

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Doctorado Interinstitucional en Educación



**La construcción de significados acerca de la implementación de la
Reforma Integral para la Educación Básica de docentes de educación
primaria**

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta : **MARITZA SOTO BARAJAS**

Directora **Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila**

Tlaquepaque, Jalisco. A 9 de agosto de 2019.

DEDICATORIA

A los profesores y a las profesoras de educación primaria que participaron en este estudio.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila, por ser una figura medular en mi formación doctoral, porque en cada etapa de este proceso aprendí una serie de lecciones que me ayudan a danzar en el camino complejo de la investigación; en mi corazón agradecido están siempre tus consejos y el acompañamiento para mi desarrollo profesional.

Al Dr. José Antonio Ray Bazán, quien conoce desde el inicio este trabajo y con una visión crítica al proceso de construcción aportó a la mejora de los planteamientos, revisando a conciencia cada capítulo y enriqueciendo mi formación como investigadora, le estoy muy agradecida.

Al Dr. Luis Felipe Gómez López, quien en su figura como coordinador académico me brindó asesorías puntuales en las primeras etapas del doctorado, las cuales fueron cruciales para mí, muchas gracias.

Al Dr. Juan Carlos Silas Casillas, actual coordinador académico del programa doctoral. Es verdad “si tú pudiste, yo también puedo” (una de las frases motivadoras que escuché de ti en la entrevista de ingreso al programa); nunca olvidaré tus consejos y ayudas en este proceso, especialmente en el trámite de mi estancia académica, gracias por todo.

A la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, inspiración académica para cada una de las etapas de este trabajo. Su forma de ver lo educativo, en especial a los actores, desde sus contextos de sentido; de proponer y de generar conocimiento, motivaron desde un inicio esta investigación.

Al Dr. Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, por recibirme en su seminario de investigación, interesarse en este trabajo, y retroalimentar positivamente los resultados preliminares, así como la colaboración de mi directora de tesis.

A mis compañeras del comité de evaluación, Alma y Gabriela Belén, por aportar valiosos comentarios y visiones que apoyaron mi formación académica.

A mis amigas Nilda y Carmen Silvia, compañeras de este trajín, que estuvieron presentes cuando más las necesité, sus cálidos gestos me alentaron siempre a seguir.

Al Profesor Salvador Medina Quiroz, quien en su figura como director de la Normal de maestros me sugirió estudiar en este programa, confío en mí y me alentó para continuar creciendo profesionalmente, sin duda, le debo este sueño.

A la Dra. Martina Milagros Robles, actual directora de la Normal de maestros, ejemplo de perseverancia y profesionalismo, por su respaldo para concluir mi formación doctoral.

A la Mtra. María Dolores Jáuregui Magaña, coordinadora académica de la Normal. Usted ha sido un pilar fundamental para afianzar mi formación como docente normalista.

A Edwin, colega y amigo que en su momento me ayudó a confiar en este sueño. A mi amiga Carolina y a mi amigo Francisco, por ser contención en momentos sensibles de este proceso.

A mi amigo Héctor Nicolás y a mi amiga Roxanna Mariell, su cariño, apoyo y alegría fueron cruciales en las diferentes etapas del doctorado.

A mi amigo Héctor Miguel y a mis amigas: Priscilla, Alejandra y Katia, por escucharme y enriquecer con sus experiencias mi visión sobre las reformas curriculares.

A mi familia: Rosa, Carlos (+), Juan Carlos, Yerania, Monserrat, Sophia y Mariana, por ser un espejo en mi vida.

ÍNDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 LA CONFIGURACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA. ENTRE LÍNEAS, DISCURSOS NEOLIBERALES Y REFORMAS GLOBALES	14
1.3 LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS	22
1.4. EL ESTUDIO DEL CAMBIO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DE LA RIEB	25
1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	30
1.6 PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	31
1.7 IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	31
CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICA.....	33
2. 1 EL PAPEL DEL ACERVO DE CONOCIMIENTO Y /O CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	37
2. 2 CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y ENRIQUECIMIENTO DEL ACERVO DE CONOCIMIENTO.....	41
2.3 LA ESTRUCTURA SOCIAL DE LOS SIGNIFICADOS	45
2. 4 LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	48
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	56
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	56
3. 2 MÉTODO	58
3. 3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
<i>La entrevista a profundidad</i>	<i>61</i>
<i>Grupo focal.....</i>	<i>62</i>
<i>Notas de campo como instrumento para la reflexividad metodológica.</i>	<i>62</i>
3.4 TRABAJO DE CAMPO.....	64
• <i>Mapeo del escenario de investigación.....</i>	<i>65</i>
• <i>Criterios para la selección de los informantes.....</i>	<i>65</i>
• <i>Negociación de acceso al escenario.....</i>	<i>66</i>
• <i>Caracterización de los informantes.....</i>	<i>66</i>
3.5 ANÁLISIS DE DATOS	70
3.6 LA CREDIBILIDAD Y EL RIGOR DEL MÉTODO.....	74
3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	77
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	80
4. 1 LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB. PROCESO PAULATINO Y PROGRESIVO....	80
4. 2 ACERVO DE CONOCIMIENTO A MANO DEL DOCENTE. DOMINIO PREVIO A LA SITUACIÓN DE CAMBIO CURRICULAR	81
4.2.1 <i>Saberes contruidos en la participación en los cursos de la formación inicial.....</i>	<i>82</i>
4.2.2 <i>Saberes contruidos con relación a la práctica docente en condiciones reales.....</i>	<i>86</i>
4.2.3 <i>Los Otros en la construcción del acervo de conocimiento.....</i>	<i>92</i>
4.3 SITUACIONES TÍPICAS Y DIFICULTADES ENFRENTADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB	94
4.4 LAS ACCIONES PARA AFRONTAR EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB.....	102
4.5 LOS SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN LOS DOCENTES DEL CAMBIO EDUCATIVO: EN EL CONTEXTO DE LA RIEB.	110
4.6 MOTIVOS PARA. LOS SIGNIFICADOS EN LOS PROYECTOS DE LA ACCIÓN EN EL CAMBIO EDUCATIVO	111
4.6. 1 <i>El cambio educativo como el cumplimiento de los requerimientos de la práctica</i>	<i>111</i>
4.6.2 <i>El cambio orientado al aprendizaje de los estudiantes.....</i>	<i>117</i>
4.6.3 <i>El cambio para que los estudiantes aprobaran los exámenes.....</i>	<i>121</i>
4.7 MOTIVOS PORQUE. LOS SIGNIFICADOS BIOGRÁFICAMENTE CONDICIONADOS DE LA ACTITUD DEL DOCENTE.....	122
4.7.1 <i>Las orientaciones oficiales como antecedentes que justifican la acción</i>	<i>122</i>
4.7.2 <i>Cubrir con el plan y los programas de estudio.....</i>	<i>125</i>
4.7.3 <i>La enseñanza centrada en los aprendizajes declarativos.....</i>	<i>126</i>

EL CONTEXTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB: TRES VISIONES DEL SIGNIFICADO SUBJETIVO DEL CAMBIO.....	128
EL SIGNIFICADO DEL CAMBIO COMO UN PROCESO DE RENDICIÓN DE CUENTAS.....	130
EL CAMBIO EDUCATIVO COMO PRÁCTICAS DE SIMULACIÓN	132
EL CAMBIO EDUCATIVO COMO PROMOTOR DEL APRENDIZAJE DEL DOCENTE.....	135
CONCLUSIONES.....	138
REFERENCIAS.....	144
ANEXOS.....	153
ANEXO 1.....	153
<i>Consentimiento informado.....</i>	<i>153</i>
ANEXO 2.....	154
<i>Guion de entrevista.....</i>	<i>154</i>
ANEXO 3.....	156
<i>Dinámica de la aplicación de la entrevista a profundidad</i>	<i>156</i>
ANEXO 4.....	172
<i>Reflexividad metodológica: primera fase de campo.....</i>	<i>172</i>

RESUMEN

Dar cuenta de los significados que los docentes construyen con respecto al cambio educativo es el propósito central de este informe. Desde un enfoque fenomenológico se logró un acercamiento comprensivo con el sentido que tiene el cambio educativo para los docentes que se formaron en la escuela Normal con un modelo educativo diferente del que se privilegió en su ingreso al servicio profesional docente. Con base en el interés por develar los aspectos intersubjetivos del cambio educativo, se utilizaron los principios clave de la sociología fenomenológica y de la psicología cultural como corpus teórico que guio y dio sustento a las decisiones y acciones metodológicas en el proceso de la investigación. A partir de diferentes etapas en el trabajo de campo, entre ellas las relacionadas con la apertura, focalización y profundización, se recuperó la experiencia de 12 docentes a través de entrevistas a profundidad y de la realización de grupos focales. Como parte de los resultados de este estudio se construyeron tipos ideales - construcciones de segundo orden-, los cuales, entre otras cuestiones, dan cuenta de una tipología del significado subjetivo del cambio educativo: el cambio curricular como rendición de cuentas, simulación y promotor del aprendizaje del docente.

Palabras clave: Reforma curricular, Cambio educativo, Construcción de significados, Profesores de educación primaria.

INTRODUCCIÓN

*Estamos aplicando conocimiento a medida que lo vamos creando
y estamos creando conocimiento a medida que lo vamos aplicando.*

Fullan (2003, p.8)

Los docentes de educación primaria que egresaron de la escuela Normal en el ciclo escolar 2011, experimentaron una situación de desfase con respecto al tipo de conocimiento que construyeron en la formación inicial, ya que su ingreso al servicio educativo público coincidió con la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Esta propuesta de cambio curricular suponía para los profesores, emprender una modificación en las prácticas educativas aprendidas en la formación inicial. Estos docentes vivieron una serie de experiencias en la que confrontaron, la mirada objetiva de lo educativo, los mecanismos típicos de la política para la implementación de reformas con las particularidades de su práctica. Se considera que, desde su biografía personal y profesional, como docentes de nuevo ingreso, realizaron una serie de interpretaciones sujetas a los cursos de acción que emprendieron para resolver las problemáticas que se les presentaron en la práctica cotidiana.

La RIEB (2009) constituyó para estos actores, una propuesta curricular, establecida por mandato, a través de la cual no solo se formalizó la articulación entre los niveles de educación básica, sino que se propuso un nuevo enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de competencias para la vida; enfoque que como bien se sabe, estaba impregnado de tintes globalizantes que permearon en el sistema educativo mexicano.

En este caso, se trata de docentes adscritos al servicio público, que contaban con un dominio previo con respecto de la docencia, en concordancia con su formación inicial y con aspectos clave ligados a su situación biográfica, lo que implicó que se acercara a lo educativo en general y a la reforma en particular, desde esquemas y contextos de significados construidos y derivados de su relación con las pautas culturales aprendidas en sus trayectos formativos. Este antecedente que representó una forma de ver, leer y actuar en el mundo, se piensa que no era parte de los rumbos del cambio curricular que el sistema impuso de manera exógena, por ello, el interés por comprender el significado de esa propuesta de cambio desde las estructuras de sentido de un profesor que se

integra a un sistema que valora la labor y el rol docente, desde el discurso de las políticas educativas. En este contexto de desfase entre lo que sabían los profesores y lo que se les proponía realizar, se perfiló el interés por develar la construcción de significados en la implementación de nuevas orientaciones curriculares, en el supuesto de que les fueron dadas como una imposición, sin considerar el tipo de formación inicial y la etapa de desarrollo profesional en la que se encontraban.

La experiencia que se recuperó de doce docentes de educación primaria, egresados del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima en el 2011, y cuyo ingreso al servicio fue en el mismo año en que se promulgó e implementó la RIEB, constituye un material valioso que ha servido de urdimbre en el proceso de la investigación y en el desarrollo del presente informe.

Al recuperar la voz de los docentes, desde una mirada comprensiva de sus realidades, a través de las narraciones de experiencias y conocimientos, a partir de entrevistas individuales y en grupos focales, se identificaron las estructuras educativas y escolares que dieron cauce a los cambios propuestos, así como el papel tan importante que tiene el saber previo de estos actores educativos en las iniciativas de reforma, ya que lo que en realidad sucede como resultado de una política, depende de la manera en que el profesor la interprete y la transforme en cada trayecto del proceso educativo que vive en las aulas, en un determinado contexto escolar.

Dar cuenta del significado subjetivo del cambio educativo, desde la experiencia de un grupo de profesores que se integraron a escuelas en donde los programas y proyectos que no necesariamente eran familiares y compatibles con sus depósitos de sentido educativo, es uno de los propósitos centrales de la investigación que se reporta, mismo que está conformado por cinco capítulos. El primero corresponde al planteamiento del problema, en donde se presentan notas distintivas de la Reforma y la manera en que se implementa. Este contexto de significado tiene la intención de situar las arenas en las que se configura la política educativa y con ello, mostrar el papel que se le asigna al docente en general y al que se incorpora al servicio profesional a su egreso de las escuelas formadoras, con respecto a su operación en la vida cotidiana en las aulas. Este marco de referencia permitió describir las dificultades que experimenta el docente novel en cuya formación inicial se privilegiaron contenidos diferentes a los que está llamado a operar en la escuela primaria en la que se incorpora.

En el capítulo dos, se analizan núcleos de significado que forman parte de la Sociología Fenomenológica y de la Psicología Cultural. Los principios clave que se retomaron de ambas perspectivas teóricas constituyen una parte fundamental del estudio en dos sentidos: por una parte, ofrecen comprensiones con respecto a la construcción de los significados en la vida cotidiana y

por otra, elementos significativos útiles a la toma de decisiones metodológicas en el proceso de trabajo de campo. Desde los conceptos clave incluidos en este apartado se tuvo un rumbo, en tanto ofrecían la direccionalidad que se requiere en toda investigación.

El método y las fases del proceso de obtención de evidencias empíricas en el trabajo de campo, son constitutivos que se incluyen en el tercer capítulo. En éste se presentan de manera puntual las fases de apertura, focalización y profundización de los datos, a través del uso de las entrevistas a profundidad y los grupos focales, así como el proceso de análisis que permitió la construcción de categorías que a su vez fueron un antecedente importante para develar las significatividades de los docentes con respecto al cambio curricular impulsado por la RIEB.

El desarrollo de las categorías analíticas en términos de los resultados del estudio se ubica en el capítulo cuatro. En este análisis se describe el proceso de construcción de los significados con respecto a la implementación de la RIEB y se presenta la tipología de esos significados a partir de que se toman en cuenta los motivos “para y porque” de la acción del docente. En el capítulo cinco se exponen las reflexiones finales sobre el estudio, las ideas que reflejan entre otras cuestiones, la forma en que se insiste en seguir anclando la práctica docente a viejas estructuras y a redes de autoridad que tienen la capacidad de seguir imponiendo prioridades y valores por encima de las situaciones biográficas de los docentes y de las condiciones contextuales de las escuelas. Además de ello se exponen diversas líneas en las que se puede profundizar en futuras investigaciones.

A través de este informe es posible valorar la relevancia de los contextos de sentido al momento de interpretar la propuesta de un cambio curricular, puesto que las acciones docentes están dotadas de significados, existe una relación entre los esquemas de representación y las formas en que se conducen en la práctica cotidiana. Los cambios educativos, están propuestos, entre otras cosas, para promover un giro en las prácticas docentes y uno de los aspectos fundamentales es la asimilación del contenido del cambio, para lo cual el docente requiere condiciones académicas y laborales que le permitan aprender del cambio, un proceso de capacitación que esté ajustado a las realidades educativas que enfrenta.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En las escuelas primarias públicas del país, el ejercicio de la profesión docente está regulado por las reformas educativas vigentes, las cuales son consecuencia de las decisiones que los gobiernos nacionales pactan a nivel de la política educativa global. Estas reformas tal como se conocen, emergen de propuestas que responden al flujo sociopolítico que México está viviendo, por lo que su orientación obedece a mecanismos propios del desarrollo económico (Ornelas, 2013). Ante estos designios que se gestan en el plano global-local y que operan de manera jerárquica hasta que descienden al corazón de las escuelas, el docente se enfrenta a cambios educativos que se instalan por mandato y de manera vertical, lo cual como es de suponer, implica un giro importante en la forma de realizar su práctica educativa.

En el marco de estos cambios, los profesores suelen enfrentar dificultades, entre otras cuestiones, por las discrepancias que suelen existir entre la formación docente y las nuevas exigencias de la práctica educativa, en especial, cuando la formación inicial de los profesores de educación primaria en las escuelas normales, difiere de la que se espera cuando ingresa al servicio profesional docente. Si bien es cierto que las Escuelas Normales renuevan sus programas de estudio para responder a las necesidades formativas de los alumnos de primaria, previstas en el modelo curricular vigente, también lo es que esa renovación es asincrónica. Por lo menos desde hace 12 años, el perfil de egreso de los profesores que fueron formados en Escuelas Normales y que ingresan al servicio es notoriamente distinto al perfil profesional del docente de primaria. Un ejemplo de ello, son los que egresaron en el 2011 con una formación que privilegiaba el enfoque centrado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes sobre la práctica docente, a diferencia del modelo educativo abanderado por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del 2009, mismo que se concretó en todos los niveles en el 2011.

Insistir en la discrepancia que hay entre el enfoque educativo que sirvió de estructura y base en la formación inicial de los profesores y el que se privilegiaba en los planes y programas de estudio de la Educación Básica, es importante, en tanto, se considera que la formación inicial es un aspecto medular en el ejercicio de la profesión, ya que los conocimientos que construye en ese proceso en interacción con otros, constituyen un filtro desde donde significa su acción en la práctica educativa. Ante este panorama, se puede advertir que los docentes que ingresaron al servicio en la educación primaria en estas circunstancias, experimentaron una situación profesional compleja,

principalmente porque externamente se vieron inducidos a implementar un currículo diseñado desde los cambios instaurados en arenas internacionales; cambios que por supuesto, no estaban considerados en el enfoque que se privilegiaba en sus propios planes de estudio. En el siguiente cuadro se muestra esta discrepancia entre lo que aprendieron en la escuela normal y lo que se esperaba en su práctica profesional en el contexto de la RIEB:

Áreas de la formación docente	De acuerdo al Plan de estudios 1997 de la Normal	De acuerdo a la RIEB
<i>Planeación didáctica</i>	Basada en un enfoque constructivista y en el desarrollo de habilidades intelectuales.	Desde el enfoque por competencias: saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
<i>Conocimiento sobre la docencia</i>	-Dominio de la disciplina. -Habilidades intelectuales específicas. -Identidad profesional y ética. -Capacidad de percepción y respuesta al entorno.	Habilidades para propiciar la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas.
<i>Práctica docente</i>	Centrada en el aprendizaje autónomo, en el desarrollo de habilidades intelectuales y la solución de problemas.	Centrada en el aprendizaje permanente, el manejo de la información, la investigación, el trabajo por proyectos, el uso de las tecnologías y habilidades para la convivencia, el desarrollo social y de la identidad.
Perspectiva del Aprendizaje	Aprendizaje situado	Aprendizaje significativo Aprendizajes esperados
Evaluación	Con énfasis en el aspecto sumativo	Enfocada en el equilibrio entre la evaluación formativa y sumativa

Tabla 1. Comparación entre las áreas de formación, el plan de estudios de formación de docentes normalistas de 1997 y el plan implementado correspondiente a la RIEB.

Para comprender las implicaciones que la propuesta de cambio curricular de la RIEB, tiene en la vida profesional de los docentes, se hace necesario explicitar las formas en que se impulsa. Las instituciones educativas públicas, en este caso la Secretaría de Educación Pública (SEP), presenta a los actores educativos la propuesta curricular en turno, con la que se busca cambiar y mejorar los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes. Como bien se sabe, este planteamiento tiende a ser lineal, planeado y estructurado de forma que sea ejecutado por los profesores, tal como se indica. Por la manera en que tiende a implementarse, Fullan (2002), considera que las organizaciones educativas han de hacer movimientos importantes para afrontarlo y asumirlo.

Como ejemplos de los cambios que se instauran desde una dimensión macro y que implican transformaciones en la organización, funcionamiento de las escuelas y de las actividades académicas en las aulas, son las dos últimas reformas educativas. La primera es la Reforma Integral para la Educación Básica 2009 (RIEB) con la cual se adoptó un nuevo enfoque educativo basado en competencias y la segunda es la Reforma Educativa del Sistema Escolar 2013, la cual oficialmente se ha planteado entre otras cuestiones, como una estrategia para la gestión del sistema, a través de mecanismos que ayuden a determinar el nivel de idoneidad del docente en la aplicación de la RIEB. Desde el discurso oficial, la propuesta de cambio educativo que se busca a través de las reformas, es el aumento cualitativo de la calidad educativa y con ello, tener un impacto positivo en la mejora de las acciones educativas, esencialmente en las prácticas docentes.

Para que el contenido de las reformas se haga realidad en la cotidianidad de las aulas, el docente ha de orientar su trabajo hacia el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, para lograrlo, es evidente que requiere apropiarse del nuevo enfoque de la enseñanza, modificar su función, y adoptar un perfil profesional diferente al de su formación inicial. Lo anterior es una tarea compleja, que para lograrla es posible que el docente requiera, entre otras cosas, espacios de formación que le permitan aprender del nuevo enfoque, plantear prácticas desde esa perspectiva y reaprender continuamente (Stoll, Fink & Ear, 2002).

En el presente capítulo se expone la manera en que se toman las decisiones a nivel de las reformas que se han implementado en México, al menos desde hace tres décadas. Al mostrar este panorama se intenta tejer núcleos de significado, que a su vez permitan poner en relieve las implicaciones y repercusiones que los cambios impuestos tienen en el trabajo de los docentes, en otras palabras, se trata de visibilizar los aspectos que se encuentran comprometidos tanto en su desarrollo profesional como en su agencia. Además de este panorama, se muestra la forma en que la gestión de la política educativa coloca el actuar del docente desde un papel como ejecutor de los planes y programas de estudio; en contraste, se describen las relaciones que se requieren establecer entre la reforma, la

vida institucional y la metodología (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007), ya que son elementos que ayudan a comprender cómo se están implementando las orientaciones curriculares en las realidades educativas.

Se parte de los elementos que pueden aludir a una dimensión intersubjetiva de las experiencias docentes ante los procesos reformistas. Para ello se retoman ideas y posturas importantes de autores que ayudan a delinear aquello que se vincula con el docente que afronta reformas educativas en la vida cotidiana en condiciones contextuales particulares y desde su dominio previo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria pública.

Se admite que los argumentos que a continuación se presentan parten de una mirada macro del cambio educativo en el contexto de las reformas curriculares, ello con la intención de situar sus particularidades en el ámbito de la docencia y la implicación de los docentes. Los núcleos de sentido que se han considerado para este capítulo constituyen a su vez, dimensiones para el análisis y la problematización.

1.1 La configuración de la política educativa. Entre líneas, discursos neoliberales y reformas globales

Bajo el lema “impulsar calidad, la equidad y la cobertura del sistema”, se han configurado políticas educativas que han afectado el trabajo del docente en las regiones donde labora (Díaz-Barriga, 2009). Con el término política educativa se hace referencia a una serie de planteamientos y actividades que van desde la identificación y señalamiento de problemas, formulación de soluciones, hasta la efectución de programas que se orientan hacia las direcciones trazadas con el fin de dar respuesta a las demandas y problemáticas que detonaron su configuración.

La asignación de valores con miras a definir un rumbo mediante dinámicas que permitirían cumplir con las expectativas y necesidades de una sociedad local, y con ello, el desarrollo de sus ciudadanos en consonancia con el marco delineado a partir de prioridades políticas, era un objetivo que por tradición correspondía al gobierno de los Estados- Nación y a sus respectivas agencias gubernamentales, por consiguiente se advierte la soberanía de la autoridad del Estado en la configuración de las políticas públicas en general y de las educativas en particular. Esa “autonomía” del Estado y, por tanto, su autoridad para desarrollar sus políticas como principios rectores de la

arquitectura política del territorio geográfico en función de las necesidades ha cambiado a partir de las condiciones y reglas que se derivan de los procesos de la globalización y la mundialización.

Al menos desde hace más de tres décadas, es posible reconocer que los discursos que se enmarcan en los textos políticos no provienen de la jurisdicción territorial de una nación, sino de las miradas orientadoras que señalan las organizaciones internacionales tales como: la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el Banco Mundial (BM); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); organismos reguladores de los procesos educativos, que en su conjunto han aportado a la concepción actual de la educación y a la manera en que se han propuesto los cambios en el sistema educativo nacional. Rizvi y Lingard (2013) retoman de Mahony y colaboradores el término “comunidad de creación política” para señalar la involucración de estas agencias globales en la gestación y preparación de programas de política educativa. Un par de ejemplos que ilustran esta situación son los siguientes: la UNESCO en 2012 se pronunció a favor de adaptar la capacidad a las necesidades y las habilidades requeridas por el mundo de trabajo, aprovechando al máximo las innovaciones y el Banco de México, en la década de los noventa, acentuó el apoyo a los materiales didácticos y los libros de texto, dejando en segundo plano a la formación docente (Díaz-Barriga, 2009).

La intervención de las agencias globales en la configuración del contenido de la política educativa ha influido en que el significado de educación se asocie a una visión economicista, pues como bien se sabe, los actores políticos que representan a esos organismos supranacionales, en especial a los de corte monetario y mercantil, se dedican a ejercer su poder en los Estados Nación a partir de los principios y valores que se abanderan desde el modelo neoliberal (Diez, 2010). Es en este contexto global que se concibe a la educación como productora del capital humano, y al mismo tiempo como la mejor política económica que garantice la competitividad de las economías nacionales. Para comprender por qué los países de América Latina y el Caribe entre otros, han adoptado una determinada visión de la gestión pública y por ende una política educativa impregnada por los valores dominantes del mercantilismo, se requiere de una mirada más amplia al papel intervencionista y al protagonismo que han alcanzado y desempeñado estas agencias representantes del corporativismo multinacional.

Para mostrar esta influencia, basta mencionar que las recomendaciones internacionales tienen un impacto en la manera en que se redefinen las funciones de los gobiernos en general, de los ministros de educación en particular, y en consecuencia la participación de los gobiernos en los procesos educativos, los cuales en los últimos tiempos se han posicionado a favor de la calidad

educativa, con sus respectivas dimensiones de la eficacia, eficiencia y equidad. Un caso ilustrativo de las propuestas de reforma preconizadas por los organismos financieros internacionales es el denominado “Consenso Washington” que surge de una reunión de los ministros de economía latinoamericana y representantes de los organismos internacionales, en donde se establecen 10 lineamientos de ajuste y estabilización a propósito de que los países participantes –en vías de desarrollo- pudieran enfrentar sus problemas económicos y las crisis en materia de deuda externa: disciplina fiscal, eliminación de subsidios, incremento de ingreso fiscal, liberación de las tasas de interés, régimen flexible del tipo de cambio, liberación del comercio exterior y de los flujos de inversión extranjera, privatización de empresas paraestatales y la desregulación para promover la competencia y garantizar los derechos de propiedad (Del Castillo y Azuma, 2009).

El acuerdo básico “ hacer más con menos” derivado de ese “ Consenso” se vio reflejado, entre otras cuestiones, en el ámbito educativo mediante el proceso de desconcentración-descentralización que en nuestro país se inició como parte del redimensionamiento de la estructura del Estado, y en la reforma educativa de los años noventa, formalizada a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que como se sabe, formó parte de la reforma que inició en México en los años ochenta en el marco de surgimiento del nuevo paradigma en la administración pública a nivel mundial. Esa generación de reformas constituye un claro ejemplo de la injerencia que tienen los organismos supranacionales, en especial de los que se establecen como estructuras de financiamiento en la toma de decisiones en los sistemas educativos.

Para Feldfeber (2007), las recomendaciones de los organismos internacionales en materia de política buscan incidir más allá de las historias y especificidades de los diferentes sistemas educativos, en tanto funcionan como un mecanismo regulador. En esta misma postura, Corsi (2002), señala que las reformas educativas que se han instaurado en las últimas décadas en México, generalmente son vistas por los actores educativos como una manera radical de proponer prácticas educativas que van más allá de la simple necesidad de adecuarse a las nuevas condiciones sociales, en tanto buscan responder a las exigencias del mercado laboral globalizado.

Esta forma de hacer política como un edicto que viene de afuera hacia adentro y de arriba hacia abajo, muestra el protagonismo transnacional de los agentes políticos decididos a ejercer su influencia en las políticas educativas nacionales a partir de recomendaciones y del establecimiento de medidas comparativas de los resultados educativos. Desde un punto de vista sociológico, Giancarlo Corsi (2002) considera que las reformas se instalan con absoluta normalidad como una aspiración al cambio que no está ligado a eventos, situaciones o territorios particulares, sino que

tiene su origen en la comparación de resultados entre países. Ello explica por qué es común observar que el foco de atención este orientado hacia las estadísticas conseguidas entre países en materia de educación. Al visualizar a la educación en el contexto de la economía global como un elemento prioritario para la competitividad económica de los países, es que instauran entre otras acciones, las pruebas estandarizadas como una medida para monitorear y evidenciar el estándar educativo.

Para Rizvi y Lingard (2013), estos indicadores que proceden de la OCDE, constituyen un campo global que permite la circulación y la comparación por encima de las fronteras, en tanto los resultados obtenidos en las evaluaciones que se gestan desde el escenario global, principalmente en el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) de la OCDE, tienen un impacto importante en el desarrollo político de los sistemas educativos de los países miembros de esa organización. En este contexto intervencionista, las propuestas de reformas surgen como un discurso que emerge de la comparación de los resultados con otros países, que como se sabe, viven realidades educativas evidentemente distintas.

Para Torres (2000), esta manera en que la cooperación internacional concibe los fines de la educación, es reduccionista, en tanto su protagonismo desdibuja al que deberían de ejercer los Estados y sus gobiernos en función de las necesidades locales, que, en muchos de los casos, se establecen en detrimento de los problemas específicos que se viven en cada región. Ornelas (2013) considera que para entender cabalmente las implicaciones de la “cooperación” se ha de tener muy en claro que las “intencionalidades” de los organismos provienen de la perspectiva tácita del neoliberalismo económico. Por la influencia de esos organismos en la vida de las naciones, Rizvi y Lingard (2013) es que consideran que la OCDE se ha convertido en un actor político por derecho propio que ejerce presión y dirige a los Estados miembros hacia un imaginario social predeterminado, en otras palabras, los consideran un instrumento de defensa política que impulsa una gran variedad de ideas neoliberales sobre las economías locales.

En este panorama en que se establecen las doctrinas con perspectivas desde el monetarismo, la economía, la oferta y la pérdida del poder del Estado para distribuir los ingresos, se trastoca de manera continua el ámbito educativo. Lo anterior se puede ver claramente reflejado en al menos dos de los cambios educativos registrados en últimas fechas en nuestro país:

- La incorporación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), la cual implicó un cambio paulatino que inició en el nivel de preescolar en el 2004, en secundaria en el 2006, y en primaria en el 2009. Con la RIEB, los actores de la educación están llamados a adoptar un modelo

educativo basado en competencias. Con la incorporación de ese enfoque educativo se supone en términos del discurso oficial una acción global para disminuir los resultados desfavorables en términos del aprendizaje en los estudiantes de los distintos niveles.

- La Reforma Educativa del 2013, cuyos elementos constitutivos guardan estrecha relación con las 15 recomendaciones como estrategia de acción que en 2010 hace la OCDE a México, para que mejore los resultados de las escuelas y de los estudiantes: “Definir la enseñanza eficaz, atraer a los mejores aspirantes a la docencia, fortalecer la formación inicial docente, mejorar la selección docente, abrir todas las plazas a concurso, crear periodos de inducción y de prueba, mejorar el desarrollo profesional, evaluar para ayudar a mejorar, profesionalizar la formación y asignación de plazas a directores, fortalecer el liderazgo en las escuelas, aumentar la autonomía escolar, garantizar el financiamiento para todas las escuelas y fortalecer la participación social“(OCDE,2010).

Rizvi y Lingard (2013) advierten que, en términos generales, las recomendaciones que hacen los organismos internacionales se ven reflejadas en informes gubernamentales que tienden a iniciar con un discurso que se estructura sobre los “imperativos globales”, en cuanto a cómo se pueden afrontar los retos de la globalización o aprovechar las oportunidades que ofrece. Esta tendencia constituida como concatenación de imágenes se refuerza de manera continua por el trabajo que hacen las organizaciones internacionales, cuya deliberación se prepara cada vez con más frecuencia en términos neoliberales. Para Del Rey (2012) lo que está en juego es un modelo globalizado que se impone a través de la influencia de esos organismos, cuyo foco está puesto en aspectos políticos- económicos, más que en educativos.

El Centro de Estudios Educativos (2013) señala que para que las transformaciones profundas en educación sean viables y eficaces deberán estar acompañadas de un auténtico cambio en la estructura social del país; en el que primero que nada se deberá de resolver el problema de la generalización, para que el cambio se expanda de situaciones muy localizadas a un ámbito más global. No solo se trata de propuestas reformistas que respondan a los intereses económicos del poder, sino en que también se necesita un cambio que vaya más allá de esos discursos demagógicos.

Al adoptar visiones educativas ajenas y desvinculadas de la situación que caracteriza a un México plural y desigual, se opta por procesos hegemónicos que privilegian la satisfacción de la dimensión económica vs la social. La falta de atención a las situaciones y problemáticas particulares, la fuerte unificación de la política educativa y de simplificación de los procesos educativos, implica para Torres (2003) la inminente necesidad de recuperar la capacidad de pensar y actuar a partir del

conocimiento acumulado en las especificidades de cada contexto Nacional y local, en tanto cada país vive una realidad educativa diferente; sus problemáticas están vinculadas con los aspectos, sociales, culturales, demográficos y económicos particulares.

En este contexto de imposición, Fullan (2012), señala que resulta necesario dirigir la atención hacia los protagonistas de la reforma educativa, es decir hacia los docentes, pues entre otras cuestiones, se estará en posibilidades de comprender la manera en que asumen estos cambios educativos, que al parecer pueden ser distantes de su conocimiento previo, el cual mayoritariamente es forjado desde su experiencia práctica tanto inicial, como continua. Hasta el momento es notorio que en las reformas educativas hace falta la mirada de los docentes para plantear soluciones cercanas a las realidades sociales y culturales de cada contexto escolar.

1.2 El docente de educación primaria en el contexto de la política y la reforma educativa

En los discursos políticos impregnados de los valores neoliberales sobresale la premisa de que el logro de la calidad educativa tiene su correlato con las prácticas docentes; se argumenta con optimismo que con la llegada de una nueva reforma se lograrán mejores aprendizajes de los alumnos y, en consecuencia, mejores resultados en las pruebas nacionales e internacionales. En cada directriz de actuación que se delinea desde las reformas educativas, se posiciona al docente como un actor esencial y protagónico, en tanto es quien tiene el encargo “social” de llevar a buen término los fines esperados.

A partir de las expectativas que acompañan al discurso reformador, el actuar del docente en la práctica educativa se encuentra sujeto a lineamientos que tiene que seguir, pues finalmente se espera que tanto la planeación educativa, las estrategias didácticas, y las formas de evaluación sean coherentes y consistentes con el contenido de los documentos oficiales. Cabe resaltar que esto implica que su actuar profesional se ha de ajustar a las nuevas condiciones. En este marco de la configuración de las reformas, el docente se encuentra en una encrucijada de condicionantes institucionales, entre las que forman parte de los requerimientos de la práctica, el tipo y estilo de formación, la información a la que tiene acceso y los materiales que le son posibles emplear. En muchos de los casos, esto representa un problema al momento de implementar los designios políticos en las particularidades del contexto de su práctica.

Para lograr esa coherencia entre lo que se espera y lo que hace el profesor, es común el despliegue de un largo listado de atributos y competencias deseables, que por supuesto, guardan estrecha relación con los postulados del capital humano y por consiguiente con las visiones sobre la eficiencia y el progreso de la educación mundial: sujeto polivalente, competente, agente del cambio y la transformación, investigador, mediador, acompañante, con capacidad crítica, autónomo e innovador (Torres 2003). ¿Será que, con esta transfiguración del rol se le comunique que las acciones educativas que realizaba antes de la reforma no son dignas de etiquetarse con el nombre de calidad?

En esa responsabilidad que se le atribuye al docente en el logro de la calidad, pocas veces se dimensiona y se reconoce que los cambios que se le solicitan con la reforma curricular, le son impuestos, desde orientaciones que se establecen en territorios y escenarios que le son ajenos a su realidad inmediata y que, por lo mismo, las decisiones que se toman a nivel cupular tienen importantes impactos en los procesos educativos. Si bien es cierto que en el discurso político y de reforma sobresale el docente como principal responsable de la mejora continua de la calidad educativa, también lo es la existencia de contradicciones. ¿Se podría pensar al docente como actor clave de una reforma curricular en el que su participación se limita al nivel de implementación? y en donde además es sometido a un escrutinio público en el que se expone su capacidad como agente de cambio en función a la manera en que implementa las reformas. Al menos desde los noventa que inicia la era de las reformas globales, se piensa que es la capacidad de actuación del docente la que incide en el aprendizaje de los estudiantes.

Al dejar fuera del diseño de la política curricular al que se expone como principal protagonista de las reformas, se omite la dificultad y complejidad que puede experimentar ante una propuesta que le es ajena y poco familiar con respecto a los conocimientos construidos a lo largo de su vida, en su formación inicial y en su experiencia en la práctica de la enseñanza; saberes que por su naturaleza difieren de los que se delinean en las nuevas perspectivas educativas que subyacen del nuevo modelo curricular. La política educativa de manera deliberada propone el cambio educativo delimitado en la modificación de las formas de ser y hacer lo educativo, lo cual está enfocado al cambio en los actores y sin que esto represente un cambio en el sistema. La filosofía del sistema educativo parece quedar inamovible, un cambio de esta magnitud podría implicar asumir de una manera diferente a la formación docente y en su conjunto a los intercambios de experiencias docentes, a ganar claridad en la misión de la educación y dignificar la profesión.

El panorama al que está expuesto el docente hasta el momento, está dirigido hacia el dominio de los principios clave de los enfoques centrados en el aprendiz versus las máximas características de

los modelos orientados hacia la enseñanza. El viraje que tiene que hacer de la enseñanza hacia el aprendizaje, conlleva cambios importantes en las concepciones del aprendizaje, la enseñanza, el papel del alumno y en su propio rol. El cambio en el enfoque educativo y en la forma en que es valorado su desarrollo profesional supone una reestructuración en la forma de ser y hacer profesional, en tanto se espera que las acciones escolares cotidianas también se modifiquen. Desde la perspectiva de la política educativa resultan evidentes las limitaciones de un esquema que continúa visualizando al docente como un operador de la enseñanza, relegado como dice Torres (2003) a un rol cada vez más alienado y marginal, que lo coloca por la vía de los hechos, en la categoría de un insumo más de la enseñanza.

Es en este sentido que las reformas educativas se convierten no sólo en esquemas para movilizar la práctica educativa hacia la dirección esperada, sino que también instruyen sobre la forma en que el docente ha de pensar, conceptualizar y gestionar el desarrollo académico de los estudiantes. En esta transmutación de significados, se requiere tener en cuenta que el docente se enfrenta no sólo a una serie de elementos que tiene que cumplir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que lo ubican como un guía y responsable de fomentar el desarrollo de competencias para la vida, el pensamiento crítico y una evaluación cualitativa y cuantitativa, que se confronta con evaluaciones externas, sino que, además requiere atender la demandas socioculturales del contexto particular en el que ejerce su práctica educativa, a fin de ligar la escuela con la comunidad, y realizar tareas administrativas que invaden los tiempos que corresponden a las actividades académicas.

Díaz-Barriga (2010) señala la frecuencia con la que se suele responsabilizar al docente del éxito de la implementación de los modelos educativos, puesto que en sus manos se deja la concreción del cambio didáctico en el aula. El diseño de situaciones basadas en el aprendizaje y orientadas hacia la diversidad de necesidades de cada alumno, implica una transformación en la forma de concebirlo y gestionarlo.

Para Hargreaves (2005) una cosa es lo que se plantea que haga el docente desde fuera, y otra muy diferente es lo que realmente sucede, en tanto existe un tiempo fenomenológico que solo le pertenece al docente, y que su duración interior es distinta a la de otro, en este caso, al de los reformadores e impulsores del cambio. Este autor retoma ideas de la perspectiva Schutziana, para argumentar que el tiempo real le pertenece a cada particular y no a la mirada subjetiva desde la que finalmente parten las realidades que se objetivan para que las agencien los docentes. Desde esta visión, las condiciones laborales son importantes en el sentido de que han de ser lo suficientemente loables para que el profesor pueda realizar cambios en las formas de diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje. Hargreaves (2005), también argumenta que existen diferencias

intersubjetivas entre las realidades de las aulas y lo que administrativamente debe de cumplir el docente.

Hargreaves (2005) expone una serie de aspectos que intervienen en la agencia del docente para el cambio educativo, entre ellos, la temporalidad del cambio. A ese respecto señala que las realidades de los docentes se encuentran en una cultura poli cromática, es decir, tienen que realizar varias actividades a la vez, mientras que los cambios reformistas suelen proponer una cultura monocrónica, con una perspectiva marcadamente masculina, en la que se expone un cronograma lineal en el que se supone que el docente requiere cumplir una tarea a la vez.

En este discurso reformador, el docente queda atrapado entre la imposición, la responsabilidad, el control y la burocratización, ¿Hasta qué punto esas directrices reformadoras consideran los desafíos que enfrenta el docente y logran visualizar el plano complejo en el que ejerce su práctica y que lo sitúa en un contexto real y único? No habría que olvidar que cualquier práctica está condicionada por una serie de recursos pedagógicos que le son dados, estos van desde los materiales que utiliza como los libros de texto, hasta las condiciones escolares y laborales a las que se enfrenta.

1.3 Los procesos de formación y desarrollo profesional docente en el contexto de las Reformas

Una reforma educativa en cualquier nivel, supone un impulso a las políticas de profesionalización de los docentes. Los cambios en la formación docente, se instauran con la misma celeridad con la que se establecen las modificaciones curriculares. Para entender por qué cualquier cambio lleva aparejada una propuesta de formación, conviene hacer una revisión al Informe Delors (1996) en el que se señala que para que la educación atienda necesidades de la dinámica social global, se requiere de docentes que sepan responder a esas demandas, puesto que en esos procesos de cambio tienen la responsabilidad de enfrentar los retos de tal o cual transformación educativa. En ese informe, sobresale la pericia y la voluntad del docente como aspectos fundamentales en los logros que se esperan. Por este motivo la formación adquiere relevancia en cuanto a su compatibilidad con los nuevos requerimientos de los cambios propuestos.

