situación y obviamente la maestra da su versión, además menciona que las maestras de preescolar dos estaban presentes, pero lamentablemente se le creyó al niño. La maestra no hizo nota pues no era ningún problema, le levantaron una demanda por abuso sexual, la sacaron del área de estancias y la mandaron a las oficinas centrales. Por otro lado, la mamá saca a su niño de la estancia...

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

En preescolar siempre ocurren situaciones similares, los niños aún son muy dependientes de la ayuda de las maestras en algunas cosas, a la hora de partir el trozo de carne, al subir el cierre de su chamarra, al sacarle punta al lápiz, al amarrarse los zapatos, para destapar una caja, etc. Ya en otros relatos las maestras comentaban esta situación de que no les permitían hablar con los papás, el poderlo hacer les ayudaría a aclarar este tipo de problemas a la hora de entregar a los niños. Además si existiera un trabajo colectivo en la institución el área de psicología podría haber indagado en lo ocurrido con protagonista del relato, antes de enfrentarla a todo el problema. “de la experiencia de mi compañera aprendí, porque era mi compañera de sala, ahora anoto todo”

2. Antes de firmar un documento es necesario leerlo: Las maestras se encuentran tan concentradas en sus actividad y de repente llegan avisos o documentos y les dicen firme aquí, ellas por no distraerse y por continuar con tu clase firman, después se dan cuenta que firmaron oficios en donde aceptan realizar tal actividad o cosas más extremas un extrañamiento, es una llamada de atención. Cualquier trabajador tienen

derecho a firmar si está de acuerdo, o, a no firmar si no lo está. Se tienen todo el derecho de parar la clase y leer a detalle, o en su caso pedir que regresen en un rato.

Maestra Marisol

Recomendaría a las educadoras que lean todas las leyes, los lineamientos, la ley del trabajo y la ley general porque cuando haces un acta de hechos te llegan de improviso puede ser en un momento donde tú estás con el grupo, llegan y te dicen: “maestra su declaración”, y te presionan diciéndote: “maestra ya la necesitamos” y tú entre que estás con el grupo no puedes redactar bien, estás con la preocupación o cualquier otra situación de que tal vez un papá se quejó, no sé... He aprendido esta parte de poner un límite porque el abogado también nos ha dicho si quieren tu declaración: “ustedes también tienen el derecho de decir: me permite ahorita estoy en el grupo y de acuerdo a los lineamientos yo no puedo descuidar al grupo tengo que estar atendiéndolos en todo momento por lo que no tengo tiempo para redactar la declaración en la clase”. Esa sería mi recomendación que siempre estén muy al pendiente y siempre lleven una bitácora personal eso también me lo recomendaron, con fecha foliada para que no haya duda de que sucedió en tal momento la situación e inmediatamente informárselo a la directora o al área pedagógica, es importante registrar todo y conseguir las firmas de estas áreas.

(Fecha de entrevista 12-mayo-2019)

3. Otra recomendación es que “siempre es posible dar solución a los problemas”, en ocasiones el sindicato, la institución o la misma directora no respalda al personal ante problemáticas graves ya sea con los papás, con los niños, entre compañeros, en el caso de las maestras, las dejan solas y evitan involucrarse. Las protagonistas dicen en sus discursos que esto tienen que ver con la capacidad de liderazgo de sus autoridades, han tenido varias directoras y han observado en ellas sus distintas formas de resolver las situaciones de la estancia. Algunas directoras aparecen como coprotagonistas de las maestras, porque las orientan, las informan, la preparan, investigan en otras áreas, en los registros de las libretas y diarios, platican con ellas y con los niños para contextualizarse, a partir de ahí dan respuesta y solución a las dudas de los padres.

Otro rasgo de autoridad son las que ejercen su poder sin brindar apoyo a su personal a cargo, aparecen como antagonistas porque las despojan de opciones y de apoyo, no investigan, no las cuestionan ni mucho menos les preguntan sus opiniones, al contrario, empoderan a los padres dándoles la razón aunque estas sean erróneas. Ante la falta de apoyo

de su directora, acuden a su sindicato y si este no se los brinda el apoyo tienen dos opciones: una, aceptar los hechos como los presentan; dos, actuar por otros medios.

Ellas se describen temerosas, angustiadas ya sea por la sensación de culpa, por miedo a perder su trabajo o de manchar su imagen profesional, estos temores las han hecho ver la realidad de otra forma, en los relatos, suceden “acontecimientos relevantes”, en donde se han dado cuenta de que son muy capaces de defenderse por sí mismas. Desde estas experiencias se han dado cuenta cómo es posible ejercer el poder desde ellas mismas, han aprendido de la experiencia y a resolver situaciones por sí solas. A partir de estos sucesos, recomiendan a sus colegas estar siempre informadas sobre las leyes y condiciones generales de los trabajadores, buscar orientación con expertos de manera particular y con otras instituciones.

Maestra Mayra

Te voy a contar una experiencia, hace un año se me acusó de maltrato y pedí revisión de las cámaras a la directora porque supuestamente yo había jalado a un niño del brazo. Fue un acontecimiento donde afortunadamente había cámaras pero no quisieron hacer la revisión de ese video. Con la directora yo había tenido conflictos porque soy una persona que no me quedo callada con las cosas con las que no estoy de acuerdo o cuando se violentan mis derechos. Por tal motivo la directora buscaba la manera de como fastidiarme y le dio pauta para que la mamá del niño metiera una queja en forma escrita. Me sacaron de mi sala por tres meses y la directora no consideró que esta situación no solo me estaba afectando a mí, sino también a mi compañera de sala y a mis alumnos porque era un grupo con el cual yo había construido lazos de amistad y de conocimientos más profundos yo venía trabajando con ellos desde el ciclo pasado, a los niños nunca se les explicó el porque me separaron de ellos. Estaban molestos conmigo y yo lo entendí porque no se les tomó en cuenta, ni se les explicó la situación y no les importó afectar el trabajo que habíamos realizado. Metí oficios a derechos humanos, estuve aquí y allá moviéndome porque a mí no se me hacía justa esa acusación. A la mamá la aconsejaron por medio de otra compañera para que documentara la queja que por medio de ese oficio y de esta manera afectarme de manera drástica, porque era perder el trabajo. Afortunadamente la mamá recapacitó y yo tuve el apoyo de los padres quienes metieron un oficio donde solicitaban que me regresaran al grupo porque los niños me pedían... Fue así como me pude reincorporar y cerrar el ciclo junto con el grupo.

(Fecha de entrevista 13-mayo-2019)

Hasta el momento en la descripción de todo este análisis nos hemos dado una idea del contexto laboral de las maestras, de cómo viven su labor cotidiana en el aula, acerca de las relaciones entre los sujetos dentro de la institución, la cultura de la enseñanza utilizada, entre esta información, recupero nuevamente al capital decisorio con el que se

conducen las maestras, especialmente la “dificultad de expresar sus puntos de vista” por las relaciones de poder y jerarquías marcadas dentro en la institución, sin embargo, la profesión docente se puede defender a través de conocimientos ciertos lineamientos, del aprendizaje de las propias experiencias o de las experiencias de otros. Foucault dice: [...] “el poder se ejerce, nadie hablando con propiedad, es titular de él” (p.84) se entiende que todos podemos ejercer ese poder, el poder también viene desde uno mismo, del conocimiento y la experiencia de las maestras.

Maestra Claudia

Siempre hagan notas en las libretas de sucesos relevantes, anoten todo porque ese es tu respaldo. Me toco el caso de una maestra que nunca tuvo la evidencia y cuando hubo un problema fuerte con un niño no tenía como defenderse ni la autoridad supo. Si ella hubiera registrado el asunto hubiera sido distinto. A la maestra la demandaron y afortunadamente no la corrieron ni la encerraron pero si la cambiaron de área.

(Fecha de entrevista 20-mayo-2019)

5.9.1 El pensamiento del profesor

Con los relatos de las maestras respecto a los conocimientos aprendidos a través de su práctica podemos tener una acercamiento a cómo viven y piensan su práctica, tema que ha sido un debate entre algunas teorías y posturas, por ejemplo lo relaciono un poco con la historia del curriculum en donde a partir de los estudios de Jackson en 1991 sobre “la vida en las aulas” se planteaba la necesidad de comprender el pensamiento del profesor, cuya intención es entender el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque positivista. Fue desde entonces como empezaron a surgir varias investigaciones sobre el pensamiento y la conducta del profesor. La psicología cognitiva, fue una de las áreas interesadas, motivo por el cual, sugirió indagar en los procesos mentales de los docentes, en sus contenidos, métodos y procedimientos para poder comprender su práctica.

Ahora entiendo el origen del modelo de enseñanza y aprendizaje de Tyler (1982), el cual se ha tomado como esquema ideal de racionalidad didáctica, es un modelo impuesto y recomendado de forma universal y ha tenido tanto impacto que hasta nuestros días se sigue utilizando, es uno de los modelos que ha aportado de manera significativa a la educación y al proceso de enseñanza aprendizaje, aunque a mi parecer carece de elementos para poder hacer una interpretación del pensamiento de la práctica docente.

Se trata de un enfoque proceso-producto (objetivos, planificación, evaluación), retomo este modelo lineal de Tyler (1982) para comprender la actuación del profesor a partir de todas estas normativas de las reformas educativas que orientan, en este caso, el trabajo de las maestras. Es evidente como algunas características de este modelo impiden la apertura de la participación del docente en la elaboración de objetivos y detección de necesidades surgidas a partir de sus experiencias tanto en el aula como en la institución en donde se desenvuelven profesionalmente.

Tyler (1982) aborda aspectos claves para comprender la función del currículo y del sistema de enseñanza, de acuerdo a los fines que desea alcanzar la escuela, sobre cómo se puede organizar las experiencias educativas y cómo comprobar si se han alcanzado los objetivos. También se proporciona un método para examinar los problemas del currículo y la enseñanza. De acuerdo a Tyler (1982) cuando se hace la planificación en un programa de enseñanza o se pretende mejorarlo, es importante tener ideas sobre las metas que se desean alcanzar así como los propósitos. Una de sus preocupaciones es la necesidad de crear una filosofía amplia de la educación, porque esas metas y decisiones sobre: ¿qué conocimiento es valioso?, ¿qué enseñar?, ¿para qué hacerlo?, quedan en juicios de autoridades docentes o de especialistas en teoría curricular, pero la opinión y

necesidades detectadas directamente por los docentes no se considera. Esto tiene relación con toda esta parte de la burocracia modernista y con los instrumentos políticos y administrativos a los que se enfrentan las educadoras en su labor diaria.

Educación significa modificar las formas de conducta humana. Tomamos aquí el término de conducta en un sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta. Vista así la educación resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos (Tyler, 1982, p.11).

De acuerdo al modelo Tyleriano, la formación del currículo influye en la eficacia de la enseñanza y la magnitud de los cambios principales que la educación puede provocar en los alumnos, aunque para una organización efectiva se necesita la continuidad, la secuencia y la integración para crear orientaciones básicas en la elaboración de un esquema efectivo de organización de actividades de aprendizaje.

Clark y Peterson Pérez (en Pérez, A. y Gimeno, J, 1988), por ejemplo, bajo un enfoque cognitivo proponen un modelo con tres momentos del actuar del profesor: 1) Un momento de planificación existe un proceso de rutinas con las que el maestro simplifica y elabora esquemas simples y fijos; 2) en la intervención, los maestros toman pocas decisiones, porque ellos solo intervienen cuando observan que hay desviaciones o interrupciones en las estrategias o rutinas de la enseñanza; 3) en sus teorías y creencias el juicio de decisiones están derivadas de su experiencia porque están basados en un modelo de racionalidad técnica donde utilizan procedimientos prácticos, ya que ellos han descubierto destrezas a través de sus experiencias. Sus pensamientos tienen un rico almacén de conocimientos generales sobre los objetos, personas, acontecimientos y

relaciones que han construido. Esto también conlleva a una secuencia lineal del pensamiento docente, pero ya se le da una estructura a su trabajo, a pesar de ello relaciona experiencias pasadas con las actuales.

Por estas razones, en este trabajo me he inclinado por retomar las sugerencias de los estudios alternativos con otras posibilidades para poder comprender el pensamiento y acción de las maestras, lo cual me parece muy enriquecedor, sobre todo, para este tema de tesis porque las experiencias de la labor docente de las educadoras llenan el requisito de estas posturas con enfoque reflexivo y práctico en donde su actuación se considera constructiva y crítica en la obtención de nuevos aprendizajes y saberes dentro de su institución escolar. No es una actividad causal o lineal como se describe en la teoría de Tyler, más bien es una actividad cargada de valores.

Como hemos visto en sus relatos, ellas construyen activamente un conocimiento de la realidad de acuerdo a sus experiencias que han tenido a lo largo de su trayectoria profesional. Me apoyo principalmente en la perspectiva fenomenológica, y desde esta mirada no he pretendido poner la atención a los hechos o lo observable como el objeto de conocimiento sino más bien a ¿Qué es lo que le da significado a la práctica?, a lo que se vive en las aulas y en los centros educativos que es lo que he venido haciendo durante todo este análisis, por ello utilizo esta postura desde el planteamiento del tema de tesis. Tampoco pretendo observar cómo producen las maestras, sino más bien, que es lo que le ha dado un verdadero significado a su labor, es decir, ¿qué las hace seguir siendo y queriendo ser docentes?, ¿qué es lo que no les ha gustado sobre su experiencia docente?, ¿qué es lo que han aprendido y se ha quedado en sus memorias como un simple recuerdo o una estrategia que ellas podrán utilizar en algún momento?

De igual forma desde la perspectiva naturalista comprendo a través de la voz de las maestras las situaciones del propio contexto laboral y como están influenciados los pensamientos y prácticas de acuerdo a la cultura escolar de la institución, de los agentes de poder que intervienen, y de las problemáticas sociales. Al mismo tiempo, en sus discursos, he podido detectar situaciones significativas, es decir, lo que consideran importantes del oficio y lo que no, en donde se aprecia sus saberes a través de la experiencia la cual fortalece sus prácticas y la enseñanza hacia los niños.

Me llama la atención esta parte que describe Stenhouse (en Pérez, A. y Gimeno, 1988) de ver a la enseñanza-aprendizaje como un arte donde los artistas le dan significado por medio de sus técnicas. Y como dice Tom que “la enseñanza es una actividad artesanal donde se aplica el conocimiento, las destrezas y las capacidades de un fin practico” (en Pérez, A. y Gimeno, 1988, p.49).

De acuerdo a la fenomenología, tanto maestras como alumnos, son personas con construcciones distintas y con sus propios esquemas de interpretación. Las reflexiones de las maestras son el resultado de significados latentes en esta investigación, en donde hemos comprendido como es el pensamiento de las educadoras al ejercer sus prácticas como: la planeación flexible, la importancia de la disciplina, el conocer intereses de los alumnos, aprender de las experiencias de otras, ser un adulto responsable en el aprendizaje de los niños, la importancia de poner límites, reglas y acuerdos con los niños, generar vínculos de confianza entre ellos, elaborar registros y leer todos los documentos antes de firmarlos.

Si tratara de comprender el pensamiento de las educadoras a través de la postura de Tyler, podría limitarme a observar en las evaluaciones de resultados si se cumplieron o

no los objetivos de aprendizaje. Pero me quedaría con esta inquietud de saber en dónde podría colocar o como podría comunicar todas estas recomendaciones de las maestras respecto a lo afectivo y lo que han aprendido al llevar a cabo su labor docente.

Ahora que las profesoras han verbalizado sus prácticas, desde mi punto de vista, es una forma útil para poderlas comprender y para compartir lo que nos enseñan de su experiencia profesional. Por lo tanto, el pensamiento práctico del profesor tiene su origen en constructos personales que van haciendo a través de sus experiencias y de los aprendizajes que adquieren en el intercambio colectivo cotidiano.

De los relatos de las educadoras, me llama la atención particularmente esta parte de socialización de las maestras adheridas a un proceso de sumisión por los patrones de conducta generadas por agentes de poder que condicionan su actuar como sus compañeros, los alumnos, la institución, las escuelas y la estructura burocrática.

Los proyectos educativos, inclusive los científicamente validados y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre el mundo escolar, si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias imaginaciones, expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propia preocupaciones de los problemas, los rediseñaran a la casos particulares de las escuelas (Suárez, 2017, p.193)

5.9.2 La práctica docente

Para comprender la acción del profesor García, C, Loredó y Carranza (2008) proponen tres momentos llamándolos el antes, el durante y el después de la intervención pedagógica. En los relatos de las maestras se identifican éstos tres elementos: primero, al momento de hacer la planeación y los elementos que consideran las maestras para

elaborarlas; enseguida vienen sus experiencias del durante, ellas nos han relatado acerca de la importancia de la disciplina y los límites para poder llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje de manera favorable y sobre la importancia de los vínculos entre el profesor alumnos para conocer sus intereses y necesidades; el después se da al momento en que cuentan sus experiencias después de haber llevado a cabo su planeación, ellas reconocen que han ajustado o quitado temas de acuerdo a lo acontecido en clase.

- El antes representa el pensamiento de profesor.
- Durante, engloba la interacción en el aula
- Después, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa.