En este mismo tenor, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), señala con base en un estudio que realizó con respecto de las reformas educativas, que la formación inicial y continua de los docentes son aspectos

importantes, en tanto aseguran la incorporación paulatina y cuidadosa de los cambios curriculares en el ámbito de la educación (Garduño y Hernández, 2013).

Por tanto, se ha podido observar que, de las reformas vigentes en el país, se han desagregado los procesos de formación inicial, continua y el desarrollo profesional docente. En el caso de la formación inicial de las Escuelas Normales, en el año de 2012 se implementó una reforma curricular con la que se propuso una enseñanza basada en competencias, en la que se incorporaron contenidos de la RIEB; de modo que en el 2016 egresó la primera generación formada con este enfoque. En el caso de la formación continua de los profesores de educación primaria, el factor de la duración y el tipo de capacitación sigue siendo un tema crítico; se realiza en periodos cortos y está basada en la adquisición de conocimiento acerca del contenido de la reforma curricular. Los procesos de formación se identifican sin correspondencia con la calidad que se les solicita a los docentes en su práctica y básicamente con objetivos diferentes a los que se buscan conseguir con los cambios curriculares. En este tipo de formación, uno de los aspectos menos considerados es la práctica reflexiva, la cual se identifica como unas de las áreas más nutridas para favorecer el proceso de cambio educativo previsto.

Perrenoud (2001) dice que, para entender a este tipo de formación, es necesario visualizar la forma en que se ejecuta, en este sentido hace una crítica a la modalidad de cursos y talleres que se caracterizan por la inmediatez y por ser masivos. Para este autor, esta formación más que formar docentes se enfoca a la adquisición de un repertorio técnico, en donde el desarrollo de competencias en la práctica educativa real desde la perspectiva local y subjetiva de los involucrados, queda en último término. Díaz Barriga-Arceo (2010) enfatiza que los docentes reciben en las jornadas de capacitaciones, versiones anémicas de los modelos del cambio que se supone deben de implantar en las aulas, ya que, por la corta duración, por el impacto y alcance que tienen no se llega a construir un análisis crítico en torno a sus marcos explicativos e históricos que los anteceden.

Este procedimiento impuesto de manera estándar, el cual se distingue por tener una lógica lineal. Primero se define el sentido de la transformación que se desea y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos para concretar la reforma (Vesub, 2005). Para esta autora, estos modos de formación apuestan por el efecto cascada y por el rol multiplicador de los cambios que se suponen asumirán los profesores. Desde esta visión se privilegia una formación que se supone actúa de manera automática y lineal sobre las prácticas. Guevara (2013), considera que es evidente el descuido que como país se ha tenido en la calidad del desarrollo de los docentes en la educación básica, puesto que, se le ha dado prioridad a los aspectos cuantitativos de la educación,

minimizando las implicaciones de orden cualitativo en la implementación de reformas que por decreto han de asumir los actores educativos.

El docente formado para la enseñanza y no para el aprendizaje, para un tipo de función y no para la que se espera con los cambios curriculares en la educación primaria, muestra el desfase que existe con respecto a los procesos ligados a las coyunturas globalizadoras de la educación. Para Fullan (2002) la formación docente es un problema en los procesos de reforma que el sistema no ha atendido, principalmente porque no se reconoce el punto en el que se encuentran, en cuanto al dominio y conocimiento de la docencia antes de la implementación de la reforma educativa. Si bien es igual de importante que el docente cambie sus prácticas en el marco de las nuevas orientaciones, también lo es que el sistema genere las condiciones para que aprenda de manera permanente. Díaz- Barriga Arceo (2010, 2012, 2014) insta a comprender que el abordaje por competencias tiene que hacerse desde una perspectiva del cambio sistémico, con un enfoque holístico o sociocultural, situado en el contexto y focalizado en la construcción del conocimiento complejo entorno a didácticas que le correspondan, en donde el acompañamiento y la formación sean acciones conjuntas que no pueden desconocerse en tanto, favorecen el cambio educativo.

García (2011) puntualiza que existe una preocupación importante, en el sentido de que los docentes no han sido preparados para el cambio programado y que esto a su vez, es un factor relevante que influye en el éxito del cambio propuesto. Por los modos en que se han diseñado los procesos formativos, es posible admitir la presencia de desfases entre sus características, fines, y las demandas de la práctica educativa. Las capacidades de actuación del docente dependen de sus conocimientos y dominio práctico, por tanto, el tipo de formación y capacitación profesional, entre otros aspectos psicosociales, predicen en algún sentido sus competencias para efectuar los procesos educativos. Uno de los problemas que Vesub (2005) reitera en el cambio educativo, es la distancia que hay entre la formación recibida y la realidad educativa a la que está sujeta el docente.

En estos procesos formativos existen aspectos que se requieren reconocer para comprender la situación actual en la que se encuentra, entre otros actores, el docente de educación primaria. Casassus, (2010) resalta la existencia de inconsistencias en el tema de la formación docente, ya que el desempeño de los docentes en la práctica es evaluado a través de los resultados de sus estudiantes a través de pruebas estandarizadas y no desde su capacidad para reflexionar sus prácticas y mejorar continuamente en el contexto escolar.

Los docentes en el servicio se enfrentan a las condiciones que les ofrece el sistema educativo, para determinar su desarrollo profesional, las cuales están sujetas al énfasis en la correlación entre la

eficiente implementación del enfoque curricular con los resultados del docente a partir de un esquema de evaluación estandarizada, que tiende a la generalización y al desconocimiento de las condiciones de infraestructura, riqueza de materiales y recursos pedagógicos con los que cuenta el docente en su contexto escolar (Antón, 2016). La evaluación ha quedado como un proceso disperso entre el diseño de las pruebas por parte del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), la supervisión a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), la aplicación por parte de las autoridades educativas de los Estados y la deliberación de las consecuencias de los resultados por parte del Servicio Profesional Docente y la autoridad para hacerlos efectivos, la Secretaria de Educación. Lo anterior representa un nuevo esquema al que está sujeto el docente y que tiene como objetivo evaluar su desempeño, incentivarlo económicamente y determinar con ello el desarrollo profesional docente.

1.4. El estudio del cambio educativo en el contexto de la RIEB

El cambio educativo es un conjunto de propuestas multidimensionales para modificar, entre otras cosas, objetivos, técnicas, filosofías o las creencias sobre lo educativo (Fullan, 2012). El conjunto de intenciones para el cambio, generalmente se presentan delimitadas en una reforma, en donde se exponen orientaciones que suelen ser de suma complejidad tanto para los sistemas escolares como para los actores educativos. Es común que, en el contenido del cambio educativo, se presuma una relevancia de tipo social y una propuesta política que corresponda al desarrollo de las masas; que se instala en las instituciones educativas con el fin de lograr un impacto positivo en las personas (Fullan, 2007).

En términos llanos se dice que el fin último es nutrir las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las prácticas educativas. Como resultado, al menos de las recientes propuestas de cambio en México, se advierte que la tendencia es hacia las políticas de corte neoliberal, globalizadoras y con alcance en al menos tres aspectos básicos de la práctica educativa: en los materiales, en el enfoque didáctico y en las creencias del docente sobre la educación.

El complejo proceso de implementación de las reformas curriculares, ha sido valorado como un fenómeno multifactorial, cuyo alcance es la modificación del sistema educativo en su conjunto. Hasta el momento, la forma de operar ha sido a gran escala y a través de mecanismos estandarizados, sin que necesariamente se haya considerado el contexto y las variables subjetivas que están implicadas como elementos relevantes de la implementación, tal es el caso del

conocimiento previo de los docentes, las condiciones de las escuelas, las culturas académicas y la situación en la que se encuentran los estudiantes.

Para que el cambio educativo adquiriera derecho de realidad, se requiere valorar también la comprensión y aceptación de actores educativos, en especial el de los profesores, quienes son los que están más cercanos a la implementación en el contexto áulico. En el discurso que forma parte del contenido de la reforma, al docente le es conferida la responsabilidad de interpretar enfoques educativos, propuestos desde otros actores y en algunos casos, llegan a ser ajenos a las diversas realidades escolares.

En lo que respecta a la Reforma integral para la Educación Básica (RIEB, 2009), el docente es visto como profesional que ha requerido comprender las orientaciones curriculares desde la interpretación que realiza del programa de estudios y otros materiales, que le son proporcionados por la institución educativa. De modo que se le confiere la ejecución de diseños que en alguna medida le son impuestos, en donde su capacidad de iniciativa se ve parcialmente limitada, en tanto su papel en el cambio está ya definido.

El docente al situarse en un escenario escolar particular, se enfrenta a problemas que resolver, imprevistos que afrontar; de modo que su papel se define en la singularidad de la dinámica escolar en la que interactúa. Desde esta realidad, es que se puede ubicar que el mecanismo de agencia se equipara con la concreción del cambio que es planeado en la práctica educativa, en un sentido técnico, esencialmente porque se espera que, en la vida cotidiana de las aulas, el docente realice acciones cuyas cualidades correspondan a las demandas del contexto que se supone se atienden con ese cambio desde su criterio profesional.

Con las propuestas de las reformas se espera que los docentes modifiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje, abandonen lo que habían estado haciendo en materia curricular e incorporen nuevas prácticas. Esta expectativa está sujeta no solo a los procesos que se siguen para que una medida de tal magnitud llegue a las manos de los docentes, sino que obedece también a las condiciones profesionales y laborales en las que se encuentra. Finalmente, no solo se trata de la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, también se trata del desarrollo profesional del docente.

Contreras (2001), retoma las ideas de Schön (1993) para señalar que los profesionales se enfrentan a situaciones que no quedan resueltas con la sola disposición de repertorios técnicos, en tanto la enseñanza se caracteriza por una actuación en situaciones que son inciertas, inestables, singulares

y en las que hay conflicto de valor, y por lo mismo el conocimiento no precede a la acción, sino que está tácitamente incluido.

En esta misma línea de argumentación Tenti (2009) señala que la docencia es un trabajo con y sobre los otros; es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas que requieren más que el dominio y el uso del conocimiento técnico racional especializado. En este sentido se reconoce que la cultura escolar a la que pertenece el docente, puede ser contraria a la cultura institucional que propone el sistema educativo donde se anuncian las propuestas de reforma. Ante ello, quedan a la vista lo que para el sistema es importante cambiar, y lo que está cambiando en las aulas desde la mirada de los docentes.

En el lenguaje de la RIEB, está escrito un pasaje que alude a una era global de la educación, un enfoque por competencias, estándares, enfoques didácticos, competencias específicas, ámbitos de competencia, trabajo por proyectos, aprendizajes y productos esperados. Pese a lo que se declara, existen diversos análisis sobre esta propuesta curricular que, entre otras cosas, establecen que no queda muy claro la forma de ver lo educativo y que existe un debate incipiente que denota una “ausencia de una visión pedagógica sistemática en el sistema educativo mexicano (Díaz-Barriga, 2016, pp. 31).

A partir del seminario de investigación en didáctica del IISUE, se realizó en diferentes contextos escolares de la República Mexicana, una aproximación al estudio de los procesos que los docentes enfrentaron en la implementación de la RIEB. El objetivo fue comprender desde un enfoque cualitativo, las condiciones en las que se puso en marcha la reforma, con el argumento de que el docente establece a través de estos designios una relación con el sistema educativo, a través del cual construye su imagen profesional (Díaz-Barriga, 2016).

La confrontación que puede existir entre las condiciones reales de los escenarios educativos, las personas que intervienen y los discursos reformadores es inevitable. Como se sabe, el docente se introduce a una cultura de la enseñanza que le es dada, y en la que participa de manera activa desde sus creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas para replantear prácticas. Desde esa visión del mundo crea comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de varios años en los que establece su propio trayecto profesional (Hargreaves 1998). Reconocer que el docente pertenece a una cultura propia y de un contexto particular, equivale a admitir que a través de las características culturales se pueden entender los límites y posibilidades del cambio educativo. Este mismo autor señala que el

individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización, son formas de culturas de los profesores que tienen consecuencias importantes en el cambio educativo.

Las comunidades de aprendizaje de profesores adquieren relevancia para el desarrollo de la misma escuela y, por ende, para modificar en conjunto el contexto. Al respecto se ha identificado que para que el sistema avance, se requiere de un trabajo en colegiado, entre los actores educativos, el sistema administrativo, político y económico a fin de promover los propósitos de la educación, en el que se establezcan motivos intrínsecos para dedicarse a la continua tarea de la reforma compleja (Fullan, 2007).

Tenti Fanfani (2009) retoma el pensamiento de Marchesi (2008) para señalar que la labor del docente se encuentra al margen de las políticas educativas, en tanto éstas sólo tienden a considerarla como un trabajo productivo en donde al profesional de la educación le corresponde contribuir a generar individuos que alcancen el perfil de egreso previsto para el desarrollo económico de las Naciones. Desde esta visión mecanicista del cambio, se ignora que la actividad profesional guarda una estrecha relación con el contexto biográfico, laboral, institucional y sociocultural del docente. San Fabián (2011), recuerda que la organización escolar es una dimensión fundamental de la educación, pues en esa dinámica se da el proceso de cambio educativo y es ahí en donde se traducen las intenciones pedagógicas.

Fullan, (2012), considera que los cambios que son propuestos desde las reformas, son más complejos de lograr que lo imaginado, precisamente porque no son sensibles a la diversidad y especificidad cultural e histórica del contexto. En este sentido llegan a ser asincrónicos de las planeaciones a corto plazo con las que son planteadas. Desde estos presupuestos, es que se requiere retomar la visión subjetiva del docente, hacer una aproximación hacia la experiencia y recuperar las condiciones reales en las que se gesta el cambio educativo. Por lo anterior, se puede argumentar que los cambios impuestos implican para el docente, diversas actividades orientadas a conseguirlos, y con ello, adaptaciones que le permitan decidir acerca de los mecanismos de acción más pertinentes a su contexto.

Por lo general, en los discursos del cambio, están ausentes las concepciones del docente, su experiencia y, por ende, sus capacidades comunicativas, desde las cuales movilizan emociones y sentimientos que generan motivación para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Fullan (2012). Desde esta mirada se reconoce, que lejos de enfocar la atención en la resistencia del docente al cambio educativo, o a las reformas, se ha de reconocer su constante adaptación, sus capacidades, la manera en que asume los desafíos y toma las decisiones en el contexto de su práctica. Desde

esta mirada es que conviene comprender la experiencia del docente en la dinámica del cambio educativo y explorar el sentido que le otorga a este proceso.

Para Garduño y Hernández (2013), los docentes, son agentes activos que participan, toman decisiones en los procesos educativos y valoran e interpretan los hechos educativos de acuerdo al contexto en donde desarrolla su práctica. En este caso conviene reconocer que un actor educativo hace un esfuerzo por afrontar la ansiedad que produce la pérdida, de modo que la nueva experiencia suele traducirse en una construcción de la realidad desde los marcos conocidos y fiables, lo que conduce a dotarla de sentido, al margen de la representación que dicho acontecer tiene para los reformadores del cambio. En consecuencia, se asume que la innovación, el cambio y la gestión, son procesos interrelacionados dinámicamente y como tales, no se pueden percibir como mecanismos aislados (Fullan, 2002).

Cuando el docente enfrenta un cambio educativo, existe una transición entre lo que ha logrado y lo que requiere lograr para transformar su actuar profesional. Fullan (2012) retoma ideas de Marris (1975), para señalar la naturaleza del cambio y para argumentar que sea cual sea su origen o motivo, siempre trae consigo ambivalencia ante lo nuevo.

En este sentido el cambio educativo puede ser visto como un fenómeno complejo, en el que resulta difícil acentuar cuál es el alcance de la actuación del docente, a quien se le confiere un modelo curricular diseñado desde las miradas de diversos actores sociales y políticos que al mismo tiempo lo ubican como un sujeto de acción. Ante ello, resulta necesario evidenciar la manera en que toman decisiones acerca de este paradigma educativo, en el que el docente explora los referentes prácticos existentes. Para Torres (2003) es necesario analizar el panorama en el que está planteada la tarea educativa, sin perder de vista el mundo de las aulas, las preocupaciones del profesorado y su papel como un actor educativo, que al mismo tiempo es un profesionalista en desarrollo y una persona con principios y valores particulares. Algo que no se debe perder de vista en este plano, es que el docente con o sin propuestas curriculares de agentes externos, puede estar motivado para modificar su trabajo o bien, puede establecer un conjunto de estrategias pedagógicas a lo largo de su vida profesional.

Al ser el docente, uno de los actores clave del proceso educativo y un elemento importante en los cambios en la organización escolar y en las acciones pedagógicas, es relevante comprender los significados que construye con relación a las expectativas que se generan sobre su labor, porque el concepto que él percibe de sí y de su profesión son una base sobre la cual proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio (Lasky, 2005).

En el marco de la implementación de las reformas, este fenómeno –el cambio educativo- es visto desde dos vertientes: desde lo que hacen los actores con las orientaciones en función de lo esperado y lo que en sus las realidades sucede, en la compleja dinámica de los contextos en donde se opera. En este sentido, es en el que se dice que, un cambio real en el sistema educativo, implica un proceso complejo en donde los actores viven una experiencia personal y colectiva, caracterizada por la ambivalencia e incertidumbre, en donde está en juego su desarrollo profesional (Fullan, 2012).

Las miradas sobre el cambio educativo apuntan hacia horizontes que permitan comprender las realidades educativas, a la par de los cambios sociales. Lo cual significa ver más allá del discurso político, del ocultamiento de las situaciones de inequidad en el acceso a la educación, los contextos y las condiciones áulicas en las que se dan los procesos educativos. Se requiere hacer un especial énfasis en las formas de organización pedagógica de las escuelas, sus condiciones reales, en el sentido más amplio de la diversidad en las personas, y de los saberes adquiridos fuera de las instituciones educativas, en el ámbito social (Puiggrós, 2010).

1.5 Preguntas de investigación

Interesa para el estudio comprender desde la propia voz de los docentes de educación primaria los aspectos subjetivos con relación a los significados que construyeron en la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB, 2011) desde el contexto de sentido de su formación inicial, el cual se considera que no es coincidente con el contenido de la reforma que requirieron utilizar en su práctica docente. Para ello se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los significados que los docentes de educación primaria construyen con relación al cambio educativo en el contexto de la RIEB?

Preguntas subsidiarias:

¿Cuáles son las experiencias y conocimientos de los docentes en los procesos de cambio curricular?

¿Cuáles son los principales temas que surgen a través de la descripción de sus experiencias y conocimientos sobre el proceso de implementación de los cambios curriculares?

¿Cuáles son los significados que los docentes han elaborado a partir de las experiencias y conocimientos movilizados ante la RIEB?

¿Cómo construye los significados en su práctica docente cotidiana?

¿Cómo reconstruye sus significados educativos en los procesos de reforma y cambio educativo?

¿Cuáles son las contradicciones que identifican entre su formación inicial y las demandas a su quehacer docente desde la RIEB y cómo las afrontan?

1.6 Propósito de la investigación

Comprender cómo se construyen los significados sobre el cambio educativo impulsados por la RIEB, desde la experiencia del docente de educación primaria.

1.7 Importancia del estudio

El saber, la experiencia y la práctica de los actores del currículo, son asuntos que se asumen como procesos de suma complejidad. En este caso, en los estudios realizados acerca de las acciones de los profesores, se reconoce que, dada la complejidad de la temática, se requiere de la comprensión de sus procesos subjetivos, su experiencia y su práctica (Covarrubias y Casarini, 2013). En el caso particular del cambio educativo Fullan (2002), Hargreaves (2005), Valdés (2009) y García (2011), apuntan hacia la relevancia de explorar el plano subjetivo en el que se desarrolla el proceso educativo en un contexto de cambio, en otras palabras, en la necesidad de comprender las implicaciones existentes en los contextos particulares en donde se efectúa la práctica docente.

Las miradas hacia las realidades escolares, desde la perspectiva del docente pueden ayudar a develar cómo significa y asume el cambio que está presente en el discurso de las reformas educativas. En la medida en que se reconozca su autonomía y su iniciativa para emprender un cambio educativo en donde se considere el dominio previo del docente y que en consecuencia le signifique una transformación de su práctica como un continuo proceso de desarrollo, evolución o aprendizaje. A partir de este reconocimiento, se hace necesario entender la actuación del docente desde su experiencia, considerando que el cambio educativo propuesto por las reformas educativas, supone una decisión impuesta sobre su voluntad (Valdés, 2009). En otras palabras, urge situar su

actuación con relación a las valoraciones particulares de la experiencia educativa dado que suelen ser infinitas las posibilidades de afrontar los cambios en el contexto educativo.

Frente a la diversidad creciente del trabajo es posible plantear una especie de tendencia a la personalización de la construcción del oficio con relación al qué se tiene que hacer y cómo hacerlo (Tenti Fanfani, 2009). En este proceso lo recomendable puede ser el análisis de la condición docente en relación con los vínculos que establece con el entorno sociocultural, en el que interactúa y con ello evitar las generalizaciones y las comprensiones de su labor desde contextos ideales, los cuales se alejan de las realidades que vive el docente.

Por su parte García (2011), considera que ante las limitaciones de su preparación y formación docente para el cambio programado en el Plan de Estudios 2011 en la educación primaria, se necesitan acciones dirigidas a recuperar los significados subjetivos que construyen los docentes, en tanto esa significación se ha dejado de lado en las investigaciones. Las miradas intersubjetivas de los actores se han explorado poco, así como los aspectos personales y emocionales que intervienen de manera natural en cualquier persona que enfrenta un cambio.

En esta arena de cambios impuestos, donde ha predominado un enfoque vertical de las Reformas, es decir de “afuera hacia adentro y de arriba hacia abajo”, es que interesa comprender desde la experiencia del profesor el proceso de cambio educativo que va desde acciones de resistencia y rechazo hasta acciones proactivas que hacen alusión al convencimiento de los aspectos positivos que en dado caso podría ofrecer al modelo curricular prescrito. Fernández y Torres (2006) señalan la existencia de docentes que se muestran entusiastas y optimistas aceptando las tendencias y narrativas actuales sobre la educación, tratando de mecanizar el proceso y los que intentan discernir entre los distintos significados que puede tener el concepto de calidad, sus intenciones y sus aplicaciones.

Para Díaz-Barriga Arceo (2010) uno de los aspectos en los que se requiere avanzar, es en la comprensión de los procesos que ocurren cuando el docente se enfrenta a la tarea que conlleva el cambio educativo, es decir, a las situaciones que los cambios previstos desde la postura de los organismos internacionales le demandan con respecto a la configuración de una determinada conciencia subjetiva o fenomenológica.

Con relación a la implementación del modelo curricular por competencias en educación básica, Díaz-Barriga Arceo (2011) señala en el Estado de Conocimiento “La investigación curricular en

México: 2002-2011” una ausencia importante de estudios acerca de las circunstancias en las que sucede y su análisis comprensivo.

De este modo se reconoce la necesidad de comprender cómo explicita el docente el modelo curricular y de qué manera esta concepción se corresponde, adapta o colapsa con sus preconcepciones de la educación. Dentro de las líneas de investigación sobre el cambio educativo se considera relevante recuperar la experiencia del docente en el proceso de cambio; reconocer las implicaciones para su práctica educativa y desarrollo profesional.

Analizar dicho proceso desde la experiencia de los docentes podría tener implicaciones importantes en la concepción de las atribuciones de los resultados de la práctica educativa en los procesos de reforma y al rol que juega el docente en su implementación; podría incluso aportar a los procesos de formación inicial y permanente de los docentes de educación primaria en el sentido de realizar un acercamiento a sus necesidades particulares. Además de abonar al campo de estudio, en el cual se ha explorado esta temática desde la mirada del docente con relación a sus creencias, visiones y representaciones sociales acerca de las reformas educativas, las cuales han sido recuperadas a través de encuestas, cuestionarios y comprendidas desde la práctica docente con relación a la implementación del currículo. En tanto se admite que existe un vacío de aportación al campo del conocimiento desde un punto de vista fenomenológico.

Por su parte, Michael Fullan (2011), una figura reconocida internacionalmente por sus aportaciones para la comprensión del cambio y reformas escolares, dice que, en la última década, el estudio sobre el cambio educativo está centrado espectacularmente en la acción. Se avizora que en la próxima década los temas de investigación circunden entre la instrucción a profundidad y las reformas de todo el sistema educativo. Es por eso que se busca comprender las implicaciones del proceso del cambio educativo, se consideran que es una urgencia de nuestro tiempo elucidar hacia dónde se dirige hoy el cambio (Flores-Kastanis y De la Torre, 2010).

CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICA

Al reconocer que el docente es un ser que vive en un momento histórico cultural determinado con un bagaje académico y personal construido en las prácticas sociales en las que ha participado en interacción con otros sociales, es que se dice que su acción en el ámbito educativo está vinculada

a su situación biográfica. A partir de este supuesto interesa comprender desde su experiencia, cuál es el proceso de cambio, qué aspectos de su trayectoria pone en juego y cómo ha logrado afrontar un cambio curricular en el marco de las reformas educativas.

Con base en el interés por comprender y develar los aspectos intersubjetivos del cambio educativo en profesores de educación primaria que egresaron de la escuela Normal con un perfil diferente al requerido en ese nivel educativo, se ha decidido utilizar principios clave de la sociología fenomenológica y de la psicología cultural como corpus teórico que guíe y de sustento a las decisiones y acciones metodológicas en el proceso de la investigación. La elección de estas perspectivas teóricas tiene su base en la fuente de posibilidades que ofrecen para analizar la formación intersubjetiva del sentido que los actores dan al mundo social, es decir, al significado que construyen con respecto del cambio educativo que les es impuesto como una realidad objetiva.

Las miradas que ofrecen estas perspectivas resultan convenientes al objeto de estudio que así interesa aprehender, ya que, una y otra enfatizan la necesidad de comprender la realidad, sugiriendo que es en y durante el “aquí y ahora” donde se pueden identificar elementos de significación que describen y construyen lo real. La sociología fenomenológica difiere de la sociología tradicional en que ni juzga el mundo social por las apariencias, ni acepta las idealizaciones y generalizaciones científicas acerca de ese mundo, sino que estudia el significado que tienen para los actores los fenómenos sociales. Con sus procesos de idealización, generalización y las actividades de conciencia, las personas hacen sentido de la realidad cotidiana (Packer, 2014, p. 184). Por su parte, la psicología cultural, además de que considera que las personas son las responsables de crear realidades al interpretar, valorar y discutir aquello que les rodea, destaca la necesidad de situar el papel de la cultura en la actividad mental bajo la premisa de que ésta condiciona el pensamiento a través del lenguaje. La meta de esta perspectiva se centra en entender cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura (Esteban-Guitart, 2013), la cual se entiende de la siguiente manera:

La cultura son las formas explícitas e implícitas de vida compartidas, acumuladas y transmitidas a través del andamiaje social, encarnadas en patrones de actividad, instituciones, conceptos y artefactos culturales que permiten proyectar, ordenar y guiar el curso de la acción e interacción humana (Esteban-Guitart, 2010, p.94)

Al igual que la sociología fenomenológica, la psicología cultural, surge como una alternativa a la psicología tradicional de corte biologicista e individualista.

Los postulados en que ambas perspectivas teóricas coinciden son:

- La importancia del contexto histórico y cultural en donde se construyen las experiencias humanas. Ambas posturas reconocen la relevancia que tienen los colectivos sociales y el mundo socio histórico en la construcción de los significados.
- Ubican al sujeto en su experiencia cotidiana, en donde naturalmente construye modos de actuar mediados social y simbólicamente.
- Subrayan la acción mediada en un contexto; suponen que la mente/consciencia, surge en la actividad conjunta de las personas, en este sentido reconocen que la mente es “co-construida” y distribuida.
- Fundamentan su análisis en acontecimientos de la vida cotidiana.
- Suponen que, aunque las personas son agentes activos en su propio desarrollo, no actúan en entornos enteramente de su propia elección y que su conducta es intencionada.
- Rechazan la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta a favor de una ciencia que reconoce un papel central de la interpretación en su marco explicativo.
- Reconocen el papel que tienen las vivencias, ante ello optan por la comprensión – *Verstehen*- y no por explicaciones externas que buscan la formulación de leyes.

Al privilegiar la comprensión del cambio educativo desde la experiencia de los docentes, estas perspectivas teóricas adquieren relevancia, en tanto reconocen que la construcción de los significados es un fenómeno humano, cultural y social. El interés central del estudio se enfoca en las personas de carne y hueso, en este caso, en los actores educativos y en los elementos que intervienen en el proceso complejo que se requiere para operar la reforma en un salón de clases. Dicho de otra manera, en docentes que están llamados a realizar cambios educativos, los cuales no necesariamente coinciden con sus fondos de conocimiento. Hay que recordar que el contenido del cambio que se privilegia en el enfoque correspondiente a la reforma curricular de la educación primaria, difiere del que construyeron en sus procesos formativos en las escuelas Normales.

No se podría comprender el cambio educativo impulsado por las reformas que son externamente impuestas sin saber qué significaciones tienen para el docente de educación primaria esos procesos de cambio. Dicho de otra manera, interesa comprender el fenómeno desde su experiencia, es decir, cómo vive el proceso, qué aspectos de su desarrollo académico intervienen en el cambio de su actividad profesional, cómo le ha hecho para afrontarlos, cómo orientan su conducta con respecto al mismo, qué representa en su conciencia y cómo lo utiliza para desarrollarse profesionalmente y favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

El supuesto de que es el docente quien actúa de una determinada manera frente a una situación, en función de sus conocimientos previos, posibilidades e intereses, en tanto son sus experiencias las que orientan su acción, corresponde a lo que desde la sociología fenomenológica se denomina *postulado de la interpretación subjetiva de las ciencias sociales*. Desde esta perspectiva es que se dice que toda ciencia social que aspire a captar la realidad social, está llamada a adoptar este principio que le permitirá comprender la realidad tal y como la vivencian y significan las personas en general y en particular el docente que implementa una reforma. En consonancia con esta idea, la psicología cultural plantea la necesidad de usar métodos de investigación y análisis que estudien los fenómenos en su proceso de cambio, en su origen, formación y transformación (Cubero, 2007).

Cuando Alfred Schütz (1995) propone como objetivo central de las ciencias sociales, el logro de un conocimiento organizado de la realidad conformada por la suma de objetos y sucesos del mundo sociocultural, coloca en un plano especial a la persona, ya que esa realidad solo puede ser comprendida y definida tal y como es experimentada por el pensamiento de sentido común de los sujetos que viven su existencia cotidiana de manera intersubjetiva con sus semejantes. En este mismo tenor, la psicología cultural, considera que ningún ambiente sociocultural existe o tiene una identidad en independencia de la manera en que los seres humanos captan significados, además de ello, reconoce que la subjetividad y la vida mental de todo ser humano se altera por el proceso de captar significados y medios a partir de algún ambiente sociocultural (Shweder, 1984, citado por Cole, 1996, p. 102).

Ambas perspectivas teóricas coinciden en la importancia que tiene el modo en que la persona percibe, interpreta, experimenta su ambiente y se relaciona con él. Lo importante no es la situación misma sino cómo el sujeto la valora, la vive, la experimenta. Al igual que para la sociología fenomenológica, para la perspectiva sociocultural, el ambiente o contexto que tiene importancia no es aquel que existe en el mundo objetivo, sino aquel que aparece en la mente de la persona (Esteban Guitart, 2008, p.15).

Trasladando estas ideas al tema que interesa, resulta claro que se trata de comprender la realidad que vive cotidianamente el docente en un escenario institucional en el que tiene un proyecto profesional, en el que toma decisiones, modifica, acepta o negocia los contenidos externamente impuestos por una realidad objetiva. Es en función del profesor, de sus conocimientos previos, posibilidades, intereses y necesidades, que se actúa, por lo mismo, cada profesor actuará de forma distinta frente a una misma situación, es decir, construirá una determinada “vivencia” que orientará

su acción en el medio. Desde este contexto de significado, lo importante no es la situación misma, sino cómo el sujeto la valora, la vive y la experimenta (Esteban Guitart, 2008).

Una vez que se han dado las razones que justifican la elección de ambas perspectivas teóricas como marcos de referencia que guían las decisiones en el proceso de investigación, se exponen a continuación los constructos clave que se consideran que guardan relación con la construcción de significados.

2. 1 El papel del acervo de conocimiento y /o conocimientos previos en la construcción de significados.

Cada individuo cuenta con un acervo de conocimiento que ha construido en la interacción intersubjetiva con otros mediante su participación en diversas situaciones en múltiples escenarios socioculturales. La estructura del acervo representa al conocimiento sedimentado que está a mano e integrado por experiencias típicas, las cuales están situadas desde un primer momento dentro de un horizonte de familiaridad. Schütz (2003) define al acervo o repositorio de conocimiento como el almacenamiento de objetividades de experiencias constituidas en sucesivos Aquí y Ahora, dicho de otra manera, representa al contenido total de la experiencia, o de todas las percepciones que la persona tiene del mundo.

Este repositorio se amplía con cada vivencia; el Aquí y Ahora contiene al que fue el Aquí y Ahora anterior. Gracias a esta reserva de conocimiento, el sujeto puede comprender nuevos fenómenos sin necesidad de iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren en la vida cotidiana (Schütz, 1993). Con cada nueva vivencia sedimentada se amplía o se consolida un determinado tipo de conocimiento, lo que conlleva a que en cada situación haya un núcleo creciente de experiencia acumulada e integrada tanto por objetos reales como ideales de esa experiencia. Es importante aclarar que esos objetos que forman parte del repositorio están ordenados como conocimiento a mano y disponibles para usarse para determinar cualquier situación, sea o no problemática. A estas pautas de orden que representan configuraciones significativas sintéticas de vivencias y experiencias del mundo externo y de sus objetos, animados e inanimados, se les denomina en la sociología fenomenológica contextos o esquemas de significado:

Los esquemas de la experiencia, son las configuraciones de significado que están presentes y disponibles en cada momento en la forma de lo que uno sabe o lo que uno ya sabía; consisten en material que ya fue organizado según categorías, y tienen la función de constituir el significado específico de una vivencia, una vez que esta cae bajo la mirada de atención. (Schütz.1993, p. 111).

A este acervo de conocimiento a mano pertenece todo el conocimiento del mundo en que la persona vive; mundo de objetos más o menos determinados y con cualidades con mayor o menor grado de definición. Ninguno de esos objetos se percibe de manera aislada sino situado desde un primer momento dentro de un horizonte de familiaridad y trato previo que, como tal, se presupone hasta nuevo aviso como un acervo incuestionado, aunque cuestionable en cualquier momento (Schütz, 1995).

Algo que interesa resaltar es que los conocimientos que integran este “acervo de conocimiento a mano” se dan por sentados, ya que son verdades que no se cuestionan hasta nuevo aviso, es decir, en cualquier momento pueden ser cuestionadas y por lo mismo, sustituidas o modificadas. En este punto, cobra relevancia el concepto schutziano “mundo de la vida”, precisamente porque las estructuras de ese mundo que son aprehendidas como la trama del sentido en la actitud natural, constituyen el contexto básico de lo indiscutido y lo evidente que subyace en toda vida y acción social. Las experiencias previas que son indiscutidas están a mano desde un primer momento como típicas, o sea que presentan horizontes abiertos de experiencia similares anticipadas. Este acervo corresponde a lo que desde la psicología cultural se denomina conocimientos previos (Esteban Guitart, 2008).

Cuando una persona en general y un docente en particular participan en una situación actual, la leen y la determinan con base en un tipo de experiencias y conocimientos anteriores; puede reconocer personas, objetos físicos y simbólicos a partir de un sector concreto de la memoria. Esta forma de familiaridad reposa en el conjunto de tipos sedimentados en el acervo de conocimiento, los cuales sirven para determinar toda nueva experiencia (Schütz y Luckmann, 2003). Packer (2014) señala que toda interpretación del mundo de la vida cotidiana está basada en esas “reservas del conocimiento” que cada individuo ha construido, las cuales nunca están completas, pues depende de su posición en la sociedad, de su conocimiento a mano, de su trabajo y de sus intereses. Para ilustrar esta situación se presenta el siguiente recorte teórico:

Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados,

ya sea que se los considere separados de su contexto, mediante una abstracción artificial o bien inserta en él. En uno u otro caso, llevan consigo su horizonte interpretativo (Schütz, 1995, p. 36).

El acervo de conocimiento que funciona como esquema de expresión e interpretación se relaciona de muchas maneras con la situación histórica cultural que el sujeto vive en un aquí y ahora. En el caso de los profesores, el cambio educativo que obedece a un movimiento político en el que se gestan las reformas, representa la situación a la que se alude en el enfoque de la sociología fenomenológica. Para Schütz (1995), todo momento de la vida de conciencia del sujeto se encuentra con una situación que siempre estará limitada, en el sentido de que está ligada a la experiencia, lo que significa que guarda relación con los ordenamientos temporales y sociales de la experiencia intersubjetiva del mundo de la vida de la persona. En otras palabras, se dice que la situación actual del sujeto está biográficamente determinada, en tanto tiene su historia, la cual no es otra cosa que la sedimentación de experiencias subjetivas anteriores, lo que implica que la persona no parte de cero, sino que su conocimiento trasciende a través de un bagaje previo que se constituyó mediante su participación en unidades culturales de un determinado mundo histórico y cultural.

La situación biográfica condiciona el modo en que la persona determina su actividad en el escenario de la acción, interpreta sus posibilidades y enfrenta los desafíos que ello supone. Aunque cada persona se encuentre en una situación biográficamente determinada, presupone necesariamente a otros, es decir, a la dimensión intersubjetiva desde donde se asume un universo de interpretaciones compartidas y aceptadas con los demás (Núñez, 2012).

Trasladando estas ideas al asunto que interesa, se puede decir que el acervo de conocimiento, tanto de los profesores que egresaron en 2009 de las Escuelas Normales del país como de los otros que también están llamados al cambio, es diferente de los acervos sociales de conocimiento que se han privilegiado a partir de la Reforma curricular de la educación primaria. Al reconocer que esa realidad objetiva que le es presentada para su apropiación y aplicación, se valora e interpreta desde sus marcos de referencia, desde las tipificaciones que forman parte del acervo, cuyo surgimiento se ha dado en la estructura social que le fue dada en un determinado “Aquí y Ahora”, es que se presupone que los profesores hacen uso de su acervo de conocimiento educativo para leer, interpretar y significar el enfoque educativo presente en esas reformas y que en su interacción con ese contenido es factible que sus reservorios de conocimiento se hayan tornado insuficientes para afrontar y resolver los retos que conlleva en este caso, la RIEB 2009.

Conocer cómo resuelven y afrontan esa insuficiencia permitirá comprender la manera en que se opera dicho cambio, en tanto se reconoce que, en toda situación a las personas solamente les es dado únicamente cierto sector del mundo, es decir, la parte que está a su alcance efectivo, en otras palabras, a su zona de desarrollo próximo. Para explicitar esta idea conviene señalar que alrededor de este ámbito pueden existir esferas de alcance recuperable o asequible (Schütz y Luckmann, 2003). Para ciertas situaciones, el conocimiento del acervo - zona de desarrollo real- sirve para realizar una acción y lograr un objetivo, pues funciona como un sistema de constructos útiles y de recetas que se activa en cuanto se realiza determinada acción, pero para otras, puede resultar insuficiente o incompatible y por lo mismo la situación se torna problemática.

En estos corpus de ciencia se hace alusión a los centros de densidad para mostrar que no los ubica, por el momento dentro de los intereses pragmáticos del sujeto, por tanto, forman parte de la ajenidad y por lo mismo son inaccesibles en ese determinado “Aquí y Ahora”. Lo accesible es posible cuando está a su alcance, porque lo es para los Otros, y puede ser pensado como alcanzable (Schütz, 1995). En el contexto de significado que ofrece la psicología cultural se estaría haciendo alusión a la zona de desarrollo potencial.

Desde estas perspectivas teóricas se reconoce que los profesores, podrán determinar biográficamente una situación al recurrir a su acervo de conocimiento o fondos de conocimiento para lograr un mayor grado de claridad y dominar la situación, mientras que otras pueden quedar a un nivel de indeterminación ya que son ajenas a su dominio e intereses. Cabe señalar que cuando la persona requiere del dominio de la situación, recurre a procesos de explicitación o de aprendizaje que le permiten colocar el conocimiento en un horizonte de familiaridad esto implica que realice una experimentación, auto evaluación, y reflexión de la situación vivida. En este punto se habla de un problema resuelto y por lo mismo, es que adquiere un dominio práctico de la situación. El modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que la persona ha construido en el curso de su existencia concreta en interacción con los Otros sociales.

A este respecto, Esteban-Guitart (2013) señala que los procesos implícitos que una persona realiza en una determinada situación, a partir del uso del conocimiento a mano, se debe principalmente a sus características socio cognitivas, las cuales involucran a su conciencia humana, así como a la internalización como proceso de incorporación de la co-cooperación social a través de la apropiación de la acción. Desde la perspectiva sociocultural se señala que la persona se relaciona con un grupo social desde su capacidad cognoscente y participa en las actividades en las que se presume una intencionalidad compartida, para hacer notar que en este acto las personas prestan

atención al comportamiento, a las estrategias e intenciones del grupo, captando no solo aquello que le interesa aprender, sino lo que está en su zona de aprendizaje.

La historicidad específica de la situación de una persona está en contraste con la autenticidad del tiempo del mundo. Aunque la situación puede ser también ordenada concretamente en cuanto a su estructura por la “incongruencia” es importante señalar que, entre el tiempo del mundo, el tiempo biológico, el tiempo social y la duración interior, se halla absolutamente limitada por la trascendencia del tiempo del mundo. En consecuencia, los correlatos subjetivos de la trascendencia del tiempo del mundo ocupan un lugar especial en el acervo de conocimiento del mundo de la vida. Como experiencias concretas no son contenidos de integrantes simples, “latentes” del acervo de conocimiento que puedan ser aplicados de un caso a otro según la situación, sino que más bien, son un elemento fundamental del acervo de conocimiento que interviene en toda situación y toda experiencia. Por supuesto, solo en la actitud teórica, mediante la reflexión se puede lograr que la conciencia se fije en ellos (Schütz y Luckmann, 2003, p. 111).

De ahí que las estructuras espaciales, temporales y sociales de la experiencia también pertenecen a los elementos fundamentales del acervo del conocimiento (Schütz y Luckmann, 2003). El dominio de la situación dependerá del acervo de conocimiento, de las relaciones con los medios de actividad, de cómo la persona lo use para interpretar algo, en otras palabras, del modo en que ordene la vivencia mediante un proceso de reconocimiento sintético, en los esquemas disponibles en el que se da la transformación del acervo de conocimiento.

2. 2 Construcción de conocimiento y enriquecimiento del acervo de conocimiento

Ya se ha señalado que toda lectura e interpretación que una persona hace del mundo se basa en su acervo de experiencias que fueron co- construidas con otros contemporáneos como pueden ser la familia, los amigos y maestros y que los marcos interpretativos funcionan como un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano”. En el caso que así interesa, se ha dicho que tal vez hubo situaciones relacionadas con la reforma en las que el docente pudo no haber experimentado

problema alguno, en tanto las pudo resolver con elementos del acervo de conocimiento, pero otras que representen dificultad precisamente porque sus conocimientos previos no resultaban suficientes para encarar los cambios implicados en esa reforma educativa.

Con respecto a las situaciones que no representan problema, las acciones automáticas tienen relevancia, ya que existen en la medida en que la persona las realiza ante una determinada situación, en este caso el docente, las hace presentes mediante un esquema de idealizaciones “y así sucesivamente” y “puedo volver a hacerlo” toda vez que corresponden a un campo temático que es familiar y conocido. Pero, así como pudo no enfrentar problemas, es probable que existan situaciones en donde el conocimiento le resulte insuficiente, en especial en las que guardan relación con el cambio educativo curricular y por lo mismo, haya cuestionado la validez de sus conocimientos previos o la pertinencia del nuevo conocimiento.

Schütz y Luckmann, (2003, p. 29) señalan que cuando una experiencia nueva no se adecúa a lo que hasta ahora se había considerado como el esquema de referencia válido, se puede tomar “conciencia del carácter deficiente del acervo de conocimiento”. La interrupción de la sucesión rutinaria de experiencias no problemáticas indica que se trata de horizontes que no se pueden interpretar a través del acervo de conocimiento. Cuando surge un elemento nuevo, algo que parece en principio diferente y que por su naturaleza no es rutinario, entonces la situación se torna problemática, lo que implica que ese conocimiento puede modificarse o ampliarse en el momento en que la persona de acuerdo a sus intereses decide resolverla.

Tanto el docente que ingresa al servicio profesional como el que ya está incorporado al ejercicio de la profesión, se enfrentan a una serie de nuevas demandas en su práctica educativa, por lo que es de esperarse que podrá resolver con mayor facilidad aquellas que están dentro de su horizonte de familiaridad, o en palabras del enfoque psico-cultural en su zona de desarrollo real, pues son conocimientos de recetas, es decir, es un conocimiento internalizado como conocimiento útil. Sin embargo, también sucede que, ante determinada situación, existan elementos que le resulten inadecuados, por lo que la situación se tornará problemática. Si el docente de acuerdo a sus intereses decide resolverla, hace una ponderación entre las experiencias indiscutidas y las vinculadas con la nueva experiencia.

Las pautas de conocimiento que se cuestionan y se problematizan requieren de procesos de explicitación y/o de aprendizaje, los cuales nunca finalizan ya que se encuentran latentes en todo momento en un horizonte que permanece abierto a mayores niveles de determinación y claridad. Aunque las experiencias incuestionadas en el mundo de la vida no aportan nada nuevo, sí

contribuyen al mantenimiento del contenido del acervo de conocimiento a mano. Las que son problemáticas o discutidas son las que interrumpen el flujo de la experiencia y por lo mismo, las que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos a través de un proceso de duración interior que se da como resultado de la sedimentación de experiencias subjetivas del mundo de la vida en las estructuras de sentido según la significatividad (*relevance*) y la tipicidad.

Schütz y Luckmann (2003) establecen que la articulación temporal de la sedimentación de la experiencia es una condición para la adquisición de conocimiento y para el enriquecimiento del acervo. Cuando un conocimiento se sedimenta con relación a experiencias anteriores que se encuentran en las estructuras de un acervo de conocimiento ya determinado, se hace alusión a la adquisición de conocimiento.

La continuación de la adquisición del conocimiento es, entonces, idéntica al flujo de la experiencia. Todo cuanto determina la continuación del flujo de la experiencia determina, al mismo tiempo, la sedimentación continua de los elementos de conocimiento. Todo cuanto determina la interrupción del flujo de la experiencia determina, al mismo tiempo, las interrupciones en la adquisición de conocimientos (Schütz, 1995, p. 131).

La lectura e interpretación de una situación es la que conduce hacia la consolidación o a la adquisición de nuevo conocimiento. Cuando la persona decide, de acuerdo a sus motivos pragmáticos, explicitarla o iniciar procesos de aprendizaje surge la posibilidad de sedimentar las nuevas experiencias en el acervo de conocimiento (Schütz, 1995). Ese conjunto de experiencias que fueron organizadas/ sedimentadas según las categorías de lo que uno sabe o lo que sabía tiene una función muy particular en la construcción del significado de una vivencia (López, 2008). En este proceso de interpretación, la atención juega un papel importante, ya que es un acto que está pragmáticamente determinado por la tensión de conciencia, en donde el principio regulador de la *attention à la vie* permite que en un aquí y ahora la persona ponga en relieve lo que le es significativo de acuerdo a sus intereses pragmáticos (Schütz, 1993). Las modificaciones atencionales muestran toda clase de matices: la comprensión real, la mera observación, el notar apenas o el pasar completamente por alto (López, 2008).

¿Cómo se activa el acervo de conocimiento a mano para el dominio de las situaciones problemáticas? De acuerdo con los postulados de estas teorías, vale decir, primero que nada, que el docente tiende a dar por sentado sus conocimientos del ámbito educativo y que sólo cuando aparece algo nuevo, puede surgir el interés pragmático por ponderar/cuestionar las posibilidades que tiene para actuar en una determinada situación problemática en un Aquí y Ahora. A medida

en que su atención se centra en explicitar lo que no le es familiar en la realización de sus actividades profesionales habituales, puede determinar que su acervo es insuficiente para dominar la situación. López (2008) señala que cuando se produce un cambio de atención, se puede transformar algo que se da por sentado en algo problemático y precisamente cuando ello ocurre, es cuando las personas en general y el docente en particular, inician procesos de explicitación o de aprendizaje que le ayudan a determinar lo indeterminado y a convertir lo extraño en familiar.

Schütz indica que las explicitaciones pueden ser motivadas por una experiencia problemática de tipo general en donde una “situación extraordinaria” que no se puede atribuir al conocimiento habitual, puede llevarse a cabo a través de un proceso de explicitación, que es motivado por un plan y del que se desprende generalmente la adquisición de nuevo conocimiento (Acevedo, 2010, p. 288).

Es importante señalar que estos procesos, es decir de explicitación y de aprendizaje, pueden interrumpirse en diferentes niveles, lo que conduce a que se logren menores o mayores grados de claridad. Las interrupciones están vinculadas y asociadas a un “salto” en el flujo de la experiencia (modificación atencional), las cuales pueden ser provisionales o temporales según el tipo de significatividad motivacional. Cuando la interrupción sucede en niveles muy primarios, la situación problema puede quedar sin resolver.

El docente en cada nueva experiencia tiene conocimiento de lo que está en su zona de operación o en su zona de desarrollo real, es decir tiene cierto conocimiento del horizonte de la experiencia, por ello cuando hay elementos inesperados en la práctica educativa, en especial, aquellos cuya novedad está impuesta por el mundo social, pueden ser problemáticos y por lo tanto requieren ser explicitados o aprendidos para después sedimentarse como elementos de conocimiento. Por citar un ejemplo, se puede comprender que una habilidad como la expositiva puede ser un conocimiento habitual para el docente desde la manera en que fue formado, sin embargo, facilitar un proceso de aprendizaje en una dinámica de pequeños grupos a través de la colaboración, puede convertirse en una situación problemática, en el sentido de no tener referentes o fondos de conocimiento que le permitan lograrlo.

En una situación problemática, aunque se tenga una relación con los Otros y los significados sean compartidos en el mundo de la vida, el docente la puede pasar por alto en el proceso de significación, en tanto no es relevante para sus intereses a mano en la práctica educativa. En el caso de que le sea significativa, necesitará estar determinado socialmente al ejecutar la actividad

y de ese modo poder convertirlo a través de procesos de explicitación o de aprendizaje en un conocimiento habitual.

2.3 La estructura social de los significados

El mundo de la vida es una realidad intersubjetiva, en tanto la experiencia es socialmente construida en la relación e interacción con los Otros: predecesores, contemporáneos y sucesores (Leal, 2006). Los predecesores son aquellos que estuvieron antes de la época a la que pertenece la persona y, en consecuencia, el conocimiento que se puede tener de esos semejantes es a través de informes sobre su aporte en el mundo de la vida. El conocimiento que se adquiere es de forma indirecta, su sentido pragmático es lo que puede ser relevante para los contemporáneos. A este respecto en el enfoque cultural-histórico, se adopta la actividad práctica como premisa de Hegel y Marx para enfatizar el espacio cotidiano en donde las personas experimentan el residuo ideal/material de la actividad de generaciones anteriores (Cole, 1996, p. 108).

Los contemporáneos son aquellos con los que se comparte una realidad en una misma época, es decir, son las personas que conforman la sociedad a la que pertenece el Yo y con las que puede tener un intercambio de acción y reacción en una situación biográfica actual (López, 2008). En la relación con los contemporáneos se distingue a los asociados y a los meros contemporáneos. Estar asociado implica compartir una dimensión tanto temporal como espacial en una relación “cara a cara”, esto significa que el mundo externo está al alcance, por lo tanto, se dice que se vive en el mismo fragmento espacial en el que los objetos de interés y subjetividad son comunes (Schütz, 1995).

Los sucesores ocupan una perspectiva más fantasmal, es decir, es intangible la relación, aunque las acciones del Yo se orienten hacia estos alter egos, siguen siendo considerados como figuras que existirán en el futuro, de modo que la mayor parte del intercambio social tiene lugar con antecesores, meros contemporáneos y asociados.

Para la sociología fenomenológica, “toda experiencia de la realidad social se basa en el axioma fundamental que postula la existencia de otros seres “como yo” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 77). La experiencia se da en una gama de amplitud de variaciones, en el encuentro con el Otro y las estructuras culturales que son dadas a la humanidad en general. Se trata de un proceso que inicia con la experiencia inmediata cara a cara como una situación social caracterizada por inmediatez

temporal y espacial. La persona se relaciona con un grupo social desde su capacidad cognoscente y participa en las actividades en las que se presume una intencionalidad compartida. Desde estos supuestos, se reconoce que la adquisición subjetiva de conocimiento sigue siendo el origen de todo conocimiento social (Schütz y Luckmann, 2003).

Por su parte, Esteban-Guitart (2008), considera que las experiencias existen en lo social y en las particularidades de la cultura que le es dada a la persona y en la que incide para la construcción de otros modos de ser o hacer. En coincidencia con la sociología fenomenológica, el enfoque histórico-cultural advierte que es posible situar la experiencia de la persona en articulación con el momento histórico y sus antecedentes, es decir, con los acontecimientos que han sido fundamentales para su desarrollo en el medio social al que pertenece. La situación que vive una persona está construida con relación a los Otros y es en este sentido en el que se ubican las variantes en el lenguaje y el pensamiento. Estas ideas resultan convenientes en tanto se quiere comprender a las experiencias humanas desde y con la cultura en la que están situadas.

En la construcción del conocimiento y en el enriquecimiento del acervo intervienen esos otros sociales; la persona nace en un momento histórico, en donde existen sentidos sociales que le son dados y pertenecen a la biografía de su conocimiento. Tanto la sociología fenomenológica como la psicología cultural retoman a la cultura en su relación con el individuo y como parte de su desarrollo humano; ambas reconocen que la persona pertenece a la cultura y la cultura pertenece a la persona (Valsiner, 2007). Se considera que la cultura y la mente se construyen mutuamente, es por eso que se hace necesario identificar los artefactos que intervienen en dicho proceso, para develar la manera en que el desarrollo humano tiene lugar en la cultura (Esteban-Guitart, 2011).

Es en este sentido, es que se considera pertinente, describir a los Otros que participan en la relación intersubjetiva, en un mundo cultural que es compartido. Entonces, la cultura se asume como un conjunto de dispositivos encarnados en contextos institucionalizados de actividad, que Esteban-Guitart (2008) denomina geografía vital, en donde se puede ver a la vida compartida de manera explícita e implícita por una determinada unidad cultural, en este caso, la institución educativa en el contexto de las políticas educativas mexicanas.

Los semejantes son alter egos de la experiencia, a los cuales corresponde no solo la presencia como cuerpos físicos inertes sino la cualidad psicofísica que se presenta en el flujo de la conciencia del conocimiento del otro, a través de un tiempo vivido que sólo es posible reconocer en un ahora. Se trata de un acto simultáneo, en el que se capta la subjetividad del semejante, experimentado como

una captación recíproca con el otro. Se parte del fundamento de la intersubjetividad para reconocer a los semejantes como alter egos a través de los cuales se estructuran socialmente los significados.

En ambas perspectivas teóricas se reconoce que la vida humana se desenvuelve en un medio que está entretejido de manera conjunta. Cole (1996) denomina cultura a ese medio que consiste en una serie de artefactos físicos y simbólicos a la vez, en donde las relaciones sociales hacen posible el traspase generación tras generación, del uso de los instrumentos que conforman y mediatizan la estructura y el contenido de la vida mental y, por lo tanto, de la conducta.

Vivimos desde el nacimiento hasta la muerte en un mundo de personas y cosas que es, en gran medida, lo que es porque se ha hecho y transmitido a partir de actividades humanas previas. Cuando se ignora este hecho, se trata la experiencia como si fuera algo que ocurre exclusivamente dentro del cuerpo y la mente de un individuo. No debería ser necesario decir que la experiencia no se produce en un vacío. Hay fuentes exteriores a un individuo que dan lugar a la experiencia (Dewey, 1938/1963 citado en Cole, 1996, p. 108).

Los artefactos culturales, tienen un papel importante en la estructura social, por ello resulta conveniente aclarar el concepto y resaltar su función. La noción de artefacto puede ser explicada desde su dosificación en una jerarquía de niveles que propone Marx Wartosky, en la que incluye a las herramientas y al lenguaje como objetivaciones de las necesidades e intenciones humanas. Son considerados como un mecanismo de mediación, en otras palabras, se habla de una mediación por artefactos; de un proceso mediante el cual la persona organiza la actividad interpretativa en la relación con el Otro. En este sentido el lenguaje es visto como un artefacto, un medio que tiene un efecto sobre el sujeto y su condición psíquica; es una herramienta a través del cual regula sus interacciones y opta por una posición que rige su conducta.

Un artefacto cultural desde la mirada de Cole (1996) es un híbrido entre algo material e ideal (conceptual), es decir, se trata de un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación de la acción humana dirigida a metas. En este sentido se dice que la persona incorpora medios auxiliares a su acción y estos participan en los procesos de interpretación. Para Luria (1928, citado en Cole, 1996), el lenguaje es un artefacto cognitivo que sirve para regular las interacciones con el mundo a través de la apropiación de signos en la vida compartida. Se trata de conceptos que guardan relación con los símbolos que fueron configurados en y para el medio social.

La mediación a través del lenguaje supone un proceso global de mediación cultural en la que el sujeto toma lo dado en el medio y lo utiliza para transformar su experiencia en el mundo social. El lenguaje como mecanismo de mediación, no sólo está constituido por un idioma, en tanto no es un aglomerado de palabras que dicen algo y que se entienden en un contexto dado, sino que constituyen un cúmulo de enunciados que en uso reflejan intenciones y un sentido afectivo para quien lo usa como medio de comunicación.

Es importante señalar que, con base en estos postulados e ideas, se reconoce que la persona tiene un nivel de agencia en correspondencia a la construcción de dicha cultura, en tanto tiene la capacidad de modificar activamente sus propiedades psicológicas a través de la transformación del medio. Tanto en los postulados de la psicología cultural con orientación vygoskiana, como en la sociología fenomenológica se le otorga el carácter humano a la persona, con relación a su capacidad de pensar ante los hechos que le acontecen, que le son dados o en los que decide participar

Para analizar el nicho ecológico que envuelve a la mente humana es necesario entender la cultura, acudir a los sentidos y significados de los hombres y las mujeres que construyen en los momentos o circunstancias que interesan al estudio. La cultura es consustancial al pensamiento y en consecuencia a la acción humana (Cubero, 2007). Desde este contexto de significado se considera que el conocimiento es sedimentado a través de la interacción con los Otros, en una relación intersubjetiva, dado que participa en un mundo externo, el cual es un referente para el mundo interior.

2. 4 La construcción de significados

Dreher (2012) retoma el concepto de "forma de vida", de Wilhelm Dilthey, Max Scheler y Henri Bergson, para señalarlo como uno de los constructos clave que ayudan a resolver el problema entre el significado subjetivo y lo objetivo, sobre todo para comprender la transición del significado subjetivo, al objetivo y viceversa. El subjetivo corresponde a los procesos constituyentes que

ocurren en la conciencia de la persona, y el objetivo a lo que claramente está dado por los contextos amplios de significado que existen en la cultura y que son compartidos socialmente (Hernández y Galindo, 2007).

En este caso, se puede decir, que el docente en tanto actor social del sistema educativo pertenece a una esfera social con características peculiares, en la que le son dados una serie de significados objetivos que pertenecen a la realidad sociopolítica en la que participa. Las reformas educativas se instalan como realidades objetivas; constituyen un cúmulo de argumentos sobre cómo deben comprenderse y gestionarse los procesos educativos. En ese significado se marca con claridad, cuál es el rol de cada actor educativo, en particular a los docentes se les señalan las formas que han de imperar en la práctica educativa, los aprendizajes que debe adquirir el estudiante en este proceso, así como las formas idóneas de evaluarlo y la manera en que será legitimada dicha práctica.

En otras palabras, el cambio educativo corresponde a la realidad objetiva, en el sentido en que las reformas educativas, en este caso la RIEB (2011), claramente obedece a un movimiento político, el cual se le presenta al docente para su lectura e interpretación, de modo que son procesos subjetivos que se traducen en actos y formas de expresión plasmadas como resultado de lo que los Otros entienden como indicación de conocimiento definido. Ante ello el sujeto se introduce hacia niveles de objetivaciones, que involucran la reflexión o la validación de dicha realidad. Esto quiere decir que la definición de conocimiento que se le presenta será fácil de interpretar si guarda relación con su horizonte de familiaridad o si logra encajar en este, pero esto dependerá enteramente de la situación. Vale la pena recordar que, aunque toda situación social funciona como una orientación, es el individuo quien la interpreta y hasta reinventa al moldearla a su manera y muy particular modo de leerla e interpretarla.

Para los fines de este estudio es importante comprender qué puede significar para el docente el complejo proceso del cambio educativo, cómo construye los significados y de qué manera comulgan sus significados subjetivos con las realidades objetivas que se le presentan. En este tenor, es que toca develar desde el potencial heurístico que ofrece la teoría, la constitución de los significados subjetivos y los significados que le otorga a la realidad objetiva a la que se enfrenta.

Los procesos de construcción de significados son vistos desde una génesis colectiva, es decir, la vivencia de la persona con relación a la situación en la que vive y la manera en la que está determinada por su contexto histórico cultural (Cole, 1996). Desde la perspectiva vygotskiana y schutziana, se considera a la conciencia como objeto de estudio, a la vivencia como unidad de

análisis y al contexto como el mecanismo explicativo que permite comprender la construcción de los significados en el mundo de la vida. Esteban-Guitart (2009) señala que la vivencia es el modo en que las personas interpretan, valoran y juzgan la realidad con relación a las características propias y las del contexto. Al ser la vivencia, la unidad de análisis de los significados, se hace necesario desarrollar aspectos clave que permitan comprender su papel.

[...] Vygotski propone explícitamente la noción de vivencia (“perezhivanie”) como unidad de análisis para su objeto de estudio: la conciencia [...] la vivencia se encuentra a medio camino entre la personalidad en desarrollo de las personas, así como las fuerzas del medio circundante [...] explicitada a través de productos o artefactos como el lenguaje, en la que aparecen las funciones psicológicas superiores (Esteban- Guitart, 2013, p. 55).

Es importante señalar que en la vivencia es posible distinguir otras dimensiones humanas, como son las emociones y los afectos (González, 2011). Las personas en el mundo de la vida, se encuentran inmersas en una red de significados que se construyen a través de la relación que se da entre el cúmulo de experiencias que son interpretadas dentro de un horizonte de interés y las nuevas vivencias que suceden en un Aquí y Ahora. Constructos de la Sociología Fenomenológica señalan que el significado no es una cualidad de las experiencias que surgen en el flujo de la conciencia, sino el resultado de la interpretación de una experiencia pasada que se contempla desde un Aquí y Ahora con una actitud reflexiva. Dicho de otra manera:

Las vivencias son aprehendidas, distinguidas, puestas de relieve, destacadas una de otra; las vivencias que se constituyeron como fases dentro del flujo de la duración se vuelven entonces objeto de atención como vivencias constituidas. Lo que se había constituido al comienzo como una fase, se destaca ahora como una vivencia completamente terminada, sin que importe si el Acto de atención es de reflexión o de reproducción (en la simple aprehensión). *En efecto el Acto de atención* –y esto es de fundamental importancia para el estudio del significado– presupone una evidencia transcurrida, ya que ha pasado, en una palabra, una vivencia que ya está en el pasado, independientemente si la atención es reflexiva o reproductiva (Schütz, 1993, p. 81).

Para mostrar el papel que tiene la reflexión en la asignación de significado, Schütz y Luckman (2003, p.182) señalan la distinción que hace Husserl, entre “vivir en significatividades” y “contemplar las significatividades”. Este señalamiento es importante porque precisamente la reflexión es la que permite un quiebre en la corriente temporal interna, pues coloca el foco

atencional en el pasado, marginándose brevemente de la temporalidad irreversible, para traer a colación una vivencia anterior a un “Aquí y Ahora”. Para Bergson, la duración interna (*durée*) determina la estructura de nuestras vivencias, y es en su curso en donde se tipifican (Schütz, 1993).

La articulación temporal del curso del día y la articulación temporal del curso de la vida coexisten en una relación recíproca; la articulación biográfica, se superpone al ritmo del día. Si atiendo reflexivamente periodos pasados de la vida, para hacer una breve recapitulación de ellos y examinar su sentido, obtengo monotéticamente, en tales captaciones post hoc del mayor alcance, enormes extensiones de cursos de acciones políticamente contruidos (Schütz y Luckmann, 2003 p. 72).

Schütz indica que la manera en que el Yo considera su vivencia, reside en la actitud que asume hacia esa parte de la corriente que ya ha fluido en la *duración transcurrida* (Hernández y Galindo, 2007). Las vivencias siempre se encuentran en estado latente e implican la participación activa de la conciencia, en consecuencia, el significado no es algo inherente a los hechos mismos, sino a lo que apunta en la tensión de la conciencia. Es hasta entonces que las vivencias se interpretan subjetivamente (Leal y Herrera, 2009).

En palabras de Husserl, la conducta es una “vivencia de asignación de significado de la conciencia” que emerge de la intencionalidad (Schütz, 1993). Por tanto, se distingue que no a todas las vivencias se les asigna significado, existen algunas que son encasilladas en un orden de pasividad – pre fenoménico- y otras que se sujetan a una conexión perceptual de un contexto, que es llamado campo temático. En este sentido, la intencionalidad es la nota fundamental de la conciencia, esto es, la conciencia orientada hacia un objeto que se *apresenta* cuando es significativo para el sujeto.

Los objetos de conciencia nunca están aislados, sino que pertenecen a diferentes campos temáticos en donde se relacionan con otros que están presentes en distintos esquemas de interpretación. Schütz señala cuatro órdenes o sistemas de referencia para la interpretación de las relaciones presentacionales: el *esquema aperceptual*, que corresponde a la percepción inmediata; el *apresentacional*, que remite al objeto presentante, el cual hace referencia a algo distinto; el *esquema referencial*, que corresponde a la percepción por analogía; y el *esquema contextual o interpretativo*, que alude a la relación entre el esquema presentacional y el referencial. Las relaciones presentacionales siempre suponen una interpretación (Acevedo, 2010).

Para Schütz (1993), la interpretación de la vivencia es el proceso de ordenamiento de ésta en esquemas de experiencia. Mediante el reconocimiento sintético, se incluye bajo esa denominación, el vínculo existente entre un signo y lo que éste significa. La elección de un determinado esquema interpretativo no es algo prescrito porque cada vivencia está sujeta a las múltiples interpretaciones que elabora el sujeto de acuerdo a sus significatividades (López, 2008). En esta tesitura es que Schütz (1995, p.28) retoma el pensamiento de William James para señalar que <<cada mundo, mientras se atiende a él, es real a su manera; al caducar la atención, caduca la realidad>>.

Desde esta perspectiva teórica, la construcción del significado está condicionada por el sistema de significatividades/relevancias del sujeto, el cual está mediado por su interés, que actúa como principio regulador más significativo en la construcción de la realidad. Este sistema juega un papel importante en la construcción del sentido, pues desde ahí y en relación con la situación es que se significan los acontecimientos de la vida (Núñez, 2012).

La significatividad no es inherente a la naturaleza como tal, sino que resulta de la atención selectiva del individuo, “decido un curso de acción en un sentido y no en otro, a la luz de lo que considero significativo con respecto a mis profundas convicciones e intereses” (Schütz, 1995, p. 27). En este caso, es el docente quien significa desde su situación biográfica, su posición en el mundo y al mismo tiempo se significa a sí mismo, sin que esto represente converger con las significatividades de los Otros o bien con una realidad objetiva que le es dada en el mundo de la vida.

En la conformación de la significatividad se encuentra el conocimiento que se conjuga con distintos tipos de relevancia que pertenecen tácitamente a este proceso. Dreher (2012) retoma de la perspectiva schutziana los tres tipos de relevancia que existen: las “motivacionales”, “temáticas” e “interpretativas”, las cuales se activan en la constitución de las situaciones del mundo de la vida. La primera interpela al mundo objetivo para encausar el interés a situaciones problemáticas y corresponde a una significatividad motivacional que por naturaleza es ajena al sujeto; la segunda surge de las circunstancias en las que el horizonte de familiaridad favorece la priorización del problema; y la tercera corresponde a las relevancias que son sometidas a procesos de tipificación.

Las relevancias temáticas contribuyen a la construcción de significado, se encuentran presentes con relación a las condiciones que la persona percibe y en función de ello es como está descrito el nivel de incertidumbre acerca de la situación que le es problemática o que le es dada fuera de su horizonte de familiaridad. En este caso, juegan un papel importante las certezas depositadas en el acervo de conocimiento.

En este proceso, las relevancias temáticas constituyen un punto de análisis, en tanto, puede suceder que la situación actual no coincida con el tipo de situación presente en el acervo de conocimiento y es entonces que se requerirá de conocimiento adicional para definirla. El tema se pone de relieve en aquellas vivencias que saltan del horizonte de familiaridad y que además requieren de una atención obligada, asumiendo que el componente ontológico de la situación del individuo es experimentado como impuesto, sin la posibilidad de cambio espontáneo, pues solo la situación biográfica determina las definiciones espontáneas (Dreher, 2012).

De acuerdo con Schütz y Luckmann (2003), existen cuatro formas principales de significatividad temática: la que no es familiar al acervo de conocimiento y que atrae la atención dentro de los tipos de sentido de índole familiar circundante; los nuevos temas que se encuentran en el salto de un ámbito de realidad con estructura finita de un sentido a otro; los cambios en la tensión de conciencia dentro del mismo ámbito de realidad que pueden conducir a cambios de tema “no motivados”; o cuando la atención es impuesta socialmente. Todos los actos de las personas tienen su origen en estas estructuras de significatividades y se representan de dos formas: de manera impuesta o recogida de actos motivados de conciencia.

Cuando se habla de algo que es impuesto, necesariamente se hace alusión a una significatividad temática en la que se desmenuzan las implicaciones que tiene para el sujeto esa “imposición”. Si la situación implica afrontar una realidad que es dada como objetiva y que se requiere incorporar al conocimiento pragmático, existe la posibilidad de que los motivos estén lejanos a su acervo de conocimiento, lo cual puede facilitar u obstaculizar que aproxime su atención a eso que le es dado. Es importante aclarar que desde esta coordenada teórica se distingue que aquello que puede ser percibido como una imposición social, también puede corresponder a un aspecto que es relevante para la persona, aun cuando no sea percibido desde un horizonte de familiaridad. Esto tiene relación con los motivos a través de los cuales se explica la acción social; puede convertirse en algo de interés y al mismo tiempo en un proceso de explicitación o de aprendizaje.

Los nuevos temas que son llevados a coincidir con elementos significativos del conocimiento son captados a través de la interpretación. En palabras de Schütz y Luckmann (2003), existe un entrelazamiento entre la significatividad interpretativa y la significatividad temática, en virtud de que ciertos elementos temáticos son puestos de relieve y son significativos para la interpretación, de la cual subyacen los motivos que en algún sentido justifican las acciones. En el caso del conocimiento problemático entran en juego estas dos estructuras porque en el proceso de explicitación, existe un vínculo entre los esquemas interpretativos pertinentes y la elección del problema (Schütz, 1993).

Estos mecanismos sirven de referencia para comprender los motivos por los que los actores sociales realizan acciones y para describir las implicaciones que tienen para sus fines prácticos. Cabe señalar que muchas “precauciones” o “medidas de seguridad” rutinarias tienen su origen en las significatividades hipotéticas, desde las cuales se toma en cuenta que un tema hipotéticamente significativo puede motivar a la conducta hacia distintas direcciones, que van desde temer a la confirmación de la hipótesis hasta correr el riesgo de confirmarla. La conducta en el mundo de la vida cotidiana está en gran medida co-guiada por significatividades hipotéticas (Schütz y Luckman, 2003), las cuales tienen gran relevancia porque permiten situar a las significatividades hasta comprobarlas, debido a que mantienen una estructura temporal y son importantes en la descripción de la acción en general.

Las dos estructuras que son medulares para comprender los significados de las acciones del sujeto son los “motivos para” y los “motivos porque”, los cuales son parte de la significatividad emocional. La comprensión de estos aspectos ayuda a situar al comportamiento en una relación con los planes de vida y los cotidianos, así como con las decisiones interpretativas rutinarias y las extraordinarias (Schütz y Luckmann, 2003). El “motivo para” corresponde al objetivo que se pretende alcanzar desde el punto de vista del actor, está relacionado con su futuro, pensando en lo que motiva a la acción futura, es la decisión de llevar a cabo un proyecto de acción (Schütz, 1995). La frase “para” se convierte en motivos cuando la acción se realiza, por consiguiente, constituye el acto proyectado y ejecutado entre una serie de decisiones que involucran la certeza del sujeto.

La otra forma de contexto motivacional es la que se formula en frases “porque”, la cual corresponde a una cuestión de desplazamiento temporal, que precede al proyecto y curso de un acto; provienen de las significatividades temáticas e interpretativas y se considera que son de índole biográfica condicionada (Schütz y Luckman, 2003). Éstas se relacionan con las razones pasadas para justificar la conducta actual y son tomadas en cuenta desde la mirada de las realidades objetivas, además se basan en la articulación biográfica de la situación:

Desde el punto de vista del actor, el motivo “porque” alude a sus experiencias pasadas. Estas experiencias lo han llevado a actuar como lo hizo. Lo que está motivado en una acción de tipo “porque”, es el proyecto de la acción misma (Schütz, 1995, p. 88).

Develar la construcción del significado, implica un acercamiento a los motivos fácticos de los docentes, pues desde aquí se considera que una vivencia es relevante con respecto de otra en el marco de las realidades objetivas que le piden operar en su práctica profesional, y que

presumiblemente son bajo mecanismos de imposición. En este contexto del cambio educativo en México, es que se considera relevante reconocer los significados que el docente construye sobre las realidades objetivas en el devenir de su actuar profesional y con relación a las experiencias sedimentadas en su acervo de conocimiento.

Desde los constructos que ofrece la Psicología Cultural se puede advertir que la construcción del significado se asocia con la vivencia, es decir con el modo en que las personas leen e interpretan una determinada realidad. La Psicología Cultural reconoce que esa vivencia se construye culturalmente, a través de las relaciones que, en este caso, los docentes establecen con las personas, objetos y símbolos que les rodean. Para Vygotsky, el principio de significación se encuentra en la posibilidad que tiene la persona de gobernar su conducta mediante la creación y la utilización de signos, a través de medios de naturaleza sociocultural, como el lenguaje, que es visto como un mediador de primer nivel (Esteban Guitart, 2009). En consecuencia, en la dimensión cultural se pueden identificar los recursos psicológicos para construir significados. El docente de educación primaria, por ejemplo, encuentra en el contexto particular, artefactos culturales como las reformas educativas, en las que están diseñadas distintas prácticas que les son dadas y en las que participa para construir nuevos modos de ser y hacer lo educativo. Es importante la manera en que el sujeto interpreta esta relación, en la que vive y experimenta una situación, de ello dependen sus acciones futuras.

La psicología cultural sugiere poner de relieve el papel del contexto en las experiencias, en tanto están naturalmente situadas en un momento histórico, además enfatiza en el sentido que éstas tienen para la vida de cada persona. Desde esta perspectiva, se considera que, a través de las narrativas, las personas dan cuenta de lo que les sucede, de este modo es posible desvelar sus significados, su forma particular de ver la vida, la cual suele ser internalizada y externalizada a través de la narración de sus experiencias con respecto al cambio, esto supone una apropiación previa de un paisaje psicológico sobre la situación vivenciada en un contexto de actividad situada (Esteban-Guitart, 2013).

En la sociología fenomenológica se reconocen dos tipos de significados, mi significado y el significado del Otro. Desde este contexto, se señala que el significado no reside en la vivencia, sino que son significativas las vivencias que se captan reflexivamente en la relación intersubjetiva (Hernández y Galindo, 2007). Dicho de otra forma, es la manera en que el yo considera su vivencia, por lo tanto, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de conciencia que ya ha fluido en su duración interior (Schütz (1995).

Desde la perspectiva de Schütz (1995) es posible identificar cinco niveles de significado de la acción social: el actor solitario, por tanto, la acción es toda conducta a la que el actor atribuye un significado subjetivo; al otro actor, puesto que, para ser social, la acción debe basarse en la conducta de otro; la interpretación de la conducta del otro por el actor; quien realiza la acción está consciente de mucho más que la pura existencia del otro; la orientación de la acción, es decir cuando la acción se orienta hacia la conducta de otro; y por último la comprensión de esta conducta social es, a su vez, tarea de la sociología.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

Las decisiones y acciones metodológicas correspondientes a cada fase del proceso de investigación forman parte del contenido que se presenta en este apartado. Las estrategias previstas en una determinada etapa de la investigación y que formaban parte del plan, se reportan en un aquí y ahora en su fase de efectuación, por ello el lector podrá visualizar los actos realizados a propósito de dar respuesta a la pregunta y los objetivos de la investigación. En la primera parte del capítulo se incluyen aspectos relacionados con el enfoque, el método, las técnicas y los instrumentos de investigación, así como las relaciones que se establecieron con la perspectiva teórica seleccionada como marco guía del estudio. En la segunda parte se muestran las fases del trabajo de campo, en especial se incluyen las acciones correspondientes a la selección de informantes, recolección y análisis de los datos. La confiabilidad y los aspectos éticos se desarrollan en la parte final del apartado.

3.1 Enfoque de investigación

El enfoque cualitativo constituye una alternativa para la investigación de fenómenos psicosociales de carácter complejo, pues permite incorporar la noción de subjetividad en el análisis y con ello, integrar lo individual y social (González, 2000). Adoptarlo implica asumir que la realidad que se estudia es dinámica, múltiple y que puede ser analizada desde las construcciones de sus agentes, expresadas de manera espontánea, en relación con los otros, mismas que anteceden a sus acciones

y se encuentran contextualizadas (Íñiguez-Rueda, Sánchez-Candamio, Sanz, Elias y Fusté, 2008). Desde la perspectiva que ofrece el enfoque, se pretende realizar construcciones de segundo orden por medios no estadísticos o cuantificables, en otras palabras, construcciones de las construcciones que hacen los actores y que el investigador observa, describe y explica. Con respecto a este punto conviene recordar que las personas con las que el investigador social interactúa, tienen su propio mundo pre interpretado y por lo mismo, llevan a cabo su propia observación (Natanson, 2003).

La epistemología cualitativa se apoya principalmente en tres principios generales: el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento, el papel de lo singular en la construcción del conocimiento y el carácter interactivo en la producción de conocimiento (de la Cuesta-Benjumea, 2011; González, 2000). Estos principios son coherentes con los fundamentos epistemológicos de las perspectivas teóricas seleccionadas como guías para el estudio: La sociología fenomenológica y la psicología cultural. Con base en estas orientaciones, el investigador se asume como un fenomenólogo. Para captar la experiencia del sujeto en el mundo de la vida y hacer la descripción requiere de la suspensión de la conciencia -epojé-, lo cual implica que se recupere la subjetividad del sujeto, sin cuestionarla ni anteponerla al conocimiento del investigador (Schütz, 1995).

La naturaleza del problema a investigar y por lo mismo, la complejidad del objeto de estudio, son razones que explican la decisión del por qué elegir la perspectiva cualitativa como enfoque del proceso de la investigación. Para Covarrubias,(2013), Dawson, Fischer, Stein, (2006), Strauss y Corbin, (2002), “los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales”. Además de estos aspectos, lo afectivo constituye una dimensión fundamental en la subjetividad individual (Fernández, 2015; González, 2000).

La corriente interpretativa como parte del enfoque cualitativo que se consideró en esta investigación estuvo delimitado por los principios clave de las perspectivas teóricas seleccionadas como marcos de referencia. Es importante mencionar que esos aspectos teóricos permitieron mirar la realidad sin caer en un inductivismo ingenuo, ya que constituían una forma de explicitar los supuestos y con ello, emprender el estudio desde una visión fenomenológica-hermenéutica. En este sentido, la teoría fue un referente para comprender los elementos clave que estuvieron implicados en la construcción del significado y sus funciones pragmáticas. Conviene señalar que desde la perspectiva teórica que se adoptó en este estudio, se derivaron los argumentos para recuperar el punto de vista subjetivo de los sujetos, los cuales fueron vistos como expertos de su propio mundo. Aunque se trata de una investigación empírica, se consideró necesario partir de

referentes teóricos, en este caso, los implicados en la construcción de la realidad social, de modo que se pudiera realizar una aproximación al contexto, sin que esto significara un interés por comprobarlos o verificarlos.

3. 2 Método

En el contexto del estudio, en el que la práctica educativa de los docentes de educación primaria está regulada por las reformas educativas, interesaba responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los significados que los docentes de educación primaria construyen con relación al cambio educativo en el contexto de la RIEB? Esta pregunta guía implicó una comprensión desde la visión de los sujetos participantes, por ello la opción de una mirada comprensiva.

Desde las perspectivas teóricas seleccionadas, había elementos esenciales para concebir a la vivencia como una ventana de acceso a las realidades sociales que experimentaron los docentes en el ejercicio de su práctica. En este caso, las formas en que significaron los cambios educativos en las particularidades de la educación primaria. La noción de “experiencia vivida” fue fundamental para comprender y analizar la realidad que así interesaba. Tanto la sociología fenomenológica como la psicología cultural aportaron elementos necesarios para entender la construcción de significados en la experiencia del mundo de la vida de los profesores y la función del investigador en la recuperación de sus experiencias. Dicho de otra manera, ambos aparatos críticos sirvieron de guía y de andamiaje para comprender y dar cuenta de las significatividades de los docentes con respecto al cambio educativo propuesto por la RIEB.

Al tratarse de un estudio en donde se privilegiaron los elementos de interpretación subjetiva y en el que se pretendía recuperar la experiencia de la persona que vive en una cultura institucional determinada, es que se tomó la decisión de utilizar un método interpretativo, ya que permitió mirar las cosas por sí mismas, tal como se manifestaron, por lo tanto, el interés central estuvo puesto en entender a los fenómenos en sus propios términos. El objetivo del método fue comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas para el entendimiento del ser humano como seres históricos y situados en un contexto, lo cual es posible a través de la recuperación de sus voces, historias y experiencias (Castillo, 2000).

Este método tiene su principal proyección en la sociología comprensiva de Schütz y se fundamenta en dos tesis básicas: para captar el fluir y el contenido de la conciencia, el investigador ha de limitarse a describir lo que se presenta en ella sin dejarse condicionar por las teorizaciones que haya hecho sobre ese contenido y que la descripción que se realice ha de mostrar el fluir de la conciencia que se presenta, además de incluir la referencia a objetos concretos y a las esencias ideales (Briones, 2002). Se trata de un abordaje sensible al conocimiento puesto en práctica de las personas, en una forma de vida y con el interés de entenderla como un ser que vive en ámbitos culturales e históricos específicos (Packer, 2015).

Rizo (2006) señala que este método se interesa por comprender la realidad, sugiriendo que es en el aquí y en el ahora donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real. En este sentido, el objetivo general de la fenomenología es describir al hombre en el mundo, no analizarlo o explicarlo. Y para ello, se parte de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad a través de los significados subjetivos que otorgan a ella los sujetos sociales. Dicho de otra manera, la fenomenología se pregunta por las formas y procesos que constituyen objetivamente —e instituyen intersubjetivamente— a las estructuras de la realidad, como una construcción y reconstrucción permanente de la vida social.

Lanigan (1997) propone tres fases principales para desarrollo del método: descripción, reducción e interpretación. La descripción se logró a partir de la recuperación de los discursos sobre las experiencias que los docentes han vivido en el cambio educativo, la reducción se dio mediante un proceso a través del cual se recuperó lo que puede ser relevante para el estudio y la interpretación se sujetó a las orientaciones teóricas que previamente se disertaron en el abordaje de la realidad que refieran los docentes.