La práctica docente es cambiante porque se puede haber planeado un tema para la clase, pero pueden llegar a surgir situaciones inesperadas en donde quizá la docente se dé cuenta que los alumnos no están entendiendo el tema o se aburren, o surge alguna otra situación, por ejemplo, en donde se tenga que suspender la clase. Las maestras con sus saberes y habilidades cambian la actividad de acuerdo a las necesidades presentadas, o bien, muestran su sensibilidad y apoyan a las necesidades del grupo.

Por tal motivo las autoras consideran importante tener en cuentas los tres momentos en la práctica docente, las cuales les ayudaran a reflexionar sobre su labor, para así evaluar su propia experiencia. Las autoras se refieren a un antes, un durante y después sobre su práctica. Me gustaría retomar lo que dice Columbia, Onrubia y Ranchera (2001) lo cual ayuda al pensamiento reflexivo sobre la labor educativa:

En vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las situaciones del profesor iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene al respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus

concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que espera que la institución espera de él (p.4).

5.10 Conclusiones arrojadas del análisis de los ejes temáticos

Las maestras expresaron que antes de hacer la elección de su carrera se identificaron con un modelo de “ser maestro” de algunos de sus profesores cuando eran estudiantes, otras sintieron el llamado al interactuar con niños o al descubrir sus habilidades pedagógicas. Ya en la vida profesional, hacen comparaciones de cómo era antes el papel del maestro y cómo es ahora, esto les genera desmotivación hacia su labor por el significado de prestigio y de valor que representa para ellas.

La diversidad de ideologías de cada maestra con respecto a la enseñanza tiene relación con sus creencias de como las instruyeron cuando eran estudiantes, también con su formación y su personalidad. Sin embargo, un punto interesante en sus relatos son las expresiones de agrado hacia la profesión y el sentido de responsabilidad que asumen al momento de acompañar a los niños en su desarrollo.

En cuanto a sus experiencias laborales en escuelas privadas, se construyen en un rol de empleadas y no de profesionales, su antigüedad va de uno a tres años en este sector. En cuanto a sus experiencias en escuelas públicas ocurre lo contrario, su antigüedad va de uno a 33 años de servicio, mencionan a detalle acontecimientos relevantes sobre lo que hacían cuando empezaron a trabajar, existe una conexión entre su vida laboral y personal, aparecen aspectos de temporalidad como fechas, lugares, épocas, describen los contextos laborales y los desplazamientos que hacían de sus casas al trabajo lo cual es un indicador de la necesidad de equilibrio entre su vida personal y profesional.

La institución escolar donde laboran se guía por una cultura de la enseñanza que no favorece el trabajo colectivo y colegial debido a que se centra en el cumplimiento de

metas y en la rendición de cuentas. De esta manera se ha dado pie al individualismo y a la colegialidad artificial en las actividades a realizar.

La labor de las educadoras se percibe desde una visión monocrónica, es decir, no se ve como compleja y diversa, en esta línea, se esperan de esta, resultados de acuerdo a los calendarios y cronogramas establecidos, entre las actividades a realizar no se considera el tiempo de la planeación una prioridad, situación por la cual las maestras llevan trabajo a casa sin poner límites al tiempo de trabajo y al tiempo de su vida personal esto les ha generado una sensación de culpa. Sus actividades están estructuradas por rutinas, en este sentido su práctica tiene mayor peso en lo técnico y no en lo intelectual.

Existe una estructura definida en la institución, se detectan jerarquías marcadas entre los actores. Las maestras expresan que el reconocimiento de la labor la reciben especialmente de sus alumnos y alumnas.

Denuncian en sus argumentos como las limitan al momento de expresar sus opiniones en asuntos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, ya sea con los padres de familia o al hacer reportes con los profesionales de las otras áreas de la estancia (directora, psicóloga, doctora, nutrióloga, trabajadoras sociales, enfermeras y administrativos). Además, estas figuras aparecen en los relatos como la parte antagonista debido a que sus intervenciones interrumpen y rompen con las dinámicas de sus actividades, o por el contrario, evitan involucrarse en las responsabilidades que les competen a sus áreas, delegando así, más carga de trabajo a la labor docente. Ante esto las maestras expresan resistencia y malestar.

Los niños aparecen en las historias por un parte como coprotagonistas ya que las maestras los describen como el motor que motiva su labor; en otras escenas aparecen como antagonistas por las conductas de indisciplina que denotan.

Las funciones de la labor docente son asignadas por la estructura institucional y hacen mención de sus experiencias sobre las nuevas exigencias de responsabilidades de acuerdo a la reforma actual, en la cual reconocen que no se sienten capacitadas para el trabajo con niños que presentan necesidades especiales, ya sea por la falta de conocimientos, de materiales, porque el contexto no está acondicionado o por la atención personalizada que demandan los menores.

Otra situación que complica su labor, es la falta de compromiso de los padres al establecer límites y reglas en casa, además en la escuela los adultos no coinciden en sus formas de resolver las problemáticas, por lo tanto, a los niños no se les ha orientado de manera adecuada en el desarrollo de su autorregulación. Todos los involucrados en educar a los menores, tanto papás como adultos de la estancia requieren de capacitación sobre límites y reglas para estar en sintonía y trabajar de manera democrática.

La tarea del docente es la de ser un agente de cambio y de progreso, de iniciar a los alumnos en nuevas ideas y métodos. Sin embargo, ante las exigencias del poder institucional pueden inclinar su espíritu de liderazgo hacia los objetivos institucionales y dejar en segundo plano los objetivos de la enseñanza.

Acercas de los saberes aprendidos en la labor, las maestras se inclinan por una planeación flexible, con actividades bien diseñadas y estructuradas en donde se puedan adecuar actividades llamativas de acuerdo a los contenidos, en buscar el apoyo de compañeras con mayor experiencia. Antes de elaborar sus planeaciones consideran

necesario identificar intereses, necesidades y logros de sus alumnos. De acuerdo a sus experiencias, para conseguir la disciplina proponen generar vínculos afectivos con los alumnos.

Ante las adversidades y problemáticas graves, recomiendan hacer notas por todos los medios posibles ya sea en la libreta de sucesos relevantes, en el diario de la educadora, en la evaluación de la planeación, en una bitácora personal, aunque esto implique tiempo, porque estas evidencias son necesarias para poder protegerse ante cualquier demanda o denuncia escolar. Así mismo, sugieren leer todos los documentos antes de firmarlos, siempre se puede estar o no estar de acuerdo y no ceder si es necesario, buscar asesoría con otros profesionales de manera particular, o en instituciones especializadas, sobre todo, cuando las autoridades educativas no quieren involucrarse y respaldar a los trabajadores.

Se entiende de Foucault (1980) que el poder simplemente se ejerce nadie es dueño de él. Por lo tanto, todos podemos ejercerlo, todos somos capaces de actuar de acuerdo a nuestros criterios ante cada situación.

De acuerdo a todo lo descrito durante este trabajo de tesis, las problemáticas presentadas están relacionadas por la cultura de la enseñanza utilizada en el centro escolar, la cual ha influido en la manera de pensar y de actuar de las educadoras en su quehacer cotidiano haciéndolas pensar que su labor es mecánica y limitada. Así mismo, en los relatos de las maestras se pueden percibir a los alumnos y adultos desorientados debido a las consecuencias del entorno capitalista.

Hasta nuestros días, en el nivel preescolar, se sigue viendo ejercer como responsables de sala al género femenino al igual que el personal directivo. A pesar de

presentarse esta condición derivada de la cultura de nuestra sociedad, es tiempo de empezar a generar propuestas que permitan a las educadoras construirse en todo momento como profesionales de la educación y no solo como cuidadoras o figuras maternas.

Al hacer este análisis me he dado cuenta que la problemática viene desde un nivel macropolítico del sistema educativo de nuestro país, en donde se da pie a las jerarquías marcadas, a la homogeneidad del saber y de la educación, por ello, es necesario pensar también en alternativas que promuevan una enseñanza crítica, en rescatar las experiencias de las maestras para hacer ajustes pertinentes de lo que les funciona y no sobre su labor a partir de sus mismos saberes pedagógicos, y de esta manera construir sus propios ideales sobre la enseñanza.

A partir del reconocimiento de la valía del saber docente y mediante la reflexión de la práctica, las maestras pueden encontrar desde sus experiencias propias, estrategias educativas del “ser” y “hacer” sin limitarse solo a lo que se les indica desde la visión monocrónica o desde fuentes externas.

Es necesario mirar a la labor educativa de una manera fenomenológica, es decir reconociendo que tanto en el aula como en los contextos educativos todo es variable y espontáneo, por lo tanto, no siempre se pueden lograr los resultados educativos de una manera por los diferentes acontecimientos surgidos durante la marcha.

La visión fenomenológica también permite por medio del lenguaje y la escucha, acercarnos a los saberes docentes con los cuales se pueden detectar las situaciones que impiden al maestro desenvolverse de manera armoniosa en su contexto profesional, conocer las causas que le generan malestar o preocupación, buscar alternativas de

acuerdo a las necesidades particulares de su área, descubrir nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc. Y A partir de todos estos elementos pensar en contenidos pedagógicos que contribuyan a la formación docente.

5.11 Necesidades a partir de lo analizado

De acuerdo a lo analizado, la propuesta de intervención se enfocará en los siguientes puntos como necesidades a trabajar a fin de contribuir a la mejora de la labor profesional de las educadoras:

1. Realizan actividades de rutina, existe poca reflexión en la práctica de su labor.
2. Falta de tiempo para la elaboración de sus actividades en el área de trabajo.
3. Se generan una sensación de culpa en el cumplimiento de objetivos.
4. No expresan sus ideas y opiniones al informar situaciones que presentan los alumnos en la escuela y en el proceso de enseñar-aprender.
5. No hay límites de las responsabilidades que competen a su labor, asumen otros roles.
6. No se respeta su autoridad en el aula por parte de las otras áreas

5.12 Oportunidades detectadas a partir de lo analizado

A manera de atender las necesidades presentadas se sugiere incluir en la propuesta de intervención actividades relacionadas con lo siguiente:

- Actividades que ayuden a fortalecer la práctica reflexiva de las maestras.
- Promover actividades colectivas entre maestras como estrategia para recuperar tiempo y favorecer su práctica educativa.
- Trabajar en el auto-reconocimiento de la importancia de su profesión como agentes activos de cambio en la educación y de la sociedad.

- Recuperar los saberes pedagógicos de las maestras, a partir de ahí, ellas compartirán estrategias de cambio para su labor.
- Escuchar la voz de las maestras, buscar distintos medios para hacerlo como la escritura, las intervenciones, el diálogo. Conocer sus opiniones y necesidades en la educación.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO VI. ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS

6.1 Definición de las necesidades a las que atenderá la propuesta de intervención a partir del diagnóstico realizado

Una de las razones por las que me interese en llevar cabo esta investigación surgió a partir de las problemáticas detectadas desde un inicio, una de ellas fue la falta de reflexión sobre la práctica de las educadoras debido a las rutinas empleadas al llevar a cabo su labor docente. Una segunda cuestión fue que su voz de las educadoras no se escuchaba o se limita al informar situaciones del proceso de enseñar-aprender de los alumnos. Por último, se detectó que existe una falta sistemática e invisibilizada, de respeto a la figura de autoridad de las educadoras en sus aulas. La segunda cuestión me causó mayor inquietud, razón por la cual, me interese en conocer cómo percibían las maestras su labor docente desde sus propias voces y sentires.

Al llegar al análisis interpretativo de los datos proporcionados por las entrevistas y narrativas de la educadoras me apoyé de conceptos de algunos autores socioculturales como Andy Hargreaves (2018), Postic (2000), Ezpeleta (2004), Foucault (1980), Schütz y Luckmann (1973), entre otros, a partir de ahí comprendí el tipo de cultura de enseñanza con la que se guían las maestras en su institución, la cual incluye el trabajo individualizado y la colegialidad artificial, me refiero a artificial porque las actividades colectivas o de equipo solo son empleadas para cumplir con los objetivos institucionales con intención de dar respuesta a los instrumentos de la gestión de la calidad, en ninguna de estas actividades se ve favorecida la práctica reflexiva de la profesión docente.

Así mismo, me percaté, como ante el cumplimiento de los retos y nuevas responsabilidades de las reformas hacia la labor, las maestras actúan con vocación, iniciativa, creatividad y de manera perfeccionista. Sin embargo, y a pesar de ello, es común experimentar una sensación de culpa, pues denotan preocupación cuando descuidan a sus grupos por cumplir con los requisitos administrativos, o al llevarse el trabajo a casa y no dedicar tiempo suficiente a sus familias o a sus proyectos profesionales. Asimismo, se observa la ausencia de límites en el marco de las responsabilidades que competen a su labor; asumen otros roles (administrativos, del área de psicología: atención a niños con necesidades especiales, problemas de conducta, fomento de hábitos y valores).

De las percepciones de las maestras respecto a su profesión se recuperaron diversidad de opiniones, estrategias de enseñanza, saberes, motivaciones, sentires y problemáticas sobre cómo viven y sienten la labor docente, por ello, ahora me pregunto: ¿en dónde quedan todos estos saberes y opiniones respecto a la labor por parte de los agentes directos del proceso de educar-enseñar?, ¿cómo se pueden rescatar?, ¿cómo se puede contribuir a hacerlo?

Debido a la cultura de la enseñanza de nuestro país las maestras, por ejemplo, no tienen la costumbre de escribir o de documentar, de alguna forma, lo invisible, de sus actividades educativas o formativas, de cuidados, etc., es decir lo que viven y saben de la labor, no dejan plasmada su experiencia en ningún dispositivo (oral o escrito), tampoco trabajan sobre esta experiencia de manera colectiva o individual. Escuchar las experiencias docentes es uno de los principales medios para identificar lo que funciona y no funciona en la institución educativa; asimismo, permite comprender las necesidades

respecto de la práctica educativa y para enriquecer su propia formación profesional, ya que cada una de las maestras se reconoce así misma en su profesión de acuerdo a sus propias experiencias y en las de sus colegas. De esta manera se puede recuperar sus voces.

Por lo tanto, con esta propuesta se pretende despertar y promover el interés hacia estas actividades de reflexión de la labor mediante la escritura, la lectura y el dialogo compartido de experiencias donde ellas se concienticen sobre la importancia de su labor, la cual se construye día con día, a partir de toma de decisiones invisibles y de resolución de retos y problemas propios de sus actividades dentro de la estancia.

Cabe aclarar que no será posible dar solución a todas las problemáticas presentadas debido a que algunas han sido resultado del diseño, estructuración y decisiones del sistema macropolítico de la educación en nuestro país, aunque también está la posibilidad de abarcarlos desde una propuesta a nivel institucional en donde se contemplen a la totalidad de sujetos del contexto de estudio y sus necesidades implicadas en lo educativo, pero por los alcances y límites de tiempo de esta investigación solo se tiene como oportunidad a partir de lo analizado contribuir en: a) actividades que ayuden a fortalecer la práctica reflexiva de las maestras; b) Promover actividades colectivas entre maestras como estrategia para recuperar tiempo y favorecer su práctica educativa; y c) trabajar en el auto-reconocimiento de la importancia de su profesión a través de la autorreflexión de la experiencia propia de la labor de donde se rescaten propuestas de cambio en el “saber hacer” y en el “saber actuar” de su profesión, la cual se pone en juego día con día: configurando desde la experiencia y de manera continua, sus saberes.

El trabajo de las educadoras involucra lo teórico-práctico, razón para dar énfasis en actividades reflexivas (de manera individual y grupal) donde se realicen ejercicios mediante la (re) escritura, la (re)lectura, la escucha y la retroalimentación entre las participantes sobre experiencias pedagógicas.

En el desarrollo de esta investigación se define el impacto que tiene la cultura de enseñanza en colaboración y de manera colegial, aunadas, a actividades cotidianas, en donde las maestras encuentren su propio liderazgo transformador desde sus propias habilidades y experiencias docentes a través de propuestas de intercambio de experiencias pedagógicas que re-signifiquen su labor docente.

6.2 Caracterización tentativa del modelo educacional constructivista

La presente propuesta de intervención está diseñada bajo un “Modelo de educación constructivista de intervención psicopedagógica”. En primer lugar, porque ha sido elaborada de acuerdo al trabajo de tesis desarrollado hasta el momento, fundamentado principalmente por conceptos de teorías socioculturales de la educación. En segundo lugar, porque se retoman las necesidades detectadas en el diagnóstico a partir del análisis de datos de las narrativas de experiencias sobre la labor docente de las educadoras participantes. A partir de estos dos elementos se comprenden las situaciones contextuales del centro escolar que repercuten en la labor de las educadoras a quienes van dirigidas las actividades.

Lo anterior se relaciona con la concepción constructivista, porque reúne un conjunto articulado de principios que permite el análisis de las situaciones educativas y la toma de decisiones inherentes a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza. Se considera que con el enfoque constructivista, “se podrá reflexionar en los

conceptos y principios cuyo origen se sitúa en teorías diversas, pero que comparten la concepción del constructivismo como principio epistemológico y la manera de ver la realidad en su forma compleja” (Solé, 2002, p.60).

Por lo tanto, la propuesta ha sido diseñada a partir de esta identificación de necesidades detectadas en la etapa de análisis de resultados. Las actividades consisten en ejercicios de reflexión, argumentación y crítica sobre experiencias de su labor docente. Cada actividad incluye conseguir un aprendizaje colectivo, es decir un cambio, un impacto en la forma de percibir la profesión como un agente activo de cambio tanto en la educación como en la sociedad.

Esta propuesta va dirigida principalmente a las doce educadoras participantes de la investigación. Se puede decir de ellas lo siguiente: son compañeras de trabajo, se conocen entre sí, comparten la experiencia de la labor docente, trabajan para el mismo instituto y tienen experiencias similares en cuanto a las temáticas que se abordarán. De las principales expectativas detectadas en el diagnóstico, se observa que tienen en común las expectativas siguientes: ejercer mejor su profesión, capacitarse constantemente para enfrentarse a los nuevos retos que las reformas educativas exigen, contribuir en la formación de los futuros hombres y mujeres de nuestra sociedad.

Cabe mencionar también que algunos de los conceptos y contenidos fueron obtenidos del marco teórico y conceptual del trabajo de investigación, pero hago énfasis, en que se han retomado temáticas y actividades de los trabajos de investigación realizados por el Dr. Daniel. H. Suárez (2013) sobre “narrativas de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción entre docentes”, de sus investigaciones retomo elementos, conceptos y una metodología apropiada acorde a lo

que se pretende trabajar con las educadoras, no se abordarán en su totalidad, ni al pie de la letra debido a la limitante de tiempo, pero la intención, las ideas del trabajo colectivo, el escribir y el narrar las experiencias pedagógicas sí.

Las estrategias propuestas por el autor se consideran en todo momento, sobretodo, en ejercicios prácticos de trabajo reflexivo individual y en la re-significación colectiva y constructiva de la labor docente. Acorde con esto, se tienen contempladas técnicas de escritura, lectura, reflexión, argumentación y crítica, donde las educadoras conversen sobre experiencias significativas de la labor docente.

Bajo este modelo de propuesta, se pretende, que las educadoras junto con el asesor psicopedagógico lleguen a la construcción de aprendizajes y a promover lo siguiente:

La participación de cada una de las integrantes, al compartir ideas, realidades, sentimientos, creencias, explicaciones, significados personales, problemáticas y soluciones de mejora, respecto a la labor docente que desempeñan. Para dar pie a la reflexión y a la crítica de su papel como profesionales de la educación.

A través de sus propias experiencias pedagógicas y de las experiencias de sus colegas definirán el verdadero significado de ser educadora.

Al recibir informaciones y hacer experiencias juntas se logrará un cambio de comportamiento, es decir un aprendizaje en común.

Durante el desarrollo de actividades, es posible observar divergencias de opiniones debido a ideologías o culturas de la enseñanza con las que se conduce cada una de las participantes. En este sentido será necesaria la negociación, la socialización de

experiencias, la argumentación y la colaboración como elementos clave para construir objetivos comunes en cada actividad.

Las actividades planeadas en esta propuesta de intervención incluyen actividades de leer, oír, ver, dialogar, hacer para favorecer la memoria y el aprendizaje significativo de los conceptos a desarrollar.

La información previa de las educadoras, en este caso, sus experiencias pedagógicas, escolares y académicas serán esenciales al momento de presentar la información nueva y al desarrollar cada actividad, por tanto, la participación de las maestras será fundamental en la construcción de los nuevos conocimientos. Cada actividad está dirigida a lo que las participantes hacen, saben, viven y sienten dentro de su *habitus* profesional, del cual seguramente expresarán inquietudes, por ello se busca una construcción colectiva de aprendizajes mediante la reflexión a partir de los cuales surjan propuestas de cambio hacia la mejora de su labor.

Con base en lo ya señalado, esta propuesta de intervención está configurada en un taller un taller de trabajo activo, donde cada participante aporte experiencias, argumentos y compromisos; creativo, en cada sesión se tratará de generar nuevas ideas en grupo y soluciones de mejora a su labor docente; colectivo, cada integrante compartirá, hablará, escuchará, argumentará al llegar a acuerdos; y vivencial, porque las maestras compartirán sus propias experiencias, generarán una identidad y un compromiso colectivo.

6.3 Objetivos de la propuesta de intervención

Objetivo general

- Promover la reflexión de la labor docente de forma dialéctica entre los procesos individuales y colectivos, mediante la (re) escritura, la (re)lectura y diálogos constantes de experiencias pedagógicas entre educadoras.

Objetivos específicos

- Concientizar a las educadoras a partir de la (re)escritura y (re) lectura de sus propias experiencias pedagógicas.
- Analizar y seleccionar temáticas de experiencias pedagógicas de acuerdo a los hallazgos de las narrativas sobre la labor docente y a partir de los intereses de las educadoras.
- Promover un trabajo colectivo sustentado en propuestas de intercambio de experiencias pedagógicas que re-signifiquen la labor docente de las educadoras.
- Documentar narrativas de experiencias pedagógicas de las participantes.

6.3.1 Preguntas clave

¿Qué ha de saber el participante al finalizar el taller?

- La importancia de recuperar la experiencia pedagógica a través del lenguaje oral o escrito y los beneficios para su práctica profesional, ya que se espera un cambio de prácticas y actitudes en esta.
- Nuevas formas en como reflexionar su práctica profesional.

¿Qué ha de saber hacer el participante al finalizar el taller?

- Compartir su experiencia pedagógica con sus colegas mediante la escritura, la lectura y el diálogo.
- Enriquecer su experiencia pedagógica a través de la experiencia propia y de la experiencia de sus colegas.
- A encontrar significados de su labor mediante la escucha y reflexión de experiencias pedagógicas compartidas.

6.4 El papel asignando al facilitador en esta propuesta

El papel del facilitador será el de un acompañante que incita a la reflexión, a la toma de conciencia y a la resignificación de algo que ya está acumulado por las educadoras a través de la experiencia y que en este caso a ese acumulado se le denomina saberes.

Se recomienda que la persona encargada de llevar a cabo la implementación de esta intervención tenga experiencia como docente en educación básica, puede tratarse de una educadora, un docente de primaria o secundaria. Debido a que estos profesionales han tenido cierta cercanía con las reformas educativas exigidas en nuestra sociedad a nivel básico, además las han llevado a la práctica, por lo que tienen una visión amplia y compleja del trabajo del aula y lo implicado en la labor docente. Esto permitirá abordar los conceptos y experiencias de las participantes de manera sensible y empática.

Un sociólogo de la educación podría ser otra buena opción, debido a la formación y estudio respecto a los problemas socioculturales que ayudan a comprender: por qué la educación funciona de determinada manera, sus fines, sus pros y sus contras en la

sociedad. Este profesional puede contribuir a la reflexión y en la motivación de las maestras e impulsar el cambio desde la misma labor diaria.

Cualquier profesional relacionado con el área educativa ya sea un pedagogo, psicólogo educativo o normalista.

Al llevar cabo la propuesta de intervención, se sugiere al facilitador realizar una revisión detallada del marco teórico-conceptual y del análisis de esta investigación para comprender el significado y los fines principales que se pretenden conseguir con la intervención.

Así mismo, el profesional encargado deberá seguir los objetivos de esta propuesta así como tener conocimiento y experiencia en los conceptos que abordarán en las actividades. Su papel será el de orientar, servir de contraste, proporcionar conocimiento sólido y específico, guiar en el proceso de revisión y de eventual modificación de las representaciones de las profesoras, se incluirá en el trabajo colectivo y aportará ideas para buscar fines comunes. Evitará jerarquizar su postura de experto y actuará como un colaborador y participante del taller para optimizar la confianza de los participantes.

Por otra parte promoverá el respeto, hará ver que las aportaciones críticas sobre la labor son esenciales para lograr el cambio; promoverá la participación de cada una de las integrantes y retomará las aportaciones del grupo con valía y reconocimiento. También fomentará el trabajo horizontal y colectivo necesario para movilizar la reflexión o la resignificación de la labor docente de las educadoras, a partir del intercambio de sus experiencias y saberes pedagógicos.

Propiciará la integración y participación de las maestras, preparará las sesiones de acuerdo a lo programado, será el responsable de motivar, de guiar la dinámica grupal, presentar los contenidos y ser flexible durante las sesiones del taller.

El facilitador será el encargado de preparar los materiales previos, aunque las educadoras también apoyarán con sus escritos y notas de los ejercicios realizados en las sesiones.

6.4.1 Tiempo y duración del taller

Las actividades de la labor diaria de las educadoras son muy demandantes, la escasez de tiempo es una de las principales problemáticas a las que se han enfrentado. A pesar de esto no se considera una opción llevar a cabo las sesiones en sábado, porque las maestras han comentado en las entrevistas, que prefieren pasar su tiempo libre con sus familias o utilizarlo para descansar del estrés semanal.

Debido a estas circunstancias, la propuesta ha sido diseñada en un tiempo determinado de dos semanas con una duración de dos horas por sesión, en un horario de 3:00 pm a 5:00 pm, porque en estos espacios las maestras ya tienen una población menor de alumnos y se tendría mayor éxito de conseguir el permiso para llevar a cabo las actividades dentro del centro de trabajo. Los trámites del permiso se harán con tres meses de anticipación. A las participantes se les informará sobre el taller dos semanas antes para que ellas puedan organizar sus actividades y considerar este tiempo.

6.4.2 Espacio

El espacio deberá permitir la movilidad del trabajo horizontal y colectivo producto del intercambio de experiencias y saberes docentes de las educadoras. Se utilizará la sala de juntas de la estancia, se trata de un espacio amplio con buena

iluminación y ventilación, cuenta con un proyector, pantalla, computadora, pizarrón de plumones, sillas, un escritorio grande, grabadora. Este lugar se considera el más adecuado para llevar cabo el taller porque así las maestras no tendrían que desplazarse a lugares que las alejen de sus domicilios, es un lugar accesible para todas por encontrarse dentro de su centro de trabajo. En este espacio se podrán llevar a cabo actividades en equipo, o al elegir un lugar donde se sientan cómodas a la hora de hacer trabajos reflexivos de manera individual, por tanto, se podrá trabajar en plenaria y en grupos pequeños. Con el fin de promover un espacio de confianza sería recomendable ofrecer café y galletas a las maestras.

6.5 Conocimientos previos de las educadoras

Durante el proceso de recolección de datos y de análisis, se pudo apreciar cómo perciben las maestras su labor docente desde sus propias narrativas, aunado a esto, se tuvo la oportunidad de conocer sus saberes adquiridos en la práctica y sus saberes adquiridos durante su trayectoria de formación profesional.

Algunas maestras son egresadas de la licenciatura de preescolar de la Escuela Normal de Educadoras, otras de la Universidad Nacional Autónoma de México de la carrera de pedagógica, algunas de la licenciatura de pedagógica o psicología de la Universidad pedagógica Nacional y otras de escuelas particulares. Para ser encargada de grupo de preescolar en su institución, es necesario contar con una licenciatura debido a las responsabilidades que deben asumir, las cuales exigen conocimientos teóricos de la educación, del desarrollo humano y del trabajo con los niños.

Esta investigación se inicia cuando las maestras aún utilizaban el plan y programa de estudio de la reforma educativa (2018) el cual está conformado por seis

campos formativos, cada uno con sus respectivos aprendizajes esperados: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, desarrollo personal y social, desarrollo físico y de salud, expresión y apreciación artística, y exploración y conocimiento del mundo.

Al llegar a la estancia del ISSSTE, se les proporciona una breve capacitación por parte de la jefa del área pedagógica sobre el llenado de formatos administrativos y de control de la calidad, incluye el formato de planeación, la evaluación de los alumnos, la integración del expediente pedagógico, anexo de evidencias, el diario de la educadora y otros formatos de actividades a realizar en consejo técnico. Realmente esto se va perfeccionado mediante la práctica.

De acuerdo a las narrativas de las maestras, se percibe una estructura en la elaboración de sus planeaciones en ellas se observa el contenido a trabajar, los aprendizajes esperados, fechas; en la sección de secuencias didácticas aparecen actividades de inicio, desarrollo, cierre y una evaluación, mencionan los recursos y materiales necesarios que necesitan. Al final agregan observaciones, avances de los niños, dificultad en los niños que requieren de apoyo en determinadas actividades. Durante la semana sugieren actividades de apoyo para realizar en casa de acuerdo al contenido que se está trabajando en la planeación.

Al realizar la planeación las maestras utilizan tres momentos el antes, el durante y el después de la planeación, hacen una reflexión sobre las necesidades, intereses, avances y áreas de oportunidad de los alumnos. Mientras imparten sus clases se percatan de algunos sucesos relevantes ocurridos en ese momento, por ejemplo: si se llevó a cabo la planeación como la diseñaron o si no lo hicieron; en el momento del después de la

planeación, registran todas estas observaciones en su evaluación, incluyen los avances y logros del grupo, o de los niños en específico.

Han aprendido a través de la práctica a fortalecer sus estrategias de disciplina con los niños, para ellas el aprendizaje de la autorregulación es esencial al momento de concentrarse y retener información de los contenidos de aprendizaje. Además hacen énfasis sobre la importancia de conseguir la disciplina por medio de la generación de vínculos de amistad entre maestras-alumnos y entre compañeros, porque los niños necesitan sentirse parte del grupo, por ello es necesario cumplir con las reglas y ayudar a construirlas.

Otro aspecto acerca de los saberes de las maestras, recuperado de una parte de la entrevista, es como han aprendido el trabajo con los niños con necesidades especiales, describen una serie de dinámicas y actividades que ellas han implementado y han aprendido a través de la interacción con estos pequeños. Los contenidos de aprendizaje los adecuan de acuerdo a las necesidades particulares de cada problemática del niño y las evaluaciones son de acuerdo a los avances observados en ellos.

Ellas prefieren llevar a cabo los contenidos con actividades de juegos, cantos, destrezas, sin nunca olvidar los intereses y gustos de los chicos, es decir adecuan los temas a estas necesidades. Mencionan que los niños pasan la mayor parte del día en la estancia motivo principal de planear un día divertido, lleno de aprendizajes y valores para ellos. Del mismo modo, el dejar tiempo de juego libre en el salón permite a las maestras acercarse a los niños, platicar con ellos y conocerlos. De todo lo referido por las maestras se denota experiencia y dominio de los contenidos que imparten.

Además también comparten sus percepciones sobre funcionamiento del sistema educativo, cuentan sus experiencias respecto a cómo han ido enfrentando los nuevos retos de las reformas educativas, hablan sobre sus nuevas responsabilidades profesionales las cuales ya no solo se enfocan en el proceso de enseñar-aprender, ahora incluyen responsabilidades administrativas y especializadas. Ante estos retos actúan con iniciativa, creatividad y actitud perfeccionista.

6.5.1 Lo que se pretende que las educadoras resignifiquen y reflexionen sobre sus experiencias y saberes docentes acumulados a los largo de sus trayectorias como educadoras

Se detecta en la práctica profesional de las educadoras la necesidad de compartir la experiencia pedagógica como actividad reflexiva entre ellas, hace falta escuchar sus opiniones y voces respecto a todo el cumulo de saberes y conocimientos de su práctica profesional, escuchar sus propuestas de cambio ante las problemáticas presentadas en la labor. Es necesario motivar a las maestras a plasmar su experiencia en dispositivos como la escritura, la lectura y dialogo entre docentes.

También se está buscando que movilicen un proceso de toma de conciencia de todo lo que saben hacer y ser como educadoras. Por eso el trabajo es horizontal y necesariamente colectivo.

6.5.2 ¿Por qué estos contenidos y no otros?

Porque las maestras cuentan con la experiencia y el domino de sus materias, poseen elementos de cambio, estrategias, habilidades, herramientas, vocación. Saben cómo enfrentarse a situaciones adversas. Sin embargo toda su experiencia se queda en cada una de ellas porque no se comparte ni se trasmite.

Los contenidos de esta intervención pretenden esto, fomentar, generar y despertar el interés de compartir la experiencia pedagógica con otras maestras o en otros medios, para reconocerse en su profesión a través de sus propias experiencias y en las experiencia de las demás. Las actividades de los contenidos permitirán escuchar sus voces, opiniones, conocimientos respecto a cómo viven y sienten el currículo en sus instituciones.

Cada actividad pretende la reflexión de la práctica, la concientización de la recuperación de la experiencia pedagógica, el compartir en colectivo mediante la escritura, la lectura, el dialogo y la conversación de experiencias. Con las actividades las maestras se darán cuenta de la importancia de reflexionar la práctica de manera colectiva y de aportar conocimientos para su misma formación docente.

6.5.2.1 Criterios con los que se establecen los contenidos

A partir de las necesidades presentadas en el diagnóstico de la investigación, se hace una selección de contenidos de acuerdo a conceptos teóricos y temáticas relacionadas con ellas. La finalidad de construir esta propuesta fue incluir elementos que permitan a las maestras desarrollar una serie de habilidades de escritura, practica reflexiva y conciencia de los problemas de la labor docente, mediante actividades que propicien el trabajo colectivo y la reflexión de temáticas que resinifiquen la labor docente.