La mirada fenomenológica, se explicó como un camino que buscó la descripción de la experiencia humana con relación al contexto particular en donde están los instrumentos simbólicos y los artefactos que la persona utiliza para darle sentido a sus significados (Cole, 1999). Es en este sentido que las fuerzas culturales y políticas que subyacen al diseño, fueron relevantes en el análisis del territorio psicológico y la vivencia personal, (Esteban-Guitart, 2013).

Al tener en claro que el docente es una persona que tiene sentido de agencia en su contexto educativo, que es un profesional que vive, actúa y piensa dentro de la realidad social en la que se encuentra inmerso, había un convencimiento por considerarlo como una persona que lidia de alguna manera con el problema diario de comprender las situaciones que se le presentan en el

mundo social, lo cual implica que existió un énfasis en estudiar la forma en que éste cobra sentido para los actores y la ciencia (Packer, 2015).

Schütz considera que toda acción social es consecuencia de la construcción de significados, que la participación de la persona en el mundo social es práctica, que la manera en que asume una persona su realidad está configurada por aspectos como el acervo de conocimiento, el cual está biográficamente articulado y que a partir de éste es que logra valorar las situaciones para establecer sus motivos para actuar con base en su interés sobre un proyecto determinado (Schütz y Luckmann, 2003). Desde este tipo de supuestos se estuvo en posibilidad de comprender los significados de los docentes, valorar sus ideas, sus concepciones y sus formas de interpretar el mundo educativo a partir de los cambios curriculares delineados por otros, para ser usados en su ejercicio profesional.

Con los aportes de esta perspectiva metodológica se pudo captar y comprender el carácter social de los significados de cada persona, es decir, su propia experiencia, por eso es que se considera que el método seleccionado fue sensible al diálogo con los fundamentos de la psicología cultural, y la sociología fenomenológica, en el sentido que recupera la riqueza de lo cultural en la construcción de la diversidad de significados sobre el cambio educativo.

La cultura es el contexto de los significados, por ello, la posibilidad que se tuvo para enriquecer la comprensión al desvelar su riqueza social e histórica. En la educación primaria en México se tienen costumbres y conocimientos culturales propios que se han gestado a través de los modos de operar de las políticas educativas. Cuando un profesional de la educación se adentra a la cultura de las escuelas primarias públicas, al ejercicio de la profesión, le es dada una realidad, es decir, una serie de formas de ser y hacer que previo a su llegada se encuentran normadas por la comunidad. Ser profesor de una escuela pública tiene connotaciones que pertenecen sólo a la cultura que se ha construido a través de los años y los acontecimientos históricos que han sacudido a este sistema, como lo son las reformas educativas.

A través de estos asuntos culturales, se pudo tener un acercamiento a las condiciones del ambiente en el que el docente construye significados sobre el cambio educativo, así como a la manera en que organiza sus actividades a través de artefactos como los instrumentos simbólicos (creencias y valores) que eran compartidas con un grupo y que estaban presentes en la experiencia psicológica (Esteban-Guitart, 2013).

3. 3 Técnicas e instrumentos de la investigación

Al ser de interés la comprensión de los significados que construyen los docentes con respecto al cambio educativo, la selección de las técnicas de recolección fue un tema que cobró relevancia. En este caso se consideró a la entrevista a profundidad, los grupos focales y a las de notas de campo como medio de ayuda al proceso de reflexividad metodológica. Estas técnicas permitieron la obtención de datos y con ello la posibilidad para el análisis de la construcción de significados en la implementación del cambio educativo impulsado por la RIEB. A continuación, se presenta un desarrollo de cada estrategia metodológica y se da cuenta del por qué de su uso.

La entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad es empleada con frecuencia para la recolección de datos en la metodología cualitativa (Uribe, 2013); constituye un medio eficaz y potente para acceder a los datos, debido a que se centra en los significados de los directamente implicados en el tema, y permite la exploración de tópicos que podrían ser muy complejos (Banister et al., 2004). Esta técnica resultó conveniente para recuperar la experiencia de los docentes, dado que facilitó la conversación de situaciones cotidianas e hizo posible retomar los temas en sesiones subsecuentes para profundizar y recuperar la información suficiente para los objetivos del estudio. Con relación a esta técnica, una estudiosa de la sociología fenomenológica señala lo siguiente:

En el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido. En términos muy generales, la interacción puede ser comprendida como «el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales (Rizo, 2006).

Lo importante de este proceso se centra en lograr intensos encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, cuya finalidad fue comprender sus puntos de vista que tienen sobre sus propias vidas, experiencias y situaciones tal como lo dicen con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Mella (2003) argumenta que por definición este tipo de entrevistas no siguen un esquema preestablecido y estandarizado, sino que tienen una estructura flexible.

El investigador es visto como parte del instrumento de investigación, su rol implica aprender qué y cómo hacer preguntas, así como en qué momento es pertinente elaborarlas. Dado que necesita

adentrarse en el mundo del participante para comprender el fenómeno en cuestión, por lo que requiere poner entre paréntesis sus creencias, saberes, disposiciones, etc. es decir, asumir una actitud con base en la epojé.

La entrevista siguió el modelo de una conversación, en la particularidad de ser intencionada y guiada por el investigador que exploró diversos cuestionamientos a profundidad que se reorientaron según la dinámica de la entrevista con relación a los propósitos de la investigación.

Grupo focal

Se trató de una técnica de investigación cuyo uso facilitó la recuperación de información de un grupo de personas que se encontraban en posibilidad de hablar sobre las temáticas afines al estudio (Ibañez, 1992). A través de un grupo de discusión fue posible buscar los lugares comunes que recorren la subjetividad que se articula a este grupo en una situación discursiva y al investigador que no participó en ese proceso de habla, pero que lo determinó (Alvarez-Gayu, 2004).

En el grupo focal se promovió la conversación democrática que hasta cierto punto puede llamarse artificial, dado que fue pactada por el investigador y delimitada por el campo semántico que se abordó en función de los objetivos del estudio. La constitución del grupo se rigió por un proceso similar al de la entrevista, en cuanto al carácter ético y la selección de los participantes. Una vez conformado, se estableció un espacio en el que se reguló el derecho de hablar y se privilegió la conversación, en el sentido de provocar confesiones o auto exposiciones personales entre los participantes (Alvarez-Gayu, 2004). Es por ello, que los informantes fueron vistos como agentes sociales, por ende, se situó en un lugar determinado de la estructura social, ubicados en unas coordenadas tanto sociológicas, como ideológicas (Chávez, 2007). Por lo tanto, se privilegió el contexto en el que se abordaron los temas y la biografía de los participantes.

Es importante señalar que la diferencia entre grupo de discusión y otras técnicas que operan bajo el enfoque cualitativo, radica en que el sentido es siempre grupal, colectivo y su emergencia requiere del despliegue de hablas múltiples en una situación comunicativa. La estructura es siempre a posteriori y no opera como un instrumento pre-diseñado, en donde se controlen los discursos, sino que son éstos los que orientan el factor en el que se trabaja.

Notas de campo como instrumento para la reflexividad metodológica.

Las notas de campo aportaron datos de cómo el investigador percibió el proceso de investigación, particularmente la implementación de las técnicas, además de ello fue un auxiliar en la interpretación y en la toma de decisiones metodológicas en el campo. Éstas fueron empleadas como registros primarios con descripciones y reflexiones en el contexto natural en donde se desarrolló la investigación (Latorre, 2003). Para el proceso de reflexividad metodológica fue necesario que el investigador redactara notas que tuvieran relación con su nivel de implicación en el proceso investigativo: anécdotas, sentimientos, creencias, supuestos. En este caso fue necesario que los registros mostraran apertura, es decir, se registra todo (lo posible) lo que acontece en el campo, incluidas las situaciones de entrevista. Aunque se registró todo, el foco de atención estuvo hacia los datos que se estuvieron generando con relación al objeto de conocimiento, para ello fue importante considerar la siguiente información en los registros (Guber, 2004):

Para registrar personas:

- sexo/género
- edades aproximadas, nacionalidad y ocupación;
- vínculos entre sí y formas de trato interpersonal;
- vestimenta y ornamentación;
- actitudes generales y,
- actividades desarrolladas en el lugar.

Datos del encuentro:

- forma en la que se concertó
- canales de acceso al informante
- número de encuentros previos
- condiciones generales del encuentro: interrupciones y desarrollo
- condiciones del cierre y finalización del encuentro: causas exógenas y endógenas, modo abrupto o gradual, etc.

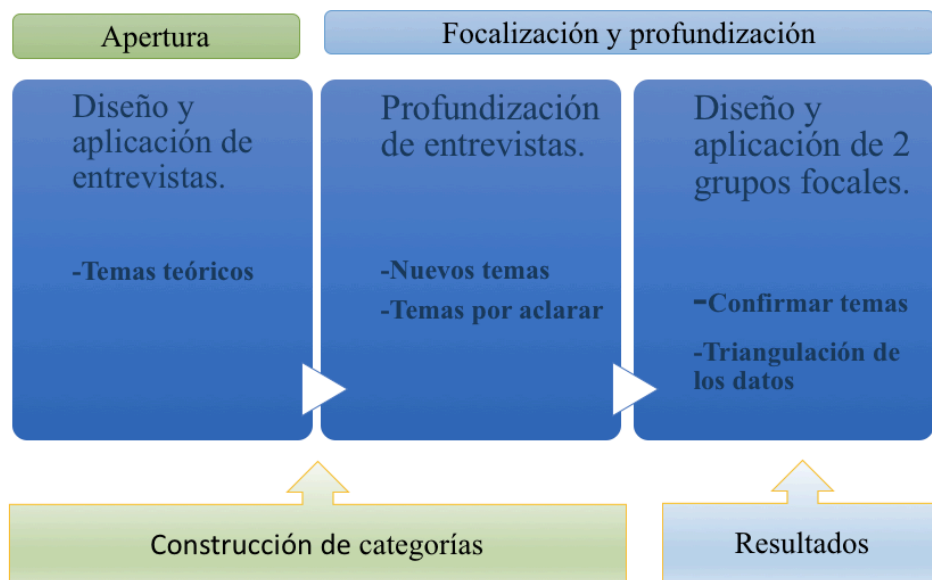
Narración de las expectativas de los encuentros futuros:

- resumen de los puntos que se presentan como más destacables de la jornada;
- nuevos informantes contactados;
- posibilidades de futuros informantes y canales de acceso a ellos;
- temas desechados o que no se pudieron explorar;
- temas a explorar con el informante;
- temas generales a explorar;
- dudas y contradicciones suscitadas por el nuevo material obtenido en la jornada;

A través del análisis de las notas se desarrolló el proceso reflexivo el cual fue previsto para la primera fase de campo, en donde se recuperó la voz del investigador en el proceso y se contextualizaron a través de la toma de conciencia del diálogo que estableció consigo para conocer a los informantes y al mismo tiempo reconocerse así mismo. En consecuencia, no se trató de intentar fotocopiar la realidad sino de una reconstrucción a través de la mirada del investigador (Véase anexo 3).

3.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo se dividió en dos fases: apertura, focalización y profundización. La primera se enfocó en la negociación para ingresar a las escuelas primarias en donde laboraban los docentes que cumplieron con los criterios de selección para participar en el estudio, y en obtener su consentimiento a partir de la presentación del estudio, sus límites y alcances. La segunda fase que corresponde a la focalización y profundización de los datos. La cual se centró en el desarrollo de las entrevistas a profundidad, a partir de sucesivos encuentros con los informantes. En el proceso de esta fase, las decisiones con respecto a la saturación teórica fueron un punto importante, ya que a partir de ello se optó por seguir la conversación con el informante o por cerrar el proceso de recolección de datos. En el siguiente grafico se muestra un panorama general que da cuenta de las diferentes actividades realizadas en cada fase:



Esquema 1. Fases del trabajo de campo

Primera fase: Proceso de apertura

- Mapeo del escenario de investigación

La escuela primaria pública fue el referente empírico de la investigación en donde se vieron conjugados tanto el ámbito físico como actores y actividades (Guber, 2004). Para la localización de los sujetos se realizó un mapeo de escuelas con la intención de lograr un acercamiento a la realidad social y cultural a la que pertenecían (Sandoval, 2002). En este proceso se consideró la exploración del escenario físico en donde se pudieran localizar a los profesores de educación primaria que así convenían al estudio y que, por lo mismo cumplieran con los criterios de selección establecidos.

Para realizar ese mapeo de los escenarios escolares en donde se pudieran contactar a los docentes tipo, se decidió utilizar el sistema de bola de nieve y formar una red de informantes a través de la selección de un informante clave (Guber, 2004), mismo que fue detectado por el investigador, en tanto es un actor con el que se tiene interacción en el contexto laboral. Con el uso de esta técnica se lograron identificar tres escuelas en el Estado de Colima; dos se ubican al norte de la ciudad, otra en el centro y la tercera en sur. En la primera se ubicaron a cuatro (4) de los docentes participantes, en la segunda a otros tres (3) y en la última, a seis (6).

Criterios para la selección de los informantes

La elección de los informantes fue un asunto sensible e importante, principalmente porque de ello dependía en gran medida la calidad de los datos que se obtuvieran. Por tanto, se requería ubicar a quienes estuvieran en posibilidades de hablar acerca de su experiencia en el cambio educativo impulsado por la RIEB. Dado que interesó recuperar los discursos de aquellos que habían vivido los cambios educativos y cuyas características hacían sentido a los propósitos de la investigación, se consideraron a los informantes cuyos “tipos- ideales” representaban las características típicas que pudieran ayudar a su elección y con ello obtener información útil y pertinente a la comprensión del fenómeno en cuestión (Schütz, 1995).

Los docentes que podían dar cuenta de esta esfera de la realidad en su vida cotidiana, eran aquellos que se encontraban frente a grupo desde su egreso de la formación inicial y que además reunieron

los siguientes criterios de elección: egresados de una Escuela Normal en la generación 2007-2011, cuyo perfil de egreso correspondió al Plan de Estudios 1997, el cual se enfocaba en la formación que resaltaba el dominio de contenidos de enseñanza a través de determinadas didácticas. Se consideró que estos docentes a su ingreso inmediato al servicio profesional docente les correspondieron implementar la RIEB 2011, cuyo enfoque central se orientó a una educación por competencias.

- Negociación de acceso al escenario

La anuencia de los directores de los planteles educativos fue otra de las acciones que se realizaron como parte de la gestión de los escenarios de la investigación. La primera entrevista con la autoridad escolar consistió en una breve charla en la que se les daba a conocer los objetivos de la investigación y se les solicitaba su permiso para dialogar con los docentes que estuvieran en condiciones de participar libremente en el estudio.

Una vez que aceptaron la entrada al campo y la interacción con los profesores, se procedió a solicitar el consentimiento informado de los docentes (véase anexo 1) a través de un documento que se les dio a conocer los fines del estudio, así como los compromisos que asumiría y las implicaciones que ésta pudiera tener. Para lograr acuerdos se realizó una entrevista con cada docente a través de la cual se estableció un rapport, las condiciones y las facilidades con las que se contaba para realizar las entrevistas. Se logró que todos los profesores accedieran a participar y se acordó que los encuentros serían en los horarios en que sus grupos tenían clases especiales.

- Caracterización de los informantes

En el estudio participaron 12 docentes de educación primaria, que se encontraban en servicio en el Estado de Colima. A continuación, se presentan los datos generales de los sujetos, en donde se desglosan aspectos personales y profesionales;

Informante	Edad	Carrera magisterial	Años de servicio	Diplomados y cursos	Posgrados
1	28 años	Categoría A	7 años	Ninguno	Maestría en educación
2	29 años			Ninguno	No

3	29 años		Diplomado: Diseñando el cambio	Maestría en educación
4	28 años		Diplomado: Innovación en la práctica docente	Maestría en educación
5	28 años		-Diplomado. Innovación en la práctica docente	Maestría en educación
6	29 años		Ninguno	No
7	29 años		Ninguno	Maestría en educación
8	28 años		-Diplomado. Innovación en la práctica docente Curso: Aprendizajes clave. CIME	Maestría en educación
9	29 años		Ninguno	Maestría en educación
10	28 años		Ninguno	Maestría en educación
11	30 años	No	Curso: Aprendizajes clave. cime	No
12	28 años		Ninguno	Maestría en educación

Tabla 2. Caracterización de los informantes.

De acuerdo a estos datos, se puede apreciar que todos los participantes eran profesores que tenían siete años de servicio; sus edades fluctuaban entre los 28 y los 30 años de edad; el 90% tenía una categoría A, en carrera magisterial y el 72% contaba con una maestría en educación. Solo uno de los profesores no había participado en cursos de formación ni en estudios de posgrado.

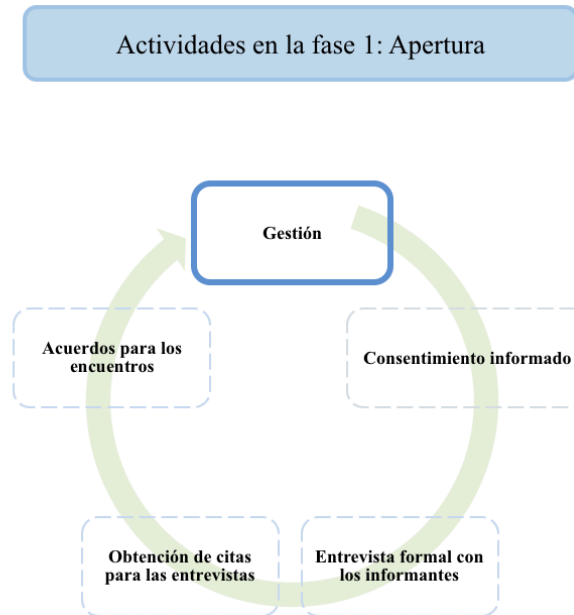
Las entrevistas a profundidad con los once participantes formaron parte de esta fase de la investigación. Es importante señalar que en cada una de las entrevistas se siguió el proceso de apertura, focalización y profundización. Para el desarrollo de las entrevistas, fue indispensable que el investigador estableciera un tipo de relación con la comunidad escolar, en este caso, se informó a las demás personas que trabajan en el escenario, los motivos de las actividades a realizar. Esta acción se consideró importante, pues ello permitió una mayor empatía con los entrevistados, puesto que en los encuentros de entrevista se requería generar un ambiente de confianza, considerando que la información que se compartiera era personal, y relacionada con su desarrollo profesional.

Una actividad en la apertura de la entrevista fue el diseño del guion. Sandoval (2003) considera que la estructura de la guía de entrevista es importante para la recuperación del discurso. En este caso, se decidió utilizar tanto a la sociología fenomenológica y a la psicología cultural como marcos que proporcionaban los conceptos clave a indagar mediante la entrevista, los cuales fueron considerados como núcleos centrales en el guion de entrevista: acervo de conocimiento, situaciones problemáticas, situaciones no problemáticas, maneras de resolverlas, motivos para y motivos porque (Véase anexo 2).

En cada encuentro se utilizó un grabador de voz y el guion de entrevista. Se realizaron un promedio de tres entrevistas con cada informante. En el primer encuentro se plantearon las preguntas a partir de los aspectos considerados en el guion, y la focalización se logró después de escuchar analíticamente el audio del primer encuentro. En un segundo momento se formularon nuevas preguntas que ayudaran a ganar claridad y la comprensión sobre los temas o asuntos que los profesores habían puesto de relieve en la primera conversación. Además de las preguntas aclaratorias, se formularon otras que ayudaran a expresar significatividades temáticas, para finalmente profundizar en los temas que atañen a las experiencias del docente en el cambio educativo propuesto por la RIEB.

En el siguiente esquema se representan las principales actividades con los correspondientes productos de esta primera fase:

Escenarios			
Escuelas primarias			
Informante	No. De entrevistas	Informante	No. De entrevistas
I1	4	I5	4
I2	3	I6	3
I3	3	I7	3
I4	3	I8	3
En total 37 entrevistas		I9	3
		I10	3
		I11	3
		I12	2
Cada entrevista tuvo una duración promedio de 60 minutos			



Esquema 2. Proceso de la primera fase de campo

Segunda fase: Focalización y profundización

La segunda fase de campo se entrelazó con la primera, en el sentido de que se continuó con el proceso de la obtención de los datos hasta lograr la saturación teórica y la confirmación de los resultados. En lo que corresponde a la focalización, se siguió con el desarrollo de las entrevistas a profundidad, en donde se identificaron y aclararon nuevos temas. Con los datos recolectados en esas etapas de la investigación y con el análisis de los mismos, se tuvo material para diseñar el proceso de profundización y triangulación de los datos a través de dos grupos focales. Las primeras categorías analíticas construidas a partir del análisis, se les presentaron a los profesores que habían participado en la primera fase de la investigación con la finalidad de confirmar, precisar, profundizar y validar. En cada grupo, participaron en promedio tres docentes y la entrevista grupal tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos.

Los grupos focales se realizaron en las fechas y horarios que los participantes decidieron. La participación fue voluntaria y no tuvo mayor problema, en tanto se mostraron interesados en conocer los primeros resultados. El ejercicio resultó valioso, pues además de confirmar el contenido de cada categoría, aportaron nuevos datos que permitieron comprender sus significatividades con respecto a su ingreso al servicio profesional y a la RIEB.

A continuación, se muestra en un esquema el proceso de las dos fases de las entrevistas:



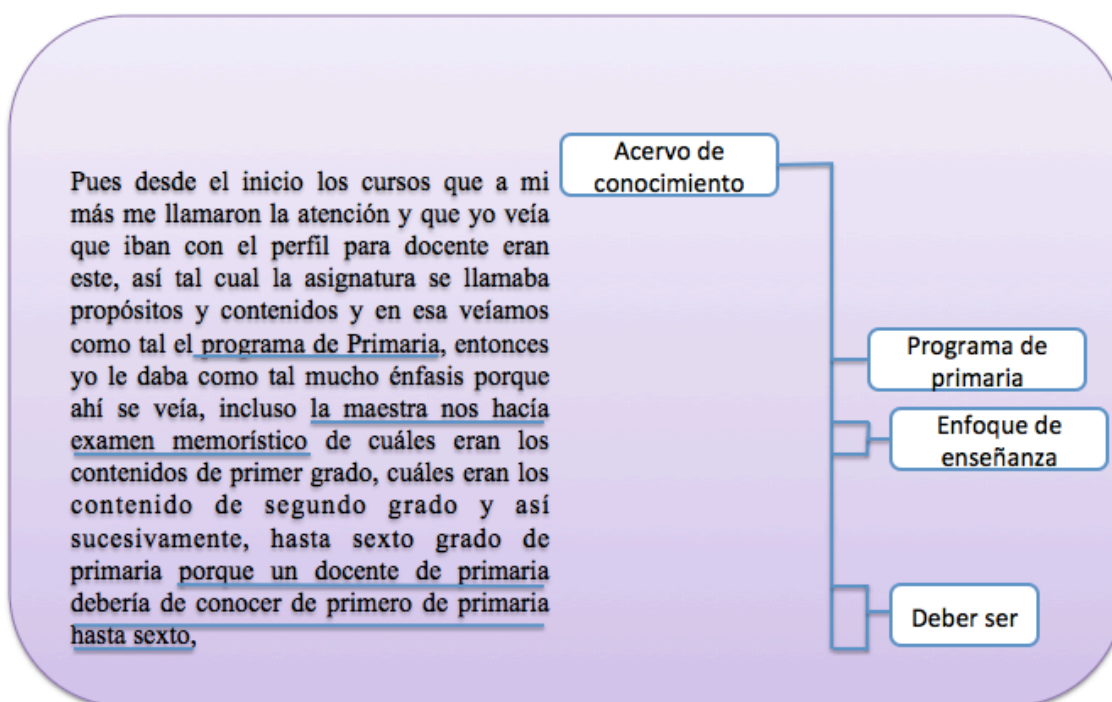
Esquema 3. Fases del trabajo de campo

3.5 Análisis de datos

En este apartado, se describe el proceso de análisis de datos, para esto se han tomado en cuenta los dos momentos de la entrevista: de apertura, focalización y profundización (Guber, 2004). Los datos con los que se realizó el análisis son los correspondientes tanto a las entrevistas individuales como a las grupales. Estas unidades analizables se archivaron por sujetos, nombrando así a cada archivo como: informante uno, dos y tres, sucesivamente. Para las narrativas que corresponden a las entrevistas a profundidad se le asignó la etiqueta “EP, I1” (ejemplo: entrevista a profundidad, informante uno) y los discursos de los docentes en las entrevistas grupales “GF, I1” (ejemplo: grupo focal, informante uno).

Se inició el proceso de análisis de datos mediante una codificación cualitativa, cuya base analítica estuvo influenciada por principios clave del marco teórico del estudio, el objetivo general y la pregunta de investigación. En éste se emplearon mecanismos heurísticos para generar ideas que se relacionaban con los datos y de esta manera pensarlos, a fin de lograr una reflexión acerca de lo que por sí solos comunican sobre el objeto de estudio (Coffey y Atkinson, 2003). Como postulado básico que hace sentido a este análisis, se afirma que éstos provienen de un mundo social pre constituido por marcos de sentido propio de los informantes, así como de una subjetividad, es decir construcciones de sentido, de primer nivel que el sujeto elabora a partir de su horizonte de familiaridad (Schütz, 1996).

En el caso de las entrevistas a profundidad se inició con la segmentación de los datos, basados en los conceptos o temas con los que se diseñó el guion de las entrevistas: acervo de conocimiento, situaciones problemáticas, no problemáticas, maneras de resolverlas, *motivos para* y *motivos porque*. En el caso de los grupos focales, los segmentos se realizaron por las narrativas que denotaban relevancias para confirmar y/o profundizar en las categorías construidas con los datos de la entrevista a profundidad. Los segmentos están compuestos por párrafos, palabras o frases cuya fuente proviene del marco teórico, en este caso, se decidió partir de los constructos que la sociología fenomenológica y la psicología cultural propone para comprender los significados (Schütz, 1996; Cole, 1996).



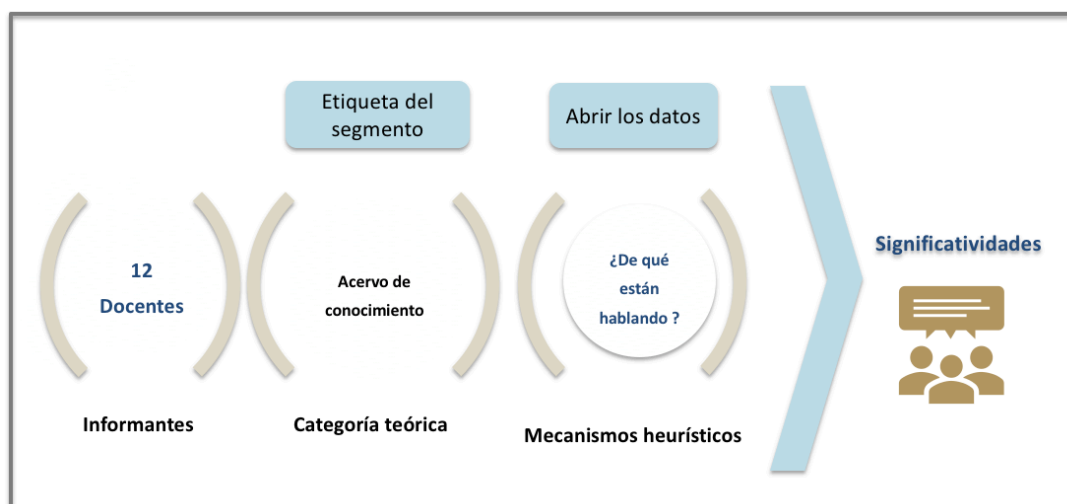
Esquema 4. Ejemplo de una segmentación de datos.

Esencialmente la estrategia analítica tiene sustento en la construcción social de los significados desde la experiencia de los informantes. Es por ello que los segmentos son etiquetados en primera instancia como temas teóricos de la entrevista (por ejemplo, para identificar la variedad de tipologías, se agruparon todos los segmentos de la categoría “Acervo de conocimiento”). Considerando que se trata de recuperar la voz de los actores educativos, se realizó un ejercicio para abrir los datos, a fin de interrogarlos e identificar los códigos que emergen de cada segmento

teórico. Este ejercicio es conocido como un proceso de reducción de datos, al identificar los códigos que subyacen, es posible expandir y transformar los datos. Se entresacan los datos y se les formulan preguntas para descubrir de qué están hablando, a qué están haciendo referencia; con la finalidad para ir más allá de los datos y entrelazarlos con las demás categorías.

Se trata de un análisis de “abajo a arriba” en el que se identificaron subsecuentes temas, patrones y acontecimientos que son de interés para este estudio (Strauss, 1987 citado en Guber, 2004). Se agruparon los temas hasta formar categorías desde los discursos de todos los informantes. Se realizaron tres clases de operaciones: a) darse cuenta de fenómenos relevantes, b) recoger ejemplos de los fenómenos, c) análisis de aquellos fenómenos a fin de encontrar lo común, los patrones y las estructuras (Seidel y Kelle, 1995 citado en Coffey y Atkinson, 2003).

Para lograr esto se utilizó el programa el programa Atlas. Ti, solo con la finalidad de hacer más eficiente el proceso, puesto que ayuda a la organización de códigos y apoya en la sistematización de los datos. Tal como se ejemplifica en el siguiente esquema: primero se recupera la información de los informantes, se agregan las transcripciones de las entrevistas, mismas que se encuentran en un formato tipo Word; una vez que se revisaron los textos, se realizaron citas (un tipo de segmento en Atlas. Ti), las primeras fueron con relación a los segmentos del discurso que hacían alusión a una categoría teórica, en este caso se inició con el acervo de conocimiento, hasta terminar los temas teóricos; acto seguido, se revisaron todas las categorías teóricas para cuestionar los datos y abrirlos, en esta fase se recuperaron códigos, que representan las significatividades temáticas de las categorías.



Esquema 5. Agrupamiento de segmentos por categorías.

El análisis de los datos en paralelo a las entrevistas fue importante, ya que esta acción resultó clave en la fase de profundización.

En la siguiente tabla se presentan las acciones que se llevaron a cabo en cada fase del trabajo de campo. Como puede observarse el análisis de los datos se realiza desde que se inicia la primera fase, hasta que el trabajo de campo culmina.

Tabla3 . Momentos de la aplicación de la entrevista

Apertura		Focalización	Profundización									
Decisiones metodológicas	Acciones Investigativas	1. Planeación de la aplicación de las entrevistas individuales 2. Aplicación de las entrevistas	<u>Revisión de los datos obtenidos:</u> escucha activa de audios, selección de nuevos temas.									
-Identificación de los escenarios	Negociación del escenario		<u>Planificación de sucesivos encuentros:</u> reorganización de la guía de entrevista por participante y toma de acuerdos para la programación de un nuevo encuentro.									
-Selección de informantes	Aplicación de la técnica de bola de nieve -Solicitud de consentimiento informado -Diseño de la guía temática de la entrevista		<u>Aplicación de grupos focales:</u> realización de entrevistas grupales utilizando como base los temas a profundizar en las categorías y facilitando la confirmación de los resultados.									
			Análisis de datos									
			Categorías de análisis									
			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Teóricas</td> <td style="width: 33%;">De los actores</td> <td style="width: 33%;">Metodológicas</td> </tr> <tr> <td>-Acervo de conocimiento</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>-Situaciones problemáticas</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Teóricas	De los actores	Metodológicas	-Acervo de conocimiento			-Situaciones problemáticas		
Teóricas	De los actores	Metodológicas										
-Acervo de conocimiento												
-Situaciones problemáticas												

			-Situaciones no problemáticas -Procesos de explicitación y aprendizaje -Motivos para y motivos porque
Acceso al universo de los informantes.	Aplicación de las entrevistas individuales	Planificación de los encuentros sucesivos, para la profundización de las entrevistas individuales para proceder a las entrevistas grupales, profundizar en las categorías y confirmar los resultados.	
Tipos de registro			
Grabación en audio		Toma de notas	
-Uso de una grabadora sólo al momento de entrevistar.		-Durante la entrevista para acompañar al informante por los caminos de su lógica discursiva. -Sobre los encuentros y desencuentros con los participantes.	

3.6 La credibilidad y el rigor del método

Cuando se abordan los fenómenos que subyacen en el mundo social real, es decir, en el mundo de la vida único, en este caso en el de los profesores que participaron en esta investigación y no en el extraño mundo imaginario que poco o nada tiene que ver con el mundo de la vida cotidiana, los estudios cualitativos han de brindar las garantías necesarias (Brodersen, 2003).

Por ello es que en las investigaciones con enfoque cualitativo se sustituye el término de validez por el de credibilidad, con el cual se asegura que el conjunto de citas de los informantes, las descripciones, explicaciones, interpretaciones o conclusiones hagan referencia a las construcciones de los sujetos. De Souza (2004) recuerda que, en el caso de la investigación cualitativa, hay que estar atentos a lo que Pierre Bourdieu denomina la “ilusión de la transparencia”, esto es, el riesgo de la comprensión o interpretación nítida de lo que se observa o sucede en el trabajo de campo sin un análisis profundo y consciente de que la realidad social tiene muchas capas.

La ilusión de transparencia es más peligrosa cuando el investigador tiene cierta familiaridad con el objeto de estudio o cuando incluso es parte de él, proyectando la propia subjetividad.

Por su parte, Maxwell (2005), señala que la validez es el componente final del diseño de investigación que es valorado en función de los propósitos y circunstancias del estudio, es decir, esa credibilidad dependerá de la relación que existan entre las conclusiones y la realidad. Este autor considera, por más que se pretenda tener control sobre todo lo que haga “ruido” en el estudio, no hay métodos que puedan asegurar la completa credibilidad. Por lo tanto, el reto de la calidad de una investigación cualitativa dependerá de cómo se hace frente a las amenazas específicas que surgen en el proceso de recolección y análisis de los datos, que podrían deformar las interpretaciones y explicaciones generadas, en la trama de un estudio particular (Gibbs, 2009; Maxwell, 2005). Los procedimientos que ayudaron a lograr esa credibilidad y a disminuir amenazas se detallan a continuación.

La reflexividad fue uno de los primeros puntos que se tomaron en cuenta en el proceso de la investigación, precisamente por tener en claro que a partir de esta acción se podía lograr el reconocimiento de que el producto del estudio ineludiblemente expresaba los antecedentes, predilecciones y posicionamientos políticos del propio investigador. En el aseguramiento de la confiabilidad y validez, la reflexión tuvo una impronta importante, pues a través de ella se estaba en posibilidades de mirar y vigilar el proceso desde otro ángulo; proceso que implicó a la recolección de los datos obtenidos y a la forma en que se analizaban, construían y se disponían, además de ello, se tenía consciencia de que las representaciones de la realidad por parte del investigador eran parciales y que había una multiplicidad de versiones de la realidad que competían con las propias (Gibbs, 2009).

En esta misma línea de argumentación, Denzin y Lincoln (2005) se refieren a la validez como un balance reflexivo, esto es, que los investigadores sean claros sobre sus preconcepciones, relaciones de poder en el campo o inclusive conflictos de intereses que puedan llegar a crearse. En términos más concretos, el cuestionamiento continuo y el diálogo con la tutora que acompañaba este proceso fueron los modos en que se puso en práctica la reflexividad que permitiera asegurar la validez de los procedimientos de recolección y análisis de información. Para De Souza, (2004) los siguientes criterios se tornan básicos para asegurar la validez y la confiabilidad (De Souza, 2004):

- 1) Exhaustividad - Que contenga todos los aspectos contemplados en el trabajo de campo.
- 2) Representatividad - Que incluya a la representación de la muestra pretendida.

- 3) Homogeneidad - Que siga criterios precisos de selección en términos de temas, técnicas e informantes.
- 4) Pertinencia – Los materiales analizados deben ser adecuados al objetivo del trabajo.

Además de estas consideraciones, Gibbs (2009) señala las siguientes sugerencias para cuidar la confiabilidad:

- 1) Cuidado de la transcripción. Asegurarse que las transcripciones que se realicen no incluyan errores obvios que después contaminen los análisis posteriores.
- 2) Definir los códigos. Si no se tiene un libro de códigos, se corre el riesgo de dar diferentes definiciones a un mismo código. Esto ayuda, además, a tener un consenso sobre qué se entiende por un código determinado.
- 3) Que una o dos personas más, aparte de la investigadora, revise el análisis hecho, previo a la escritura de los resultados finales. Compartir el análisis tiene ventajas en tanto permite comparar el trabajo de un analista con otro, lo que ayuda a evitar sesgos, detectar omisiones y asegurar la coherencia.

La triangulación constituye otra estrategia utilizada en el logro de la validez y confiabilidad en la investigación cualitativa (Maxwell, 2005). En principio, la triangulación descansa bajo el supuesto de que un autor que fundamenta sus conclusiones derivadas de diferentes tipos de personas a través de distintas situaciones, lo cual se considera más convincente que la de un autor cuyas conclusiones están basadas en observaciones de una persona en un solo contexto. Cuando se emplea la triangulación, por lo general se añaden dimensiones a la recolección de datos mediante el incremento de las fuentes de datos, del número y tipos de investigadores, de distintas teorías (aplicando conceptos y perspectivas de diversas teorías y disciplinas) y desde la variedad de métodos usados (Gibbs, 2009; Potter, 1996). En el caso particular de esta investigación, la triangulación se logró a partir de la diversidad de profesores entrevistados, del dialogo continuo con la directora/tutora que acompañó el proceso de investigación, la participación en los seminarios de evaluación, en donde otros co-tutores y compañeros se convertían en lectores críticos de los avances de la investigación y en el uso de diferentes técnicas e instrumentos de investigación, entre ellos las entrevistas cualitativas individuales, las entrevistas grupales y el diario de campo. Gibbs (2009) señala que cuando los investigadores encuentran una perspectiva común expresada entre diferentes tipos de personas en una comunidad, los datos brindan credibilidad, ya que se muestra la existencia de una percepción común. En suma, la cuestión de la validez y confiabilidad no pretende tener el control de los errores que se dan a lo largo del proceso

de investigación, sino de generar un conjunto de explicaciones complejas y alternativas de los datos obtenidos (Gibbs, 2009).

3.7 Consideraciones éticas

Todo estudio podría causar algún daño o amenaza, o impone un costo tanto para los informantes como para el propio investigador, es por ello que como parte del diseño de investigación es fundamental plantear las consideraciones éticas (Creswell, 2014). La cuestión ética en una investigación radica en la sensibilidad sobre todo de las personas, las cuales depositan su buena voluntad y permiten el acceso a su vida y tiempo para participar en el estudio; “La clave de la ética en la investigación es minimizar el daño o el costo y maximizar el beneficio” (Gibbs, 2009, p. 101).

Los datos cualitativos tienden a ser extensos y detallados, por lo que la confidencialidad y privacidad es un tema central (Christians, 2012; Gibbs, 2009). Esto se traduce en que la relación investigador-informante debe ser de confianza mutua, intimidad y no engaño. Por ello, hay condiciones básicas generales para asegurar este aspecto: el consentimiento informado, el anonimato y la retroalimentación:

Consentimiento informado. Dar a los informantes detalles sobre la investigación que sea relevante para que tomen la decisión de participar, además de ser transparentes y no engañar sobre los fines del estudio. Por supuesto, debe quedarles claro a los informantes que tienen el derecho de declinar del estudio en cualquier momento, o de solicitar se elimine información que ellos no quieren que sea revelada.

Anonimato. No mostrar el nombre de las personas que se entrevistan es esencial. Sin embargo, un punto que a veces no es claro y es necesario hacerle saber al informante es que el anonimato también incluye la transcripción. Puede ser importante asegurarse de que personas no autorizadas no tengan acceso a sus datos no anónimos y de dejarlo explícito al informante al momento del trabajo de campo.

Retroalimentación. Ofrecer alguna retroalimentación sobre los resultados de la investigación, o lo que se denomina también validación del informante (Maxwell, 2005). Esto es una manera de demostrar a los informantes cómo se protegió su anonimato y confidencialidad, además de hacerle

sentir que su colaboración valió la pena para construir resultados valiosos e interesantes. La retroalimentación, en este contexto, es considerada una actitud ética, debido a que un análisis negligente y mal informado es considerado poco ético (Gibbs, 2009), lo cual añade calidad y credibilidad a los resultados de investigación (Creswell, 2014). También se agrega fidelidad a los datos, lo cual constituye un principio cardinal en los códigos de ética de las ciencias sociales (Christians, 2012).

Los puntos ya señalados son principios generales, pero hay consideraciones éticas más precisas que pueden ser tomadas en cuenta: “En la ciencia social libre de valores, los códigos de ética son el formato convencional que asumen los principios morales en las asociaciones académicas y profesionales” (Christians, 2012, p. 294). Los códigos de ética que se utilizaron como referentes en la investigación son los que propone la American Educational Research Association Ethical Standards, de la American Educational Research Association.

La American Educational Research Association (2011) divide su código ético en dos apartados; principios y estándares. Los principios que guiaron el trabajo y que se tomaron en cuenta para este estudio son:

- a) Competencia profesional.
- b) Integridad.
- c) Responsabilidad profesional, científica y académica.
- d) Respeto por la dignidad, diversidad y los derechos de las personas.
- e) Responsabilidad social.

De los 22 estándares que propone la American Educational Research Association (2011) se privilegiaron los siguientes:

- 1) Buen uso de la pericia (expertise) en educación. Los juicios y acciones científicos, académicos y profesionales que pueden afectar la vida de otros; por lo tanto, se debe estar atento y procurar protegerse de factores personales, financieros, sociales, organizacionales o políticos que podrían conducir al mal uso de conocimientos, experiencia o influencia.
- 2) Falsificación o plagio. Cuando se fabrican, falsifican o cometen plagio en su propuesta de estudio, realización o revisión de la investigación, o en la presentación de informes de los resultados de la investigación.
- 3) Evitar el daño. En el caso de que se tomen medidas razonables para evitar el daño a otros en la realización de su trabajo. Cuando ocurren consecuencias negativas imprevistas, se

toman medidas inmediatas para minimizarlo, incluyendo, si es necesario, el cierre o el abandono de la investigación.