Los contenidos se eligieron de acuerdo a temas relacionados con la labor docente de las educadoras, basadas en sus intereses e inquietudes hacia su labor, identificadas, en las entrevistas y narrativas realizadas, las cuales ya fueron sustentadas con las teorías y conceptos del marco teórico del trabajo de investigación. Por tal razón, se puede decir que los contenidos tienen una cierta transversalidad entre lo teórico y práctico, aunque se

tiene mayor interés en lo práctico, en el saber docente y en la experiencia docente. Es por eso la motivación de trabajar en situaciones de reflexión sobre el propio *habitus* profesional.

Los conocimientos previos de las educadoras son la lectura, la escritura, sus experiencias pedagógicas y sus saberes adquiridos en la práctica, ya que estos conocimientos los conectaremos con los conocimientos nuevos, en este caso sería el aprender a compartir la experiencia pedagógica a través de la (re) escritura, la (re) lectura, las conversaciones y diálogos constantes entre colegas a través de narrativas de experiencias pedagógicas.

Por lo tanto, los criterios con los que fueron seleccionados y dosificados los contenidos fue a partir de lo siguientes elementos:

1. Epistemológicos: Los contenidos están acomodados en orden cronológico, porque se empieza por familiarizar a las educadoras con conceptos básicos para comprender la importancia de compartir la experiencia pedagógica y las ventajas hacia su labor. Los contenidos siguientes tienen un carácter, factual, conceptual, procedimental, actitudinal y transversal, pues con ellos se pretende proporcionar elementos de escritura narrativa como dispositivo en donde las educadoras puedan plasmar y compartir sus experiencias de una manera profesional.

Antes de continuar retomo a Díaz-Jafut (2015) para describir como se entienden este tipo de contenidos, por ejemplo: 1) Los contenidos factuales, buscan la memorización y repetición de información; 2) los contenidos conceptuales, son los que se van dominando por medio de experiencias, actividades, situaciones vivenciales para alcanzar una comprensión profunda de los conceptos; 3) los contenidos procedimentales,

buscan un “saber hacer” se emplean actividades para ponerlos en práctica, no se desvinculan de los contenidos conceptuales; 4) los contenidos actitudinales, están relacionados con el “saber hacer” y el “saber actuar”; 5) los contenidos transversales, no están relacionados con ninguna área del saber, más bien responden a las realidades de especial relevancia para la vida de las personas y de la sociedad.

Al tener conciencia sobre la utilidad de una narrativa de experiencia pedagógica, de sus características y elementos principales, las educadoras podrán realizar actividades de análisis y reflexión, en forma individual o colectiva. Utilizarán su creatividad y experiencia al escribir narrativas en donde se incluyan aspectos relevantes de su labor y ellas estén dispuestas a compartir con sus colegas.

Por lo tanto, se empieza con contenidos que van de lo sencillo a lo complejo, para ir comprendiendo a medida de la marcha la importancia de la utilidad de lo que se aprenderá, hasta llegar a la práctica y reflexión de lo aprendido.

Representatividad: se recuperan conceptos relevantes de autores retomados en el marco teórico de la investigación.

Especificidad: los contenidos han sido construidos con base a las necesidades del diagnóstico, es decir, esta propuesta ha sido diseñada específicamente para trabajar con las participantes del taller, son temas que no se abordaran en otros cursos a donde ellas asistan.

Sociológico: Los contenidos pretenden contribuir al contexto donde se desenvuelven las educadoras, en favorecer la forma en que reflexionan su práctica y en promover el trabajo colectivo entre ellas.

Pedagógico: los conceptos teóricos han sido adaptados a las necesidades e intereses del contexto actual de las participantes.

2. Dosificación de secuenciación de contenidos. Los contenidos se fueron organizando de lo particular a lo general de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar. A los contenidos con enfoque factual, conceptual y procedimental se les ha asignado un tiempo menor, dos horas como máximo, tiempo suficiente para conseguir los propósitos de la sesión. Al llegar a los contenidos con carácter más actitudinal y transversal que implican la reflexión, el análisis, la retroalimentación, el intercambio de conocimiento y conseguir la metacognición se les han asignado dos sesiones (4 horas).

6.6 Método didáctico de la propuesta

En las actividades diseñadas se pretende utilizar el método inductivo, porque el facilitador-acompañante buscará las participaciones particulares de las maestras durante las sesiones y sobretodo en hacer una resignificación de saberes pedagógicos y una toma de conciencia de estos desde sus propias interacciones.

6.6.1 Actividad de las participantes

Se empleará el método activo, es decir se buscará la participación constante de cada una de las integrantes en las actividades, de manera tal, que el proceso de enseñanza recaiga en ellas al compartir sus experiencias pedagógicas, al hacer conciencia de sus saberes, en el proceso de metacognición y la reflexión mediante el trabajo colectivo.

6.6.2 Trabajo de las participantes

El trabajo de las participantes está diseñado bajo un modelo colectivo, más puntualmente me refiero, a que las tareas asignadas han de ser resueltas en grupo por las maestras. Las actividades pretenden activar la capacidad reflexiva a través de actividades de (re) escritura y (re) relectura al elaborar sus propias historias de experiencias pedagógicas. En las actividades compartirán experiencias, conversarán, dialogarán, analizarán y seleccionarán aspectos significativos hacia la labor docente a partir de sus escritos. La reflexión y crítica constructiva será esencial en las actividades.

6.6.3 Flexibilidad de la propuesta

Esto está dado en gran parte por los insumos (experiencia y saberes de las educadoras y de cómo se movilizan en cada una de las sesiones del taller). Por otro lado, el facilitador acompañante tendrá la libertad de adecuar los temas con sus propias estrategias de enseñanza, de utilizar los medios pedagógicos a su alcance, utilizar su creatividad y autenticidad orientada a la recuperación, concientización, resignificación de experiencias y saberes pedagógicos de las educadoras, así como los mecanismos y formas de documentarlos. Solo se pide de su apoyo para justificar en el “diario sesión” porque motivo las adecua con el fin de tener criterios para la mejora del diseño de esta propuesta.

6.6.4 Medios pedagógicos para la recuperación, concientización resignificación de experiencias y saberes pedagógicos de las educadoras, así como los mecanismos y formas de documentarlos

El facilitador acompañante podrá preparar materiales con anticipación como: hojas blancas, lápices, plumas, marcadores, borrador, lecturas con ejemplos de los ejercicios a realizar, hojas impresas de evaluación de la clase y el diario sesión. Para hacer llamativas las exposiciones de conceptos nuevos y de la metodología de las actividades, se utilizarán recursos como diapositivas en PowerPoint, información impresa, videos, imágenes, música de fondo/melodías de concentración en el estudio, etc. Las estrategias y métodos de las secuencias didácticas tienen la intención de potencializar ciertas competencias. En la tabla 5.0 se presentas todo lo que se pretende favorecer.

Competencias que se potencian

Método estrategias	Competencias saber	Saber hacer	liderazgo	Toma de decisión	creatividad	Capacidad reflexiva	Capacidad crítica	Trabajo colaborativo
Lección magisterial	X							
(re)escritura de experiencias pedagógicas	X	X	X	X	X	X	X	X
(re)lectura de experiencias pedagógicas	X	X	X	X	X	X	X	X
Intercambio de experiencias	X	X	X	X	X	X	X	X
Reflexión y análisis en colectivo	X	X	X	X	X	X	X	X
Documentar experiencias pedagógicas	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabla 5.0. De acuerdo a los métodos y estrategias se potencializarían siete competencias en la reflexión de la práctica docente.

Tabla de contenidos

Contenidos tentativos	Tipo de contenido (conceptual, actitudinal, procedimental, factual o transversal)	Duración	Cuál es el criterio para justificar este contenido
<p>Tema: La narrativa de experiencia pedagógica</p> <p>Objetivo: Concientizar a las educadoras a partir de la (re) escritura y (re) lectura de sus propias experiencias pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición y características de una narrativa de experiencia pedagógica (título, plan de escritura, contenido del relato, la (re) escritura y la (re) lectura). <ul style="list-style-type: none"> -Definición de saber pedagógico -Beneficios de escribir la experiencia pedagógica. ▪ Ejemplos de narrativas de experiencias pedagógicas. <ul style="list-style-type: none"> -hallazgos de significados en la experiencia pedagógica. 	<p>Conceptual, factual y procedimental</p> <p>Conceptual y actitudinal</p> <p>Conceptual y actitudinal</p> <p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p>	<p>Sesión 2</p> <p>2 horas</p> <p>1 sesión</p>	<p>Lógica epistemológica: Se necesita partir de conceptos básicos, sus características y utilidad para dar pie a la aplicación de estos.</p> <p>Lógica de ordenación: A los ejes temáticos con mayor peso en contenidos conceptuales, factuales o procedimentales se les han asignado una sola sesión para trabajarlos, aunque cada temática estará enriquecida por las experiencias y saberes docentes de las maestras. Es importante resaltar que la prioridad de esta intervención pretende el trabajo colectivo y horizontal en la mayoría de las actividades diseñadas.</p>
<p>Tema: Narrativas sobre percepciones de la labor docente</p> <p>Objetivo: Analizar y seleccionar temáticas de experiencias pedagógicas de acuerdo a los hallazgos en las narrativas de la labor docente y a partir de los intereses de las participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados sobre percepciones de la labor docente: <ul style="list-style-type: none"> -Ideología del modelo de ser docente -Experiencia laboral y expectativas en escuelas públicas y privadas. -Práctica profesional y experiencias en el aula. -Práctica docente de las educadoras frente al capital decisorio en el contexto escolar. -Condiciones Socio-laborales que inciden en la labor cotidiana de las educadoras. -El tiempo como mecánica de poder en la práctica profesional de las educadoras. -Actitud profesional de las educadoras ante los retos de las reformas educativas. -Experiencias y saberes pedagógicos adquiridos en la práctica profesional de las educadoras. ▪ Reconstrucción narrativa de prácticas escolares 	<p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p>	<p>Sesión 3</p> <p>2 horas</p> <p>1 sesión</p>	<p>Lógica epistemológica: Al comprender la utilidad de una narrativa de experiencia pedagógica y los elementos para desarrollarlas. Se procede a poner en práctica los elementos en la propia experiencia pedagógica de los participantes.</p> <p>Lógica de ordenación: La duración de esta sesión es de dos horas, aunque se distribuirá la mayor parte del tiempo de la sesión en los contenidos actitudinales y transversales. Es decir, se dará prioridad al trabajo colectivo de la actividad con la intención de recuperar saberes y experiencias docentes en el proceso de metacognición.</p>
<p>Tema: Educadoras escritoras y lectoras de experiencias pedagógicas</p> <p>Promover un trabajo colectivo sustentado en propuestas de intercambio de experiencias</p>		<p>Sesiones 4 y 5</p> <p>4 horas</p> <p>2 sesiones</p>	<p>Lógica epistemológica: en esta etapa de la intervención las maestras desarrollarán un trabajo escrito utilizando los elementos revisados en las sesiones anteriores, sus saberes</p>

<p>pedagógicas que re-signifiquen la labor docente de las educadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pragmática de la experiencia de sí ▪ Trabajo docente colegial y colectivo <ul style="list-style-type: none"> -Producción y reproducción crítica del saber pedagógico. 	<p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p>		<p>docentes y experiencias para después compartirlas con sus compañeras. Lógica de ordenación: en temas con mayor énfasis en contenidos transversales y actitudinales, se les asignará un tiempo más prolongado, se utilizarán dos sesiones lo cual suma aproximadamente cuatro horas, porque aquí serán necesarios los ejercicios de autorreflexión, creatividad, análisis, estructura, aplicación y retroalimentación entre pares. Es necesario brindar el tiempo suficiente para desarrollar estas actividades intelectuales, las maestras requerirán de tiempo y espacio para poder concentrarse e inspirarse en sus escritos propios. Además se espera que sus ejercicios sean concluidos en las sesiones para que no lleven trabajo a casa.</p>
<p>Tema: Aprender de las experiencias del otro</p> <p>Promover un trabajo colectivo sustentado en propuestas de intercambio de experiencias pedagógicas que re-signifiquen la labor docente de las educadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso colectivo de reflexión e interpretación ▪ Autorreflexión del profesorado en colectivo 	<p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p>	<p>Sesión 6 y 7</p> <p>2 sesiones</p> <p>4 horas</p>	<p>Lógica epistemológica: Después de haber construido sus historias propias y de haber puesto en práctica sus saberes y experiencias. Se da pie a la reflexión y retroalimentación en colectivo. Cada participante enriquecerá el trabajo de las demás y también recibirá retroalimentación por parte de las colegas de manera tal, que sus trabajos queden complementados y bien estructurados. De cada uno de los trabajos se elegirán elementos significativos que ayuden a la mejora de la labor docente,</p> <p>Lógica de ordenación: en temas con mayor énfasis en contenidos transversales y actitudinales, se les asignará un tiempo más prolongado, por lo tanto se utilizarán dos sesiones lo cual suma aproximadamente cuatro horas, porque aquí serán necesarios los ejercicios de reflexión, análisis, estructura, aplicación y retroalimentación entre pares. Es necesario brindar el tiempo suficiente para desarrollar estas actividades intelectuales, ya que las maestras requerirán de tiempo y espacio para poder concentrarse en la escucha, el diálogo y la conversación de sus experiencias, para poder analizar y seleccionar elementos importantes que puedan aplicar en sus actividades diarias.</p>
<p>Sesión No. El significado de la labor docente desde las voces de las educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las voces y las palabras docentes ▪ Protagonistas de la vida y transformación escolar 	<p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p>	<p>Sesión 8</p> <p>2 horas</p> <p>1 sesión</p>	<p>Lógica epistemológica: utilizarán todo lo aprendido en este trabajo colectivo de experiencias pedagógicas para definir el significado de su profesión docente.</p> <p>Lógica de ordenación: las actividades serán realizadas en forma colectiva, lo cual ahorrará tiempo, por ello se le han asignado dos horas a pesar de contener conceptos transversales y actitudinales.</p>

<p>Tema: Qué aprendí en este encuentro de experiencias pedagógicas</p> <p>Promover un trabajo colectivo sustentado en propuestas de intercambio de experiencias pedagógicas que re-signifiquen la labor docente de las educadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrucción y difusión del saber pedagógico <ul style="list-style-type: none"> -significados de experiencias pedagógicas -Propuesta de mejora hacia la labor docente 	<p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p> <p>Actitudinal y transversal</p>	<p>Sesión 9</p> <p>2 horas</p> <p>1 sesión</p>	<p>Lógica epistemológica: Se llega a la síntesis de todo lo aprendido de las sesiones anteriores, a partir de ahí se establecen propuestas de cambio hacia la labor.</p> <p>Lógica de ordenación: La sesión ya no absorberá tanto tiempo en la aplicación de conocimientos y reflexión detallada, pues todo esto se fue realizando en cada una de las sesiones. Consiste en hacer un resumen de lo aprendido y de escuchar sus experiencias y expectativas. Se ha considerado una sesión para esta dinámica ya que solo son doce participantes.</p>
<p>Temas: la documentación de experiencia pedagógica</p> <p>Objetivo: Documentar las narrativas de experiencia pedagógica de las participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qué es la documentación de experiencia pedagógica <ul style="list-style-type: none"> -Utilidad de la documentación pedagógica 	<p>Conceptual,</p> <p>procedimental, actitudinal</p>	<p>Sesión 10</p> <p>2 horas</p> <p>1 sesión</p>	<p>Lógica epistemológica: en esta etapa de evaluación las participantes presentarán un producto, es decir un ejercicio que fueron desarrollando y perfeccionando durante el taller. Este escrito servirá para observar sus avances y para compartir sus experiencias pedagógicas mediante la escritura. Los ejercicios fueron revisados y retroalimentados en colectivo.</p> <p>Lógica de ordenación: es la última actividad porque en ella se reunirán todos los elementos y conceptos revisados y aprendidos durante el taller.</p>

Sesión No.1

Tema: presentación del encuentro de experiencias pedagógicas entre educadoras

Objetivo de la sesión: Propiciar una ambiente de confianza entre todos los integrantes del taller y los contenidos a desarrollar.

Actividad	Desarrollo	Materiales y equipo	Duración 2 horas
Dinámica de presentación	<p>Inicio</p> <p>El facilitador-acompañante dará la bienvenida a las participantes y se presentará. Mientras se van integrando charlarán sobre cómo les fue en el día Enseguida se invitará a las maestras presentarse a través de la dinámica “lo mejor de mí” cabe aclarar que las maestras se conocen entre sí. Aunque la actividad pretende romper la tensión y generar un ambiente de confianza.</p>	<p>Hojas blancas, lápices, colores, plumones, marcadores para pizarrón, computadora, proyector. Presentación de contenidos y objetivos del taller en PowerPoint y en hojas impresas, grabadora, cinta adhesiva.</p>	10 min
	<p>Desarrollo</p> <p>Actividad 1. Se repartirá una hoja blanca a las participantes, en el centro dibujarán un autorretrato de ellas, del lado izquierdo escribirán tres características que les gusten de sí mismas como personas; del lado derecho escribirán tres características que les agrade de sí mismas como participantes de este taller y en la parte inferior tres características que les agraden de sí mismas como educadoras. Al hacer su presentación leerán todas sus cualidades al grupo, enseguida pasarán al frente y pegarán su hoja en la pared.</p> <p>Posteriormente el facilitador-acompañante preguntará al azar a alguna participante si podría hacer mención de las características que le agradan a su compañera X de sí misma. Después esa participante elegirá a otra compañera para hacer la misma dinámica, repetir el ejercicio hasta que hayan participado todas.</p> <p>El facilitador-acompañante mencionará al grupo que ahora que ya conocen las características positivas de las formas de ser de cada una, sería conveniente recordarlas y utilizarlas como estrategia de empatía al momento de convivir con sus compañeras todos los días en el área de trabajo.</p>		35 minutos
expectativas de las sesiones taller por parte de las participantes	<p>Actividad 2. Al concluir la actividad el facilitador-acompañante invitará a las profesoras a llevar a cabo una lluvia de ideas para conocer las expectativas que cada quien tienen para estas reuniones considerando dos preguntas que escribirá en el pizarrón:</p> <p>¿Qué espero de estas reuniones para que sean un éxito? ¿Qué me preocupa y puede evitar que estas reuniones sean un éxito?</p> <p>Cada participante incluyendo al facilitador-acompañante pasarán al frente y escribirán sus respuestas en el pizarrón. Al finalizar la actividad, todos los integrantes leerán las respuestas y resaltarán las expectativas que</p>		20 minutos

Presentación de objetivos	<p>pueden ser cumplidas y las que no tendrán que justificarlas, tal vez sea, porque se alejan de los objetivos o alcances de la propuesta de intervención.</p> <p>El facilitador-acompañante tomará fotografías de todas las evidencias de los ejercicios en el pizarrón, ya que al momento de hacer las evaluaciones las recuperará en sus reflexiones como apoyo para recuperar detalles importantes.</p> <p>Actividad 3. El facilitador-acompañante realizará una presentación breve en PowerPoint de los contenidos y objetivos del taller, a la vez, repartirá una hoja impresa a las maestras con todos ellos.</p> <p>En caso de presentarse un imprevisto en cuanto al equipo de cómputo o tengan que cambiar de salón por X razón. El facilitador acompañante podrá guiarse de la hoja impresa de contenidos y objetivos, que es la misma información presentada en el PowerPoint. Además podrá modificar o adecuar cualquiera de las actividades según su criterio, solo deberá justificar los motivos en el “diario sesión”</p>		10 minutos
	<p>Cierre</p> <p>Actividad 4. En plenaria hablarán sobre la importancia de generar un ambiente de confianza entre todos los asistentes a la reunión, el facilitador acompañante mencionará al grupo que todas las actividades requieren de la participación de ellas, de la escucha del otro y de la retroalimentación. El actuará como un guía, un acompañante, un compañero y un interlocutor, porque también se incluirá en las actividades de grupo, las dinámicas y actividades serán desarrolladas por todos.</p> <p>Las educadoras expresarán sus opiniones al respecto, como les gustaría el ambiente, si prefieren escuchar melodías de fondo o no al llevar a cabo sus actividades, hacer un break para tomar café o galletas, etc. también expresarán sus opiniones sobre los objetivos y temáticas que se llevarán a cabo durante el taller, si les gustaría agregar u omitir algo, por qué. Las educadoras expresarán si tienen alguna duda respecto a lo acordado durante la sesión.</p> <p>Juntos aclararán dudas e inquietudes.</p>		30 minutos
	<p>evaluación de la sesión</p> <p>Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1)</p> <p>Se les pedirá el apoyo a las maestras para que en cada sesión contesten breve evaluación con fines de conocer el impacto de cada sesión.</p> <p>El facilitador acompañante contestará el diario sesión (ver anexo 5.2)</p>		15 minutos

Sesión No.2

Tema: La narrativa de experiencia pedagógica

Objetivo de la sesión: conocer las características de una experiencia pedagógica y su utilidad.

Actividad	Desarrollo de actividades	Materiales y recursos	Duración 2 horas
<p>▪ Definición de narrativa de experiencia pedagógica.</p> <p>• Beneficios de escribir la experiencia pedagógica</p>	<p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida a las educadoras. Mientras se van integrando charlarán sobre cómo les fue en su día, se les ofrecerá café o galletas según hayan acordado en la primera sesión. Enseguida el facilitador-acompañante mencionará el objetivo de la sesión.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Actividad 1. Se repartirá una hoja impresa a las maestras con los siguientes elementos: Definición de una narrativa de experiencia pedagógica, características, utilidad y tres ejemplos impresos. Se solicitará a una voluntaria para leer:</p> <p>Definición: Una narrativa de experiencia pedagógica es un discurso que ayuda a dar estructura a la experiencia pedagógica que va a ser estudiada, permite la producción y reconstrucción crítica de los saberes pedagógicos, difundir ese saber e intercambiar experiencias entre colegas. Son historias de lo que los maestros están viviendo en el ámbito educativo. Esta estrategia se utiliza para reflexionar sobre la práctica, recuperar saberes y compartirlos mediante la escritura. Así mismo, sirve para dar voz a los autores y conocer sus pensamientos.</p> <p>Nos permiten contar la historia propia sobre lo que vivimos en el contexto escolar, en ellas se explica, se transmite algo significativo de momentos que se han vivido en el centro escolar, se expone la postura que se tiene referente a esa experiencia, nuestros supuestos, argumentos, puntos de vista, expectativas, conocimientos, etc. Los protagonistas son los profesores y alumnos. Se trata de experiencias significativas y dignas de ser contadas a nuestros colegas. Las experiencias pedagógicas nos permiten formarnos entre profesores y reconstruir nuestras prácticas escolares, convérsalas, debatirlas y criticarlas.</p> <p>Beneficios de escribir la experiencia pedagógica</p> <p>De acuerdo a Daniel H. Suárez: El mundo de la pedagogía necesita de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas porque a través de ellas se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forman los docentes entre ellos mismos, con su mismo lenguaje y visión profesional. • Los maestros perfeccionan sus prácticas, porque buscan puentes de mejora a través de las experiencias y saberes profesionales recuperados de las narrativas de experiencia pedagógica. 	<p>Ejemplos de experiencias pedagógicas escritas en PowerPoint.</p> <p>Hojas impresas con características de una narrativa de experiencia pedagógica y ejemplos, pizarrón, plumones.</p>	<p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición de saber pedagógico ▪ características de una narrativa de experiencia pedagógica (título, plan de escritura y contenido del relato) 	<ul style="list-style-type: none"> • No se espera que las propuestas de mejora del sistema lleguen desde arriba o desde fuera, los mismos maestros buscan formas de atender asuntos pedagógicos que les preocupan, a partir de ahí, hacen propuestas de cambio a manera de darles respuesta. • Los maestros deben identificar en sus experiencias lo que a ellos mismos les incomoda y les inquieta y buscar alternativas de mejora. • La sabiduría de cada maestro debe estar a disposición de otros colegas, debe compartirse y transmitirse, no debe quedar al olvido o ser callada. • Las narrativas de experiencia pedagógica permite darle sentido a lo que se vive en el mundo escolar, permite valorar lo que se conoce y se hace en la profesión docente. • Los docentes se convierten en lectores intérpretes y comentaristas de su propia vida profesional. <p>Un saber pedagógico hace referencia a los conocimientos producidos por los docentes en situaciones como las que dan origen a la reflexiones. Son valiosos porque incluyen la observación y la participación en el contexto donde trabajan, es todo el cumulo de conocimientos adquiridos a través de la práctica y la experiencia de su labor, es lo todo lo que saben sobre ella. Nos permite recuperar lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y lo que pasa con los sujetos que participan en ellas.</p> <p>Características de una experiencia pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: es una idea de lo que se quiere comunicar, permite acercar de manera preliminar al lector sobre su contenido del relato. El titulo puede ser modificado las veces que se consideren necesarias, hasta el momento de estar convencido de él (procurar elegir temas llamativos o relacionados con la historia narrada que inviten al lector a interesarse en el escrito). • Plan de escritura: Mientras escribimos nuestra experiencia, se recomienda hacernos preguntas sobre ¿Qué escribiremos?, ¿Cómo lo haremos?, ¿Quién lo leerá? Se trata de escribir una experiencia pedagógica sobre alguna situación del área profesional que nos preocupa o una experiencia grata. ¿Qué quiero recuperar?, ¿Qué puedo compartir que pueda contribuir a la mejora de mi profesión?, ¿Qué experiencias han sido significativas en mi profesión? <p>¿Por dónde comienzo? Buscará palabras clave. Empezará a escribir como si estuviera contando la experiencia a un amigo. Se recomienda hacer un pequeño índice para dar un orden a la estructura de la historia. (Se recomienda reflexionar en una experiencia significativa, digna de compartir, identificar qué postura tomo el protagonista frente a esa situación, sus puntos de vista, sentimientos, expectativas, soluciones, estrategias, etc.</p>		40 minutos
---	---	--	------------

<p>▪ Ejemplos de narrativa de experiencia pedagógica</p> <p>▪ Hallazgos de significados en la experiencia pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido del relato: escribir todos los contenidos y acontecimientos del relato, aspectos positivos y negativos. No siempre todas las historias tienen un desarrollo feliz. • Hacerse preguntas sobre: ¿qué paso?, ¿qué le paso? • Utilizar los tiempos del verbo adecuado. Hacer la historia en un modo lineal, es decir, escribir palabras u oraciones que se recuerden en consecuencia temporales de los acontecimientos. • Utilizar el pasado para acontecimientos de lo ya sucedido, el presente se utiliza en aquellos momentos en los que se escribe y recuerda. • Poner la mirada y la escritura en: contar saberes, decisiones y prácticas que ofrecieron una respuesta. • Transformar el saber en decir y el decir en escribir. • Hurgar en los recuerdos • Trabajar en el título • Construir un boceto de escritura. <p>Al terminar de leer, el facilitador-acompañante invitará al grupo a hacer juntos una breve reflexión sobre lo leído. Las participantes conversarán sobre lo que han comprendido, qué les llamó la atención y qué fue lo que no comprendieron, etc. Se darán retroalimentación entre todos, el facilitador acompañante se incluye en la dinámica, a manera de que queden claras las definiciones y características. Enseguida solicitará a cada participante que mencionen un saber pedagógico que tengan.</p> <p>Actividad 2. Se formarán tres equipos. En una presentación de PowerPoint se presentarán tres ejemplos de experiencia pedagógica de maestras y maestros de otros centros educativos, retomadas de la investigación del Dr. Daniel Suárez. Las participantes darán lectura a las narrativas de la presentación de PowerPoint.</p> <p>Cada equipo trabajará en la reflexión de alguno de los casos, se apoyarán de las siguientes preguntas si así lo desean o reflexionaran de acuerdo a sus criterios a partir de lo leído con anterioridad. Las preguntas de apoyo aparecerán escritas en una presentación de PowerPoint y se entregarán de manera escrita por equipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La redacción está hecha en primera, segunda, o tercera persona? • ¿Cómo el autor va describiendo las situaciones positivas o negativas de su experiencia, hubo alguna problemática, la resolvió, cómo enfrentó la situación? • ¿Qué aprendizaje le dejó su experiencia pedagógica al autor(a)? • ¿Qué le agregarían o quitarían a su historia?, ¿por qué? • ¿Qué saberes pedagógicos comparte el autor? • ¿Qué aprendieron ustedes de esa experiencia 	<p>25 minutos</p> <p>15 minutos</p>
--	--	-------------------------------------

	<p>pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué podrían aplicar de esa experiencia a su labor diaria? • ¿Qué significado le da a su profesión el docente autor? <p>cierre</p> <p>Los equipos expondrán sus reflexiones sobre la narrativa que trabajaron. Las demás integrantes opinarán sobre lo expuesto por sus compañeras, sobre si han experimentado algo similar, si agregarían algo para complementar esa reflexión, sobre aspectos significativos que comparte el autor hacia la profesión docente, etc.</p> <p>A partir de sus saberes y experiencias resolverán juntos las dudas e inquietudes que surjan.</p> <p>Evaluación de la sesión</p> <p>Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1)</p> <p>El facilitador-acompañante contestará el diario sesión (ver anexo 5.2)</p>		
--	--	--	--

Sesiones No. 3

Tema: Narrativas sobre percepciones de la labor docente

Objetivo de la sesión: Analizar y seleccionar temáticas de experiencias pedagógica de acuerdo a los hallazgos de las narrativas sobre la labor docente y a partir de los intereses de las educadoras

actividad	Desarrollo	Materiales y recursos	Duración 4 horas
<p>▪ Resultados sobre percepciones de la labor docente</p> <p>• Reconstrucción narrativa de practicas escolares</p>	<p>Inicio Se dará la bienvenida a las educadoras. Mientras se van integrando charlaran sobre cómo les fue en su día, se les ofrecerá café o galletas según hayan acordado en la primera sesión. Enseguida el facilitador-acompañante leerá el objetivo de la sesión.</p>	<p>Presentación en PowerPoint de actividades, o en hojas impresas. CPU, pantalla, hojas blancas, lápices, bolígrafos.</p>	10 minutos
	<p>Desarrollo Actividad 2. El facilitador-acompañante presentará los resultados de narrativas acerca de las percepciones que tienen las maestras sobre su labor docente, lo hará de manera breve a través de una tabla de resultados (ver anexo 5.4) que proyectará en PowerPoint o mediante la lectura de la hoja impresa que repartirá a las maestras.</p>		10 minutos
	<p>Contendrá las temáticas presentadas en la etapa de análisis de resultados y las expondrá de manera breve (ver anexo 5.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideología del modelo de ser docente ▪ Experiencia laboral y expectativas en escuelas públicas y privadas. ▪ Práctica profesional y experiencias en el aula. ▪ Práctica docente de las educadoras frente al capital decisorio en el contexto escolar. ▪ Condiciones Socio-laborales que inciden en la labor cotidiana de las educadoras. ▪ El tiempo como mecánica de poder en la práctica profesional de las educadoras. ▪ Actitud profesional de las educadoras ante los retos de las reformas educativas. ▪ Experiencias y saberes pedagógicos adquiridos en la práctica profesional de las educadoras. 		40 minutos
	<p>En plenaria los integrantes discutirán, comentarán y conversarán sobre los resultados presentados, profundizarán en ellos punto por punto, de manera crítica y constructiva sobre las situaciones que los han originado, posteriormente en colectivo propondrán alternativas de cambio hacia su labor a partir de lo analizado.</p> <p>enseguida reflexionarán en lo siguiente:</p> <p>¿A partir de los resultados presentados, cómo se percibe a la labor docente?</p> <p>¿Desde sus puntos de vista cuál es el verdadero significado de la profesión docente, es decir cómo debemos percibirla?</p>		15 minutos

	<p>Cierre</p> <p>Leerán a partir de lo analizado las propuestas de cambio o de mejora para su práctica profesional diaria con base a los acuerdos a los que hayan llegado. Al final de la actividad las maestras junto con el facilitador acompañante aclararán dudas y atenderán sugerencias.</p>		15 minutos
	<p>Evaluación</p> <p>Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1)</p> <p>El asesor pedagógico contestará el diario sesión (ver anexo 5.2).</p>		15 minutos

Sesiones No. 4 y 5

Tema: Educadoras escritoras y lectoras de experiencias pedagógicas

Objetivo de la sesión: Reflexionar por medio de la (re)escritura y (re) lectura de experiencias pedagógicas propias

actividad	Desarrollo	Materiales y recursos	Duración 4 horas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pragmática de la experiencia de sí 	<p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida a las educadoras. Mientras se van integrando charlaran sobre cómo les fue en su día, se les ofrecerá café o galletas según hayan acordado en la primera sesión. Enseguida el facilitador acompañante mencionará el objetivo de la sesión.</p>	<p>Hoja guía de narrativa de experiencia pedagógica, pizarrón, plumón, lápices, pluma, gomas. Melodías para estudiar de concentración, grabadora o computadora.</p>	10 minutos
	<p>Desarrollo</p> <p>Actividad 1. El día de hoy todas junto con el asesor-acompañante escribirán su propia experiencia pedagógica sobre lo que significa ser educadora o docente para ellas. Se recomienda considerar los elementos revisados hasta el momento, entre todos mencionarán cuales recuerdan, por ejemplo:</p> <p>Las características de una narrativa de experiencia pedagógica (mencionarlas), su utilidad, su propio pensamiento y capacidad crítica, su postura, argumentos, sus saberes pedagógicos, las temáticas de resultados de narrativas, otros temas, etc. los escribirán en el pizarrón.</p> <p>Recuperar una experiencia significativa que consideren importante para compartir con sus colegas respecto a lo que se vive en el mundo escolar.</p> <p>Se pueden incluir experiencias positivas o negativas, pero que hayan hecho significativa y valiosa su labor docente; momentos en los que hayan descubierto que su labor es digna de admiración, reconocimiento y respeto como cualquier otra profesión.</p> <p>Se recomienda empezar por flexionar sobre lo que les gustaría escribir, hacer una lista de ideas, sucesos... Recordar que los escritos serán compartidos con sus compañeras por lo que procuren redactar lo más claro posible, utilizar las estrategias de (re) escritura y (re) lectura, buscar temas llamativos, experiencias motivantes que resinifiquen su labor educativa, etc.</p> <p>Las maestras pueden apoyarse de la lectura sobre la definición y características de una narrativa de experiencia pedagógica revisada en la segunda sesión. A partir de la experiencia de sí, hurgarán en sus recuerdos experiencias de su labor docente, el facilitador acompañante también escribirá su narrativa. Se apoyarán unos a otros en los momentos que algún compañero lo requiera. Se recordará que el escrito no tienen límite de</p>		100 minutos