- 4) No discriminación. Cuando no participan en la discriminación en su trabajo basado en la raza; etnia; cultura; origen nacional; género; orientación sexual; identidad de género; edad; religión; idioma; discapacidad; condiciones de salud; estatus socioeconómico; estado civil, doméstico o parental; o cualquier otro tipo de discriminación aplicable que esté prohibida por la ley.
- 5) No explotación. Independientemente de su ventaja personal, económica o profesional, no explotan a los participantes de la investigación.
- 6) Acoso. No se involucran en el acoso de ninguna persona, de ningún tipo: sexual, psicológico, laboral, etc.
- 7) Conflictos de interés. Evitan, siempre que es posible, los conflictos de intereses; o si no pueden hacerlo, lo hacen público e intentan gestionarlo o solucionarlo. En la investigación, se está alerta a las situaciones que pueden causar un conflicto de interés y tomar las medidas apropiadas para prevenir conflictos, o tratan de solucionarlos o manejarlos si ocurren.
- 8) Confidencialidad. Se cercioran que la información confidencial está protegida. Lo hacen para asegurar la integridad de la investigación y la comunicación abierta con los participantes de la investigación y para proteger la información sensible obtenida. Al reunir información confidencial, los investigadores de la educación tienen en cuenta el uso a largo plazo de la información, por lo que se comprometen al menos cinco años a resguardarla.
- 9) Consentimiento informado. Este punto es fundamental, como ya se ha señalado. Aquí se hace énfasis en que los investigadores de la educación reconocen la posibilidad de una influencia indebida o de presiones sutiles sobre los participantes en la investigación que pueden derivar de la experiencia o autoridad de los investigadores y tienen esto en cuenta al diseñar los procedimientos del consentimiento informado.
- 10) Planificación, implementación y diseminación de la investigación. Se tiene la obligación de promover la integridad de la investigación y asegurar que cumplan con los principios éticos de la investigación en la planificación, implementación y difusión de la investigación. Lo hacen para avanzar en el conocimiento, minimizar la posibilidad de que los resultados sean engañosos y proteger los derechos de los participantes en la investigación.
- 11) Crédito de autoría. Los investigadores de la educación aseguran que todos los que han hecho una contribución sustantiva a un producto intelectual aparecen como autores. Además, se comprometen a divulgar los resultados de la investigación en los espacios académicos más adecuados y dar crédito y autoría a quien participó en el estudio. Generalmente, un alumno aparece como autor principal en cualquier publicación de autores múltiples que derive sustancialmente de la disertación o tesis del o la estudiante.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4. 1 La construcción de significados sobre la implementación de la RIEB. Proceso paulatino y progresivo.

Los datos que a continuación se presentan describen una serie de experiencias referentes al cambio educativo que los docentes de educación primaria, recién egresados de la escuela Normal vivieron en el contexto de la RIEB. Oficialmente, la implementación de esta reforma curricular se realizó en todos los niveles de la educación básica, al tiempo en que estos docentes ingresaban al servicio profesional; en este sentido, es que cobra relevancia el estudio comprensivo del cambio, desde el punto de vista de los actores implicados.

Desde una perspectiva cultural se asume que las experiencias que se exponen, son el resultado de un tejido de sentidos de los actores que se enfrentaron a una situación particular, en donde vivieron un proceso relativo a la implementación de la RIEB. No se trata de impresiones individuales, sino de construcciones de segundo orden, también llamadas ideales, las cuales sirven como base de la explicación que el científico social ha de realizar en torno a un determinado fenómeno. Vale la pena aclarar que el contenido del capítulo corresponde a la descripción e interpretación de aquello que los participantes en el estudio perciben en el proceso de cambio que experimentaron a su ingreso al ámbito laboral. En otras palabras, las categorías que se proponen, son construcciones que se derivan del análisis de textos, es decir, de los discursos que se registraron a partir de las entrevistas, de los datos recuperados en el diario de campo, así como de aquellos otros que se obtuvieron mediante las conversaciones con los actores y que no fueron grabadas.

En el desarrollo de cada uno de los apartados que forman parte del capítulo, se incluye la voz de los docentes; se trata de hacer descripciones de la estructura de la experiencia tal y como se presentaba en la conciencia de los docentes que participaron en el estudio. Dar cuenta de los significados que los docentes construyen en la implementación de la RIEB y por ende del cambio educativo, es el propósito central del capítulo, el cual está conformado por una serie de apartados que constituyen las categorías a través de las cuales se describe la construcción de los significados, partiendo del acervo de conocimiento de los docentes previo a la situación curricular de cambio hacia las situaciones típicas y dificultades presentadas, seguido de las acciones que emprendieron

para enfrentar el proceso, para finalmente dar paso a los significados fundados en el contexto motivacional.

4. 2 Acervo de conocimiento a mano del docente. Dominio previo a la situación de cambio curricular

El acervo de conocimiento de los profesores, al que en este apartado se hace alusión, corresponde a un conjunto de tipos de conocimiento sobre la docencia, es decir, experiencias subjetivas del mundo educativo que se hayan ordenadas y sedimentadas en la sucesión biográfica de los docentes de educación primaria y que, en una determinada fase histórica (Esteban, 2013), construyeron en su interacción con Otros sociales en el contexto de la formación inicial. En palabras de Schütz, corresponde al acervo de conocimiento a mano, que representa a la sumatoria del conocimiento disponible que una persona tiene en un determinado momento de su biografía; se trata de un inventario de tipos empíricos, de objetos, eventos, y situaciones sedimentadas de experiencias pretéritas (Gros, 2016). En este caso, se hace referencia a los que construyeron en su formación en escuela Normal, cuya base fue el plan de estudios de 1997, el cual era compatible con los planes y programas de educación primaria de 1993, pero incompatible con las bases filosóficas, epistemológicas y pedagógicas propuestas en la RIEB 2011.

Los datos que se consideraron como susceptibles para el análisis, corresponden a los que están situados en un eje temporal que antecede al cambio educativo del 2011, en especial, se hace referencia a lo que los docentes señalan en un “aquí y ahora” como conocimientos sobre la docencia a su egreso de la Normal y su ingreso al servicio profesional docente en la educación primaria. Develar cuestiones relativas a la construcción de ese acervo resulta relevante, pues como ya se ha señalado en el apartado teórico, es una estructura que se deriva de las formas de adquisición de conocimiento y de los procesos de sedimentación de tal o cual experiencia (Schütz y Luckmann, 2003), es decir, de los acontecimientos vividos en términos de esquemas de referencia, desde dónde cada uno lee e interpreta las situaciones a su ingreso a la docencia.

Los profesores entrevistados identifican que aprendieron a ser docentes desde tres ámbitos curriculares: las asignaturas o cursos, las actividades de acercamiento paulatino a la práctica educativa y las prácticas profesionales en condiciones reales de trabajo, que también formaban parte del plan de estudios de la escuela Normal, las cuales implicaban una etapa de inserción en los escenarios escolares como docente practicante. Estos ámbitos representan al currículo de la Normal, el cual implicaba entre otras cuestiones, la comprensión de los planes y programas que en esos momentos eran vigentes en la educación primaria. A continuación, se presentan los saberes

que los docentes reconocen como parte importante de su acervo de conocimiento al egreso de la escuela Normal.

4.2.1 Saberes construidos en la participación en los cursos de la formación inicial

Con respecto a los cursos manifiestan que aprendieron no sólo el contenido teórico de las perspectivas psicológicas y pedagógicas, sino también las formas en que se asumía la docencia, en específico una manera de ser y hacer a partir del modelamiento de sus profesores. Refieren haber aprendido que el conocimiento se transmite mediante la explicación o la exposición, es decir, mediante la transmisión de conocimiento. El siguiente recorte exhibe este núcleo de experiencia que los profesores entrevistados ponen de relieve:

“nuestros maestros nos enseñaron con ese modelo o ese plan, pues era un enfoque más, el maestro era el que proporcionaba toda la información, era el centro prácticamente, bueno así lo veía yo (EP, I,7).

Además de los conceptos que se abordaban en los diversos cursos, y de las formas de proceder de sus profesores, las cuales interpretan como un estilo descriptivo de enseñar, en tanto el docente era el encargado de explicar los temas de manera detallada, ellos reconocen que este tipo de acciones las replicaban en los contextos de práctica: *“a nosotros nos enseñaron un poco más descriptivo, vamos hacer este tipo de cosas, vamos a darles la información a los alumnos” (EP, I, 7).*

En el enfoque de la formación de profesores en el plan de estudios del 97, se identifica que se esperaba que los estudiantes analizaran críticamente las lecturas que se proponían en los cursos, así como la búsqueda e interpretación de la información y la reflexión de lo que ocurría en las aulas. Este contexto de significado es útil para entender el tipo de experiencias que narran los docentes en el rol de estudiantes, en tanto puntualizan que las dinámicas de aprendizaje se enfocaban principalmente a la revisión de perspectivas teóricas a partir de la lectura de textos y del contenido de los planes y programas vigentes. En esos procesos, identifican un rol pasivo en clase; su papel se limitaba a escuchar las explicaciones y exposiciones que sus profesores hacían, principalmente las relacionadas con los contenidos de las lecturas que revisaban.

El rol de espectador y consumidor de la información, es un asunto que se privilegia en las entrevistas, el cual lo relacionan con la apreciación que tienen sobre su formación que consideran de tipo tradicionalista, en el sentido que la exposición y el dominio del contenido que transmitía

el profesor titular en cada asignatura era un valor predominante. Además, se percibían como observadores activos de las maneras en que procedían en el desarrollo de una clase, en tanto su interés como estudiantes estaba puesto en aprender las formas de ser docente. Al mismo tiempo que tenían acercamientos con los saberes teóricos, adquirían referentes para usar en la práctica, mismos que identificaban como parte de la cultura de la enseñanza: *“la lógica del normalista era que primero tienen que saber leer y escribir y lo hacías, pero supuestamente en el enfoque te decía que poco a poco va adquirir la lecto escritura, que poco a poco va empezar a adquirir todo ese proceso, que incluso debías corregir”* (EP, I, 7).

En relación al bagaje teórico sobre la docencia, en especial el de los contenidos que se abordaban en los diferentes cursos, señalan que sus profesores privilegiaban los saberes conceptuales en las actividades de aprendizaje. Expresan que el dominio de la teoría estaba reservado a los cursos o asignaturas como espacios curriculares y que, además, existían diferencias importantes entre los aprendizajes en la dinámica presencial y el aprendizaje en servicio; la teoría se privilegiaba en los cursos o asignaturas y los asuntos propios del ejercicio profesional en las prácticas. Un ejemplo de ello se presenta en el siguiente recorte:

“se revisaba mucha teoría, era mucha teoría, era revisar lecturas, más que nada eran puros materiales, era enfocado, era muy teórico todo lo que se realizaba aquí en la Normal, en el grupo, dentro del grupo, pues ya dentro de la práctica ya si eran aspectos completamente diferentes” (EP, I, 5).

Además de acentuar los aprendizajes teóricos en los cursos, resaltan que los docentes Normalistas, los apoyaban señalándoles lo que podía ser útil para su práctica, en particular, el tipo de estrategias y cuestiones referentes a la organización del grupo: *“toda esa teoría si nos servía porque se nos revisaban las múltiples estrategias o lo que podíamos desempeñar, considerar uno como maestro en cuestión, y también de organización dentro del grupo con los niños”* (EP, I, 7).

Entre los mediadores de su aprendizaje, sobresale la revisión de literatura del ámbito de la psicología y la pedagogía, así como actividades que les ayudaban a realizar distintos análisis de los fundamentos epistemológicos de las diferentes estrategias y métodos didácticos: *“eran como materiales y actividades muy tradicionalistas, sí, eran como enfocadas únicamente como a los diferentes tipos de textos académicos, que elaborar un resumen, que contestar un guion de preguntas, un cuestionario; básicamente resúmenes, síntesis, era el tipo de productos que llevábamos a cabo aquí en la normal, exposiciones, era básicamente el trabajo como lo realizábamos aquí”* (EP, I, 5). A partir de esos mecanismos mediadores, los profesores en

formación refieren que no sólo aprendían conceptos clave de las teorías relacionadas con el desarrollo del niño y del aprendizaje, sino que también lograron conocer de manera muy puntual el currículo de la educación primaria y los aspectos necesarios para la enseñanza del español, las matemáticas y de otras asignaturas de carácter básico. Este tipo de mediación la relacionan con el aprendizaje memorístico, en tanto tenían que aprenderse los enfoques y contenidos de los programas de primaria. Una muestra de este tipo de conocimiento que aprendieron en las clases teóricas y en las que analizaban los planes y programas del nivel educativo se aprecia en las viñetas siguientes:

“La asignatura se llamaba propósitos y contenidos y en esa veíamos como tal, el programa de Primaria, entonces yo le daba como tal, mucho énfasis porque ahí se veía, incluso la maestra nos hacía examen memorístico de cuáles eran los contenidos de primer grado, cuáles eran los contenidos de segundo grado y así sucesivamente, hasta sexto grado de primaria porque un docente de primaria debería de conocer de primero de primaria hasta sexto” (EP, I, 1).

“revisar a profundidad, los planes y programas, recuerdo que tuve un curso que se llamaba propósitos y contenidos en donde lo vimos, lo aprendimos casi de memoria, mucha teoría, revisar lecturas en clase, pero todo era de memoria” (EP, I,12)

Los profesores ubican haber aprendido actividades de aprendizaje, en especial por haberlas realizado en las asignaturas como parte de las estrategias de enseñanza que tenían que dominar, pues formaban parte del conocimiento de los programas de estudio de la primaria, las cuales consideran en un aquí y ahora, orientadas al dominio del contenido teórico y conceptual, precisamente por estar centradas en la adquisición de conocimiento de tipo declarativo y procedimental. Este aprendizaje relacionado con un tipo de metodología, es decir con el qué y el cómo, lo señalan como un referente importante en su formación:

“en la Normal, nos mostraron el programa de multigrado y a partir del programa de multigrado venían algunas estrategias, pero eran estrategias muy básicas de español o sea desde, cuadros sinópticos, una obra de teatro. A lo mejor tenían la intención, todas tenían la intención de lograr un aprendizaje, pero eran muy básicas, muy rutinarias, en una semana predominaban quizá mucho lo que son, la lectura en voz alta, vamos a subrayar, posteriormente vamos a comentar o lectura guiada...” (EP, I, 1).

Las relevancias temáticas significativas que los docentes reconocen como aprendizajes de mayor interés y utilidad, son aquellas en las que trabajaban tópicos relacionados con la práctica de la docencia, en especial las referidas a los propósitos, el enfoque, los contenidos del plan y programas de la educación primaria y a los conocimientos asociados al dominio de los campos disciplinares. Este conocimiento era significativo, pues se convertía en insumos necesarios para la planeación didáctica.

“conocimos los enfoques de las asignaturas, trabajamos algunas ya hace mucho, pero si me acuerdo de español que era pues el enfoque diferente, había cambiado ahora se había convertido en un enfoque comunicativo y funcional; y antes pues no, eran de las asignaturas “(EP, I, 9)

Los docentes entrevistados señalan que la forma en que sus profesores les enseñaron sobre la docencia, es decir el modelo que observaron y vivieron en su rol de estudiantes en las asignaturas que correspondían al eje de “Dominio de los contenidos de la enseñanza” era un referente que tenía sentido en su práctica profesional, dicho de otra manera, reportan que la exposición y el dominio del contenido a enseñar representó una pauta cultural aprendida en su formación inicial, desde donde al parecer aprendieron a separar conocimientos a nivel teórico y conocimientos a partir de la práctica.

“lo que te brindan ahí son nada más los referentes teóricos, de lo que tú puedes tomar en cuenta para ir hacer tu trabajo en el aula, realmente lo que te hace, bueno lo que a mí me hizo fuerte fueron las jornadas de práctica” (EP, I, 3).

Si bien logran reconocer que sus profesores eran docentes del nivel superior y que dominaban los contenidos de los cursos a nivel teoría, también logran visualizar que estos carecían de un dominio práctico en aspectos de la enseñanza y al aprendizaje de primaria. Esta limitación se convertía en un hueco en su propia formación, ello se aprecia en los siguientes testimonios:

“En su momento los maestros que nos daban clases en la Normal no estaban frente a grupo en las primarias y esa partecita de las experiencias, si nos hacía falta” (GF, I,11)

“faltó en mi formación Normalista esa parte de retroalimentación de experiencias en primaria, porque varios maestros no estaban frente a grupo en primaria” (GF, I,1)

4.2.2 Saberes construidos con relación a la práctica docente en condiciones reales

En lo que respecta al acercamiento a los escenarios reales, se refieren a un grupo de asignaturas que se planteaban en los primeros seis semestres de la carrera, las cuales implicaban un involucramiento progresivo en las escuelas primarias; desde el conocimiento del contexto escolar, hasta la observación de la práctica del profesor titular del grupo en la primaria; en cada semestre se esperaba que el nivel de participación del estudiante aumentara hasta llegar a la ayudantía.

Es importante señalar a manera de contexto de significado, que al menos en este programa de estudios, uno de los doce criterios para la elaboración y organización de las actividades académicas establecidos en el mapa curricular, se centraba en propiciar una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales. Acerca de ese criterio, los participantes en el estudio mencionan que, en este tipo de asignaturas, su rol era muy parecido al de un observador participante. En estos acercamientos señalan que se apropiaron de los modos en que procedían los docentes titulares de grupo en los escenarios reales.

En el conjunto de las prácticas docentes que realizaron en los primeros semestres de su formación, su acción se limitaba a observar y reproducir lo que hacía el profesor del grupo de la primaria; su atención estaba puesta en las condiciones, las exigencias reales, los problemas y la manera en que los resolvían. Esta significatividad se aprecia en el siguiente fragmento de entrevista: *“yo veía cómo le hacía ella y yo le tenía que seguir igual, pero también hay veces que nos quedábamos después de clase a practicar o a repasar los temas que no se habían entendido durante el día”* (EP, I, 4).

De esa observación analizaban y aprendían la manera de manejar un grupo, a reconocer un determinado estilo docente, la forma de dar la clase, la estrategia que usaban para resolver situaciones imprevistas y difíciles, tales como la falta de atención e interés de algunos niños, los problemas de interacción entre los mismos alumnos, los mecanismos que establecían para relacionarse con padres de familia y las maneras en que controlaban la disciplina en el grupo. En este escenario de aprendizaje, aparecen como figuras importantes de autoridad, los profesores de la Normal y el profesor titular del grupo de práctica. Los siguientes ejemplos dan cuenta de la manera de cómo aprendieron a través de la observación y el modelamiento:

“me apropié, fue pues de la forma en que los maestros titulares trabajaban, yo veía lo que a mí me gustaba y veía qué les funcionaba con sus grupos y yo trataba de apropiarme de eso para repetirlo en mis jornadas de práctica” (EP, I, 3).

“... yo aprendí las formas de ser docente” (EP, I,12).

En esos primeros acercamientos a los contextos de las escuelas primarias, los estudiantes en formación, participaban en estancias cortas que implicaban la realización de registros de observación, de entrevistas, encuestas y sondeos dirigidos a los actores educativos –directivos y docentes-. Su interés estaba puesto en conocer las condiciones en que se realizaba la práctica, la manera en que se organizaba una escuela, la planeación y el desarrollo de una clase por parte del profesor; la revisión de contenidos a través de actividades que les asignaban a los niños y la forma en la que evaluaban los aprendizajes conceptuales. Esas estancias en la escuela primaria, les permitían aprender el desarrollo de habilidades para la enseñanza y el amor a la docencia. Un ejemplo de esta situación es la siguiente:

“cuál es nuestra labor ante la sociedad, ante los niños, nuestra responsabilidad que tenemos al estar frente a un grupo, más que nada yo creo que antes de aprender clases, aprendí el amor a la labor ¿no?” (EP, I, 8).

Al respecto comentan que el sentido de estas observaciones a las prácticas de los profesores de primaria, no se centraban en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, sino en la valoración de las condiciones de trabajo, la organización de la escuela y del aula, la implementación de estrategias didácticas, la interacción entre alumnos, y de alumnos con el profesor.

La inserción en la práctica, no se quedaba a nivel de observación y análisis, sino que refieren que paulatinamente se involucraron en el diseño y puesta en marcha de situaciones de aprendizaje, en donde privilegiaban el conocimiento declarativo, de conceptos, teorías, datos y de hechos a través de la explicación o exposición. Aprender a planear desde este enfoque educativo, es otro de los reservorios de conocimiento sedimentados en el acervo de experiencias en la formación docente, ejemplo de ello, es el siguiente testimonio: *“el diseño de planeaciones, que como tal no había un programa, había una materia de práctica docente” (EP, I, 1).*

Para unos de los entrevistados, estos espacios de práctica les daban la posibilidad de aplicar los saberes teóricos que adquirirían en los cursos, en especial aquellas cuestiones relacionadas con la planeación didáctica: *“muchas cosas que aprendimos en las clases en los semestres anteriores, pues si nos sirvieron porque practicamos, nos enseñaron cómo hacer una planeación, los*

elementos que tenía que tener y cómo llevarla a cabo... tuvimos asignaturas que iban acorde a las materias que había en la primaria” (EP,I,8)

En séptimo y octavo, en su rol de estudiantes realizaron las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, con apoyo del titular del grupo que fungía como tutor. A la par, participaban en un seminario de análisis del trabajo docente, el cual estaba estructurado como un curso, en el que analizaban su experiencia en el grupo a su cargo, diseñaban las planeaciones y construían su documento recepcional, con el que finalmente presentaban su examen de grado.

Señalan que al tutor, además de que lo veían como un referente para la práctica, lo consideraban un guía que estaba al tanto del proceso y que les ofrecía ayudas puntuales en el rol de practicantes: *“recuerdo que un tutor me dio varios consejos para hablarles a los alumnos, porque en ocasiones hasta eso, un maestro Normalista, si nos observaba, solo era un momento y listo, y el maestro tutor estaba más al pendiente ” (GF,I1); “... y pues en muchas cosas si tuve mis fallas, yo creo que muchas cosas de ellas si me las hizo ver mi tutor” (EP,I,8).*

En esta fase se identifica que el conocimiento al que aluden hace referencia a las estructuras sociales en las que participó: las actividades del seminario y las prácticas profesionales. Por un lado, la relevancia de los requerimientos institucionales de la práctica educativa, y por otro, los desafíos típicos que suponía su inserción previa al servicio docente. Los docentes hacen una distinción entre los objetivos de ambos escenarios:

“trabajábamos mucho todo lo hacíamos en clase, o sea en el momento de seminario lo hacíamos y en las prácticas, pues nos dedicábamos a lo que íbamos, a la labor que desempeñábamos, que era la práctica, porque en seminario si avanzábamos mucho de nuestro trabajo de nuestra investigación” (EP, I, 8).

Los referentes que reconocen haber utilizado en ese momento para participar en el proceso de práctica, correspondían al enfoque, y los materiales que les fueron proporcionados como insumos. Por lo tanto, ese dominio de conocimiento está situado en ese contexto curricular, en los términos, conceptos, y estrategias que se dominaban.

“al principio que practiqué, en los primeros semestres de práctica, pues eran los libros de antes, el libro de lecturas de español, el del perrito, venia un recortable...no veías un avance tan rápido” (EP, I, 8).

Reportan que, en el escenario de aprendizaje de la práctica intensiva, en donde se hicieron cargo de un grupo de educación primaria durante un ciclo escolar, emprendieron sus primeras acciones docentes relacionadas con la construcción de un proceso completo de enseñanza aprendizaje: *“la práctica es la práctica, o sea llegas a séptimo y es totalmente diferente porque pues ahora si eres como el responsable del grupo ¿no?, , y ya al final de las prácticas en cuando sientes la seguridad de lo que aprendiste durante toda la carrera y de que realmente lo que hiciste en la prácticas intensivas”* (EP,I,8).

En este trayecto del currículo -práctica intensiva- identifican mecanismos de apoyo que en ese tiempo estaban legitimados como lo es, el uso de láminas y material didáctico muy visual: *“Pues al principio me apoyaba como a la antigüita con láminas, para ver un tema lo escribía o lo presentaba con material didáctico, pero, pues visual pero no es lo mismo presentarlo en cañón para proyectarlo”* (EP, I, 4). Reconocen que en ese aquí y ahora, el uso de material concreto, visual era necesario. En el siguiente recorte se aprecia esta conjetura:

“cuando me tocó la práctica, pues era todo más de material visual, material concreto, en específico, por ejemplo, si se sigue utilizando material concreto, pero me refiero al uso láminas” (EP, I, 7).

Hay señalamientos claros que muestran que como practicantes ponían en juego durante su último año en la Normal los conocimientos adquiridos en la formación inicial: *“en las prácticas era donde veíamos las estrategias, nos enfocábamos en aterrizar la teoría en la práctica, y solucionar los problemas del salón, cómo trabajar con ciertos niños, las metodologías con las materias, cómo aterrizar lo que leíamos a la práctica...”* (EP, I,12).

Los entrevistados refieren que la incursión en escenarios de práctica suponía el desarrollo de habilidades cada vez más complejas implicadas en las actividades comunes de todo docente, como: el diseño de planeaciones, la organización de una clase, la implementación de actividades, atender a un grupo de estudiantes, evaluar los aprendizajes e interactuar con padres de familia:

“aprendí desde analizar contextos de las escuelas, comportamientos de los niños, formas de evaluación, la capacidad para planear las clases, las clases didácticas que era lo que teníamos que tomar en cuenta para valorar y pues hacer una clase de acuerdo a los

planes que había en ese entonces. Aprendí a trabajar ciertas asignaturas de la forma correcta, pues como nos marcaban en la escuela” (EP, I, 9).

En síntesis, el dominio de una situación propia de la práctica docente, que implica planear, evaluar, conducir y manejar un grupo, no se lo adjudican de manera directa a las habilidades consolidadas en los diferentes cursos en los que se participó como estudiante, sino a las diversas interacciones en escenarios reales, es decir en la riqueza de la práctica profesional en donde aprendieron a través de proceso natural de ensayo y error las actividades y las funciones profesionales de un profesor de primaria, conforme al enfoque vigente en ese tiempo. La construcción del aprendizaje relativo al dominio de los contenidos de la enseñanza, lo circunscriben a las asignaturas delimitadas en el espacio curricular, en ellas aseguran haber aprendido a manejar con precisión los temas que estaban incluidos en los programas de estudio de la educación primaria.

Al egreso de la escuela Normal conocía diferentes tipos de prácticas, ello por su acercamiento con profesores de la misma Normal y con profesores titulares de grupo en la Educación Primaria. Los entrevistados manifiestan que sus principales conocimientos estaban asociados a las habilidades docentes, en especial a la capacidad para transmitir un contenido a partir de explicaciones o presentaciones:

“Porque aprendíamos de lo que hacía la maestra tutora, o sea de que si llevaba el arcoíris pues nosotros le dábamos continuidad, si llevaba el trompito nosotros le dábamos continuidad al Programa de estudios... Yo veía cómo le hacía ella y yo le tenía que seguir igual” (EP, I, 1). Asumían que, si el estudiante de primaria aprendía, era en gran parte por las habilidades del docente para explicar o exponer un tema.

Las actividades de acercamiento a la práctica profesional, fueron para los docentes, situaciones de relevancia pragmática, por lo mismo implicaron la construcción de un acervo de conocimiento articulado con estos tipos de docencia, los cuales en su momento correspondían a un enfoque que difería al que privilegia el desarrollo de competencias. Los estudiantes en formación aprenden a ser y hacer docencia desde un enfoque centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje.

La apropiación de los conocimientos que se enfatizaban en el plan de estudios de 1997 de las escuelas Normales, por parte de los docentes en formación, se realizó mediante un proceso paulatino a partir de su inserción a las escuelas primarias, el cual fue valorado como un espacio educativo en donde aprendieron a dar clases: *“no tanto si estoy consciente o si sé qué, ahí no me enseñaron cómo dar las clases, porque eso siempre lo hicimos en la práctica” (EP, I, 8).*

Las experiencias en la formación inicial las describen, a partir de que estructuran un discurso en donde comparan los puntos en común, entre lo que se vivió en ese momento y lo que ahora se vive, esto como una manera de dotar de sentido a la forma en que en ese eje temporal se valoraban ciertas acciones docentes, en especial las enfocadas a la memorización: *“se supone que antes era mucha memorización y muy mecanizado todo y porque ahora es diferente, porque el niño debe de ser reflexivo y analítico” (EP, I, 4).*

En este proceso no solo aprendieron sobre la organización de la escuela, el papel del contexto en la práctica y de la visión de los profesores de primaria, sino que tuvieron acercamientos, con cuestiones muy genéricas de la RIEB, en especial reconocen que mediante esas sesiones de práctica escuchaban ideas e implicaciones del cambio que se introduciría con la Reforma, entre ellas señalan: el abandono de modelos tradicionalistas, el trabajo independiente y autónomo del alumno y el papel de guía y mediador del profesor en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de competencias.

Es importante señalar que ese discurso que les compartía el profesor de grupo de la escuela primaria, no formó parte de los aprendizajes significativos de los estudiantes en formación, pues reconocen que no tenían el bagaje de conocimiento que se requería para comprender, internalizar y legitimar ese discurso reformador. Ejemplo de esta situación que los profesores recuperan en forma de rememoración es el siguiente:

“nos decía el maestro que me tocó en el último semestre, buscar situaciones didácticas para que, o problemas cognitivos para que el alumno en sí, buscara el aprendizaje y no dárselos, este no como antes se hacía” (EP, I, 7).

Si bien en ese eje temporal correspondiente a la práctica intensiva, se ubicaba la llegada de la RIEB, ya que en ese tiempo se llevó a cabo el pilotaje en algunas escuelas primarias del Estado y lograron visualizar algunas ideas de lo que se esperaba con el cambio curricular, esos conocimientos no llegaron a ser parte del sedimento del conocimiento del acervo de experiencia de los docentes. Un ejemplo de esta situación se presenta a continuación:

“era así como que hablar acerca de qué es la Reforma y los cambios que iba a ver, pero en general, nunca nos pusieron, así como que un ejemplo de cómo se planeaba y qué es lo que iba a cambiar” (EP, I, 2).

En esa etapa lograban identificar posibles diferencias entre las actividades que se proponían para el aprendizaje con el modelo anterior, su vigencia y posible utilidad en el nuevo modelo, pero sin la seguridad de que lo aprendido pudiera serles de utilidad en el contexto de reforma:

“antes yo sabía que había como ficheros, pero esos ficheros coincidían con el plan del 93 y con planes anteriores, algunas actividades son rescatables, pero a fin de cuentas algunas actividades no coincidían con el nuevo enfoque” (EP, I, 6).

El resultado de este depósito de sentido lo recuerdan como un dominio previo a la docencia articulado a su biografía como estudiantes normalistas, naturalmente vinculado al perfil de egreso asociado al programa vigente. En consecuencia, el resultado del dominio era con relación a los planes y programas con los que se situaba la práctica. Recuerdan que dominaban los aspectos básicos de la docencia y las responsabilidades de un profesor de primaria en la dinámica escolar, mismas que como era de esperarse se perfeccionarían al ingresar al servicio:

“sabía atender cualquier grupo de primaria, porque en la Normal tuve de todo un poco, sabía planear con el plan 93, de las responsabilidades que tenía un docente, las funciones del maestro y qué le compete, sabía evaluar, pero eso lo perfeccioné con los años” (EP, I,12).

Los profesores comentan que, aunque sabían que se aproximaba un cambio en la práctica y que seguramente sería al ingreso al servicio, desconocían exactamente de qué se trataba, en otras palabras, no tenían idea de cuáles serían las orientaciones e implicaciones para su práctica profesional.

4.2.3 Los Otros en la construcción del acervo de conocimiento

Si se entiende que el docente es un actor social en permanente interacción con Otros en el espacio del mundo de la vida, y en este caso, en la formación inicial en la Escuela Normal, toca señalar en este apartado a los Otros significativos en la construcción de sentidos y significados sobre la docencia. En esa interacción intersubjetiva con profesores de la escuela, con profesores de las primarias y compañeros, los docentes entrevistados señalan, haber construido creencias y experiencias acerca del ejercicio profesional.

Este tipo de saberes está relacionado con las dinámicas de interacción en la formación inicial, a través de las cuales se transmiten conocimientos sobre el ejercicio profesional. El Otro social que reconocen como agente importante que contribuyo en los saberes de la profesión, son los contemporáneos y los predecesores; tal y como señala Schütz (1993) *“al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores [...] comprendemos la conducta de los otros suponemos que ellos comprenden la nuestra”* (p. 39).

En este tipo de interacción se reconocen las que establecieron mediante relaciones cara a cara, en palabras de Rizo (2009), a las que se suceden en los espacios y tiempos en donde comparten experiencias, interactúan y se comunican, y por lo mismo, obtienen de esas situaciones de interacción las señales necesarias para comprender la realidad. Además de este tipo de interacciones, señalan las que en la sociología fenomenológicas se denominan anónimas, en el sentido que se alejan del “aquí y ahora” de la interacción que se lleva a cabo cara a cara. Esto puede ser visible en la transmisión de concepciones sedimentadas, desde un legado que dejan los antecesores, como personajes de relevancia en la construcción de sus conocimientos previos, tal es el caso de los teóricos que revisaron en su formación a través de lecturas de artículos y de libros. Así pues, aprendieron el qué y el cómo, de la docencia a partir de la lectura de textos producidos por otros con los que no compartían un aquí y ahora. En consecuencia, hacen referencia al resultado del legado que es transmitido.

La interpretación de los modos de ser y hacer de los Otros, forman parte de sus significatividades, en el sentido que dan por sentado lo que los Otros, en este caso los profesores de la Normal y los de las escuelas primarias, con sus actitudes les transmitían un saber hacer en la docencia, el cual llegaron a considerar como una lección que aprendieron como resultado de sus experiencias de aprendizaje a partir de esa interacción.

La figura social y personal de los catedráticos en la formación inicial, se toma como un punto de partida en la construcción de las acciones docentes futuras –ingreso al servicio profesional–; valoraban los modos en que se dirigieron hacia ellos, pero, sobre todo, reconocen los saberes transmitidos de manera tácita, como lecciones, en el sentido que los hechos y las palabras eran portadoras de sentido.

A partir de la interacción con los docentes de las primarias en los contextos escolares, los perfiles de los actores en acción, la asignación de actividades cotidianas, les permitía dimensionar el tipo de carga laboral, así como las formas en que se relacionaba el colectivo docente, un ejemplo de

ello es el siguiente: *“me acuerdo que había mucha libertad del maestro en su aula en su salón, él sabía cómo evaluar, cómo tomar sus notas, cómo hacer su planeación y el director, pues no te exigía tanto, en cuanto a qué estaba bien o estaba mal, o sea era tu trabajo te daba la libertad”* (EP,I, 8).

En la constitución del acervo de conocimiento, los compañeros estudiantes también tienen un lugar preponderante, ya que, mediante el intercambio de experiencias, aprendían, refinaban conceptos, recibían ayuda para comprender cuestiones relativas al saber y al saber hacer, en esta profesión que es la docencia. Este tipo de interacción servía entre otras cuestiones, para corroborar la efectividad de las estrategias de enseñanza y legitimar sus acciones, un ejemplo de ello se muestra a continuación:

“lo aprendíamos entre los mismos compañeros socializamos y decíamos bueno a mí me funcionó esta actividad”, ah ok, yo a lo mejor la trataba de localizar o igual llegábamos a comentar entre todos qué había sido funcional y qué no, y ya sobre de eso, determinábamos en la siguiente práctica si nos era funcional o no” (EP, I,1).

Desde lo que refieren los profesores entrevistados, se puede decir que esas relaciones se caracterizaban por la intersubjetividad, la cual se entiende como el encuentro por parte del sujeto de otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva (Rizo, 2009). Es importante aclarar que esta intersubjetividad no se reduce a la interacción cara a cara, sino a otras dimensiones de la vida social, Berger y Luckmann (2003) la señalan como un flujo de conciencia interior y la conciben como el vivir humano en una comunidad social e histórica.

4.3 Situaciones típicas y dificultades enfrentadas en la implementación de la RIEB

Ya se ha hablado de los conocimientos que construyeron en la formación inicial sobre la docencia, los cuales son considerados como los referentes comunes que se supondría utilizarían en el ejercicio profesional. En el caso de los docentes, éstos entran en la gama del dominio previo para el desarrollo profesional, pues lo esperado es que en la práctica docente cada uno construyera nuevos conocimientos y habilidades con base en lo ya conocido.

Se sabe que las dificultades al ingreso al servicio, es una situación típica que todo docente enfrenta, pues, aunque el egresado de la Normal haya estado como responsable de un grupo en sus prácticas profesionales, ya no se trata de un servicio, sino de un trabajo en el que de manera directa atiende de primera mano las demandas de la práctica. Esta aclaración resulta válida porque las situaciones problemáticas que se describen en este apartado obedecen únicamente al contexto de cambio curricular, en el sentido de asumir que el ingreso significó no sólo el inicio de su incursión en el mundo laboral, sino también, la implementación de una reforma curricular, y con ello, la interpretación de la propuesta didáctica de los nuevos programas de estudios y de los libros de texto desde sus esquemas de referencia.

En el servicio profesional docente, los egresados de la Normal y en su calidad de docentes noveles, enfrentaron diversas situaciones, algunas las resolvieron con el conocimiento a mano, en tanto les resultaban familiares y no tenían necesidad de cuestionarlas, dicho de otra manera, experimentaron diversas situaciones, unas tipificadas como no problemáticas, pues con el conocimiento a mano podían resolverlas y otras consideradas problemáticas, precisamente por tener un dominio insuficiente con respecto al saber hacer. Referente a este punto, vale la pena señalar que un hecho o un suceso se vuelve problemático cuando entre otras cuestiones, los esquemas interpretativos y motivacionales se movilizan en la comprensión del mundo (Acevedo, 2011). En suma, en este apartado, se trata de describir la experiencia de los egresados a su ingreso al servicio profesional docente, el cual implicaba conocimiento y dominio de otro enfoque educativo que era diferente al que se privilegió en su trayecto formativo.

Antes de enfocar las situaciones problemáticas, se presentan las que los profesores entrevistados consideraron como parte de un horizonte de tipicidad/familiaridad, es decir, las que pudieron resolver con el conocimiento a mano, entre ellas señalan: el abordaje de un tema, el control y manejo del grupo, la motivación a los estudiantes, el empleo de actitudes orientadas a lograr la confianza, la autoestima, la disciplina y el respeto entre los compañeros de clase, un ejemplo de ello se puede apreciar en los siguientes recortes:

“...incluso algunas estrategias de, por ejemplo: control de grupo y cómo abordar los temas. Pues todo eso entre los compañeros, al estar abordando las asignaturas, habíamos aprendiendo cómo controlar una clase, cómo trabajar los diferentes tipos de ritmo de aprendizaje y los diferentes canales de aprendizaje” (EP, I, 1).

“A mí se me facilitaba mucho el control del grupo, porque yo siempre he sido muy gritona, exclamo mucho, y este, yo pensaba que el control, que era la mejor idea para el

control de grupo, siempre he sido gritona pero ahorita lo controlo un poco más, pero si era una parte fácil, o sea, lograba la atención de los niños” (EP, I, 1)

Las situaciones problemáticas que reconocen están relacionadas con el cambio curricular, en específico cuando se dan cuenta que el contenido y la forma de ejecución de los planes y programas de estudio, eran diferentes a los aprendidos en los cursos que privilegiaban el conocimiento de los contenidos curriculares, y las formas de organizar la enseñanza en el plan del 93 de las escuelas primarias. En palabras de la perspectiva schutziana, estos profesores en el flujo vital, que corresponde a un continuum, en el que sus acciones en curso se entrelazaban con los actos (ya concluidos), y que formaban un entramado de sentido, se interrumpía, precisamente por la aparición de elementos disonantes, que perturbaban su comprensión y producían incertidumbre y una sensación de no saber cómo seguir adelante (Núñez, 2011). Sirvan los siguientes ejemplos como una muestra de la manera en que se dan cuenta de las diferencias entre los enfoques educativos:

“Sí, porque en la práctica, cuando estábamos en el programa 93 era más conceptual todo, y uno se guiaba más por lo conceptual, porque el alumno aprenda, conozca y se aprenda ciertas fechas, conceptos y en la reforma ya eso no era válido” (EP, I, 1).

“ya era de que tenías que estarles corrigiendo la ortografía, se supone que ahora tenías que dejar que tuviera el error hasta que él se diera cuenta de lo que estaba mal, tenías que cambiar el enfoque con el que tenías que trabajar los contenidos, y eso era lo difícil porque había cierta incertidumbre, no sabías si lo estás haciendo bien o si lo estás haciendo mal porque cambiaba todo pero no te informaban, tu tenías que estar casi preguntando a la secretaria, no era tanta, como se dice, información de lo que estaba pasando, o sea unos pocos lo sabían y algunos que lo sabían pues medio lo comunicaban a otro” (EP,I,6)

A este respecto uno de los entrevistados señala la diferencia tan significativa que veía entre lo que había aprendido del enfoque de la lecto- escritura para primer grado y el nuevo enfoque que proponía la RIEB; el cambio entre un enfoque y otro lo describen como abismal. El nuevo enfoque centrado en las prácticas sociales del lenguaje no le resultaba claro, ya que el concepto le era desconocido y por lo mismo le resultaba incomprensible. Ejemplos de este tipo de dificultades se muestran a continuación:

“en ese tiempo eran prácticas sociales del lenguaje y ya ves que los dividieron en tres, pero tenías que empezar a abordarlos, se supone que los míos (estudiantes) ni siquiera sabían ni leer ni escribir, entonces es más ni siquiera sacaban una libreta, entonces como que era el choque de qué haces, y ahora qué haces” (EP, I,6).