<p>▪ Trabajo docente colegial y colectivo</p>	<p>hojas, pueden escribir todo lo que consideren necesario entre más detallado mejor. Entre todos decidirán si les gustaría escuchar melodías de concentración mientras trabajan.</p> <p>Actividad 2. En parejas se apoyarán para revisar sus escritos, leerán y (re)leerán sus relatos, se apoyarán en la redacción y en la ortografía de sus escritos, harán comentarios críticos y constructivos con la finalidad de pulir el trabajo de cada una. Enseguida, de manera individual cada participante reflexionará lo siguiente del trabajo de su compañera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La redacción está hecha en primera, segunda, o tercera persona? • ¿Cómo el autor va describiendo las situaciones positivas o negativas de su experiencia, hubo alguna problemática, la resolvió, cómo enfrentó la situación? • ¿Qué aprendizaje le dejó su experiencia pedagógica al autor(a)? • ¿Qué le agregarían o quitarían a su historia?, ¿por qué? • ¿Qué saberes pedagógicos comparte el autor? • ¿Qué aprendieron ustedes de esa experiencia pedagógica? • ¿Qué podrían aplicar de esa experiencia a su labor diaria? • ¿Qué significa la labor docente para el autor? <p>Cierre</p>		<p>55 minutos</p>
<p>▪ Producción y reproducción crítica del saber pedagógico</p>	<p>Cada participante presentará a manera de exposición el trabajo de su compañera, lo leerá y contestará las preguntas anteriores ante el grupo. Las demás participantes opinarán y darán sugerencias del trabajo de cada una, retomarán de cada experiencia elementos que resignifiquen su labor educativa y las anotarán. Al final de las exposiciones conversarán sobre esos elementos y sobre la importancia de recuperarlos para su práctica profesional.</p> <p>El facilitador acompañante, en caso de ser necesario, aportará sugerencias para perfeccionar el escrito de las autoras y finalmente entre todos aclararán dudas y sugerencias.</p> <p>Evaluación</p>		<p>60 minutos</p>
	<p>Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1)</p> <p>El facilitador acompañante contestará el diario sesión (ver anexo 5.2)</p>		<p>15 minutos</p>

Sesión No. 6 y 7

Tema: Aprender de las experiencias del otro

Objetivo de la sesión: Promover el trabajo colectivo mediante la lectura y diálogo de experiencias pedagógicas.

Actividad	Desarrollo	Materiales y recursos	Duración 4 horas
<p>Proceso colectivo de reflexión e interpretación</p>	<p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida a las educadoras. Mientras se van integrando charlarán sobre cómo les fue en su día, se les ofrecerá café o galletas según hayan acordado en la primera sesión. Enseguida el asesor pedagógico mencionará el objetivo de la sesión.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Actividad 1. El facilitador-acompañante quien también se unirá a la actividad, describirá brevemente la dinámica a trabajar. Primero cada participante leerá en voz alta su narrativa de experiencia pedagógica, ya con las sugerencias del grupo realizadas en la sesión pasada. Al finalizar la lectura de cada historia (el facilitador-acompañante puede llevar la preguntas de reflexión anotadas en una lámina de PowerPoint o escribirlas en el pizarrón) de manera colectiva realizarán una interpretación o análisis de cada historia a partir de lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo se percibe el estado de ánimo del autor (muestra disgusto, alegría, impresión, miedo), por qué? ▪ ¿Cómo se describe a sí misma la protagonista de la historia? ▪ Qué personajes aparecen: co-protagonistas (personajes que ayudan al protagonista a lograr sus objetivos), los antagonistas (personajes que impiden lograr los objetivos a la protagonista) ▪ ¿Qué transformación tuvo la autora, que aprendió de esa experiencia? ▪ ¿Qué otras estrategias de resolución de problemas se pueden agregar a esas historias, es decir qué hubieran hecho ustedes en esas situaciones? ▪ De cada historia seleccionarán elementos que pueden servirles en la mejora de su labor docente o que les son significativas, ¿cuáles podrían ser? ▪ ¿De acuerdo al autor que hace especial y significativa la profesión docente? ▪ ¿De acuerdo al autor por qué la profesión docente es digna de admiración, respeto y valía? ▪ ¿Quiénes deben respetar y valorar la profesión docente? <p>La mitad de participantes presentará su experiencia pedagógica en una sesión y la otra mitad en la siguiente.</p>	<p>Escritos de narrativas de experiencias pedagógicas, presentación en PowerPoint, lápices, hojas blancas. CPU, pantalla.</p>	<p>10 minutos</p> <p>100 minutos de exposición en una sesión</p> <p>90 minutos de exposición en otra sesión</p>

<p>Autorreflexión del profesorado en colectivo</p>	<p>Cierre</p> <p>Las maestras dialogarán sobre las estrategias de resolución identificadas en los relatos y sobre los elementos que pueden servirles en su labor diaria. Enseguida cada una contestará la siguiente pregunta ¿Qué aprendí de esas experiencias?</p> <p>Por último, el facilitador acompañante recogerá las narrativas de experiencia pedagógica escritas por las maestras.</p> <p>Evaluación</p> <p>Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1)</p> <p>El asesor pedagógico contestará el diario sesión (ver anexo 5.2)</p>		<p>30 minutos</p> <p>15 minutos</p>
--	--	--	-------------------------------------

Sesión No. 8

Sesión No. El significado de la labor docente desde las voces de las educadoras

Objetivo: Trabajar en colectivo en propuestas de intercambio que resignifiquen la labor docente

Actividad	Desarrollo	Materiales y recursos	Duración 4 horas
Las voces y las palabras docentes	<p>Inicio Se dará la bienvenida a las educadoras. Mientras se van integrando charlarán sobre cómo les fue en su día, se les ofrecerá café o galletas según hayan acordado en la primera sesión. Enseguida leerán el objetivo de la sesión.</p>	Escritos de narrativas de experiencias pedagógicas, presentación en PowerPoint, lápices, hojas blancas. CPU, pantalla.	10 minutos
	<p>Desarrollo Actividad 1. A partir de todo lo trabajado hasta el momento en las sesiones y a partir de sus experiencias y saberes docentes las participantes junto con el facilitador-acompañante conversarán y dialogarán sobre lo siguiente (puede apoyarse de una lámina de PowerPoint o del pizarrón):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la profesión docente es necesaria para la sociedad? • ¿Por qué el docente es un agente de cambio en la educación y en la sociedad? • ¿Cómo tiene que ser visto el profesional de la educación ante la sociedad y por qué? • ¿Por qué es importante compartir experiencias pedagógicas entre colegas ya sea por medio de la lectura, escritura, el dialogo o las conversaciones, en sus actividades diarias? • ¿De acuerdo a sus saberes y experiencias cómo debe mirarse y actuar un profesional de la educación, por qué? • ¿Quiénes deben empezar por el cambio para que esto se logre? 		20 minutos
	<p>Actividad 2. Al terminar la reflexión, en colectivo elaborarán una narrativa de experiencia pedagógica sobre el verdadero significado de ser educadora, considerar los elementos revisados hasta el momento y trabajar en equipo. Si todas son las autoras, cómo debe redactarse el escrito: en primera, segunda o tercera persona, etc. ponerse de acuerdo, rescatar ideas, saberes, experiencias, etc. juntas. El facilitador acompañante se integrará a la actividad. Recuerden hacer un escrito llamativo y significativo para su profesión, piensen en que otras maestras lo leerán, que les quisieran decir sobre lo que saben y hacen de su profesión, qué significa ser educadora.</p>		60 minutos
	<p>Cierre Las maestras leerán en colectivo la narrativa construida por todas, enseguida mencionarán que aprendieron de esa experiencia, que podrían aplicar en su labor diaria.</p> <p>Evaluación Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1) El facilitador acompañante contestará el diario sesión (ver anexo 5.2)</p>		15 minutos
Protagonistas de la vida y transformación escolar			15 minutos

Sesión No.9

Tema: Qué aprendí en este encuentro de experiencias pedagógicas

Objetivo de la sesión: Proponer estrategias de cambio en la labor a partir de las experiencias pedagógicas discutidas.

actividad	desarrollo	Actividades y recursos	Duración 2 horas
Reconstrucción y difusión del saber	<p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida a las educadoras. Mientras se van integrando charlaran sobre cómo les fue en su día, se les ofrecerá café o galletas según hayan acordado en la primera sesión. Enseguida leerán el objetivo de la sesión.</p>	Hojas blancas, plumas, lápices, pizarrón, plumón, borrador.	10 minutos
	<p>Desarrollo</p> <p>Actividad 1. El día de hoy construirán juntos una propuesta de mejora hacia su labor docente, tomarán en cuenta todo lo trabajado durante las sesiones, recordarán lo visto hasta el momento.</p> <p>Anotarán en el pizarrón “los conceptos vistos durante el taller”</p> <p>Las participantes pasarán al frente a anotar todo los conceptos que recuerden del taller o lo que les haya sido significativo. Podrán pasar las veces que deseen.</p> <p>Las leerán juntos e identificarán si hace falta algún concepto.</p> <p>Después se dividirán en tres equipos y con todo lo aprendido de esos conceptos anotarán en una hoja propuestas de cambio para ellas como profesionales y para su labor.</p>		50 minutos
Propuesta de mejora hacia la labor docente	<p>Cierre</p> <p>En plenaria leerán sus propuestas, identificarán similitudes y diferencias de los equipos, después dialogarán y construirán una sola propuesta en colectivo. Pueden ir las anotando en el pizarrón o elegir a una compañera para que las vaya anotando.</p> <p>El asesor tomará fotos de todas las evidencias de actividades. Al final entregarán los escritos de los equipos al facilitador-acompañante.</p>		50 minutos
	<p>Evaluación</p> <p>Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1)</p> <p>El asesor pedagógico contestará el diario sesión (ver anexo 5.2)</p>		15 minutos

Sesión No.10

Temas: Documentar las experiencias pedagógicas y cierre del taller

Objetivo de la sesión: Documentar las narrativas de experiencia pedagógica de las participantes y agradecer a las participantes por su asistencia al taller.

actividad	desarrollo	Actividades y recursos	Duración 2 horas
Qué es la documentación de experiencia pedagógica	<p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida a las educadoras. Mientras se van integrando charlaran sobre cómo les fue en su día, se les ofrecerá café o galletas según hayan acordado en la primera sesión. Enseguida leerán el objetivo de la sesión.</p>	Hojas blancas, lapice, plumas.	10 minutos
	<p>Desarrollo</p> <p>Actividad 1: el facilitador acompañante expondrá de manera breve que es la documentación de experiencia pedagógica y su utilidad:</p> <p>Es una estrategia de trabajo docente que está orientada a contribuir a la formación docente a través de la indagación de saberes pedagógicos y el mundo escolar.</p> <p>Con esta estrategia se recupera la experiencia pedagógica a través de la lectura, escritura y reflexión de comentarios. Por ello, es importante que los docentes compartan sus experiencias porque estas les ayudan a formarse y a formar a otros profesores.</p>		30 minutos
Utilidad de la documentación de experiencia pedagógica	<p>Enseguida preguntará a las maestras:</p> <p>¿Ustedes consideran que ya han documentado su experiencia pedagógica?, ¿por qué?, ¿de qué les sirvió hacerlo?</p> <p>¿Les gustaría que sus escritos fueran transcritos a formato Word e impresos para que sean compartidos entre ustedes y si lo desean, reproducirlos y compartirlos con compañeras que no pudieron asistir o con compañeros de otros centros educativos?</p>		
Reflexión	<p>Cierre</p> <p>Como reflexión:</p> <p>Cada participante hará una reflexión escrita sobre la importancia de compartir su experiencia pedagógica, después la leerán en plenaria.</p> <p>No se olviden de compartir sus experiencias entre colegas.</p> <p>No olvidar las formas de recuperar la experiencia pedagógica (el lenguaje oral, la escritura, y la lectura de lo que pasa en otros centros educativos). No olviden de</p>		40 minutos

	<p>compartirlas día con día entre ustedes por cualquiera de estos medios, aunque sea muy pequeño su saber pedagógico hay que aprender a trabajar siempre de manera colectiva para recuperar y aprender de los otros.</p> <p>Se agradecerá a las participantes por todo su apoyo, entusiasmo y esfuerzo en las actividades.</p> <p>Evaluación final</p> <p>Se solicitará a las participantes que contesten el cuestionario de evaluación diaria (ver anexo 5.1)</p> <p>También se les pedirá de su apoyo para llenar la evaluación final del taller (ver anexo 5.3)</p> <p>El facilitador acompañante contestará el diario sesión (ver anexo 5.2)</p>		25 minutos
--	---	--	------------

Tema: Misión del facilitador acompañante

Objetivo: Documentar las narrativas de experiencia pedagógica de las participantes.

actividad	desarrollo	Actividades y recursos	Duración 1 semana
<p>Actividades del facilitador acompañante después del encuentro de experiencias pedagógicas.</p> <p>Entrega y evaluación después del cierre del encuentro de experiencias pedagógicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcribir las narrativas de experiencia pedagógica a formato Word. ▪ Revisar ortografía y redacción de narrativas ▪ Elaborar un engargolado con todas las narrativas de cada participante. ▪ Escribir las conclusiones de cierre de taller ▪ Compartir las narrativas con las participantes. ▪ Buscar la posibilidad de publicación en algún Bloc educativo, artículo de revista o trabajo de investigación, una red social para tener comunicación y compartir experiencias pedagógicas entre docentes. ▪ Durante la entrega del material, preguntará a cada docente: Si los temas del taller les están siendo de utilidad y realizará anotaciones de comentarios y sugerencias de las maestras al recibir su material. 	<p>Impresión y engargolado de las narrativas de experiencia pedagógicas, conclusiones y propuesta de cambio hacia la a labor docente.</p>	<p>2 horas para la entrega.</p> <p>1 semana de trascripción de narrativas, propuestas y conclusiones.</p>

6.7 Evaluación de la propuesta

La evaluación no se enfocará en la memorización o dominio de los contenidos, sino en los elementos que hayan permitido resignificar a la profesión docente. La observación de como comparten sus propias experiencias y del significado que le dan a lo que hacen y saben de su trabajo al momento de expresarlo, compartirlo y escribirlo

mediante sus narraciones escritas será una estrategia para conseguirlo. En este sentido, en la evaluación del conocimiento se considerará lo siguiente: el sentido de apropiación, asignación de significado experienciales y el desarrollo autónomo de aprendizajes complementarios. Tendrá un carácter dialógico ya que se incluyen a todos los sujetos participantes mediante procesos de negociaciones y la contextualización de los ambientes de aprendizaje.

6.7.1 Criterios con los que se evaluará el aprendizaje generado

La evaluación del aprendizaje y de la propuesta de intervención se llevaran a cabo mediante cuatro fases: una evaluación previa, una evaluación intermedia, una evaluación final y una evaluación a posteriori.

1. La evaluación previa: Se utilizó para saber si efectivamente se establecieron y detectaron los conocimientos previos. En el diagnóstico de necesidades, al principio de esta propuesta se hizo mención de una serie de conocimientos, saberes y experiencias con los que cuentan las educadoras y sobre lo nuevo que necesitarían aprender.

2. Evaluación intermedia o formativa: permitirá ir identificando las deficiencias en el avance del curso, a controlar y autocontrolar el avance de las participantes y a retroalimentar el proceso de aprendizaje. Los mecanismos de retroalimentación que se toman para saber si las maestras reconstruyeron el conocimiento se harán en cada una de las sesiones las cuales serán evaluadas, por una parte, por las participantes a través de una autoevaluación diaria (ver anexo 5.1). Por otra parte, por el facilitador acompañante quien reunirá evidencias y evaluará sesión por sesión tomando en cuenta las preguntas del instrumento de “diario de la sesión” en donde incluirá sus observaciones y las fotografías de evidencias de actividades realizadas (ver anexo 5.2). Además, en cada una

de las sesiones se incluyen actividades cuya intención es profundizar en las temáticas revisadas, así como para dar retroalimentación o aclarar dudas mediante el apoyo horizontal de todos los participantes.

De igual manera, en la reconstrucción del conocimiento se pondrá énfasis en los contenidos actitudinales, transversales y procedimentales durante el proceso de evaluación, cuyas evidencias para ver si estos se lograron serán las observaciones, autoevaluaciones y las experiencias pedagógicas escritas, leídas, discutidas y dialogadas durante cada una de las sesiones.