“por lo mismo que no lo conocía, lo difícil fue eso, aprender a dominar lo que se necesitaba para ponerlo en práctica” (EP, I,12)

El conocimiento habitual correspondiente al qué y al cómo del saber docente, que de uno u otro modo incorporaron como parte de una cosmovisión natural de la profesión y que se encontraba dispuesto para ser usado en el servicio profesional, no resultaba equivalente a los nuevos requerimientos de la docencia. El dominio de los aspectos básicos de la docencia como la planeación didáctica, secuencia de actividades, proceso de enseñanza de aprendizaje y la evaluación, por mencionar algunos de los tópicos que hacían alusión a un saber hacer, resultaron incompatibles con el dominio requerido en los planes y programas 2011. La implementación de la RIEB exigió un proceso diferente, muestra de ello son las siguientes expresiones:

“conocí materiales, un programa durante cuatro años e ingreso al servicio y si, pues fue un choque” (EP, I,12)

“me acuerdo que me puse a estudiar, a revisar los planes y programas, porque es algo que al principio no dominas, y los tienes que revisar, y saber de qué tratan para hacer todo lo demás” (EP, I, 8)

Un argumento que es recurrente en los docentes entrevistados, es que sabían qué tenían que hacer, pero no sabían cómo era la forma correcta de hacerlo. Ellos reconocen que al principio los ejemplos no estaban al alcance de todos y eso los limitaba. Al existir modificaciones con el cambio educativo, se les solicitaba un saber hacer acorde a los significados del nuevo modelo curricular de la escuela primaria. Ante esta circunstancia, las experiencias y los conocimientos anteriores fueron insuficientes para dominar la situación y en consecuencia expresan haber experimentado dificultad e incertidumbre por no poder determinarla:

“por un momento me sentía frustrada de que no sabía si lo estaba haciendo correctamente, qué iba a pasar, qué tenía que cambiarle a lo que yo ya había hecho durante la estancia en el ISENCO” (EP, I, 2)

El conocimiento sobre el cambio educativo, en especial lo referente al enfoque por competencias, les resultó confuso. Además de la dificultad para comprender aspectos conceptuales del modelo, señalan los problemas que tuvieron a nivel de las implicaciones metodológicas y prácticas, en especial en la planeación y en la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos: ” *Porque si teníamos noción nosotros de las planeaciones... era así como el reglamento de que tenía que ser por día o por semana, o sea cada quien la hacía como quería siempre y cuando cumpliera con los requisitos y luego también anexaba lo de las adecuaciones, más no del cambio que se venía...*” (EP, I, 2).

Aunque la planeación didáctica seguía llamándose de la misma forma, su diseño requería de otros conocimientos y habilidades específicas que en su formación inicial no estaban consideradas. La comprensión del nuevo enfoque educativo con las correspondientes líneas de acción fue en gran parte experimentada como una situación problemática; en especial mostraban dificultades para comprender los planes y programas y establecer relaciones con la manera en que estaban diseñados los nuevos libros de texto. De uno u otro modo, requerían de un repositorio de sentido ligado a un consenso sociocultural, sobre lo que la RIEB legitimaba como apropiado para comprender y emprender la acción típica de un docente de educación primaria adscrito al sistema público, que enmarca su hacer en el enfoque por competencias.

“muchas veces era el tipo de planeaciones, este, nosotros nos enseñaron un tipo de planeación con unos elementos y cuando llegas aquí es diferente” (EP, I, 7).

“yo solo me basaba en planes y programas, lo difícil fue planear, pero más fue enfocar las actividades para lograr las competencias, pues antes estaban enfocadas en las habilidades” (EP, I,12)

Aunque los docentes se dieron cuenta de que este proceso de “planeación” requería de una forma diferente de proceder y que por ende el formato cambiaba, no contaban en ese momento con las claridades suficientes ni necesarias para hacerlo, pero tampoco con ejemplos claros, pues señalan que entre las figuras de autoridad inmediatas no había un consenso de cómo se establecería, en qué términos y qué elementos debían considerar. Estas situaciones las viven con temor e incertidumbre, en tanto tenían que diseñar actividades y preparar materiales, pero sin saber cómo resolver ese requerimiento de la práctica:

“al principio fue difícil porque no sabías cómo planear, o sea no sabías realmente de un formato que cumpliera con esos mismos criterios que te estaban ofreciendo en el plan y programa, entonces, te quedabas así de ¿cómo y aquí qué?, incluso algunos maestros decían o unos supervisores te decían que con el puro encuadre que aparece en el libro, era equivalente a la planeación, decían que le sacáramos copia y que ya no necesitábamos nada más, y nos preguntábamos qué hacer, porque necesitábamos actividades y materiales” (EP,I,6)

“llegas aquí, el equipo de supervisión te dice, ¿sabes qué? estos elementos los debes de colocar. Entonces es cuando ahí cuando dices ¡chin!, tengo que modificar, tengo que buscar los enfoques, fue con lo que nosotros batallamos, digo no fue nada del otro mundo, pero si en ese rato fue la incertidumbre” (EP, I, 7).

Una significatividad temática que sobresale en las entrevistas, y en las notas registradas en el diario de campo, es que pensaban que no había una sola forma de llevar a cabo esta actividad. Al no existir criterios previamente establecidos, sino que cada zona escolar determinaba los propios, y sin un formato de planeación unificado, experimentaban el reto de determinar cuáles eran los criterios adecuados para el diseño didáctico. En las entrevistas lo llegan a mencionar como una dificultad: *“pues a principio fue difícil porque no sabías como planear, o sea como no sabías realmente de un formato” (EP, I, 6)*. Los profesores no tenían claridad en la planeación, no sabían si tenían que basarse en los libros de texto, en los planes y programas, o si era adecuado centrarse en la bibliografía complementaria. En todo caso, esta decisión era tomada con anuencia de la zona escolar, pero sin la seguridad y la certeza de estar haciendo las secuencias didácticas conforme a la RIEB.

Aunque en el aquí y ahora del ingreso al servicio profesional, los profesores tenían familiaridad con planeación didáctica, en tanto tenían conocimiento del qué es, en qué consiste, cómo se realiza y qué aspectos se incluyen, no comprendían el cambio de perspectiva en esta acción, ya que los planes y programas enfatizaban una visión diferente a la aprendida en la escuela Normal. En las siguientes viñetas se da cuenta de la dificultad que enfrentaban en el diseño de los planes de trabajo, pues el conocimiento habitual resultaba insuficiente para cumplir con una de las actividades clave de la docencia:

“...a la hora de mi planeación, de mi secuencia didáctica, a mí es algo que siempre se me ha facilitado, no lo de los elementos de la planeación porque eso si se me dificultó, si fue

una dificultad que tuve a la hora de planear, porque te digo desconocía lo del programa... (EP, I, 5).

“Con ese cambio que hubo, en cuanto a las planeaciones, de que no coincidía el programa con lo que pedía el libro, las lecciones, en eso si se me dificultó... nunca nos pusieron, así como que un ejemplo de cómo se planeaba ni que iba a cambiar, ni nada” (EP, I, 2).

Aunque los programas de estudio y las guías para maestros, organizados por grado escolar, constituyeron una herramienta que proporcionaba al docente información sobre lo que se esperaba en cuanto a los logros educativos de los alumnos, en función de los propósitos de cada materia, los campos de formación, enfoques, competencias, ámbitos de estudio y la organización de los aprendizajes, ese conocimiento explícito no era suficiente para los docentes, ya que ello implicaba una interpretación comprensiva en su conjunto, que les permitiera tomar decisiones sobre la gestión del aprendizaje en su práctica cotidiana, con base en el modelo de competencias. El siguiente testimonio de uno de los profesores, da cuenta de los problemas que tuvieron para planear, precisamente por las implicaciones que conlleva un cambio curricular, en especial el cambio que le demanda al profesor una modificación en el estilo y modo de hacer esta actividad:

“porque si teníamos noción nosotros de las planeaciones, más no del cambio que se venía, también este nosotros siempre llevábamos rúbricas, plan de clases, o sea, esas cosas ya las sabíamos hacer, pero no como lo señalaba el nuevo modelo” (EP, I, 2).

Esta actividad típica en todo docente, la perciben como uno de los requerimientos más importantes de la práctica y en este contexto de sentido y desde los saberes previos la reconocen como una situación problema, al igual que la evaluación. La experiencia que los docentes dicen haber vivido, denota que este saber fue otra de las dificultades que enfrentaron en el servicio, precisamente porque no conocían ni comprendían el enfoque por competencias, ni mucho menos sus implicaciones en la evaluación. El siguiente testimonio de uno de los docentes entrevistados da cuenta de ello:

” si le batallé con la planeación, porque era totalmente diferente, a la hora de evaluar también, porque creo que es todo, bueno estuvo mal porque con mi tutora en la práctica intensiva el último año yo nunca evalúe ... cuando llegué acá a mi grupo, dije ahora si tengo que hacer yo todo, o sea, tengo que tener bien mi registro, lo que se fuera a evaluar

y ahí si fue como un cambio... no lo trabajé así, yo no lo experimenté en mis prácticas (EP, I, 9).

Por los testimonios de los profesores entrevistados se puede apreciar que tanto la planeación, como la evaluación eran un componente del que no tenían las claridades; para la nueva jerga del cambio educativo no tenían una fundamentación conceptual. Los profesores también reportan como situación difícil, la promoción de aprendizajes centrados en el aprender a aprender, en especial, los que tienen que ver con habilidades de pensamiento centradas en el análisis y la reflexión: *“se supone que antes era mucha memorización y muy mecanizado todo y ahora es diferente que porque el niño debe de ser reflexivo y pues analítico” (EP, I, 4).* En su momento existió una confrontación entre los depósitos de sentido sobre la forma de enseñar los contenidos y la manera en que se esperaba que los niños aprendieran.

En este sentido identifican que el problema se centraba en las acciones cotidianas, en otras palabras, en el saber hacer: cómo debería de aplicar el nuevo enfoque, cómo actuar en consecuencia en el aula, promover el aprendizaje y evaluar con fundamento en el nuevo enfoque, resultaba confuso. La situación estaba en el cómo se hace en las realidades del día a día, para lograr el aprendizaje desde esa perspectiva y abandonar las prácticas orientadas a la mecanización:

“acá pues era completamente diferente, tenías que evaluar hasta de forma cualitativa los comportamientos de los niños, entonces si ahí si tuve cierta dificultad” (EP, I, 9).

El acervo de conocimiento de los profesores que a lo largo de su vida, en especial, durante su formación en un escenario formal de aprendizaje en la escuela Normal en donde acumuló una gran cantidad de indicaciones que se suponía usaría para comprender aspectos de la vida cotidiana de su práctica, en su rol como profesores en servicio. Se considera que éste no les fue de utilidad para las acciones relacionadas con la planeación, el desarrollo de una clase, la gestión de aprendizajes basados en competencias, ni en la evaluación de los aprendizajes escolares. Los saberes típicos adquiridos en el proceso de educación, en la escuela Normal, y que forman parte de la cultura del grupo al que pertenece el individuo -cultura normalista-, en palabras de Schütz, es el conocimiento socialmente aprobado por un grupo social, en un determinado momento histórico (Gros, 2017), lejos de convertirse en un vínculo de confianza de su entorno vital, resultó ser incompatible con las situaciones que demandaba la reforma del 2011. El cambio a partir de la reforma resultaba difícil de comprender, en tanto en su formación inicial se había privilegiado un saber hacer de tipo instrumental y técnico que resultaba diferente al que se impulsaba a través de la RIEB.

4.4 Las acciones para afrontar el proceso de implementación de la RIEB.

Al presentarse una situación de relevancia pragmática, como lo fue el cambio curricular, el docente que ingresa al servicio cuestiona o ignora aquel conocimiento que no se encuentra en un orden de familiaridad, en este sentido es que unos reconocen y ven la necesidad de verse implicados en procesos que les pudieran ayudar a construir nuevos conocimientos, a fin de resolver las situaciones problemáticas. Específicamente, en este apartado se muestran las formas en que los docentes señalan haber resuelto las situaciones problemáticas a partir de crear o incorporar nuevas recetas o tipificaciones al acervo de conocimiento.

Hay profesores que manifiestan, que tuvieron que poner entre paréntesis conocimientos previos, que poco tenían que ver con las nuevas formas de proceder en la docencia. Admiten que al menos en su discurso sobre los procesos educativos, se sentían obligados a dejar de lado los tipos de conceptos que no eran considerados actuales, en especial, los correspondientes al enfoque anterior, y todo aquello que pudiera considerarse “tradicionalista”, principalmente porque las autoridades escolares tenían la idea de que ya no era vigente a los contextos de práctica -acordes a la RIEB- : *“te forzaban siempre a analizar bien el aprendizaje esperado, entonces fue como una manera de capacitarnos sobre la reforma, porque si los maestros desconocían ese cambio o estaban apegados a lo que era antes, dando, haciendo y aplicando los mismos exámenes de antes o a lo mejor implementando las mismas planeaciones, pero en esta zona no, porque como era algo de zona, algo colectivo, todos implementábamos las mismas planeaciones e implementábamos el mismo examen, claro que estábamos obligados a hacer modificaciones en la planeación...nos orillaban a planear con la reforma, a interpretar los aprendizajes” (EP, I, 11).*

Los profesores para resolver el problema a mano, realizaron diferentes acciones, entre ellas el análisis de los programas de estudio, de los libros de texto y de referencias bibliográficas alternas, además buscaban ayudas con sus pares y directivos; participaban en las reuniones de Consejo Técnico Escolar e incluso, unos decidieron inscribirse a cursos, que ellos mismos financiaban; mientras que otros, optaron por estudiar una maestría en educación, con ese propósito. Lo anterior sucedió a la par que implementaban la reforma.

Mediante la revisión de los nuevos programas de estudio, trataban de entender el cambio educativo; esperaban que con esa actividad analítica tendrían elementos para entender lo que se

les pedía en su docencia. En el siguiente recorte, una de las profesoras hace referencia a esta estrategia:

“yo en cierto momento veía un programa de cuarto y analizaba el programa, yo decía, todo lo que me está proponiendo el programa es bueno, es válido, es acertado, yo lo tomé para bien, con actitud positiva y salen todavía muchas opiniones negativas, no se les dificultaba, pero a lo mejor estaban como, renuentes a trabajar con la Reforma Educativa. Pero yo, me están dando un programa que antes a lo mejor no había, había un programa de toda la primaria que sólo te daban los temas, a mí me están dando un programa por grado bien diseñado, con propuestas didácticas, entonces yo le agarre el lado positivo y digo si me están proponiendo estos y si a lo mejor me están diciendo cuál es el enfoque, cuáles son los estándares, mínimo ya teníamos un punto de partida” (EP, I, 2).

Para un grupo de profesores, la revisión de los programas, fue una actividad medular, pues a partir de ello identificaban las actividades que podían realizar para garantizar los logros que se esperaban por parte de los estudiantes:

“como maestros en los programas te das una idea de cuál es el nivel que tienen los niños al llegar y cuál es el nivel que deben tener los niños al finalizar el grado, también proponen actividades, incluso una gran parte vienen sesiones, planeaciones, propuestas para trabajar ciertos temas, ya vienen en las propuestas las sugerencias didácticas” (EP, I, 2).

Un aspecto típico, en las reformas, han sido las orientaciones que se ofrecen a nivel declarativo en los documentos y demás materiales, las cuales representan ayudas para la planeación didáctica, en este caso, los docentes las señalan como una ayuda o una mediación, pues al estudiarlos obtenían pistas importantes de cómo favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. En las entrevistas mencionan que, con esta acción, lograron la comprensión de contenidos puntuales que formaban parte de las competencias; con ello, suprimieron y cambiaron unos conceptos por otros. En el siguiente testimonio se aprecia esta situación:

“nos empezaron a decir qué era una competencia, cómo íbamos a planear los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y que teníamos que poner ciertos verbos y ya de ahí, pues desprendíamos las actividades, pero si me destanteó a mí en lo particular, porque yo veía del plan 93, pues con que pusieras el propósito, el nombre de la lección,

poníamos el tiempo, los materiales, un encuadre muy general, y las actividades que ibas a llevar a cabo y ya en el 2009, pues ya que nos ponen ese” (EP, I, 1).

Reportan como valiosa la ayuda que podían proporcionarles las diferentes herramientas, tales como libros y bibliografía que manejaban las editoriales alternas que consultaban, en algunos casos, los documentos de la propia Secretaría de Educación: *“Pero después la SEP, ahorita tratando de hacer memoria dio un librito rojo que era acerca de la reforma, de las competencias y ahí en ese librito rojo, ahí venían incluso hasta ejercicios” (EP, I, 1).*

La determinación de elementos que seguían abiertos a la exploración y la comprensión con respecto a la implementación de la RIEB en el salón de clases, la lograron con el apoyo que les ofrecía el libro de texto para ciertas asignaturas. Finalmente sabían que ahí venían secuencias de aprendizaje que podían usar con los alumnos: *“entonces me guió con el libro de texto en el caso de matemáticas, en el caso de ciencias naturales, si tengo que guiarme por el programa” (EP, I, 1).*

Algunos profesores manifiestan que, aunque en la escuela contaban con algunos referentes, como los planes de estudio, el libro para el maestro y los libros de texto, los valoraban como insuficientes para entender las especificidades de la práctica educativa desde las nuevas orientaciones. Es así como deciden recurrir a la consulta de otros recursos bibliográficos, en especial los que ofertaban agentes externos, pues encontraban explicaciones y, sobre todo, orientaciones metodológicas que les ayudaban a acercarse al modelo en general y a entender los saberes procedimentales en particular, esos recursos constituían un modelo que podían seguir.

“entonces yo lo que traté de hacer es eso, comprar más bibliografía de otras editoriales y empezar a ver cómo diseñaban ellos las actividades para trabajarlas con los alumnos” (EP, I, 1)

“utilizar varias editoriales y luego agarrar de aquí, ideas de un lado, ideas de otro este, aterrizar mis propias ideas, pues ya de ahí voy mejorando dándoles esa variación que el alumno no lo vea como algo muy rutinario, es de las diferencias que si vi” (EP, I, 1).

En esto procesos de búsqueda y de aprendizaje, mencionan la falta de acompañamiento por parte de las autoridades, por ello el uso del material les era de utilidad, en tanto no todos encontraron

apoyo y ayuda en la solución de sus dificultades, un ejemplo de esa falta de acompañamiento es el siguiente:

“hemos trabajado de manera autónoma, solos, no hay un acompañamiento, faltaría el acompañamiento también” (GF, I, 6).

Es importante destacar la desconfianza que unos profesores tenían de la información proporcionada por parte de la institución, ya que consideraban que se les daba de manera incompleta y, además, no todos los docentes tenían acceso a los materiales básicos como el plan y programa. En este sentido, reconocen que emergieron prácticas culturales en el grupo que gestionaban materiales complementarios y lo hacían por iniciativa propia, mientras que otros, accedían a ellos por el puesto que tenían en la institución. Los siguientes recortes dan cuenta de esta dificultad de algunos para acceder a los materiales que se supone eran básicos para apoyar el conocimiento e implementación de la reforma:

“no había información, no sabías lo que estaba pasando de pronto otros tenían libros en digital otros no teníamos nada, o sea había como unos que, si les consiguieron y otros no, era como que ciertas personas tenían privilegios con la información” (EP, I, 6).

“ en ese entonces, había puro centros de maestros, a veces tenían los trabajos en digital, si los tenían te los pasaban, pero no siempre eran muy compartidos, se hacía como una cierta competencia entre los que podían tener todos los materiales y los que no, porque antes no había ni plataformas, apenas estaba la era digital completamente en su apogeo, porque ahorita los puedes bajar de cualquier lado, ya te metes a una página y los descargas, hasta hay ciertas páginas de Facebook que te ofrecen libros en digital de todas las materias, te ofrecen los planes y programas, los buscas y ya los puedes descargar de cualquier página que alguien los tiene y antes no” (EP,I,6).

De la revisión paulatina de estos materiales surgieron algunas reflexiones en cuanto a la funcionalidad del programa de estudio, aunque se valora como un referente para el diseño de las actividades académicas, se realizan una serie de cuestionamientos sobre la incongruencia entre el programa y los libros de texto, la equivalencia entre las actividades que el estudiante tenía que realizar en el libro de texto y las descripciones del programa de estudio:

“en ciencias naturales incluso hasta está desfasado en los contenidos, en cuarto grado en el segundo bloque y tercer bloque más o menos que recuerde no vienen los contenidos que piden plan y programas el libro de texto trae otros contenidos totalmente diferentes” (EP, I, 1).

“segundo de español y matemáticas con el programa, por bloque no tienen congruencia, o sea no concuerdan, pero ya si uno busca en el programa los aprendizajes esperados tienen que ver con los propósitos a lo mejor del primer bloque” (EP, I, 1).

Mientras que se daban estos acercamientos con los elementos clave del enfoque por competencias, los profesores reconocen que sus prácticas docentes se seguían caracterizando por las prácticas que desde su experiencia daban resultados. En suma, ese conocimiento sedimentado y a mano les ayudaba a que los alumnos aprendieran: *“mi actitud inconsciente seguía enfocándome en conceptos, en estrategias muy comunes, de explicación, un resumen, una lectura, en cuestionarios” (EP, I, 4); “diseñaba las planeaciones o trataba de llevarlas a la práctica con lo que me habían explicado, con el formato que me daban, pero a lo mejor el hecho de pasarlo de un diseño a la práctica es lo que más se dificultó, porque seguía predominando en mi caso lo conceptual o el enfoque anterior” (EP, I, 1).*

En unos casos se puede apreciar que los profesores, ante elementos de conocimiento que les resultaban nuevos y que no lograban explicitarlos mediante el uso de sus esquemas de interpretación y tipificación – acervo de conocimiento-, recurrían a procesos de aprendizaje mediados por otros sociales, en particular hacen referencia a los pares que mostraban un mayor dominio del modelo: *“Pues porque algunos maestros tuvieron capacitaciones diferentes a la de nosotros, entonces se les explicó más a ellos lo que tenía que llevar la planeación, los cambios que tenían que hacer, entonces en base a eso, me decían por ejemplo, vente a mi casa trae tus libros, el programa y más o menos me enseñaban” (EP, I, 2).*

Entre los modos de hacerlo, destacan los procesos de aprendizaje promovidos por la misma la institución escolar y acciones realizadas por iniciativa propia, en particular, reconocen la implicación de ciertos actores. Para algunos la figura del director de la escuela, fue quién los orientó en la apropiación, mientras que para otros las actividades académicas propias de la dinámica escolar, como lo son los Consejos Técnicos Escolares:

“en lo que ahora es el consejo técnico, entonces pues ahí más o menos fuimos conociendo más de la reforma y ahora si más de cerca porque lo que nos sirvió también

fue que el director que estaba aquí antes de que ingresáramos a la escuela, él era como investigador de la reforma algo así, en una asignatura, no investigador, pero si, era muy bueno...” (EP, I, 9).

En el caso del tipo de ayudas por parte de los directivos, la orientación se limitaba a la presentación de formatos, como referentes de las acciones docentes a realizar, pero sin profundizar en la lógica de la planeación con base en competencias. Esto generó en los docentes una valoración negativa, cargada de estrés y frustración.

“si, me estresó porque de repente llega un programa y lo tienes que aplicar, luego de repente, este, llegan con un formato, con otra forma de planear u otra forma de presentarle a lo mejor al director o al supervisor” (EP, I, 1).

El acercamiento a los pares, facilitó la resolución de la situación problema con la planeación u otros asuntos relacionados con la RIEB: *“tratamos de apoyarnos en el plan y programa, pero a veces también en planeaciones o en, si en planeaciones que ya están diseñadas” (EP, I,1), “me estuve apoyando en varias personas para lo de la planeación y ya después, se me hizo más fácil planear con base a la reforma, porque si teníamos noción nosotros de las planeaciones, más no del cambio que se venía” (EP, I, 2).*

Además de este tipo de actividades conjunta, refieren el acercamiento con pares que mostraban un mayor dominio o comprensión de la RIEB: *“es como la profesionalización, que ha sido poca la que nos brinda, pienso que nos mandan al ruedo con lo que estudiamos, está enfocado a que leamos los textos de la SEP y compartir con los compañeros lo que entendemos, está perfecto, pero quien nos orienta es alguien que también se enfocó en leer o entender de qué se trata” (GF, I, 8)*

En esta búsqueda por solucionar los problemas que se presentaban en el curso de sus acciones cotidianas, se valora en algunos casos el sentido de agencia, como un rasgo en esos docentes que les facilitaba la construcción de conocimiento sobre los procesos educativos relevantes en ese momento, esto se identifica tanto en las actividades en los colectivos docentes como en los escenarios de educación formal, tal es el caso de estudios de un posgrado:

“como te das cuenta pues también la maestría trabajamos un poco más de la reforma, este y más que nada eso, el miedo de que ya no le temía a investigar, a buscar información

por que poco a poco ya vas conociendo más de la reforma, entonces se facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje” (EP, I, 9).

De acuerdo con las dimensiones de la reforma educativa, los docentes participaban en reuniones en las que compartían experiencias, algunas en relación con las necesidades que surgían en la práctica, y otras más, cuando se las solicitaba la institución. Estas experiencias tenían sentido cuando veían que eran útiles para resolver un problema y aclarar un asunto, cuando esto no sucedía, las veían como entorpecedoras, e incluso, llegaban a percibir las como improductivas, como se muestra en el siguiente recorte:

“ahora igual tú tienes la libertad pero ya muchas de las veces por ejemplo, qué hacemos aquí, todos llevamos un mismo formato de planeación, con ciertos elementos que hay que cubrir, criterios de evaluación por grupos, se trabaja en las academias para compartir experiencias, junto con tu paralelo, o sea, ahora ya es mucho el trabajo en equipo, que no está mal, pero si a veces te quita mucho tiempo o te limita a hacer tu trabajo como tú quieras, pues como tu pienses que está bien verdad” (EP,I, 8).

Otros más confirman buscaron apoyos externos, que se ofrecían en la iniciativa privada y que les resultaron relevantes para su formación, Esto se ve reflejado en la siguiente experiencia, en la que relatan una forma en la que abordaron las necesidades derivadas de la capacitación institucional: *“en mi caso, he tomado cursos fuera de mi horario, pero es por nuestro trabajo que tenemos que ser responsables” (GF, I, 9).*

Su participación en cursos que ofrecía la propia Secretaría de Educación, fue otra de las maneras en que se acercaron al conocimiento de la RIEB, en algunos casos, estas experiencias resultaron insatisfactorias, entre otras cuestiones, porque se daban cuenta que los mismos formadores tampoco mostraban un dominio del tema: *“nos pusieron, en los primeros años a que asistiéramos los sábados a formación continua, nos daban una especie de diplomado y nosotros nos inscribíamos en los que sintiéramos mayor área de oportunidad, pero nos lo impartían los asistentes técnico pedagógicos, que a lo mejor también estaban aprendiendo de la reforma” (GF,I1).*

Estimaban que éstas eran ayudas poco ajustadas a su realidad que estaban viviendo de manera cotidiana y la situación que presentaban en cuanto al dominio previo. En consecuencia externaron que sus necesidades sentidas y el dominio previo sobre la docencia, eran aspectos que en apariencia, no se tomaban en cuenta en estas jornadas, así se describe en los siguientes recortes: *“no toman*

en cuenta lo que sabemos los docentes, eso te cansa, que sea repetitivo” (GF, I, 6); “es un orgullo que uno mismo busque las herramientas y las formas de trabajo, porque a veces los cursos de la secretaría son buenos, pero no es lo que en ese momento necesitábamos” (GF,I, 11). Por estos motivos se llegó a considerar como una actividad desorganizada, repetitiva, estandarizada y que terminan siendo un problema, más que una ayuda para la asimilación de lo nuevo:

“falta organización en los cursos que nos han dado, yo siento que caemos en el aburrimiento, porque se repite la información y muchas veces son cosas que ya sabíamos, no se sincronizan esas partes, hay cosas que yo sé y que otros maestros no, yo lo he hecho por cumplir” (GF, I, 6).

“la capacitación es ineficiente porque nos dan a todos, la capacitación pareja, y ya sabemos que lo tenemos que hacer y lo hacemos, pero muchas veces es lo mismo que ya habíamos hecho” (GF, I, 6).

Vinculado a la capacitación, se describe que los referentes prácticos u orientaciones puntuales para los docentes, se veía cuartada por la forma en que se distribuía la información. Se pensaba que era en los centros de maestros en donde se concentraba, y se presumía que una limitante, era la dificultad para distribuir la información, en consecuencia, asumían que se desvirtuaba el proceso:

“ en ese entonces, había puro centros de maestros, a veces tenían los trabajos en digital, si los tenían te los pasaban, pero no siempre eran muy compartidos, se hacía como una cierta competencia entre los que podían tener todos los materiales y los que no, porque antes no había ni plataformas, apenas estaba la era digital completamente en su apogeo, porque ahorita los puedes bajar de cualquier lado, ya te metes a una página y los descargas, hasta hay ciertas páginas de Facebook que te ofrecen libros en digital de todas las materias, te ofrecen los planes y programas, los buscas y ya los puedes descargar de cualquier página que alguien los tiene y antes no” (EP,I,6).

“quienes tienen la información de primera mano, se encargan de distribuirla y quieras que no, la información se pierde” (GF, I3).

Es importante mencionar que la decisiones de los profesores por determinar elementos abiertos por medio de la explicitación o de los procesos de aprendizaje, está motivada pragmáticamente, por lo mismo, esos procesos forman parte del interés del docente con respecto al dominio de tal o

cual situación, que en este caso, corresponde a la apropiación de los programas de estudio de la educación primaria, lo que implicó la movilización de saberes sobre el diseño, organización e implementación de estrategias y actividades propias de la reforma curricular. Lo cual ha dado como resultado una valoración positiva en cuanto a su capacidad para gestionar su desarrollo profesional. Hay entrevistados que coinciden en que este tipo de circunstancias los ha formado como docentes más autónomos: *“la experiencia de que no nos dan toda la información nos ha formado para buscar, ya estamos acostumbrados a eso y sabes que si no estás al pendiente te quedas atrás”* (GF, I, 6).

4.5 Los significados que construyen los docentes del cambio educativo: en el contexto de la RIEB.

Toda acción que realiza un sujeto está cargada de significados, en este sentido es que desde la sociología fenomenológica se dice que las acciones tienen un sentido (Schutz, 2003). En este apartado se presentan los significados de los actos que los participantes reconocen haber realizado al ingresar al servicio profesional en el contexto de la RIEB. A partir de las intenciones o propósitos presentes en esos actos, se han podido identificar los significados y por lo mismo, entender la manera en que asumían el cambio educativo que se derivaba de la Reforma Educativa impulsada en ese eje temporal. Se muestran una serie de discursos que dan cuenta de los motivos de las acciones realizadas a propósito de los requerimientos esperados mediante implementación de la RIEB.

Al reconocer que la acción se dota de significado, el cual se deriva de la relación intersubjetiva del sujeto en un contexto particular de interacción, se estuvo en posibilidad de identificar las intenciones personales, es decir, las motivaciones en el proyecto de la acción, conocidos como motivos *para* y las que están biográficamente condicionadas denominados motivos *porque* (Schütz, 2003). Lo que se observó en estos tipos de recortes de sentido, son aquellas ideas en las que se hacía presente un curso de acción en el cambio educativo, particularmente, aquellas cuestiones que tenían que ver con las razones que explican sus decisiones sobre la práctica en el contexto de la reforma, ubicadas en un eje temporal de las experiencias que reflexionaron respecto al momento histórico en que lo vivieron.

Cuando se habla de un contexto de significatividad motivacional, se hace alusión a los argumentos que explican los por qué y para qué de las acciones emprendidas por los docentes en el proceso de cambio curricular; se hace referencia a las razones que motivaban su conducta con respecto al

cambio educativo y que explican el fundamento de la acción, es decir, reflejan lo que perseguían o intentaban lograr con ello, lo cual, guarda una articulación con sus acervos de conocimiento a mano. Toca recordar que para Schütz (2003), los *motivos para* tienen que ver con los fines a lograr, las metas a conseguir, los objetivos a alcanzar y los *motivos porque* guardan relación con los antecedentes, con las experiencias, con el acervo de conocimiento, en otras palabras, con todo aquello que está en el repositorio de conocimiento y que se ha vivido en tiempo pasado. A continuación, se describen los tipos de relevancia motivacional que corresponden a cada contexto de significado. En primer lugar, se presentan los *motivos para* y en segundo los “*motivos porque*.”

4.6 Motivos para. Los significados en los proyectos de la acción en el cambio educativo

En primer lugar, se presentan los motivos *para*, los cuales constituyen las razones por las que los profesores emprendían ciertas acciones para alcanzar un objetivo o propósito. Es importante señalar que este tipo de motivos existe sólo cuando la acción se realiza, puesto que se requiere que el actor, en este caso el docente los pueda captar retrospectivamente. Entre las razones por las que se llevaban a cabo tales o cuales acciones en relación al cambio, sobresalen tres tipos de “*motivos para*”: Cumplir con los requerimientos de la práctica, favorecer el aprendizaje de los estudiantes y lograr que los estudiantes aprobaran los exámenes. A continuación, se presenta el desarrollo de cada uno:

4.6. 1 El cambio educativo como el cumplimiento de los requerimientos de la práctica

El contexto en el que sobresalen estos motivos, es el institucional. El docente a su ingreso al servicio, se relaciona con una cultura académica institucional previamente normada, en donde identifica lo que se espera de su trabajo, es decir, lo que es predecible de su rol de acuerdo a la cultura escolar, y la manera en que responde a los requerimientos de la práctica.

Los docentes atribuyen a sus acciones (actos), una significatividad asociada con la obligación y el cumplimiento, en el sentido que se sentían responsables de atender los requerimientos que los directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos que, como autoridad educativa, esperaban que realizaran con respecto al cambio que se impulsaba con la reforma. De acuerdo con estas obligaciones, “cumplían” con las demandas, disposiciones y normativas institucionales, ya que, al hacerlo, además de demostrar que estaban haciendo su trabajo, evitaban cualquier señalamiento o sanción: “*tenemos que cumplir con cierto rasgo o perfil del docente, para que los alumnos también cumplan con lo previsto en la reforma*” (GF, I, 5). Con base en su experiencia en la formación inicial, tenían en claro que su función estaba asociada al cumplimiento de las expectativas

institucionales, en este sentido desplegaban acciones más en términos de sometimiento, sujeción, conformización, obediencia y sumisión (Ducoing,2013). Un ejemplo de esta situación es la siguiente:

“ellos quieren lograr todo, quieren que un alumno sea integral en todos lados y obviamente de la noche a la mañana no se puede, entonces se va pasando la cadenita, las autoridades educativas le piden eso a nuestra supervisora, nuestra supervisora le demanda a nuestra directora y nuestra directora nos manda a nosotros, que tenemos que trabajar todos esos ámbitos y pues, a veces los maestros no queremos poner los resultados negativos, y tenemos que llegar a la simulación de actividades, hacer como que se realizan, para tratar de cubrir la demanda que nos piden nuestras autoridades”
(EP, I, 2)

En las actividades medulares, como es el caso de la planeación, un tipo de docentes emprendían una serie de acciones a fin de lograrla, conforme a los criterios que se determinaban y estipulaban en la zona escolar. Planear de acuerdo al modo establecido y solicitado por la autoridad correspondiente, implicaba que el docente hiciera lo que le pedían: *“con las sugerencias que nos hacía la supervisora y la directora, íbamos modificando las planeaciones, porque cada zona y cada director pide las cosas diferentes, entonces, te tienes que acoplar a lo que te pidan”* (EP, I, 2)

Las acciones estaban orientadas por “motivos pragmáticos”; aunque el docente no estaba convencido y por lo mismo, de acuerdo con lo que le solicitaban, sabía que tenía que cumplir, porque reconocía que ello era relevante en la cultura de trabajo establecida. En palabras Schütz este hecho se asocia a que todas las experiencias emitidas por los docentes tienen un contenido temático e interpretativo, que está indisolublemente ligado al vínculo motivacional (Schütz y Luckmann, 2003).

La finalidad de cumplir, conlleva al docente a priorizar, a decidir qué hacer de acuerdo a las circunstancias – primero lo primero-. Al reconocer que no podía hacer todo al mismo tiempo, tendía a privilegiar el cumplimiento de aquellas tareas que la autoridad le solicitaba y que sabía serían objeto de una revisión o entrega, un ejemplo de ello se presenta en el siguiente recorte: *“yo creo que a veces por darles más prioridad o cumplir con lo que me están pidiendo, yo me he fijado que a veces no puedo abarcar todo, y uno termina dándole prioridad a algo, a lo que piden”* (EP, I, 1).

Al mismo tiempo que explican que en la intención de hacer las planeaciones o las evaluaciones estaba presente el cumplimiento con la autoridad, precisamente por el temor de no cumplir de manera oportuna y adecuada con lo esperado, había una necesidad explícita de tener claridad con respecto a cómo hacer esa determinada tarea que se les solicitaba: *“cada quien busca la manera de tratar de hacer el trabajo como lo pedían, pero a nuestra manera, entonces si cada quien lo hace como entiende, a lo mejor por eso no se lograba el objetivo final, todos debemos hacer lo mismo, pero debemos de recibir conocimientos o que nos digan de qué manera parar lograr el propósito”* (EP, I, 7). Con respecto a este tipo de manifestaciones, se puede apreciar que son resultado de un proceso de explicitación, el cual les permitía dotar de sentido a la experiencia y elaborar un curso de acción con base en la toma de decisiones con respecto a una jerarquización de acciones articuladas biográficamente.

El cumplimiento no sólo se hacía con lo que esperaba el supervisor o el director, sino también con lo que se establecía en los programas escolares, ya que de alguna manera representaban un tipo de autoridad para el docente. La intención base de sus planeaciones o del desarrollo de las clases, era el cumplimiento del programa: *“a veces en el programa vienen algunas cosas muy sencillas, y tienes que inventar y buscar de diferentes, tener diferentes herramientas para lograr aprendizaje y que sea interesante para los niños, pero sin olvidar cubrir lo que se te pide”* (EP, I, 2)

Bajar los programas de los dispositivos electrónicos era un acto que realizaban con la intención de “cumplir con lo esperado”. El descontento con ese estilo de funcionamiento del sistema “exigencia/obediencia” no les impedía hacer para cumplir; situación que en algunos casos les hacía renunciar o dejar de lado sus propios deseos o intereses personales y profesionales. El siguiente testimonio es un claro ejemplo de cómo el docente experimentaba cumplir con sus funciones laborales, con base en lo que se le pedía a un nivel de ideales, los cuales no necesariamente coincidían con lo que sucedía en la realidad de su práctica:

“yo siento que siempre ha sido así, lo mismo, se enfocan mucho en las planeaciones, y como te digo, yo puedo subir la planeación bonita e igual la bajo, la modifico y la subo. Pero siento que les hace falta que vayan a observar a la escuela, tanto director, supervisor, maestros, o sea, que realmente coincida la planeación con lo que estás haciendo en clase” (EP, I, 2).

Para un tipo de docentes el cumplimiento era equivalente a un mero requisito administrativo, por ello tendían a mostrar al otro -autoridad-, una serie de productos que suponían era su

responsabilidad; con ello abandonaban otras iniciativas que consideraban esenciales a su profesión, un ejemplo de esta situación se aprecia en la siguiente viñeta:

Antes no había tanto formato que hacer, pero con este cambio, lo que nos pedían y todo lo que teníamos que hacer, nos saturaban de responsabilidades; lo que contribuía a que como maestro abandonáramos nuestras principales responsabilidades, como es que los niños aprendan, no había espacios, ni momentos, porque tenías que calificar, revisar libretas, tareas etc., con todo eso se tenía que cumplir (EP, I,12).

Los entrevistados coinciden en que el factor tiempo, tenía que ver con la asimilación de un proceso de cambio real, ya que este les demandaba otras tareas que eran diferentes a lo que sabían hacer. La premura influía en lo significativo de sus acciones y por lo mismo, promovía la distancia entre llevar a la práctica lo que se había legitimado en el proceso de cambio y lo que realmente se hacía a nivel de la práctica, así lo confirma el siguiente discurso: *“yo ahora lo entiendo, porque de un día para otro nos piden que hagamos cosas que apenas y estamos entiendo y quieren que las apliquemos sin los materiales, todo eso influye” (GF, I11).*

La intención de cumplir la asocian con la presentación que hacían de las evidencias, a través de las cuales legitimaban sus prácticas. Los productos los elaboraban y presentaban no por y para ellos mismos, y su proceso natural de reflexión sobre el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, sino para el sistema. En este sentido, el cambio lo veían como algo impuesto y normado: *“si ha cambiado mucho en esa cuestión de que ahora el maestro tiene que entregar muchas evidencias, muchas pruebas de su labor, muchas cosas, que a lo mejor no las hacías, pero no significaba que lo dejaras de lado, pues o sea inversamente lo haces en tu práctica, pero lo tenías que entregar... (EP, I,8).*

El ingreso del docente a la institución, implica que participe en un ambiente que les es dado, que tiene una normativa, por ello, es que su supervivencia no solo está anclada a un ambiente natural sino también “a una continua interferencia que está socialmente determinada” (Berger y Luckmann, 2003, p. 64). En este sentido, conviene señalar que las acciones como planear, evaluar o diseñar estrategias para que el alumno aprendiera no necesariamente les resultaban de utilidad para el desarrollo real de su práctica cotidiana, sino que se emprendían por un mero requisito de cumplimiento.

Es importante hacer notar que en los discursos de los profesores cuyos “motivos para” se centran en el cumplimiento, se logra percibir simulación, en el sentido que hacían lo que la autoridad les

pedía, pero únicamente por cumplir con el qué, pero no con el cómo: *“Para mí es prioritario los alumnos, a veces si he tratado de cumplir con lo que me pide supervisión, pero no como me lo piden”* (EP, I, 1). Para un tipo de profesores, este acto corresponde a una forma de participación en el sistema, aunque al hacerlo, se haya sentido atrapado en dos lógicas, entre lo que se requería evidenciar de su práctica y lo que ellos desde su bagaje de conocimientos consideraban que era necesario para el grupo. En este plano, los docentes describen que ambas cosas les interesan, por una parte, cumplir con las normas, disposiciones; pero también atender a su grupo de estudiantes desde lo que ellos sabían hacer, en este caso dar la clase de manera magistral:

“La secretaría dice: o sea tu aquí vas a evidenciar que, si estás trabajando, para el alumno. Ahora sí que no sabe lo que a ti te están requiriendo, yo creo que lo fundamental para el alumno es que tu estés dando la clase” (EP, I, 8).