A partir de todos estos elementos se crearán juicios de valor para saber si los objetivos de la enseñanza se consiguieron y si las participantes le dieron significado a lo que aprenden de acuerdo a sus experiencias. Todo esto registrará de manera explícita en los instrumentos de evaluación 5.1 y 5.2, es decir, en cada una de las sesiones, en el diario de la sesión, el facilitador acompañante registrará los conocimientos previos de las participantes y los conocimientos adquiridos de los contenidos. Lo hará de manera general a través del proceso de observación de comentarios, sugerencias, desempeño y mediante las evidencias de las actividades realizadas. Las educadoras también contestarán un cuestionario breve de autoevaluación en cada sesión para ir observando sus avances desde sus propias percepciones. Además, el instrumento de evaluación final, incluye un apartado de autoevaluación del aprendizaje de las participantes.

Evaluación sumativa: en la última sesión del taller las educadoras entregarán un escrito de una experiencia pedagógica la cual fueron desarrollando y perfeccionando durante las sesiones del taller. De este escrito el facilitador detectará los avances y áreas de oportunidad que alcanzaron las participantes, observará si aplicaron los contenidos

aprendidos (actitudinales, transversales y procedimentales), si aprendieron a utilizar la narrativa de experiencia pedagógica, a compartirla y a documentarla.

Con todas las evidencias de las evaluaciones realizadas se dará respuesta al logro de los objetivos de aprendizaje de la propuesta.

6.7.2 Tipo de evaluación que se propone y los criterios con los que se evaluará la propuesta de intervención

La evaluación al igual que la propuesta de intervención son de tipo constructivista dado que se partió de los conocimientos previos que poseen las maestras participantes, en este caso, fueron sus saberes y experiencias docentes.

Con los contenidos y secuencias didácticas diseñadas se pretende hacer un andamiaje para llegar al conocimiento nuevo, es decir, sobre lo que se espera que las maestras sepan y hagan al final del seminario.

Por otro lado, a fin de evaluar la propuesta de intervención se ha considerado el contexto, el tiempo programado en cada actividad, los materiales, la utilidad de los contenidos, la claridad con que se impartieron los contenidos, la puntualidad, imprevistos. Se trata de una evaluación de tipo interna que será aplicada por los gestores y ejecutores, es decir por los participantes de taller, en este caso las educadoras y el asesor pedagógico. Estos criterios serán evaluados de igual manera con los instrumentos de evaluación (ver anexos 5.1, 5.2 y 5.3)

Se aplicará el instrumento de “evaluación final del taller” y se retomaran algunos apartados de las evaluaciones de “sesiones diarias” de las participantes y los registros realizados por el facilitador acompañante en el “diario sesión” para identificar los

siguientes criterios: 1) la eficacia, si el proyecto permitió utilizar los recursos planeados para lograr los resultados esperados; 2) eficiencia, si se lograron los propósitos esperados; 3) pertinencia, el contexto y propósito estuvo acorde con las prioridades y necesidades planeadas; 4) la viabilidad, ubicar los efectos positivos y negativos de la propuesta a manera tal de conocer si existen posibilidades de dejar impacto a mediano y largo plazo; 5) impacto, identificar todos los efectos positivos y negativos para conocer las posibilidades de construir otro tipo de prácticas y propuestas de mejora.

4. Evaluación a *posteriori*: Al paso de dos meses de haber sido impartida la propuesta de intervención, se visitará a las participantes y se les preguntará sobre cómo han aplicado en sus práctica diaria lo aprendido en el taller, si les fue útil o no, por qué.

A partir de todos los datos proporcionados por los instrumentos y evidencias de evaluación se llevará a cabo un análisis para identificar las áreas de oportunidad y fortalezas respecto a: el diseño y ejecución, el impacto de la propuesta y corroborar si se dio respuesta o no a las necesidades del diagnóstico y por qué. Al tener reunidas todas estas evidencias se elaborará un informe de resultados y se documentarán con la finalidad de proporcionar antecedentes a futuras investigaciones o propuestas de intervención.

La aplicación de instrumentos de evaluación se realizará a la par de la aplicación del taller a excepción de la evaluación *posteriori*. En las etapas de análisis de resultados, elaboración del informe de resultados y documentación se procurará no exceder más de tres semanas.

El informe de resultados no deberá contener datos personales de los participantes, se redactará de manera general al momento de registrar las áreas de oportunidad y

fortalezas. Por tal motivo nos centraremos en todo el proceso, funciones prácticas y dinámicas. Los datos proporcionados serán datos reales obtenidos de los instrumentos.

6.7.3 Rendición de cuentas

Al tener el informe de evaluación de resultados de la propuesta de intervención, se acudirá a la institución con las maestras participantes y con la autoridad encargada, quien en un principio nos asignó el permiso de impartir el taller con la intención de entregarles un resumen del informe de resultados del taller.

Anexo 4.1 Invitación para las educadoras

Sesión 1. Visitar y entregar una invitación a las educadoras donde se indique el motivo de la reunión de trabajo, el lugar y la fecha. Hacer un registro de las posibles participantes.

Estimada educadora:

La presente es una investigación para llevar a cabo una dinámica colectiva cuya intención es compartir pensamientos, emociones, alegrías y pesares sobre nuestras experiencias pedagógicas.

Se trata de abrir un espacio en donde podamos expresar y compartir experiencias significativas sobre las cosas que nos pasan en nuestro día a día en las escuelas, de las cuales hemos aprendido o solucionado haciéndonos más experimentadas y conocedoras.

A nuestros niños les enseñamos a través de historias y cuentos porque se considera una experiencia maravillosa donde se despierta la creatividad, el pensamiento y la imaginación. ¿A quién no le gusta escuchar historias? Se trata pues, de hacer nuestras propias historias de acuerdo a lo vivido, de contarnos y escucharnos unas a otras, sobre anécdotas o cosas que nos preocupan, de expresar como las resolvimos, que nos pasó, como nos sentimos, que aprendimos, etc.

Cuantas veces en el centro de trabajo se tiene la oportunidad de recuperar todas estas experiencias o de charlar sin que se tenga de por medio el resolver actividades administrativas o institucionales. Sí, es un tanto complicado debido a las múltiples actividades de nuestro oficio y lamentablemente toda estas experiencias quedan en nuestras memorias o en el recuerdo, aunque se haya convertido en algo significativo y valioso para nosotras.

Todo lo que sabemos y aprendemos como “saberes pedagógicos” y ¿porque no llamarlo sabiduría al oficio que poseen ustedes? Aquel recuerdo de alguna situación con un alumno, un padre de familia, un superior, un colega, un enemigo, algo paso, algo resolvimos, algo aprendimos, o quizás, una clase exitosa donde sucedió algo inesperado o que descubrimos mientras trabajábamos, etc.

Se trata de una invitación de generosidad profesional y voluntaria, fuera del horario de trabajo, sin comprometerse a nada, e ir por el simple gusto del propio desenvolvimiento profesional e intelectual. A través de una construcción colectiva, donde charlaremos y escribiremos entre colegas, donde la sabiduría de las educadoras no se pase al olvido para reconstruir juntas, mediante la lectura y la escritura. Ustedes serán las protagonistas, las autoras, usando Tan solo los recuerdos que crean oportunos para sus historias. De esta manera colaborar a que las actuales y futuras generaciones de docentes dispongan de un registro de lo que se transmite y vive dentro de las escuelas.

Te esperamos el próximo _____, en el aula _____ a las _____, no olvides llevar un cuaderno y un bolígrafo.

Anexo 4.2

Instrumento para recolectar experiencias pedagógicas de las educadoras

Sesión 2. Relatos sobre situaciones de la labor docente que les preocupan a las educadoras.

Objetivo: promover el trabajo individual y colectivo a través de la escritura y la conversación entre colegas.

Objetivo de la actividad	Actividad de la aplicación del instrumento de narrativa de experiencia pedagógica	Tiempo 3 horas
<p>Hacer una introducción sobre la intención de la reunión.</p> <p>Escribir y escuchar relatos sobre situaciones que les preocupan a las educadoras.</p> <p>Materiales y equipo</p> <p>Hojas blancas, lápiz, borrador, bolígrafo</p>	<p>Actividad: Presentación de la reunión</p>	15 minutos
	<p>Las siguientes reuniones son parte de una investigación de tesis de maestría, en la se pretende conocer acerca de cómo perciben su profesión docente. La aplicación consiste de una serie de actividades de escritura, lectura, diálogo y conversación.</p> <p>Se mencionará a las educadoras que las reuniones tendrán la intención de reflexionar acerca de la acción pedagógica a partir de la cual se revalorice el papel de los docentes. Se tratarán de hacer reflexiones sobre lo que hacen y saben de su desempeño profesional.</p>	20 minutos
	<p>Se rescatará la importancia de generar un ambiente de confianza donde se proporcionen sugerencias entre colegas, se cuestionen, interroguen, se propongan y den sugerencias respetuosas.</p>	20 minutos
	<p>Cada maestra expresará por que se interesó en asistir a la reunión y que espera de ella.</p>	20 minutos
	<p>1) Se explicará al grupo en que consiste una narrativa, cómo se elabora y las características de esta. Se leerá a las maestras un ejemplo sobre narrativa de experiencia pedagógica, donde se identifique la redacción en primera persona, como el autor va describiendo situaciones positivas o negativas de su experiencia, si hubo alguna problemática, si la resolvió, como la enfrentó, o simplemente conocer los aprendizaje que les dejo esta experiencia.</p>	15 minutos
	<p>2) Se mencionará al grupo las siguientes característica para elaborar una narrativa de experiencia pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: es una idea de lo que se quiere comunicar, permite acercar de manera preliminar al lector sobre su contenido del relato. El título puede ser modificado las veces que se consideren necesarias, hasta el momento de estas convencidas de él (procurar elegir temas llamativos o relacionados con la historia narrada que inviten al lector a interesarse en el escrito). • Plan de escritura: hacemos preguntas sobre ¿Qué escribiremos?, ¿Cómo lo haremos?, ¿Quién lo leerá? Se trata de escribir una experiencia pedagógica sobre alguna situación del área profesional que nos preocupa. • ¿Por dónde comienzo? Buscará palabras clave. Empezará a escribir como si estuviera contando la experiencia a un amigo. Se recomienda hacer un pequeño índice para dar un orden a la estructura de la historia. • Contenido del relato: escribir todos los contenidos y acontecimientos del relato, aspectos positivos y negativos. No siempre todas las historias tienen un desarrollo feliz. • Hacerse preguntas sobre: ¿qué paso?, ¿qué le paso? • Utilizar los tiempos del verbo adecuado. Hacer la historia en un modo lineal, escribir palabras oraciones que se recuerden en consecuencia temporales de los acontecimientos. • Utilizar el pasado para acontecimientos ya sucedido, el presente se utiliza en aquellos momentos en los que se escribe y recuerda. • Poner la mirada y la escritura en: contar saberes, decisiones y prácticas que ofrecieron una respuesta. • Transformar el saber en decir y el decir en escribir. • Hurgar en los recuerdos • Trabajar en el título • Construir un boceto de escritura. <p>3) Se solicitará a las maestras que piensen en tres situaciones que les preocupan sobre su labor docente. Después elegirán una y empezarán a escribir. Considerando los aspectos antes mencionados.</p> <p>4) Después de haber elegido la experiencia pedagógica reuniremos a las maestras y leeremos las narraciones que les preocupan sobre su labor docente. enseguida las maestras conversaran sobre cada una de estas experiencias escuchadas y podrán agregar o quitar información de sus textos.</p> <p>5) Se elaborará una lista con los temas mencionada en las narrativas sobre situaciones que les preocupan a las maestras.</p> <p>6) Entregarán las narraciones escritas al instructor para que las registre.</p>	60 minutos
<p>Cierre de la reunión</p> <p>Se preguntará a cada una de las educadoras como se sintieron en esta sesión de trabajo. Se agradecerá su participación y se les recordará el lugar y hora de la próxima reunión.</p> <p>Se realizarán observaciones y comentarios en la libreta de relatoría.</p> <p>El aplicador recibirá los escritos de las educadoras participantes.</p>	15 minutos	

Sesión 3. Situaciones que motivan a las educadoras a ejercer su profesión docente.

Objetivo: conocer a las educadoras desde sus propias trayectorias profesionales.

objetivo	Desarrollo	Tiempo 3 horas
Recordar episodios positivos y negativos sobre las trayectorias profesionales de las educadoras.	Actividad. Elaborar trayectorias profesionales Se dará la bienvenida a las educadoras a la reunión del día de hoy. Se les preguntará cómo se sienten y cómo les fue en su día. Se comentará a las maestras que el día de hoy elaboraremos una trayectoria profesional, la cual consiste en una narrativa biográfica para contestar las preguntas ¿Cómo llegué a ser educadora?, ¿por qué soy educadora? Tendrán que recordar aspectos significativos sobre su historia docente, tratarán de describir lo que más recuerden, mencionar algunas experiencias positivas y dificultades a las que se han enfrentado en su labor (de preferencia seguir las recomendaciones sobre cómo hacer una narrativa, vista en la sesión anterior) Al concluir la narrativa de su trayectoria profesional cada educadora leerá su historia, las compañeras podrán hacer comentarios o comparaciones sobre situaciones semejantes que hayan experimentado Charlaremos sobre cómo nos hemos sentido al hacer esta recuento sobre nuestras propias experiencias.	10 minutos 110 minutos
Materiales y equipo Hojas blancas, lápiz, borrador, bolígrafo.	Cierre de la reunión Preguntaremos a cada educadora que le hubiera gustado modificar de su trayectoria profesional y que no. ¿Qué significa para cada una ser educadora? Se harán registros en la libreta de relatoría.	40 minutos 20 minutos

Sesión 4. Entrevista conversacional a profundidad.

Objetivo: tener una conversación con cada educadora para conocer su profesión desde sus propias narrativas.

objetivo	Desarrollo	tiempo
Conocer a las educadoras desde sus propias narrativas.	Actividad. Entrevistar a cada una de las educadoras Se contactará a cada una de las educadoras para solicitarles una cita en donde se pueda llevar a cabo una entrevista. La maestra indicará al hora y el lugar; le entrevistador se presentará al lugar establecido. La entrevista está formada por s preguntas abiertas relacionadas con la labor que desempeñan las educadoras (ver anexo 4.3).	De 30 minutos a 2 horas
Materiales y equipo Hoja de entrevista, bolígrafo, grabadora de voz	Cierre de sesión Se preguntará a cada maestra como se sintió en la entrevista, si le gustaría agregar algo más.	

Sesión 5. El significado de la labor docente de las educadoras

Objetivo: Definir la labor docente de acuerdo a las experiencias pedagógicas de las educadoras.

objetivo	Desarrollo	Tiempo 3 horas
Generar narrativas de manera colectiva sobre el significado de ser educadora.	Actividad. Narrativas sobre la labor docente de las educadoras. El aplicador dará la bienvenida a las educadoras a la sesión. Describirá en qué consistirá la actividad del día de hoy. Después leerá la lista de experiencias que les preocupan a las educadoras sobre su labor docente, tomadas de las narrativas de cada una de la sesión No. 1. Solicitará a las maestras que discutan sobre estas situaciones y experiencias en equipos de tres o dos. Posteriormente, juntas, elaborarán una a narrativa sobre “el significado de la labor docente de las educadoras”. Escucharemos los escritos de los equipos, se harán comentarios y sugerencias.	15 minutos 80 minutos
Materiales y equipo Hoja de entrevista, bolígrafo, grabadora.	Al finalizar cada maestra mencionará que es lo que les gusto de las actividades realizada en las sesiones. De igual manera, como consideran que esto les ayudaría en su labor. Al finalizar cada maestra mencionara lo que les gusto de las actividades realizadas en las actividades de las sesiones. También como consideran que esto les ayudaría en su labor.	50 minutos 25 minutos
	Cierre de la reunión Se agradecerá a las maestras su participación y se les solicitará a cada una mencionar: Cómo se sintieron en las actividades. Que modificarían o agregarían de las actividades Se realizarán registros en la libreta de relatorías.	10 minutos

Con los registros realizados en la libreta de relatorías, junto con las conclusiones de las educadoras realizadas en cada una de las sesiones, y la información de las entrevistas se realizará un análisis para hacer la presentación de resultados para los fines de este proyecto.

Anexo 4.3

Instrumento para llevar a cabo la entrevista semiestructurada del mundo de la vida

Nombre:

grupo a cargo:

Fecha:

¡Buenas tardes! Me presento: mi nombre es Suybeth Ferreyra Cruz estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. En este momento me encuentro realizando mi proyecto de investigación de tesis en donde me gustaría conocer acerca de las experiencias profesionales de la labor que desempeñan las educadoras, por ese motivo me gustaría charlar con usted para conocer acerca de la labor que desempeña.