En los lineamientos que le eran dados para aplicarlos, entre ellos los de la planeación didáctica, veían que existían una serie de requerimientos estandarizados desde donde la elaboraban y entregaban, sin necesariamente estar convencidos de ello, un ejemplo de esta situación es la siguiente: *“cumplir con los requisitos que se piden, bueno no requisitos, sino los apartados que se piden en la planeación y otra que cumpliera con los propósitos y que fuera interesante para los niños”* (EP, I, 2).

En esta tipificación también se han considerado las acciones que no eran previstas por los docentes, pero que les solían pedir en el transcurso del ciclo escolar; ante esta obligación, tenían que atenderlas, y con ello cumplir con lo que se les solicitaba. En el siguiente recorte se aprecia ese cumplimiento con la autoridad:

“uno a veces va con la idea de centrarse en el programa, en lo que voy a trabajar con los niños, pero de repente te piden que también tienes que llevar a cabo un programa, que la supervisora ya te está pidiendo que realices una actividad permanente, que lleves una bitácora, que llenes más formatos y más formatos, y a mí eso es lo que me desubicaba... (EP, I, 1).

Llevar a cabo acciones que se le solicitan a nivel de la institución y en especial la autoridad educativa es importante, pues con ello conseguían mostrar su responsabilidad y compromiso, dicho de otra manera, las motivaciones que subyacen en las acciones tenían que ver con lo que les asegurara entre otras cuestiones, tener un reconocimiento social : *“para mí lo más importante pues*

es lo que se dan cuenta afuera, ¿no? porque puedes trabajar todo el día y las personas o la comunidad no valora, o no se da cuenta todo el trabajo que estás haciendo” (EP, I, 1).

En algunos casos, ante este tipo de relevancia motivacional, se recurría a los consensos en colectivo, en el que pactaban acuerdos para entregar lo que les solicitaban en el tiempo establecido. Esta forma de resolver les ayudaba a simplificar los procesos y atender las demandas del medio escolar:

“cuando hay juntas de consejo, nos piden varias cosas, a veces nos ponemos de acuerdo y decimos, -pues hay que entregarlo o hay que entregar lo mismo, o de plano, bueno hay que entregarlo en tiempo que nos lo piden, pues, lo está pidiendo la directora. Si es algo de presión y si es estresante el tener que cumplir con todo a la vez” (EP, I, 1).

En síntesis, se puede decir que este motivo *para*, se caracteriza por una lógica formal; por la respuesta que los docentes daban a las demandas de directivos y supervisores, por ejemplo: en la planeación de clase no se reflejaba preocupación alguna por lo que sucedería con respecto al aprendizaje de los alumnos, sin la lógica del cumplimiento, lo que terminaba en planeaciones de “copia y pega”. Con base en estas ideas, es que se dice que el significado del cambio queda reducido a la elaboración de planes didácticos, de evaluaciones centradas en el cumplimiento y por lo mismo a una respuesta a la vigilancia y al control de las autoridades educativas.

En algunos casos, al tener en claro que esas modificaciones se tenían que hacer por mandato o por imposiciones, optaron por buscar maneras de ajustarse. En esa complejidad del cambio, reconocían que el sistema no los veía como profesionales que tenían un conocimiento biográficamente articulado a un bagaje previo de saberes y experiencias, sino como sujetos que debían atender los requerimientos que se le solicitaban. Como resultado de esa imposición tenían una valoración negativa de la propuesta curricular, a la que continuamente cuestionaban, entre otras cuestiones por las contradicciones entre lo que esa reforma pedía y la manera en que les exigían el adaptarse al cambio: *“los principios dicen que no debemos de ser así, inflexibles, pero el sistema lo es, trabajamos con suposiciones, están a la orden del día, suponen que no sabemos unas cosas o que otras si” (GF, I, 6).*

En algunos casos, al tener en claro que esas modificaciones en la planeación y en la evaluación se tenían que hacer por mandato o por imposición, optaron por buscar maneras de ajustarse y salir airoso en la tarea. Desde estas circunstancias se puede decir que la presencia de un tipo de sentido impuesto guarda relación con una situación en la cual una experiencia o un tema se tornan fuertemente problemáticos, lo que puede presionar a que se dé un proceso de explicitación e

interpretación (Schütz y Luckmann,2003), para lo cual el docente recurre al conocimiento socialmente aceptado en la cultura del mundo de la educación.

4.6.2 El cambio orientado al aprendizaje de los estudiantes

En este tipo de *motivos para*, está presente la relevancia de acciones en la práctica educativa con relación a los aprendizajes de los estudiantes, puesto que consideraban que era su función primordial. Los docentes en la práctica cotidiana, reflexionaban sobre el sentido de lo que hacían; en las entrevistas expresan que, para ellos, el fin último de su intervención era que los niños aprendieran y reconocen que le daban importancia a permanecer en el grupo, estar al tanto de su proceso, conocer a los alumnos y desde ahí tomar decisiones acerca de las intervenciones didácticas.

Como propósito de sus acciones, se identifica que en el marco de los cambios curriculares que vivieron, el desarrollo del grupo era primordial. Apelando al discurso reformista, mencionan que su intención era que los estudiantes lograran las competencias y los aprendizajes para la vida. En este sentido dicen haber ganado claridad, con el uso de editoriales alternas, las cuales, desde su punto de vista, les brindaron orientaciones prácticas para comprender los fines de la reforma, y con ello, reconocer cómo se tenían que realizar las planeaciones desde un enfoque basado en competencias. Su prioridad estaba en el desarrollo de las condiciones curriculares que aseguraran el logro académico de sus estudiantes:

“así debe de ser siempre, enfocar la atención y darles prioridad a los alumnos en cómo aprendan, pero no nada más en el aprender, si no en el que logren las competencias, porque no sabes si al salir la primaria van a seguir estudiando, mínimo que logren las competencias necesarias para poder enfrentar el contexto en el que están” (EP, I, 8).

Los motivos para de esas acciones, tenían su foco de atención en la enseñanza, en la relevancia de los contenidos situados, y en que el aprendizaje fuera para la vida:

“yo veo lo que me están pidiendo que enseñe, lo que, si les va a servir, entonces me enfoco más en eso, me enfoco en que sí lo aprenda tal cual, y seleccionar lo que sí le va a servir

para su vida y lo que no; y otra cosa que también he hecho, es que lo que haga aquí, lo aplique en su casa, o lo aplique en alguna otra situación, eso es como lo que he tratado de hacer, si lo puede aplicar a su vida entonces si” (EP, I, 6).

Por ejemplo, una de las deducciones a través de la cual amplió su dominio previo es la noción del impacto de los aprendizajes escolares en la vida de los estudiantes. Reconocen, por un lado, que partir de las necesidades de los niños, los ayuda a adecuar las actividades, cuyo enfoque lo valoran hacia un aprendizaje para la vida: *“porque sí he tenido diferentes niños, con necesidades y todo y no se logran adquirir completamente las competencias, pero pues uno trata de adecuar las actividades para que se cumpla una que otra competencia y le sirvan para su vida diaria” (EP, I, 2).* Por otro, las orientaciones les dictaban qué tipo de competencias debían promover, lo cual lo interpretan con un aprendizaje situado en el contexto del niño: *“también trataba de hacer caso a las cinco competencias de la vida que ya venían también incluidas ahí y dentro de las clases, pues más que nada es hacer lo más, este, más cotidiano o sea ver todo de la forma más cotidiana o sea acercar todo a lo real por ejemplo yo siempre he distinguido así como cada aprendizaje” (EP,I, 6).*

El enfoque centrado en el estudiante se ancla con el dominio del modelo curricular anterior, lo que agregan es el sentido de brindar mayor libertad al niño, hacia el aprendizaje autónomo: *“se enfoca principalmente en los alumnos, considero que ahora el alumno debe de ir al centro de todo y él es quien se debe de considerar en todo momento y que uno lo debe de considerar en todos los aspectos, tanto de la planeación como en la práctica, y que bueno para mí, siento que eso es uno de los principales cambios en que se enfoca, y ya no sólo en la práctica, sino en el proceso de aprendizaje del niño” (EP,I, 8).*

Por consiguiente, estas experiencias traen consigo otras formas de ver al estudiante, los docentes se apropian del discurso reformista, puesto que usan como referente al programa de estudio vigente y lo aprendido del anterior, esto supone la adquisición de nuevos tipos de sentido y la asimilación de nuevas prácticas: *“pues el aprendizaje está centrado en el niño, o sea tanto así que debes de cambiar lo temas o los contenidos, tienes que modificarlos para que el niño los pueda comprender, y antes no, antes me imagino que era más parejo, o sea se daba un contenido para todos los niños, yo así lo vi en mis prácticas anteriores, y ahora pues no, tenemos que ir modificando estrategias, cambiando contenidos, haciéndolos de menor nivel para que ellos logren desarrollar competencias” (EP,I, 9).*

Se pensaba que se debía promover el aprendizaje autónomo, porque esta era una propuesta curricular que el docente había identificado desde su formación inicial: *“con este nuevo enfoque se aprende que el mismo alumno sea un poco más independiente, más autónomo, a fin de cuentas, desde antes ya se manejaba un enfoque similar pero no le dabas tanta libertad al niño”* (EP, I, 6). Pero en la interpretación a los designios de reforma, el docente fija una postura, en cuanto a la comprensión del enfoque, describe que su conducta es ordenada en contextos de significatividad motivacional de libre elección (Schütz, 2003).

Comprender los nuevos planes y programas, les permitía hacer adaptaciones a las secuencias didácticas para alinearlas a las competencias señaladas; de uno u otro modo tenían claro que, al hacerlo, los alumnos de su grupo aprenderían lo que se esperaba para tal o cual grado escolar. Involucrarse en la clase, interactuar con los niños, era también una forma de entender la reforma; ese tipo de acciones las relacionaban con el rol del docente que se esperaba en el cambio:

“la reforma implicaba también un cambio en la implementación, en la dinámica que tú tenías como docente, en cómo vas a intervenir con los niños. A mí me gusta mucho dar clases y yo creo que es algo de lo que más interfiere en cualquier reforma, que se haga, estar dispuesto a pararse y dar la clase, nada va a funcionar; porque me ha tocado ver muchos maestros sentados dando la clase, y yo no entiendo eso, y los niños están trabajando y dices, ah pues sí, trabajo autónomo yo creo, pero en qué momento tú intervienes a hacer preguntas, a coordinar, a encaminar a los niños a que logren un aprendizaje, para mí es muy importante la intervención con los niños ” (EP, I, 11).

Para los profesores cuyos *motivos para* están centrados en el aprendizaje de los alumnos, el rol del docente resultaba significativo, pues reconocían que al ser facilitador, mediador y guía establecían una forma de interactuar con los alumnos orientada hacia el aprendizaje. Reconocen que, en su papel de facilitador en el desarrollo de las competencias para la vida, el rol del estudiante también cambiaba, como ente autónomo, era capaz de gestionar su aprendizaje. En el siguiente recorte se muestra la manera en que los profesores enfatizan que aprender significa también que el estudiante fuera capaz de buscar la información que necesitaba:

“...el alumno tiene que buscar su propio aprendizaje, tiene que buscar las competencias, tiene que ser él, el que llega al acceso, a la información y no el maestro darle todo” (EP, I, 7).

En estos discursos también aparecen decisiones en cuanto a la importancia que le daban a la transversalidad del currículo como eje práctico que podía ayudar a los estudiantes a que aprendieran para la vida: *“se debe generar una transversalidad en las materias, deben estar articuladas, se busca el aprendizaje integral, que el alumno pueda desarrollarse en otros lados”* (EP, I, 7).

Implementar una variedad de tipos de estrategias centradas en el aprendizaje de los alumnos, es un *motivo para*, que al menos en estos profesores les permitió cambiar su papel o su rol. Las diversificaciones de actividades las ligaban al aprendizaje esperado, y las enfocaban de acuerdo a la heterogeneidad del grupo, pues tenían en claro lo importante que era que todos aprendieran y no sólo unos cuantos:

“lo importante, era que a veces podemos desbaratarnos en el aula y los niños por diversas causas no aprenden, entonces debemos de buscar también las estrategias para lograr que todos aprendan, que consideres para todos los aprendizajes esperados” (EP, I, 9).

El aprendizaje lo asociaban con la relevancia de las estrategias. Desde esta perspectiva asumían que el estudiante lograría aprender: *“por eso trabajo, pues con los cuestionarios, ven un tema porque lo que es historia, ciencias naturales, geografía, en ocasiones civismo, si se ocupa, es mucha teoría, entonces hacen esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos y también hacen cuestionarios”* (EP, I, 4).

Manifiestan que, en situaciones particulares, en las que el motivo era favorecer el aprendizaje, renunciaban a la experimentación de aquello que no estaba probado, de lo que desconocían, y que se proponía en la reforma curricular. Finalmente tenían la confianza en los métodos que habían aplicado y aprendido en la Normal. El bagaje práctico y cuyos resultados reconocían como favorables era el que privilegiaban en su ingreso al servicio profesional docente: *“en la RIEB, para primero y segundo grado, se sugiere trabajar con el método global para la lecto-escritura, pero en las escuelas se usa el método silábico y muchas veces el método global no funciona, y estoy viendo que lo que me proponen no me sirve, pues me regreso a lo básico, entonces no te animas a implementar algo que no sabes, por hacer lo que ya sabes que te puede dar buenos resultados”* (EP,I,13).

4.6.3 El cambio para que los estudiantes aprobaran los exámenes

Algunas de las decisiones interpretativas que tomaban los docentes, eran con relación al acervo de conocimiento cuyo contenido se asociaba a las realidades que enfrentaban en cuanto a la concepción del aprendizaje. Cuando los propósitos de las acciones docentes se centran en que el alumno apruebe los exámenes y obtenga calificaciones satisfactorias, toma decisiones en función de esta cadena de motivaciones. La medición de los aprendizajes a través del rendimiento de los estudiantes en los exámenes, es una relevancia para unos profesores, principalmente porque llegan a ser un referente de la forma en la que está trabajando. Para salir bien librados de este tipo de situaciones, se enfocaban en el aprendizaje conceptual; planeaban actividades que tenían que ver con el contenido de los exámenes, para ello suspendían u omitían aspectos del currículo que no eran susceptibles de evaluación: *“preparamos para el examen y cuando preparamos para el examen nos vamos a lo conceptual, porque el alumno tiene que responder bien y se olvidan un poco las prácticas sociales” (EP, I, 1).*

En este caso, la significatividad temática en la que basa el curso de acción era con relación a los contenidos declarativos; valoraban su vigencia sobre todo con respecto a la evaluación del aprendizaje. Estos depósitos de sentido se ponían de relieve al momento de diseñar actividades de aprendizaje, en tanto el fin se centraba en que los estudiantes aprobaran las evaluaciones. El docente optaba por estrategias de enseñanza de ese tipo, en este caso, porque consideraba que se relacionaban con la comprensión, tal como se expresa en este recorte:

“sí es necesario que comprendan, porque de esa manera no se les va a olvidar, pero también en cierta parte, pues memorizar, aunque se escuche muy a la antigüita, pero para mí el memorizar y comprender van de la mano” (EP, I, 3).

Entre lo que se espera del docente en el programa de estudio y las actividades de evaluación de los aprendizajes, los docentes priorizaban aquellas en las que requería trabajar, pues eran las susceptibles de evaluación y por lo mismo, las que reflejaban los resultados de la práctica, ejemplo de este motivo para es el siguiente: *“dudo que en todas las aulas del Sistema Educativo Mexicano se lleve tal cual ese plan y programa, a veces los maestros priorizamos y sobre todo cuando preparamos para examen” (EP, I, 1).*

En este contexto de significado, tomaban las decisiones que mejor convenían a los cortes de evaluación; decidían el curso de la acción en función de la utilidad de los materiales, por ello optaban por el programa de estudios como referente de la práctica: *“a mí me mueve más que*

trabajemos con los contenidos y las actividades que nos está pidiendo el programa, porque también tenemos la presión de que hay cortes para cada bloque, entonces, también yo no puedo atrasarme cada bimestre, entonces, trato de darle prioridad a eso” (EP, I, 1). Otro de los ejemplos que dan cuenta de cómo el fin de sus acciones se centraban en lograr que los alumnos alcanzaran buenos resultados es el siguiente: *“la mayoría tuvo buenos resultados y bueno a mí eso me alentó, incluso yo el siguiente año de docente como que me traumé, me enganché con esa parte, ¿no? la de los resultados...” (EP, I, 1).*

Las formas de evaluar no estaban articuladas a evaluación formativa, sino a una de carácter sumativo, a través de instrumentos que ya eran conocidos y no necesariamente por las pautas que marcaba el cambio curricular. Por este motivo, el dominio del conocimiento declarativo seguía cobrando relevancia: *“utilizamos muy pocos instrumentos para evaluar a los niños, nos enfocamos únicamente al examen, a aspectos muy generales, a la conducta, la asistencia, y a veces esos aspectos no son del todo suficientes para poder evaluar los conocimientos, las habilidades que tenga el alumno” (EP, I, 5)*

4.7 *Motivos porque.* Los significados biográficamente condicionados de la actitud del docente

En la siguiente parte se presentan tres significatividades que dan cuenta de los motivos porque: las orientaciones oficiales como antecedentes que justifican la acción; cubrir con el plan y los programas de estudio; y la enseñanza centrada en los aprendizajes declarativos. Cada uno de estos motivos permiten entender el fundamento de las acciones de los profesores en el proceso de cambio curricular.

4.7.1 Las orientaciones oficiales como antecedentes que justifican la acción

El plan de estudios y el libro de texto como guías de la enseñanza, constituyen un referente obligado para los actores que participan de un proceso educativo en el sistema público; son considerados por los profesores entrevistados como una estructura que sostiene y da guía a la práctica educativa. Este conocimiento antecede a la implementación de la RIEB, ya que desde su formación inicial aprendieron que estos artefactos culturales son parte medular de la docencia, ya que le señalan el qué, cómo y cuándo de la enseñanza y el aprendizaje.

En su formación inicial, analizaron detenidamente la estructura y contenido de los planes, programas y libros de texto, así como las secuencias previstas desde la visión oficial para el

proceso de aprendizaje. En distintas materias del currículo de la Normal, revisaban estos referentes en los diferentes semestres de su formación. De manera histórica y tradicional, se ha pensado e intencionado una formación inicial centrada en el saber práctico, por ello la relevancia de que en su rol de estudiantes conocieran y dominaran los enfoques, principios y contenidos de los planes y programas. Con ese saber sedimentado –acto típico del ejercicio docente- ingresaron al servicio profesional.

Ante la poca claridad que tenían con respecto a la RIEB, había profesores que optaban por guiarse por el programa, por los materiales oficiales que se convertían, por decirlo de alguna manera, en figuras de autoridad para la práctica, ya que les proporcionaban información acerca de qué enseñar y cómo proceder: *“entonces me guío con el libro de texto en el caso de matemáticas, en el caso de ciencias naturales, si tengo que guiarme por el programa” (EP, I, 1).*

El docente al estar ante una situación en el mundo social, en este caso, en una práctica educativa en el rol de enseñante, tenía en claro un saber previo con respecto a los planes y programas. Finalmente, ese conocimiento formaba parte de sus vivencias en su historia en la escuela Normal. Con respecto a este asunto, la sociología fenomenológica considera que una experiencia se torna significativamente temática, cuando el tema tiene relación con la situación dada, un ejemplo de ello se aprecia en los siguientes recortes:

“en la normal, pues también nos ponían a que respetemos esa parte, la planeación acorde a todo y todavía se sigue haciendo eso” (EP, I, 6).

“yo recuerdo que en algunas conferencias a las que fuimos pues nos decían que nosotros teníamos que planear con base al programa y no con base al libro de texto, entonces al ver que si el programa marcaba otra cosa y el libro de texto del alumno no estaba apegado a esto pues había que modificar la actividad” (EP, I3).

“tu tenías que respetar lo que venía en el plan y programa” (EP, I, 6).

Es importante señalar que esos depósitos de sentido guardan relación con los que Ducoing (2013) considera que son parte de una profesionalización que se queda a nivel de la simplificación, en tanto esa formación es para la autora, un tipo training instrumentalista que se basa en recetas prácticas y conductuales para conducir un grupo. Entre los actos que los docentes reconocen con respecto a las formas en que los empleaban y las decisiones que tomaron en la implementación de

la Reforma curricular, destacan las siguientes: revisión de su estructura y contenido, establecimiento de relaciones entre el programa y la articulación entre el contenido de los libros de texto y el programa.

Los profesores estaban formados para, utilizar los documentos oficiales, de modo que la conducta del docente aparece determinable por él y *codeterminable* dentro de los límites de esta situación que vivía en la práctica cotidiana (Schütz, 2003). Una muestra de ello se presenta a continuación:

“los libros de texto no coincidían con lo que te pedía el programa, entonces ese plus que yo tenía que dar, era diseñar actividades que me permitieran dar cumplimientos con lo que me manejaba a mí el programa, sin perder de vista también los libros de texto, porque eso quizás tú puedes entenderlo como maestro, cuáles son los cambios, qué modificaciones tienes que ir haciendo, pero un padre de familia si ve un libro de texto que no está contestado, para él tú no hiciste nada en el aula (EP,I, 3).

Desde esta tipicidad activaron los saberes, en tanto formaban parte de las conductas típicas de los docentes; finalmente en la elaboración de las planeaciones en los espacios de práctica tomaban como base los planes y programas vigentes en su tiempo. Los recortes de entrevista que se han presentado, ayudan a comprender el papel que tienen sus depósitos de sentido educativo, es decir, lo aprendido en el contexto de la formación inicial en la determinación de los cursos de la acción al ingreso al servicio profesional docente.

El motivo por el cual un docente elige guiarse por un tipo de sentido u otro, no necesariamente requiere de explicitación; en la actitud natural y por supuesto desde su repertorio de experiencias y conocimientos estaban en posibilidades de tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y explicitación, según sea el motivo, puesto que interviene hasta la constitución del tema (Schütz, 2003). La decisión de usar los libros del estudiante versus basarse solo en el programa estaba condicionada por la experiencia previa; las dudas con respecto al nuevo modelo curricular, las resolvían desde ese horizonte de familiaridad: *“me concentro en el libro o en el plan, eso era mi duda, y unos decían que en plan, otros decían que en el libro; ni siquiera a lo mejor podíamos no utilizarlos , porque nos teníamos que adecuar al plan, porque la supervisión nos revisaría los libros de los niños para ver el trabajo” (EP, I, 9).*

Llevar un curso de acción habitual, no suponía en un principio un conflicto, sino una forma de proceder de acuerdo al contexto de sentido: *“me basaba más en lo que decían los libros de texto, que lo que decía el programa, entonces, eso fue uno de los principales errores que yo observé que*

al inicio cometía ¿verdad?, ya que, de cierta forma, con el tiempo y experiencia, he detectado y he cambiado” (EP, I, 5). Considerando que la actitud tiene un dato biográfico, toda vez que se emplea el acervo previo, cada docente lo utilizaba de acuerdo a determinada situación, tendían a utilizar los referentes oficiales o establecidos en la cultura docente como formas habituales.

Las orientaciones oficiales son un punto de partida, el docente es capaz de explicar los motivos por lo que los retoma, y las variaciones que hace de acuerdo a lo que consideraba adecuado, tal como lo denota en este discurso: *“principalmente porque el programa ve de manera general cuál es el perfil de egreso, las competencias, los aprendizajes esperados, incluso en español te da como una serie de actividades o pasos para un producto final del proyecto; pero en este no vienen actividades enfocadas a las necesidades que en su momento yo veo en los alumnos en el grupo en sí, entonces, yo como maestra, siento que necesito mayor variedad de actividades, más tela de donde cortar, sino me siento limitada” (EP, I, 1).*

4.7.2 Cubrir con el plan y los programas de estudio

Al prevalecer el paradigma de la enseñanza versus el aprendizaje, se aprecia que algunos profesores se conducen con base en la creencia de que, al cumplir con las unidades didácticas que señala el programa, los alumnos aprenderían los contenidos curriculares señalados para tal o cual grado escolar. Ante la preocupación por la forma y no por el fondo, los docentes manifiestan la necesidad y presión que sentían por cubrir y terminar el programa en las fechas previstas y de que los niños completaran las actividades indicadas en los libros de texto. Al reconocer que era una consigna y por lo mismo un compromiso para cubrirlo en el transcurso del ciclo escolar, sus decisiones las orientaban desde este supuesto.

El diseño y selección de actividades, que otro consideró (experto) como importantes para el acto educativo, tiene un papel importante en la acción de los docentes. Desde este reconocimiento trataban de orientar pragmáticamente la propia conducta hacia el cumplimiento de esas sugerencias técnico metodológicas que les permitirían lograr los fines previstos en cada programa educativo. Al hacerlo, les significaba que estaban cumpliendo con lo aprendido en su trayecto formativo, ejemplo de ello se presenta en los siguientes recortes:

“lo que yo hago es pues tratar de variar las actividades, en algunos casos bajar el nivel de lo que me está pidiendo el programa, y posteriormente tratar de abarcar lo que me dice el programa, pero sí, por eso lo hago” (EP, I,1).

“a los docentes nos hicieron llegar los programas, la indicación fue que les diéramos una revisada y viéramos la forma en la que se iban a diseñar las clases, y empezamos a trabajar esos programas, desde entonces así se ha hecho” (EP,I, 1).

A fin de cubrir los programas como parte de la responsabilidad de un docente se ponían a estudiarlos y analizarlos y con ello tratar de cumplirlos en tiempo y forma: *“me acuerdo que me puse a estudiar a revisar, porque no me sabía los planes y programas, entonces a revisar, porque tenía que saber de qué se trataba, para hacer todo lo demás”* (EP, I, 8). Aunque sabían que existían condiciones y variables importantes en la realidad de la práctica docente, como, por ejemplo, el número de estudiantes o actividades complementarias que surgían en la vida cotidiana y que tenían que realizarlas, asumían su compromiso con la cobertura de los programas y los libros de texto. El siguiente recorte da cuenta de esta situación: *“son muchos contenidos y pues es un sólo 5o. y tengo 38 estudiantes, se me complica en ocasiones son demasiados, y aparte tenemos otras actividades como evaluar la comprensión lectora, tomarle la lectura a cada uno, tengo que decidir o abordo otros temas o los que vienen en el programa, en si pues como me las arreglo y trato de cumplir con lo que viene”* (EP, I, 4).

Cubrir el programa fue un aspecto que determinó el curso de acción en la docencia, pues al parecer su misión como profesores se centraba en una enseñanza en donde los medios eran la finalidad última del proceso: *“yo si trataba de cumplir con el programa, pero que fuera interesante y divertido también para los niños”* (EP, I,2). Las reuniones académicas que se llevaban a cabo en el Consejo Técnico Escolar (CTE) era una forma que les ayudaba a que cumplieran con ese cometido, ahí se establecía una dinámica en la que reforzaban ese conocimiento previo: *“en cada consejo técnico pues era revisar el programa, tratar de apropiarse de sus principios, trabajarlos en su aula, para el diseño de las secuencias didácticas”* (EP, I,3).

Al cubrir el programa en el tiempo asignado, se preocupaban más de una cuestión cuantitativa vs la cualitativa: *“la carga curricular lo marca el programa, y todo lo que debes de seguir para las actividades, yo decidí guiarme con el plan y programa, y algunos libros”* (EP, I, 9).

4.7.3 La enseñanza centrada en los aprendizajes declarativos.

La presencia de los conocimientos declarativos en los procesos educativos se deriva de la situación originaria de su conocimiento sobre la docencia, el cuál fue construido en las prácticas

profesionales realizadas en la formación inicial. Los docentes entrevistados justifican sus acciones en el servicio profesional docente desde su conocimiento previo, por ello la tendencia a utilizar la clase magistral y la exposición de contenidos temáticos como situaciones claves y relevantes en proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de las nuevas orientaciones curriculares se ignoraba y por lo mismo se omitía para dar paso a diversas actividades que estaban asociadas a un horizonte de familiaridad. Se trataba de experiencias que tienen lugar a una serie de variaciones temáticas, interpretativas y motivacionales de la situación originaria de adquisición (Schütz, 2003).

Por experiencia sabían que al promover los contenidos declarativos podían dar los resultados que se esperaban. Por un lado, valoraban el discurso de la reforma, en especial, aquellas ideas que colocaban a la comprensión como atributo clave del aprendizaje, pero por otro sabían que desde su función se debía de evidenciar resultados a través de los exámenes. Desde este reconocimiento optaban por acciones a través de las cuales pudieran comprobar que, en efecto, se estaba avanzando en la enseñanza.

Los docentes señalan que sus acciones tenían que ver con las circunstancias en las que vivieron la implementación de la reforma curricular; ante la insuficiencia de materiales y de referentes, tomaban decisiones entorno al qué y al cómo desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, en especial priorizaban los contenidos, pues consideraban que hacerlo como lo pedía la reforma se perdía el tiempo y no lo consideraban útil : “... *porque a fin de cuentas ves un tema y pierdes tiempo en ver ciertas cosas y al final ni lo va a utilizar*” (EP, I, 6).

Ante esas decisiones es posible advertir que el cambio de los planes de estudio con sus respectivas normativas, no modificaba las prácticas de los docentes que ingresaban al servicio profesional, en tanto ponían en práctica un saber aprendido en su trayecto de formación inicial. Una muestra de ello es el siguiente recorte: “*por eso trabajo pues con los cuestionarios, ven un tema porque lo que es historia, ciencias naturales, geografía, en ocasiones civismo este si se ocupa es mucha teoría, entonces hacen esquemas mapas conceptuales, cuadros sinópticos y también hacen cuestionarios*” (EP, I, 4).

Al saber que tenían que demostrar que sus estudiantes aprendieron tendían a poner en práctica lo que sabían les da buenos resultados: “*que vayan a observar al aula, porque yo puedo subir maravillas de mi grupo, cuando a lo mejor no lo es. Entonces si son unos detallitos que siento que*

en eso no estamos de acuerdo con la Reforma de que solamente se enfoquen en una evaluación a través de exámenes...” (EP, I, 8).

Al igual que los demás motivos porque, en este se aprecia un modo de ser y actuar del docente conforme a las experiencias avaladas, promovidas y establecidas por sus propios docentes en la formación inicial. En este caso, es claro que el profesor que ingresa al servicio profesional ha de desempeñar una tarea que es propia del magisterio (así lo aprendió), la cual hace referencia a ser el portador del saber que ha de explicar y exponer para que el alumno lo aprenda.

El contexto de la implementación de la RIEB: Tres visiones del significado subjetivo del cambio.

Los egresados del plan de estudios de 1997 de las escuelas Normales, que ingresaron al servicio docente vivieron la implementación de la reforma en su primera etapa profesional, de manera dual, por una parte, sentían temor por el poco o nulo dominio de conocimientos con respecto a los contenidos y habilidades implicadas en el cambio curricular en los planes y programas y por otro, ingresar formalmente al sistema educativo. En estos casos su ingreso al ámbito de la docencia desde un bagaje incompatible con el cambio al que estaban llamados a implementar en la práctica, representó un primer choque con la realidad.

El docente se enfrentó al proceso de cambio en las condiciones típicas en las que en nuestro país se tiende a implementar una reforma curricular, es decir se propone una reforma sin modificación alguna de las condiciones físicas y materiales que se requieren en las escuelas y las aulas, con una capacitación en cascada, limitada en los tiempos y centrada en el conocimiento de los nuevos planes, en donde las ayudas tienden a enfocarse al conocimiento de formatos que servirán para mostrar el cumplimiento de tareas, entre ellas, la planeación didáctica y no en la comprensión profunda de los principios clave del modelo educativo, además sin tomar en cuenta los conocimientos previos, experiencias y expectativas de los docentes.

En ese contexto, los profesores entrevistados reconocían el saber que se necesitaba para implementar dicha reforma; un saber que difería del construido en su formación inicial, en tanto se trataba de un nuevo enfoque que les implicaba replantear la forma de trabajo que habían aprendido y que, por lo mismo les resultaba familiar. Las diferencias entre lo que conocían y lo

que demandaba el nuevo enfoque eran evidentes, pues su perfil de egreso como docentes estaba enfocado al desarrollo de habilidades intelectuales, al dominio de los contenidos de la enseñanza, así como a la respuesta de las condiciones sociales y del entorno escolar (SEP., 2002: 31-35).

En este contexto de desconcierto e incertidumbre tenían claridades, una de ellas era el papel que jugaban los planes y programas de estudio pues en su formación aprendieron que estos artefactos eran la columna vertebral de la docencia, bastaba con seguirlos para cumplir con lo esperado; finalmente en ellos se indicaba el qué, cuándo, cómo y con qué. En ese sentido, reconocían que en la práctica había que seguir el curso de acción propuesto para cada unidad.

Al no tener claridad conceptual, metodológica y técnica, los profesores mostraban dificultad para interpretar el contenido de la propuesta curricular, pues como ya se ha señalado, les fue presentado de manera apresurada. Aunque representaba un escenario de novedad para los docentes, por ser ajeno a su horizonte de familiaridad, ello no lo es para la historia del pensamiento educativo (Díaz-Barriga, 2016), precisamente porque esos han sido los modos en que se tiende a implementar reformas que buscan cambios. A los profesores se les pide orientar sus prácticas de acuerdo con lo que privilegia la innovación exógena, es decir la que se impone de afuera hacia adentro y de arriba hacia abajo, sin asegurarse que han aprendido y comprendido el qué de ese movimiento reformador. Los entrevistados argumentan, que la información que circulaba sobre la propuesta de cambio, en el mejor de los casos, era sobre cuestiones conceptuales.

Fullan (2012) considera que el problema de la implementación de tal o cual reforma no es únicamente que el profesorado "aprenda cómo enseñar", sino que aprenda el proyecto teórico; con el conocimiento del *por qué* de lo que hacen, de otra manera no tendrán la comprensión necesaria para profundizar en su práctica en un contexto cambiante. Aunque a nivel de discurso, las reformas ofrecen soluciones a problemas que aquejan al sistema educativo, en la dimensión de la práctica esas innovaciones representaban para estos docentes un conflicto que les generaba incertidumbre, pues una cosa era lo que se esperaba a nivel ideal y otra muy diferente las interpretaciones y significados construidos a partir de esa realidad objetiva. Con base en la experiencia de los profesores se presentan tres tipologías que corresponden a construcciones subjetivas que permiten comprender cómo los docentes explican, interpretan y ponderan el cambio propuesto por medio de la RIEB: el cambio como un proceso de rendición de cuentas; como prácticas de simulación; y como promotor del aprendizaje docente.

El significado del cambio como un proceso de rendición de cuentas

Los docentes al ingresar al servicio profesional se relacionaron desde su biografía personal y profesional con el sistema educativo, con determinadas orientaciones curriculares, con la organización en la que participaba, la cual le fue dada por la misma institución, a través de Otros sociales como lo son los directores y supervisores de zona (Berger y Luckmann, 2001). En esa relación se dieron cuenta que para la institución era importante la rendición de cuentas, por ello el cambio educativo lo asociaron a la atención de los requerimientos solicitados por la autoridad, en especial los relacionados con los resultados de las evaluaciones los cuales mostraban entre otras cuestiones que los profesores estaban cumpliendo con el mandato de la reforma.

La política educativa en la que está situada la RIEB, entre otros aspectos, se encuentra sujeta a un sistema de rendición de cuentas. Un ejemplo de ello, es la evaluación estandarizada de los aprendizajes de los estudiantes, la cual, aunque no se ha logrado determinar su impacto en los procesos de aprendizaje, se continúa visualizando como un indicador clave de la calidad educativa. De acuerdo con Cole (1994) este tipo de visiones se gestan en las prácticas cotidianas, en el curso de las experiencias de un grupo social que asume en su conjunto prácticas que legitiman, en este caso, asociar el rendimiento de los docentes con el puntaje que obtiene su grupo en las pruebas estandarizadas.

Griffin (2013) argumenta que es posible que este sistema de evaluación aliente a los docentes a centrar su acción en función del mismo, sin que ello signifique que se garantice la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, principalmente, porque no los usan como referente para la mejora. En este contexto de rendición de cuentas, algunos de los profesores que participaron en la implementación de la RIEB, tenían en claro el valor de los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes, ya que los asociaban con la calidad y efectividad de su propia docencia, por ello la tendencia a enfocar sus prácticas en preparar a los estudiantes con el fin de que obtuvieran mejores resultados en los exámenes, dicho de otra manera, tendían a una mirada pedagógica de la evaluación.

Utilizar los documentos, planes y programas de estudio, para realizar y presentar sus planeaciones y con ello mostrar que cumplía con los contenidos del programa, significaba para ellos una garantía que se presentaba a la institución para mostrar que sus acciones docentes estaban proyectadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes desde el enfoque de enseñanza pre escrito, sin embargo, para lograr que los estudiantes aprobaran los exámenes, realizaban actividades para el aprendizaje declarativo. Al respecto, la UNESCO, (2018) en el informe de seguimiento en la educación en el mundo, reconoce que cuando la práctica docente se centra en la lógica de rendir cuentas, lejos de ser un asunto que debe facilitar el aprendizaje de los actores educativos y la mejora de procesos, puede ser perjudicial para los procesos auténticos de mejora.

Las actividades propuestas como parte de la dinámica de clase representaban para estos profesores un tipo de pedagogía de la evaluación, ya que en gran medida consideraban que el cambio educativo se reducía a un proceso de rendición de cuentas. De esta manera, admiten que sus formas particulares de relacionarse con el grupo, la dosificación de contenidos, las estrategias didácticas que lograron efectuar, se realizaban no solo en función del desarrollo y necesidades de los estudiantes, sino en función de sus conocimientos y comprensiones que serían objeto de evaluación.

La rendición de cuentas tuvo una impronta importante, en las micro situaciones que proponían en el aula, sobre todo aquellas que impactaban directamente en el rendimiento en los exámenes. Desde este motivo, promovían el uso de materiales enfocados a resolver lo mejor posible el examen, jornadas programadas para repasar preguntas de examen y el uso de simuladores de evaluación que les permitían monitorear el avance de los estudiantes, en este sentido se tenía claro lo que era importante: *“la institución podría estar al pendiente de lo que estamos planeando, de que estemos llevando a cabo las actividades de aprendizaje, que nos revisen o que revisen cuadernos, o que vean resultados, pero desde el grupo, porque solamente piden resultados estandarizados, yo cuando tuve sexto grado me tocó el examen de olimpiada y también planea (EP, I,1)*. Los docentes señalan en un aquí y ahora, que el valor de la práctica radicaba en el resultado en los exámenes, pues además de que reconocían que era parte importante del contenido de la reforma, obtenían una ganancia simbólica, es decir, esos resultados los hacían ver ante el colectivo docente y la institución, como “mejor docente”, o con “mejores habilidades docentes”.

Aunque los profesores sabían que la responsabilidad que tenían para mostrar mejores resultados en las pruebas dependía de muchos factores, entre ellos, si el grupo presentaba o no rezago, si los alumnos respondían al proceso de enseñanza, si tenían actitud de aprender y experiencia para contestar exámenes, e incluso si contaban con las condiciones cognitivas y emocionales para responder a este tipo actividad académica. Es por eso que tenían en claro su obligación para

responder a las necesidades y demandas del contexto de la práctica y del grupo, además comprendían que estaban sujetos a un conjunto de normas y procedimientos a los que tenía que responder, entre ellos mostrar que sus estudiantes alcanzaban buenos puntajes en las evaluaciones (López y Merino, 2004).

Al sentirse sujetos a un tipo de evaluación, optaban por atender situaciones particulares derivadas de las realidades de sus prácticas y al mismo tiempo cubrir el programa y con ello, asegurar maneras para que los estudiantes pasaran los exámenes, en tanto suponían que el aprendizaje estaba en función de los resultados obtenidos. Para ellos era claro que el éxito de un docente, desde la mirada reformista, estaba fincado en función del nivel alcanzado en mediciones estandarizadas a gran escala.

En este contexto de sentido, se aprecia la manera en que le otorgaban mayor relevancia a las evidencias que requerían mostrar para legitimar el enfoque de la política educativa y las realidades que ellos estaban viviendo en función de las necesidades del grupo pasaban a un segundo plano. Ante ello, se aprecia que el cambio educativo se valora desde lo que se enfatiza desde afuera y no desde lo que se supone fue el fin de tal reforma. Las exigencias que sentían se derivaban de la reforma, las visualizaban como una carga administrativa, como algo que entregar y mostrar, a propósito del rendimiento de cuentas a nivel institucional. Al parecer este significado, tiene que ver con una reforma educativa de la globalización, cuyas metas quedaron atrapadas en una visión pedagógica de corte tecnocrático-eficiente, que intencionalmente hizo a un lado los planteamientos didácticos, para enfocarse en acciones que condujeran a la rendición de cuentas (Díaz-Barriga, 2009).

El cambio educativo como prácticas de simulación

Las reformas curriculares buscan un cambio en las prácticas educativas, una modificación en las creencias de los docentes sobre la enseñanza en función de un nuevo enfoque didáctico (Fullan, 2002). Se dice que para que las condiciones de cambio existan, en principio, los actores educativos que la implementan requieren haber comprendido y estar convencidos de que las nuevas orientaciones curriculares pueden llegar a tener un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, esto no siempre sucede, ya que, entre otras cuestiones, los profesionales no necesariamente conocen el contenido del cambio y por lo mismo, les es difícil apreciar y valorar

sus ventajas. Ante la duda tienden a optar por continuar con las prácticas ya conocidas, las cuales forman parte de sus horizontes de familiaridad.

Las acciones de este tipo de docentes estaban centradas en prácticas de simulación, es decir, en su salón de clase hacían lo que les parecía adecuado de acuerdo a sus saberes, a las características de sus estudiantes y a los materiales disponibles sin que ello necesariamente fuera coincidente con lo que mostraban a la dirección escolar como evidencia de su trabajo. Los planes de clase los elaboraban tomando en cuenta los elementos solicitados; tendían a apegarse a los requerimientos del formato y así resolvían la demanda por parte de la autoridad escolar.

Al reconocer que los procesos de implementación de la reforma tenían como elemento relevante diseñar la práctica conforme a las orientaciones oficiales, cumplían con las disposiciones que les solicitaba la dirección escolar, los cuales guardaban correspondencia con los planes y programas de estudio. De modo que cumplir con lo esperado no significaba que en el proceso educativo con los alumnos estuviera presente la propuesta de le RIEB.