1. Para comenzar con esta charla me gustaría que me contara acerca de la historia de su trayectoria autobiografía desde su fecha de nacimiento, sobre su contexto familiar, en que escuelas ha estudiado, en donde ha laborado, hasta el momento en que llegó a ser educadora.
2. ¿Por qué decidí ser educadora y no otra profesión?
3. Hablemos un poco acerca de su experiencia profesional:
 - ¿Podría compartirnos algunas problemáticas o experiencias que no le gustan sobre la labor que desempeña como docente?
 - ¿Podría platicar sobre algunas experiencias significativas que le agradan sobre la labor que desempeña como docente?
4. ¿Podría describir qué es lo que la motiva a seguir siendo y ejerciendo la docencia?
5. ¿Cómo es el día de trabajo de una educadora?, ¿podría platicarme sobre esto?
6. ¿Puede decir qué cosas ha aprendido en la práctica docente, que no las aprendió en la escuela ni en ningún otro lugar?
7. ¿De acuerdo a su experiencia profesional para usted que significa ser educadora?
8. ¿Ha tenido experiencias con niños de capacidades diferentes?
9. ¿Hay algo que le gustaría decir a las educadoras?
10. ¿Hay algo que usted quisiera agregar a esta charla?

Agradezco que me haya brindado su tiempo y el haber compartido sus experiencias para este proyecto, serán de mucha utilidad para la formación entre colegas y el aprendizaje de nuestra labor.

¡Que tenga una excelente tarde!

Anexo 5.1
Instrumento de evaluación de la sesión diaria para las participantes

No. de sesión _____

fecha _____

Se sugiere contestarlo en hoja impresa o en una hoja blanca ya que las respuestas serán entregadas al asesor pedagógico.

¿Qué he aprendido hoy?

¿Qué voy a aplicar en mi trabajo?

Comentarios para mejorar el taller

Anexo 5.2

Instrumento de evaluación “diario sesión” para el facilitador acompañante

Fecha _____

No. de sesión _____

	si	no	Por qué
Logre iniciar y terminar de manera puntual la sesión			
Los contenidos fueron llamativos para las participantes			
Las actividades propiciaron la participación del grupo			
Los recursos didácticos sugeridos fueron adecuados			
Adecue alguna actividad o material			

¿Qué conocimientos previos detecte en las participantes al inicio de la sesión?

¿Qué conocimientos nuevos observe en las participantes al finalizar la sesión?

Observaciones del facilitador-acompañante

Anexo 5.3

Instrumento de evaluación final

A continuación se nos presenta una serie de elementos cuyo objetivo es conocer la satisfacción e impacto del taller. Sus respuestas nos serán de gran utilidad, por favor conteste de manera honesta, indique con una x su nivel de satisfacción.

Evaluación de la propuesta de intervención

Mi apreciación sobre:	Excelente	Buena	Regular	Deficiente	Muy mala
El facilitador acompañante					
La metodología					
Las dinámicas realizadas					
El trabajo en grupo					
El trabajo individual					
Los materiales					
Las actividades					
La duración de las sesiones					

Evaluación sobre mi desempeño y aprendizaje

En este taller aprendí a:	muchísimo	mucho	Poco	nada
Problematizar mejor				
Comunicar mejor				
Compartir mis conocimientos				
Compartir mi experiencia pedagógica				
Enriquecer la experiencia profesional de otros				
Encontrar significados de mi labor mediante la escucha y el diálogo				
Encontrar significados de mi labor mediante la reflexión de mi propia experiencia				
Proponer estrategias de cambio hacia mi labor				

¿Qué fue lo que más me gusto del taller? ¿Por qué?

¿Qué fue lo que menos me gusto del taller? ¿Por qué?

Recomendarías este taller a otras maestras, si, no, por qué

Comentarios

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer, los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Aristóteles. (1831). *Metafísica*. Librodot.com. Recuperado en: <http://www.librodot.com>
- Barttolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Barttolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Bergson, Henri. (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Birkenbilhl, Michael. (2008). *Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudios de casos*. España: Paraninfo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Cerda, Silva, I. (1991). *El sistema escolar y la Profesión docente*. Santiago Chile. Ed:PIIC.
- Coben, D. (2001). *Gramsci y Freire, Héroes Radicales: políticas en educación de adultos*. Buenos Aires: Paidela.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Contreras J y Pérez. (Comps.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

- Contreras, D. (2013). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: Contreras, J y Perez, L (comps.). Investigar la experiencia educativa. (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- David Ross. (1993). Teoría de las ideas de Platón. Madrid: Cátedra Teorema
- Denzin, N. K. (2011) introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Barcelona: Gedisa.
- Domingo, A. (2013). Practica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Alemania: Públia. Recuperado en: <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Dreher, Jochen. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En de la Garza, E, y Leyva, G. (2012). Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales (97-139). Ciudad de México: Fondo de cultura Económica.
- Esteve, J. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente. En: E. Tenti (comps.), El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (pp.19-69). México: Siglo XXI.
- Fernández, Lidia. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en instituciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia. (1998). El objeto de análisis y su enfoque, lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano, pp. 13-42. En Fernández Lidia. Instituciones educativas. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. España: Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1990). La arqueología del saber. México: siglo XXI editores.

- Fourez, G. (1999) Como se elabora el conocimiento: la epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid: NARCEA.
- Freire, Paulo. (1968). Pedagogía del oprimido. Buenos aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1971). “La Educación como práctica de la libertad”. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós/MEC.
- Freire, Paulo. (s.a). Sobre acción cultural. Lima Perú: Fondo de Cultura Magisterial
- Gadamer, H. (1983). Fenomenología, hermenéutica, metafísica. En Gadamer, Hans-Georg (1995). El giro hermenéutico. (pp. 27-37). Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H. (1993). Verdad y método, España: Ediciones sígueme Salamanca.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Madrid: Paidós/MEC.
- Giroux, S y Ginette. (2004). Metodología de las Ciencias Humanas. México: Fondo de Cultura Económica.
- González de la Fe, T. (2003). El interaccionismo simbólico. En Giner, Salvador. Teoría sociológica moderna. (pp.167-218). Barcelona: Ariel.
- González de la Fe, T. (2003). Sociología fenomenológica y etnometodología. En Giner, Salvador. Teoría sociológica moderna. (pp.217-267). Barcelona: Ariel.
- Granados, O. (2018). Reforma Educativa. México: fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (2018). Profesorado, cultura y Posmodernidad. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Madrid: Morata.
- Jackson, PH. W. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Jacques, R. (2003). El maestro ignorante. Barcelona: Laerta.

- Lang, V. (2010). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En: E. Tenti (comp.), El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (pp.71-118). México: Siglo XXI.
- Larrosa, J, Arnaus, Ferrer. (s/a). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Argentina: Laertes psicopedagogía.
- Larrosa, J. (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Leatres.
- Larrosa, J. (2013). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: Contreras, J y Perez, L (comps.). Investigar la experiencia educativa. (pp. 87-116). Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (s.a). Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: Ediciones de la Piqueta
- López, M. (2009). Educación Humanista Tomo I: Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morín. México: GERNIKA.
- Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona España: Idea Educación.
- Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. México: Paidós Educador.
- Marcelo, C y Vaillant. (2009). “10. Los programas de desarrollo profesional docente” en Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea Ediciones.

- Marcelo, Carlos y Vaillant, D. (2009). “10. Los programas de desarrollo profesional docente” en Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea Ediciones.
- McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México D.F.: Siglo XXI.
- Mercer, Neil. (2001). Comunidades. En Mercer, N. Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós, pp. 139-168.
- Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa Editorial.
- Morín, E. (1999). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Patiño, A. (2015). ¿Qué hacen los docentes de excelencia?: claves para la formación humanista en la Universidad. México: Universidad Iberoamericana.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje.
- Plan y programa de estudio. (2018). Aprendizajes clave. México: SEP.
- Postic, M. (2000). La relación educativa, factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- Programa de estudio de preescolar. (2014). México: SEP
- Remedí, Eduardo. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedí, E. (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades (pp. 25-55). México: Plaza y Valdés.
- Reyes, J. (2015). Como utilizar la evaluación para obtener la calidad educativa. México: Trillas

- Ritzer, G. (1986). *La subjetividad: Seis ensayos*. Barcelona: Alfa
- Rodríguez, Gómez, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Ruiz, M. (2015). *Derecho a la Educación: Política y defensa de la escuela pública*.
México: Universidad Iberoamericana.
- Santos, B. de Sousa. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*.
Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. de Sousa. (2009). *Más allá del pensamiento abismal, Pluralismo
epistemológico*. La Paz, Bolivia: CLACSO Muela del Diablo editores.
- Schütz, A y Luckmann. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires:
Amorrortu editores.
- Solé, Isabel. (2002). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona:
Editorial Horsori.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez, D, Hiller, y Rigal. (2015). *Pedagogías críticas en América latina*. Buenos Aires:
Argentina.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid España:
NARCEA,S.A.
- Tenti, E. (2005) *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú
y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Tenti, E. (Comp.). (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo
XXI*. México: Siglo XXI.

- Tyler, Ralph. W. (1982). Principios básicos del curriculum. Buenos Aires: Troquel.
- Vasilachis de Gialindo, I. (2006). Estrategias de investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (2007). Sociología del poder. Los tipos de dominación. Madrid: Alianza.
- Weber, M. (1971). El político y el científico. Madrid: Alianza.
- Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación. Barcelona: Paidós.

Tesis

- Alonso, A y González, M. (2015). Factores que motivan la elección de carrera profesional de educación en los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (tesis de licenciatura). Recuperada de: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1198/M2543189302T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cristacho Duarte Jemima (2007). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. La profesión docente. Facultad de ciencias de la educación y psicología. Departamento de pedagogía [disponible en línea]. Tesis de doctorado. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8931/1INTRODUCCION.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Artículos de revistas

Aguilar B. (2016). Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar. Fermentario N.10, Vol.2 (150-167).

Recuperado de: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index>.

[Php/fermentario/article/viewFile/254/337](http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/viewFile/254/337).

Álvarez Herrera, Marisol, Arley Guevara, Andrey, Gazel, Andrea, González López, Marcela, Gutiérrez Valverde, Katherine, Vargas Herrera, Alejandra. (11 de diciembre de 2011). Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad. Revista Electrónica

"Actualidades Investigativas en Educación" Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178005> ISSN

Alveiro Restrepo-Ochoa, Diego. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. CES Psicología, 6(1), 122-133. ISSN. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4235/423539419008>

Anijovich, Rebeca, Capelletti, Graciela. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. Revista de Educación

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005> ISSN

1515-9485

Arfuch, Leonor. (2016). "El giro afectivo" Emociones, subjetividad y política. Pp.245-253 en designios. Emociones en la nueva esfera pública, designios online, Núm.

Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS). Recuperado

de: <http://www.designisfels.net>

- Ball, S.J. (2003). “Ortodoxia y alternativa”. En la micropolítica de la escuela. España: Paidós, pp.19-43 en: <http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRMBallUnidad.pdf>
- Campos Saborío, Natalia, El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. Revista Educación [en línea] recuperado de:
[http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440227203ISSN 0379-7082](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440227203ISSN%20379-7082)
- Dubini Marcela. (Abril 2017). Acerca del saber de los docentes: un aporte a la cuestión Nota Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XIV N° 14 (pp. 1-18).
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141411>.
- Educrea Capacitación. (2018). “aprender a poner límites para padres y educadores” Confederación de adolescencia y juventud iberoamericana y el caribe.
Recuperado de: codajic.org/node/3355
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. Historia y Memoria de la Educación 7(2018): 39-422, Sociedad Española de Historia de la Educación. Recuperado de:
<http://www.revistas.uned.es/index.php/hme/article/view/19101/17434>
- Ezpeleta, Moyano, Justa. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21):403-424. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002106>
- Fernández Pérez, Jorge A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel. (julio-septiembre de 1993) “Investigación, teoría e intervención en el campo educativo” en Perfiles Educativos, Núm. 61.

México: IISUE. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206109>

Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel. (Julio-septiembre de 1993). “Investigación, teoría e intervención en el campo educativo” en Perfiles Educativos, Núm. 61, julio-septiembre, 1993. México: IISUE. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206109>

García Villanueva Jorge, Hernández Ramírez, Claudia Ivonne. (2015). La formación del profesorado de nivel preescolar: un campo que excluye a los hombres en la ciudad de México. Entre ciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento., Vol.3 (7), 241-251_Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4576/457644945009>

García, C, Loredó, J y Carranza (2018). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de Investigación Educativa, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Glazman Nowalski. (2006). Capacidad crítica. El dilema ético del docente que promueve la crítica y el dialogo. COMIE [en línea]. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178582095.pdf>

Isabel Cantón Mayo, Ruth cañón rodríguez, Ana Rosa Arias Gago y Roberto Baelo Álvarez. (2015). Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria. Enseñanza y Teaching, 33, 1-2015, 105-120. Recuperado de: <http://www.dx.doi.org/10.14201/et2015331105120>

- Jara, Victoria. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (12), 53-66. ISSN: 1390-3861. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846101004>
- Jara, Victoria. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar y producir conocimientos. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (12), 55-66. ISSN:1390-3861. Recuperado de:
<https://redalyc.org/articulo.oa?id=4418441846101004>
- Kaiser, A. (1982). El giro a lo cotidiano en la pedagogía-programa y crítica. En: Educación Vol.26 (pp.83-95). Instituto de colaboración científica de Tübingen, R. F. Alemana.
- Miranda J., Christian. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. Estudios Pedagógicos [en línea]. Recuperado de:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130003>> ISSN 0716-050X
- Pena Garrido Mario y Extremera Pacheco Natalio. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de Burnout e ilusión por el trabajo (engagement). Revista educación [en línea]. Recuperado de:
<http://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35927.pdf?documentId=0901e72b813d72df>
- Pereda, A (2018). Orientaciones para el análisis de relatos autobiográficos: primeras aproximaciones. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco: Seminario de Narrativas.

Rodríguez Sosa Jorge, Ligan, Susana K., Hernández, Ronald M., Alhuay Quispe, Joel.

(2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente.

Interdisciplinaria, 34(2) (407-424). Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18054403010>

Rodríguez, Lucía, Oramas, Arlene, Rodríguez, Elizabeth. (Enero-Junio de 2007). Estrés

en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. Salud

de los Trabajadores [en línea]. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375839282002>>

Rousseau, J. (2010). La educación en el Emilio de Rousseau: infancia, adolescencia y

mujer. Biblioteca Virtual Universal. Recuperada de www.biblioteca.org.ar

Salazar Feliz, Valentín, Samayoa-López, Griselda. (Julio-Diciembre de 2015). El

pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. Ra Ximhai [en línea]

Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596020>> ISSN

1665-0441

Sánchez Ana Karen, Frías Anette y Valenzuela Verónica. (2017). La identidad de las

docentes de preescolar: autopercepciones al respecto de su trabajo según su ciclo

de vida profesional. COMIE, 2017. Recuperada de:

www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/853

Sandra, Alegre, Claudia, Fernández Tobal, Edit, Benedetti, Levaggi, Ariana, Lisnevsky,

Ana María, Villegas. (2012, XIX). Nuevas configuraciones de lo escolar: Pensar

la autoridad pedagógica emancipatoria en la educación de jóvenes y adultos.

Anuario de investigaciones [en línea]. Recuperado de:

<<http://www.readalyc.org/articulo.oa?id=369139948032>> ISSN 0329-5885

- Suárez D.H. (2013). “Narrativas autobiográficas y formación en Argentina. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción entre docentes”, en *Nuestra Idea*, Año 5, N° 4, p. 50-65. Santa Fe, 2013 Le sujet dans la Cité. Revue Internationale de recherche biographique, N°4. Université Paris 13 Nord y Téraedre. Paris.
- Suárez Daniel Hugo, Ochoa Liliana, Dávila Paula. (Junio, 2007). La documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Colección de materiales pedagógicos, fascículo No. 4. Recuperado de <http://clubes.mincyt.gob.ar/img/capacitaciones/fasciculo4.pdf>
- Suárez Daniel Hugo, Ochoa Liliana, Dávila Paula. (mayo, 2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una experiencia para la formación de docentes. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Suárez Daniel Hugo, Ochoa Liliana, Dávila Paula. (octubre, 2003). Narrativa docente, practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas, Modulo 1. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>
- Suárez Daniel Hugo, Ochoa Liliana, Dávila Paula. (octubre, 2003). La documentación narrativa de experiencias escolares. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas, Modulo 2. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005399.pdf>

- Suárez, D.H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad de Buenos Aires.
- Suarez, D. H y Ochoa Liliana. (2005). Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de educación. Organización de los estados americanos, Agencia Iberoamericana para la cooperación y el desarrollo (AICD). Buenos Aires, mayo 2005. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática. C Eccleston-formación docentes. [en línea] otoño-invierno 2007. Recuperado de: [file:///C:/Users/suywo/Downloads/Docentes narrativa e indagación pedagógica .pdf](file:///C:/Users/suywo/Downloads/Docentes_narrativa_e_indagacion_pedagogica.pdf)
- Suárez, D. H. (diciembre, 2011). “Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción”, en *Revista del IICE*, n° 30, p.17-30. FFyL – UBA.
- Suárez, D. H. (septiembre-diciembre de 2011). “Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios”, en “Narrativas, autobiografía y formación”- Número monográfico de la *Revista Educación y Pedagogía*, Vol.23, N° 61. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia).

Recuperado de:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/12595/11387>

Velázquez Peña, Estrella A, Ulloa Reyes, Luis G., Hernández Múgica, Jorge L. (Enero-Junio de 2007). Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente. Varona [en línea]. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3606635564004>> ISSN 0864-196X