Sus acciones en el salón de clase guardaban relación con el conocimiento a mano sobre la docencia, por ello seguían utilizando el enfoque con el que fueron formados en la Normal, por considerarlo más efectivo. Las demandas del cambio las resolvían entregando los productos solicitados y las decisiones en el proceso de aprendizaje se tomaban en función de la practicidad, del tiempo frente a grupo y de lo que sabían hacer, y no en función a los designios de la reforma. El docente realizaba prácticas habituales, por tanto, diferían de las esperadas en la reforma, al hacerlas no dejaban de cumplir con los requerimientos institucionales, dicho en sus palabras hacer como que se cumple con el proceso de cambio.

Ante la exigencia de planear, evaluar y promover el aprendizaje de los estudiantes desde un nuevo enfoque curricular, teórico y metodológico, se veían interpelados a entregar una planeación elaborada en los términos requeridos por la dirección y supervisión escolar. Los docentes señalan que era factible elaborarla y entregarla conforme a lo esperado, sin embargo, ello lo hacían para cumplir y no porque estuvieran convencidos, ni porque supieran que tendría alguna utilidad para su grupo de alumnos. Seguir la planeación al pie de la letra, les generaba miedo e incertidumbre, pues no tenían la certeza de que los niños aprendieran y alcanzaran los logros esperados, por ello, implementaban estrategias didácticas de las que tenían certidumbre de sus resultados. Esta situación favorecía un doble discurso y una doble acción; una cosa era lo que proponían en el salón y otra muy diferente lo que decían que hacían a la autoridad educativa.

Para estos docentes las propuestas de enseñanza del modelo anterior que conocieron en la formación inicial, que las llevaron a cabo en las prácticas profesionales y las asimilaron como un proceso efectivo para el aprendizaje de los niños era lo legítimo y lo válido. Uno de los motivos para realizar prácticas probadas, es la interpretación que hacían sobre las nuevas orientaciones, por ejemplo, consideraban que en las nuevas propuestas no estaban definidos los métodos de enseñanza, por ello preferían aplicar sugerencias didácticas ya conocidas y no las propuestas de la RIEB.

Es importante señalar que esta simulación no implicaba que los docentes dejaran de atender a los grupos a su cargo; al hacer ese tipo de prácticas, tenían la intención de mostrar a las autoridades lo que querían ver y escuchar, con ello se mostraban como un profesor que cumplía con las normas y las disposiciones. Los docentes coinciden que un aspecto que se acentuó con la implementación de la reforma, era la tensión que vivían entre la atención a los requerimientos institucionales de la práctica previstos en la reforma y los requerimientos que desde su criterio se debían cumplir y que correspondían a las necesidades académicas de los alumnos.

Refieren que para ellos eran importantes los estudiantes, los padres de familia y su trabajo, pero no así, la entrega de planeaciones e informes que reflejaban la puesta en marcha de la reforma, las cuales asociaban con un tipo de fiscalización de su práctica, en el sentido de que muchas veces requirieron hacer constar que estaban haciendo su trabajo, y en consecuencia teniendo los resultados esperados conforme al programa.

Los docentes mantuvieron una actitud crítica ante la dinámica escolar en la que las evidencias que generaban sobre la práctica eran solicitadas desde el tipo de información que requería la zona escolar y no desde las condiciones reales que se vivían en el salón de clase, esta situación los motivó a que simularan. Al darse cuenta de que lo que importaba era cuadrar la información con base en el avance que marcaban los planes y programas, y no en las realidades del grupo y sus condiciones, optaban por este tipo de prácticas. De modo que los docentes no sólo se centraban en lo que estaban viviendo en la vida cotidiana con sus estudiantes, sino en aquellas formas que mostraban que estaba cumpliendo con su trabajo desde el contexto de la RIEB.

Spillane (2016) considera que cuando el proceso de enseñanza se liga a la rendición de cuentas, el docente tiende a mostrar que se sujeta a las demandas de un sistema educativo que le pide que documente su práctica en función de los estándares curriculares y no así en los fenómenos que suceden de manera cotidiana en sus aulas, de esta manera es cuando se puede incurrir en prácticas que no estén sujetas a sus realidades escolares.

Para los profesores lo que sucedía todos los días en la interacción con su grupo, eran experiencias complejas, que difícilmente podían registrar en la serie de formatos que en su momento le fueron solicitados para legitimar la reforma. Para ellos, en el marco de ese cambio había exigencias tales como entregar a la institución educativa, al menos los siguientes insumos: la planeación mensual, calificaciones trimestrales, instrumentos utilizados en la evaluación (listas de cotejo, rúbricas y registros), informe trimestral (sobre contenidos de menos dominio, estudiantes que requerían apoyo, y niveles de lectoescritura), plan diario y el seguimiento a la ruta de mejora escolar (estrategias globales de mejora).

En la mayoría de los casos, a los docentes les era difícil atribuirles a estas demandas una relevancia o un sentido, en tanto sabían que no tenían ningún impacto en el aprendizaje de sus estudiantes. Por la predisposición hacia la RIEB, tendían a no involucrarse en acciones orientadas a la comprensión del nuevo enfoque de enseñanza, por lo mismo había una resistencia para probar las estrategias docentes previstas en la reforma y para reorganizar la dinámica en el aula. La presencia de una nueva propuesta curricular era equiparable a una serie de formatos en los que podían plasmar por escrito lo esperable, sin que ello requiriera hacer cambios en sus prácticas habituales.

El cambio educativo como promotor del aprendizaje del docente

Algunos de los docentes iniciaron un proceso de explicitación que los llevó a aprender contenidos puntuales de la reforma. Al reconocer que tenían desconocimiento del cambio impulsado por la RIEB decidieron involucrarse en procesos de aprendizaje, para ello gestionaron una serie de acciones, entre ellas estudiar una maestría, comprar o conseguir material complementario, consultar a expertos, asistir a cursos y aprender en interacción con los pares, no solo el enfoque de los nuevos planes y programas de estudio sino la estructura y organización de esos referentes.

La formación que se ofrecía a nivel institucional y a la que tenían acceso como apoyo para la implementación de la RIEB, representaba una oportunidad para aprender y comprender el contenido del cambio. Para estos docentes que inician procesos de aprendizaje lo importante estaba en la comprensión de las nuevas orientaciones, en las implicaciones que tendrían en la práctica. Había un interés por tener un dominio más allá de lo que ellos pudieran conocer a través de los planes y programas. Más que información, en ese proceso refieren que requerían otro tipo de apoyo,

que les permitiera retomar sus conocimientos previos y transitar hacia las nuevas pautas en la práctica docente.

Las condiciones en las que vivieron la llegada de la reforma, entre ellas, la reducida difusión de cursos especializados para el dominio de las nuevas orientaciones curriculares, el difícil acceso a la información de primera mano y la poca asesoría con respecto a su aplicación en la práctica, motivaron a este tipo de docentes a emprender trayectos formativos más allá de los que ofrecía la SEP. Refieren que la misma experiencia de formación, les sirvió para comprender mejor la reforma y generar espacios de reflexión a los que difícilmente tenían acceso al interior de la dinámica escolar.

La iniciativa de estos docentes con respecto a la formación es una muestra de su interés por comprender las nuevas orientaciones. Una característica común en todos ellos es la decisión de aprender de manera autónoma, pasar de la información a la ejecución a través de la búsqueda de referentes metodológicos en diferentes medios. Fullan (2012) considera que, en la implementación de las reformas, los actores que protagonizan este proceso de cambio enfrentan entre otras cosas, un problema en la claridad de los objetivos y los medios de la reforma. Se retoma esta idea de este estudioso para señalar que los motivos para aprender de los docentes, estaban situados, precisamente en este problema, por esta razón requerían de comprensiones que les ayudaran ganar claridad, principalmente en la concepciones y estrategias docentes ya que les inquietaba saber en qué consistían los cambios y cómo debían cristalizarse en las aulas.

Ante este tipo de iniciativas, es que se dice que el significado del cambio se asocia al aprendizaje. Las condiciones básicas para la implementación de la reforma las valoraron como inciertas, y una manera de encontrar certidumbre fue a través del conocimiento puntual de los principios y orientaciones de la RIEB. El interés por conocer la reforma y llevarla a la práctica los motivaba a realizar análisis detallados de los planes y programas y articularlos con el dominio que estaban adquiriendo en otros escenarios de aprendizaje; sabían que esa tarea formaba parte de la función del docente. De manera que leer los planes y programas, elaborar conclusiones y tomar decisiones didácticas al respecto, no era algo nuevo, sino un curso de acción proyectado de manera típica, que les facilitó la implementación de las orientaciones curriculares de acuerdo a su dominio previo y al enriquecimiento de su acervo de conocimiento.

A diferencia de la reforma de 1993, en la que los docentes contaban con todos los materiales para ejercer la práctica, en este caso, estaban claros que los programas de estudio del 2011 no tenían en el momento los materiales necesarios, pues los libros de texto estaban en proceso de renovarse

para adecuarse a los programas. La relevancia pragmática en ese momento, estaba puesta en los libros que disponían, los cuales eran del 2009, por ello un interés especial en la manera de cómo utilizarían esos materiales, y en la forma de adaptarlos para cumplir con los principios de la enseñanza basada en competencias.

Admiten que sobre la marcha tuvieron que seleccionar los materiales, y algo que se repetía en los documentos oficiales, es que una de las acciones medulares del docente era buscar recursos educativos para sus clases (videos, textos, etc.), de algunos contenidos y que los estudiantes debían hacer investigaciones documentales. Ante estas situaciones mostraban iniciativas para realizar un trabajo autónomo. En las revisiones que hacían de los documentos, reconocían estrategias nuevas que las asociaban al enfoque de la RIEB, por estar articuladas a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes o bien por corresponder a nuevas formas de entender la enseñanza, como lo fue el trabajo por proyectos. Es en este sentido, es que ubican tres aspectos en los que aprendieron: en el diseño de la planeación didáctica y ejecución de campos formativos; los formatos de evaluación; y nociones sobre la enseñanza por competencias.

El cambio educativo depende de lo que hacen y piensan los maestros (Fullan, 2012), de las comunidades de aprendizaje en las que participan, en este caso el trabajo con pares fue evidente, ya que ante la necesidad e interés establecieron de manera voluntaria relaciones por afinidad y en un diálogo abierto entre los que compartían grado escolar o bien por desafíos similares que experimentaban en la implementación de la reforma. Se considera que uno de los aspectos fundamentales para que el cambio suceda, es que se logre permear en las culturas académicas y, que existan modificaciones en la dinámica escolar, ante ello se puede apreciar que en los procesos de aprendizaje que experimentaron se dieron cuenta que la confianza era un ingrediente clave, que el modelo respondía a las características de las nuevas generaciones, pero también, se interpretó que compartieron en su momento, una intencionalidad, eran docentes de nuevo ingreso, y tenían la motivación para lograr el objetivo de implementar un nuevo enfoque. Para Tomasello (2009) esto se entiende como la capacidad, motivación y habilidad que impulsa, en este caso en un contexto institucional, a compartir la experiencia y el logro de objetivos en una actividad.

Las acciones que emprendieron eran importantes para su práctica y tenían una intencionalidad (Schütz y Luckmann, 2003). Lo que descubrieron en este trayecto tiene que ver precisamente con el tipo de conocimiento previo, sus capacidades de auto gestión del conocimiento, la motivación y el deseo para modificar las prácticas docentes. Al manifestar un interés pragmático común por la reforma, adoptaron una perspectiva intersubjetiva del mundo, en el marco de una realidad objetiva, configurada por el sistema educativo para normar la práctica del docente (Luckmann,

2008). Los materiales institucionales a los que en su momento tuvieron acceso, no eran didácticas probadas en realidades parecidas a las que enfrentaban en su vida cotidiana, sino a un contexto de sentido, complejo y elaborado por agentes externos a sus realidades.

El tipo de cooperación en el aprendizaje del enfoque, se estableció, partiendo de la cultura institucional, en los espacios de academia que les fueron dados, para transitar a espacios creados por ellos mismos. Por ejemplo, en la indicación de trabajar con los docentes del mismo grado, propiciaron el intercambio de materiales, impresiones sobre los programas de estudio, lo que generó una toma de decisiones basadas en evidencias de la práctica, en las reflexiones sobre lo que estaba aconteciendo con sus grupos.

El desafío mayor de aprendizaje en estas condiciones culturales, fue asimilar la mirada de la reforma, atender los requerimientos de la práctica, al mismo tiempo que las necesidades sentidas del grupo en cuestión. Para Stoll (2016) una condición ideal de aprendizaje sobre el cambio, en los profesores, es que logre un equilibrio entre la rendición de cuentas y las formas en que el docente aprende de su práctica. En este caso, se puede decir que las acciones que los docentes emprendieron para formarse en el contexto de la reforma denotaron la relevancia del aprendizaje autónomo del docente.

CONCLUSIONES

Mediante el acercamiento con los docentes se identificaron temas que, por su relevancia pragmática dan cuenta de la forma en que operó la política educativa en sus realidades docentes, así como del papel y de la función de su acervo de conocimiento en la comprensión de la propuesta de cambio curricular. Al mismo tiempo se conocieron aspectos relacionados con la cultura escolar de las instituciones en las que participaron, en especial sus experiencias a partir de que vivenciaron una reforma curricular a su egreso de la escuela Normal y a propósito de comprender sus significados con respecto al cambio que se impulsaba desde la SEP. Estos elementos son importantes en tanto se asocian a los significados subjetivos que construyeron en la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). A partir del interés de este estudio y del proceso de la investigación que se llevó a cabo se presentan las principales reflexiones asociadas a las preguntas y objetivos de la investigación:

- Las propuestas de cambio educativo que se impulsaron a través de la RIEB caracterizadas por su hegemonía, diferían de las propuestas pedagógicas que los docentes aprendieron en sus trayectos formativos. El enfoque por competencias con sus respectivas implicaciones en la práctica, exigía saberes que el egresado no consideraba cercanos ni familiares a los que construyeron en su formación inicial. Su egreso de una institución formadora de docentes no garantizaba que desde su rol cumplieran con el enfoque de la RIEB, ya que ellos no estaban formados para diseñar situaciones de aprendizaje que permitieran a sus alumnos movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos (competencias) a propósito de resolver situaciones-problema.

- Desde sus depósitos de sentido educativo, entendidos como un conjunto de esquemas que se conformaron en un aquí y ahora durante el trayecto formativo, los profesores realizaban acciones con mayor o menor grado de dificultad. Si las situaciones que valoraban en el contexto de reforma eran similares o análogas a sus conocimientos previos, realizaban acciones sin mayor esfuerzo (tal es el caso del control de grupo), pero si lo que se les demandaba no se encontraba en su horizonte de familiaridad, se les presentaban situaciones problemáticas, pues no tenían la posibilidad de volver a aplicar soluciones desde lo ya conocido, es decir, no tenían los saberes necesarios para legitimar el dominio de la docencia en un contexto de reforma. Ellos sabían cómo se realizaba una planeación didáctica, cómo se esperaba que actuaran y la manera en que se evaluaban los aprendizajes, pero desde una visión diferente a la privilegiada en la RIEB; situación que representó una dificultad para realizar las acciones docentes desde el nuevo enfoque, para el cual tendrían que realizar cambios en sus prácticas que impactaran en un estilo de enseñanza en el que el estudiante aprendiera a utilizar sus conocimientos para resolver problemas en contextos variados. Al no contemplarse que cada docente tiene una trayectoria y, por ende, un dominio previo sobre lo que representa su rol resulta difícil que los propósitos que se anuncian a partir de un cambio impuesto logren concretarse en una práctica, ya que aquello que se declara a nivel de la política educativa y se materializa en una reforma no necesariamente coincide con lo que sucede cotidianamente en las aulas.

- Las experiencias de los docentes en la implementación de la RIEB, indican la existencia de un desfase entre el modelo que se enseña en la Normal y el modelo educativo que se le pide implementar cuando ingresa al servicio profesional. La brecha entre los conocimientos que se privilegiaron en la formación inicial y los que requirió para operar el nuevo modelo curricular era evidente, por lo mismo, esta situación representaba un inconveniente, considerando que no sólo enfrentaron situaciones problemáticas típicas de un docente que ingresa al servicio, sino dificultades para comprender y valorar las nuevas orientaciones curriculares a partir del acervo de

conocimiento a mano construido principalmente en los cursos propuestos en la malla curricular de la formación inicial en las prácticas profesionales, en la relación con docentes normalistas y docentes de educación primaria (tutores de práctica). Los conocimientos relativos al qué y al cómo de la enseñanza no eran compatibles con el qué y cómo impulsado por la RIEB.

- Este desfase permite cuestionar los planes y programas de las Escuelas Normales, en tanto promueven una formación asociada al currículo de la Educación primaria sin prever cambios de más largo alcance. Al estar supeditado el currículo de las Normales de la educación primaria, se muestra que aún prevalece una percepción del docente como un técnico de la educación, cuya función se centra en la aplicación de las propuestas que otros diseñan y promueven, y no como un profesional estratégico que con base en su formación toma decisiones informadas. La experiencia de los docentes con respecto a este desfase también ofrece posibilidades para polemizar los ideales de las reformas educativas y la forma en que se implementan, ya que aún prevalece una visión en la que se piensa que conllevan formas perfectas y atemporales; formas que como se sabe tienen existencia en el reino de los ideales o en las ideas platónicas, pero no en el mundo concreto de las escuelas, de los profesores y sus contextos.
- La tendencia de los reformadores educativos a in-visibilizar saberes relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y el contexto en donde se realiza la práctica docente, además de que lo coloca como un operador o ejecutor de un currículo que desconoce, ignora el papel tan importante que tiene en el cambio educativo. A pesar que diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la trascendencia que tiene la participación y el saber previo del docente en las propuestas de cambio, se sigue observando que ello no ocurre. Al no contemplarse desde una reforma, que cada docente tiene una trayectoria y, por ende, un dominio previo sobre lo que representa su rol, se instaura un problema y un desafío, debido a que los propósitos que se anuncian a partir de un cambio impuesto se pueden quedar en la categoría de buenas intenciones; aquello que se declara a nivel de la política educativa no necesariamente coincide con lo que sucede cotidianamente en las aulas, lo que promueve una gran brecha entre lo que se quiere, se dice y se hace.
- El liderazgo y la gestión directiva tienen un papel relevante en el cambio curricular que se impulsa a través de la reforma. Las ayudas por parte de los directivos pueden representar para los docentes una oportunidad para aprender y enfrentar las situaciones problemáticas derivadas de la nueva propuesta de sus interpretaciones o bien una dificultad. Cuando el papel de los directivos se centra en la forma, y a partir de ello, solicitan requerimientos que para los docentes carecen de sentido (por ejemplo: el llenado de formatos que supuestamente evidencian un trabajo basado en las directrices de la reforma) se tiende a la simulación, precisamente porque no les encuentran

sentido a esas tareas. Al no sentirse apoyados en las situaciones que viven en la dinámica escolar y en la comprensión que requiere del contenido del cambio, los docentes tienden a llenar formatos como una manera de mostrar evidencias para dar cuenta del cumplimiento de las disposiciones, sin que ello signifique que en la práctica lleven a cabo aquello que presentan a la autoridad. Las planeaciones didácticas o las formas de evaluar que entregan a la autoridad, difieren sustancialmente de lo que se hace o propone en el salón.

- El acervo de conocimiento de los profesores, las características de su trayectoria profesional, la forma en que se implementó la reforma y la actitud ante el cambio, son elementos que influyen en los significados que cada uno construyó con respecto a la RIEB. Desde la posición, la disposición y las condiciones en que operaba la Reforma lograron acercamientos paulatinos o alejamientos con el contenido del cambio. En la interpretación fenomenológica de los conocimientos y experiencias derivadas de esta situación, los docentes construyeron significados articulados a su situación biográfica, al momento histórico de la propuesta curricular, a las particularidades de la gestión directiva en sus centros de trabajo y a los procesos formativos en los que se involucraron a propósito de que comprendieran y aplicaran los principios reformadores. En este sentido, es posible decir que no existe un significado subjetivo unívoco del cambio educativo, sino multiplicidad de visiones, que se legitimaron en la relación con sus pares, en un diálogo social respecto de las experiencias compartidas entre estos docentes.

- Desde la participación de estos profesionistas en la propuesta de cambio curricular se advierten diversas significaciones: experimentar un proceso de rendición de cuentas, realizar una serie de prácticas de simulación con el fin de mostrar cumplimiento y estar interesados en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes desde los marcos privilegiados en la reforma curricular.

- En lo que respecta al significado del cambio como un proceso de rendición de cuentas, el docente de educación primaria, aunque cuestiona la relevancia pragmática de la RIEB tiende a cumplir con esas disposiciones por mandato, sin que ello represente que las refleje en su quehacer docente. Este tipo de profesores tiene claro lo que tiene que hacer en el salón de clases con respecto al proceso formativo de los alumnos sin que ello guarde relación con la RIEB, ya que su quehacer lo realiza en función al saber construido en su formación inicial, en otras palabras, se dice que lo que hace guarda relación con su acervo de conocimiento construido en su trayecto formativo.

- Al reconocer que la acción práctica de los docentes es resultado de las experiencias y vivencias de la vida cotidiana y que además suele estar articulada a la formación inicial, se dice

que esa acción se convierte en un dispositivo que posibilita el saber hacer o actuar en circunstancias que son familiares, pero que no garantiza un saber hacer en situaciones que les resultan ajenas o carentes de sentido. Los docentes a partir de un sistema de estructuras que funcionan como tipos o categorías de percepción -organizadores de la acción- legitiman actividades de aprendizaje desde modelos que fueron probados como efectivos en la práctica profesional, y validados por los docentes experimentados que en su momento evaluaron su práctica profesional. Desde este contexto es predecible que los docentes optaran por el uso de su dominio previo sobre la docencia y no por el contenido de la reforma que además de que aparecía distante a su bagaje de conocimiento, carecía de sentido.

- La simulación como una significación del cambio impulsado por la RIEB se vivió cuando los docentes consideraban que habían de mostrar a los otros que sus acciones si cumplían con lo estipulado en la reforma, es decir, mostraban que están apegadas al ideario de la reforma. La tendencia por evidenciar los procesos en los términos que le eran requeridos por la autoridad educativa les aseguraba estar en la categoría de los que sí cumplen con el rol esperado.

- En los docentes cuyos significados de la RIEB estaban anclados al aprendizaje se aprecia que tenían en claro el contenido y el papel de su acervo de conocimiento en el proceso de cambio y con ello, la necesidad de enriquecerlo para comprender el qué y el cómo de las nuevas orientaciones curriculares. En las experiencias cuyo sentido del cambio se valoró como promotor del trabajo autónomo se aprecia la existencia de aspectos importantes que juegan un papel clave en la comprensión e implementación de una orientación curricular; entre estos aspectos se destaca el interés y la apertura como antecedentes clave que permiten entender por qué un docente toma decisiones con respecto a su propio aprendizaje. Dentro de estas tres formas de significar la reforma a partir del conocimiento previo y de las situaciones que experimentaron los docentes, sobresale la que hace referencia al aprendizaje, ello resulta esperanzador porque muestra su agencia, la cual discrepa de la visión tecnocrática que prevalece en el diseño e implementación de las reformas, es decir de una visión mecanicista del cambio educativo. Los resultados del estudio señalan la existencia de una visión más orgánica del cambio en donde la cultura y los contextos particulares de los docentes son las que nutren el significado del cambio.

- En la apropiación del cambio curricular, la apertura y disposición de los docentes se convirtieron en elementos importantes para comprender y concretar el contenido de la reforma a nivel de las prácticas docentes. El interés y la motivación hacia lo nuevo, a la decisión de resolver problemas y al compromiso con los aprendizajes de los alumnos son fundamentos que permitieron que los docentes se implicaran en diversos espacios y trayectos formativos. El aprendizaje y con

ello, el acercamiento comprensivo al contenido del cambio se genera a partir de estas inclinaciones y disposiciones personales, las cuales les permitían buscar desde sus propios medios las condiciones académicas y los espacios de intercambio de saberes entre pares para apropiarse de manera paulatina del contenido del cambio; en este proceso de aprendizaje del nuevo enfoque de enseñanza cobran sentido las ayudas de los otros más capaces. La motivación personal y profesional para apropiarse del contenido de la reforma y probar otras líneas de acción en la práctica educativa requiere del interés, apertura y disposición al cambio. En las realidades de la práctica cotidiana, así como hay docentes que realizan cursos de acción para dominar las situaciones que determina como problemáticas, que buscan soluciones a través de una participación activa en experiencias que considera que aportan a su desarrollo profesional, en las que le es posible adquirir conocimiento sobre la docencia en un contexto de cambio, hay otros maestros que optan por utilizar en la práctica lo que aprendieron en su formación inicial.

- Ante estas consideraciones se puede decir que los procesos de cambio movilizan la agencia de los docentes en dos sentidos: uno orientado a mejorar el aprendizaje, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional y el otro que contribuye a la adaptación para responder a las exigencias del sistema educativo. De acuerdo con los estudios previos que se analizaron a propósito de construir el objeto de este estudio, con las ideas clave de la perspectiva teórica que se seleccionó y las evidencias empíricas que se obtuvieron durante el proceso de la recolección de datos, se tiene claro que el acervo de conocimiento educativo de los docentes es un elemento clave en la interpretación e implementación de la reforma. Al invisibilizarse este conocimiento previo, el contenido de la reforma tiende a quedarse en el plano de los ideales y lejos de las intenciones de mejorar la educación, pues los docentes se acercaron a ese contexto de significado a partir de los conocimientos que adquirieron en formación inicial y en la manera en que asumieron la educación como profesores en formación.

- Las condiciones limitadas en cuanto a equipamiento y requerimientos básicos de materiales didácticos es otro elemento que obstaculiza o facilita la concreción del cambio curricular que se desea a nivel de la política educativa. En la dificultad por aceptar, comprender y operar el cambio las limitantes contextuales juegan un papel clave, ya que se justifican las decisiones con respecto a por qué hay profesores que continúan legitimando el modelo educativo aprendido en la Escuela Normal.

- Querer implementar un cambio en estructuras y contextos que no se cambian es una acción que permite cuestionar el interés de la autoridad y de los reformadores por la transformación que se anuncia lograr a partir de la reforma. Los apoyos a través de la formación docente tienen una

incidencia importante en la construcción de los significados del cambio. Aquellos procesos formativos caracterizados por la inmediatez constituyen una estrategia desafortunada, pues además de que estaban desvinculados de los conocimientos previos y de las condiciones reales de la práctica, tendían a privilegiar aspectos técnicos que no aseguraban la comprensión amplia del qué, por qué y para qué de la Reforma curricular. Al no encontrar respuestas a inquietudes o un sentido en los procesos formativos el docente optaba por promover el aprendizaje desde lo ya conocido y familiar.

El presente estudio sólo se enfocó en comprender los significados de un tipo de docentes en la implementación de una reforma curricular, con énfasis en las medidas de la política educativa y las experiencias que vivieron en la articulación con su formación inicial Normalista, por ello se piensa que existen diferencias en los significados de los docentes de acuerdo a sus trayectorias profesionales. En este sentido se identifican temas en los que se puede profundizar, en particular, con relación a la enseñanza desde el enfoque por competencias y las condiciones en las que el docente realiza su práctica, sobre la interpretación de su función, el proceso de enseñanza y cómo comprende el aprendizaje de los estudiantes. En general, en el marco de la política educativa, cómo interpreta la profesión docente, construye y reconstruye los saberes pedagógicos, y qué representa todo ello para su desarrollo profesional.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Álvarez-Gayou, J., Camacho, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olguín, A. y Pérez, M. (2014). *La investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165.
- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M., y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., y Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Beca, C. E., y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 109-118). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación Santillana.
- Berger, P., y Luckmann T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169-178.
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 27-35.
- Centro de Estudios Educativos. (2013). Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(4), 135-141.
- Compagnucci, E., y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor de psicología. *Orientación y Sociedad*, 7, 1-12.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Covarrubias, P., y Casarini, M. (2013). Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución. En Á. Díaz-Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México, 2002-2011* (pp. 197-262). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Chavez, M. (2007). El grupo de discusión: Una estrategia metodológica útil para generar conocimiento reflexivo en la investigación social desde la perspectiva cualitativa. México: Universidad De Colima.
- Covarrubias, K. Y. (2013). Reflexiones metodológicas sobre mi experiencia de conversión religiosa en una investigación de historia oral. En K. Y. Covarrubias y M. Camarena (Coords.), *La historia oral y la interdisciplinariedad. Retos y perspectivas* (pp. 293-309). Ciudad de México: Archivo Histórico del Municipio de Colima / Universidad de Colima.
- Cubero, M., y Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. doi: 10.1016/j.enfcli.2011,02.005

- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. doi:10.1016/j.enfcli.2011.02.005
- De Souza, E. (2015). Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. En G. J. Murillo (Coord.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 115-134). Buenos Aires: CLACSO / Universidad de Antioquía / Universidad de Buenos Aires.
- De Souza, M. C. (2004). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad? En R. Ramírez (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 57-76). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez / Senado de la República.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (Ed.). (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En: *The sage Handbook of qualitative research*. 3rd ed.. Sage Publications. Introduction. P.1-33
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Consultado el 19 de agosto de 2015, de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. Consultado el 19 de agosto de 2015, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>
- Díaz-Barriga, A (coords.) (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: Perspectivas de docentes y directivos de primaria*. IISUE
- Díez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. Consultado el 20 de agosto de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307271>
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En E. de la Garza y G. Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 96-133). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ducoing, W. (2014). Los otros y la formación de profesores. En Ducoing, W. (Coord.), *La Escuela Normal. Una Mirada desde el otro* (pp. 7-22). México, D.F: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago: J.C. Sáez Editor.
- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 2(18), 7-23.

- Esteban-Guitart, M. (2010). Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural. Barcelona: Aresta.
- Esteban-Guitart, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygostkiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 95-113.
- Esteban-Guitart, M. (2011). La geografía vital y psicológica de la interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 9(16), 33-44.
- Esteban-Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
- Esteban-Guitart, M. (2013). Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygostkiana. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Fernández, L. (2006, octubre). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, ficha 7, 1-13. Consultado el 24 de octubre de 2013, de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2). Consultado el 13 de octubre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56760202>
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1100-1106.
- Fullan, M. (2007). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- García, K. (2011). Encuentros y desencuentros de los docentes sobre la Reforma 2009 a nivel primaria. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, México.
- García, J. M., y Hernández, N. L. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Á. Díaz-Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México, 2002-2011* (pp. 55-75). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Gibbs, G. (2009). *Analyzing qualitative data*. Londres: SAGE Publications.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, F. L. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación en psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.

- González, F. (2011). The path to subjectivity. Advancing alternative understandings of Vygotsky and the cultural historical legacy. En P. Portes y S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21-century society. Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 32-49). Nueva York: Peter Lang.
- Grbich, C. (2009). *Qualitative data analysis: An introduction*. Londres: SAGE.
- Gross, A. (2017). Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62 (231), pp. 23-45, doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30037-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30037-5).
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós
- Hernández, R., y Galindo, S. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Revista Espacios Públicos*, 10(20), 228-240.
- Huberman, M. (1990). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*. Curriculum 2 (2). Washington.
- Ibañez, J. (1992). El grupo de discusión. En: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, España Editores.
- Ibañez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 21-42). Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez, L. (Ed.). (2011). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez, L., y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Íñiguez-Rueda, L., Sánchez-Candamio, M., Sanz, J., Elias, À., y Fusté, J. (2008). Incorporación de las visiones de ciudadanos, profesionales y gestores sobre la atención sanitaria en el proceso de planificación sanitaria de Cataluña. *Medicina Clínica*, 131(3), 9-15.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teóricas-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Editorial Primus.
- Laffaye, G. J. (2013). Tiempo, significación y memoria en la fenomenología social de Alfred Schutz. *Revista Pilquen – Sección Ciencias Sociales*, 1(16), 1-13.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Leal, R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz: reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha (Osorno)*, 23, 201-213. doi: 10.4067/S0718-22012006000200012
- Leal, R., y Herrera, B. (2009). La constitución del significado en el ámbito de las relaciones intersubjetivas: el acto personal y la acción social. *ALPHA*, 28, 135-151.
- Lieberman, A. (2016). Formas de saber: desarrollo de los conocimientos del docente en el siglo XIX. En Janc, M. (Coord.), *El rumbo de la transformación educativa: temas, retos globales y lecciones sobre reforma estructural* (pp. 83-88). Ciudad de México: Fondo de Cultura económica.
- López, D. G. (2008). El problema de la subjetividad en la explicación sociológica. Una mirada a partir del debate Schütz-Parsons. *Revista de Estudios Sociales*, 31, 72-83.
- López, G., y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación Santillana.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2a ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles educativos*, 33(133), 146-161. Recuperado en 14 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300009&lng=es&tlng=es.
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, 75, 49-67.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Consultado el 17 de septiembre de 2015, de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OEI (2010). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las metas 2021*.
- Oliveira, D. A. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 99-108). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación Santillana.

- Ornelas, C. (2013). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo (2a ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Packer, M. (2014). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Londres: Sage.
- Perrenoud, F. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 2, 503-523.
- Popkewitz, T., Tabachnik, B y Wehlage, G. (2007). El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Ediciones Pomares: México
- Potter, W. J. (1996). An analysis of thinking and research about qualitative methods. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rizo, M. (2009). Sociología fenomenológica y comunicología: Sociología Fenomenológica y sus aportes a la comunicación interpersonal y mediática. *Revista Fronteras – estudios mediáticos*, 11(1), 25-32. doi: 10.4013/fem.2009.111.03
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). Políticas Educativas en un Mundo Globalizado. Madrid: Morata.
- Rodrigo, C. (2008). Leer a Schütz a través de un concepto: usos del término “interés” en su última obra. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 231-234.
- Santander, P. (2012). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207-224. Consultado el 22 de noviembre de 2016, de <http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>
- San Fabián, M. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Sánchez, S y Ortega, M. (2009). Videoclub como medio de formación continua y reflexión sobre la práctica pedagógica en Primaria. En Comité Regional Norte de Cooperación con UNESCO. Conferencia Internacional en Tecnología e innovación Educativa. REDIIEN 07. México: UNESCO.
- Sánchez, J., y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28. Consultado el 15 de agosto de 2016, de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/472/862>
- Sandoval, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 49, 1-10. Consultado el 22 de noviembre de 2016, de www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1995). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (2003). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002), Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, 1997, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).
- Stoll, L. (2014). Capacidad de aprendizaje: tomar en serio la mejora de la docencia. En Janc, M. (Coord.), El rumbo de la transformación educativa: temas, retos globales y lecciones sobre reforma estructural (pp. 83-88). Ciudad de México: Fondo de Cultura económica.
- Stoll, L., Fink, D, y Ear, L. (2002). It`s about learning (and it`s about time). Routledge : Londres.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp. 39-48). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación Santillana.
- Tomasello, M. (2009). Why we cooperate. Cambridge: MIT Press.
- Toledo, U. (2009). Fenomenología del mundo social. ¿Un programa de investigación científico? Cinta de Moebio, 18. Consultado el 28 de mayo de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101804>
- Toledo, U. (2007). Realidades múltiples y mundos sociales introducción a la socio-fenomenología. Cinta de Moebio, 30, 211-244. Consultado el 28 de mayo de 2016, de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/30/toledo.pdf>
- Torres, R. M. (2003). Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores. Consultado el 13 de octubre de 2015, de www.oei.es/reformaseducativas/sistema_escolar_cambio_educativo_torres.pdf
- Torres, T. M. (2014, noviembre). Aproximación metodológica cualitativa: principios y aplicaciones. Conferencia presentada en el Seminario permanente Inteligencias Colectivas y en el Segundo Seminario de Investigación Interdisciplinaria de la Universidad de Colima, México.
- UNESCO. (2018). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2012). Foro mundial de educación. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/education_world_forum_highlights_keys_to_success/
- UNESCO/OREALC (1998, abril). Boletín 45. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Consultado el 17 de septiembre, 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>

- UNESCO/OREALC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Consultado el 17 de septiembre, 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>
- Uribe, A. B. (2013). La entrevista cualitativa: una perspectiva práctica desde la investigación social. En M. G. Chávez, K. Y. Covarrubias y A. B. Uribe (Coords.), *Metodología de investigación en ciencias sociales: aplicaciones prácticas* (pp. 213-241). Colima: Universidad de Colima.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación Santillana.
- Valdés-Dávila, M. G. (2009). Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO [tesis de doctorado inédita]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. London: Sage.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Consultado el 11 de febrero de 2016, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1997). The instrumental method in psychology. En R. W. Rieber (Ed.), *Collected works of L.S. Vygotsky: Vol 3* (pp. 85-90). Nueva York: Plenum.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación*, 30 (73), 637-654.

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado

Conforme a la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud en su Título Segundo referente a los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos en el capítulo I, Artículo 21, se establece el siguiente consentimiento informado para el desarrollo de entrevistas focalizadas.

El estudio en el que usted participará es parte de una tesis el Doctorado Interinstitucional en Educación, intitulada “El significado del cambio educativo en el contexto de las reformas: Una visión de los docentes de educación primaria.”. Dicho proyecto tiene como objetivo recuperar la experiencia de los docentes de educación primaria con relación a los cambios educativos impulsados por las reformas.

Es de interés para el equipo de investigación conocer el punto de vista de cada persona que esté involucrada en el tema, con la finalidad de dar cuenta de su perspectiva en nuestro trabajo. Queremos informarle que su participación no representa ningún riesgo para usted, su persona, identidad e integridad. Le garantizamos su anonimato y ningún dato personal que usted llegue a mencionar en la entrevista aparecerá en el reporte de este trabajo. Siéntase libre de declinar en cualquier momento si así lo desea.

Si usted está de acuerdo, esta entrevista tendrá una duración aproximada de 50 minutos y será grabada en audio para no pasar por alto u olvidar cualquier dato que usted nos proporcione y pueda ser de interés para el trabajo. Una vez concluida la investigación, y si nos lo solicita, le podemos proporcionar una copia de un informe técnico de la misma. Si al finalizar la entrevista usted decide renunciar a participar en el estudio, se borrarán todos los registros asentados en audio y papel.

Si usted tiene preguntas, comentarios o dudas después de su participación hoy, puede contactar a la tesista: Maritza Soto Barajas al correo electrónico: maritzasoto56@gmail.com, número celular (044) 312 101 75 17; a la directora de la tesis: Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila (ITESO) en el

correo: pitina@iteso.mx. Si está de acuerdo en participar en esta investigación, favor de firmar este consentimiento informado. Le agradecemos mucho su participación.

Firma del participante

Firma de la investigadora

Anexo 2

Guion de entrevista

Investigación doctoral: El significado del cambio educativo en el contexto de las reformas: Una visión de los docentes de educación primaria.

Doctorado Interinstitucional en Educación. ITESO

Investigadora: Mtra. Maritza Soto Barajas

Al tratarse de una entrevista a profundidad, el guion está constituido por una serie de tópicos fundamentados en las perspectivas teóricas de la Sociología Fenomenológica y la Psicología cultural.

Acervo de conocimiento al concluir la formación inicial en la Normal

Me gustaría que me platicues acerca de tu egreso de la normal, recuerdas:

¿Qué sabías de la docencia?

¿Qué sabías hacer?

¿Qué aprendiste en la escuela Normal sobre la docencia?

Situaciones problemáticas y no problemáticas

¿Qué dificultades tuviste?

¿Qué cosas pudiste resolver?

¿Qué hiciste para resolverlo?

¿A qué te enfrentaste a tu ingreso?

- ¿Cuáles fueron los problemas?

- ¿En qué cosas específicamente?
- ¿Qué cosas aún no has resuelto?

Procesos de explicitación y aprendizaje

Podría platicarme:

- ¿Qué situaciones aún siguen siendo problemáticas?
- ¿Porqué consideras que siguen siendo..?

Motivos “para” y motivos “porque” del curso de la acción

Con relación a lo que me has comentado sobre las situaciones que viviste en tu práctica cotidiana podrías platicarme...

- ¿Porqué consideras...?
- ¿Qué piensas sobre...?
- ¿Para qué es...?
- ¿Qué hiciste para...?
- ¿A qué recurriste...?
- ¿A quién recurriste...?

Anexo 3

Dinámica de la aplicación de la entrevista a profundidad

A fin de describir el proceso de la aplicación de la entrevista a profundidad, a continuación, se presenta un ejemplo, tomando como referencia el proceso que se llevó a cabo con el informante número dos. Cada sección de la tabla corresponde a las fases en las que se realizó el trabajo de campo, en la primera columna la fase del trabajo de campo y el número de entrevista, en la segunda las preguntas, seguido de los temas que se trataron.

<p>Informante número dos (I2) <u>Entrevista a profundidad</u></p>
<p>Se realizaron en total con este informante cuatro encuentros cara a cara.</p>
<p>Dinámica de la conversación</p> <ul style="list-style-type: none">a) El entrevistador inicia con una breve conversación para establecer un clima de confianza, en este caso disipando dudas sobre la entrevista y haciendo énfasis en el interés del estudio en la experiencia del docente, en sus anécdotas cotidianas, y sus realidades. También se daba continuidad a los temas que proponía el propio docente.b) Posteriormente se inició la entrevista con apoyo del guion.c) De las respuestas del docente, se tomaban algunas las ideas para continuar con la conversación.d) Se replanteaban preguntas, desde los temas expuestos por los docentese) Se exponían ejemplos para ganar claridad en las ideas expresadas.f) Se daba el espacio para que el entrevistado externara dudas o inquietudes, esto se hizo de manera directa e indirecta.

*La forma de la aplicación del guion fue flexible, en el sentido de sujetarse a las circunstancias particulares en las que se daba la conversación.		
Fase	Preguntas y comentarios del entrevistador	Categorías teóricas
1) Apertura Entrevista 1	<p>-Me gustaría que el día de hoy me hablaras un poco de tu egreso a la normal de maestros, si recuerdas cómo fue y en qué condiciones.</p> <p>-Y ese curso que tuviste, fue por parte de la Normal o por parte de la secretaría</p> <p>-Y ¿en qué consistía ese curso? Entonces, estaba enfocado a que era como a conceptos</p> <p>-¿Cómo tipo conferencia?</p> <p>-Y cuando egresas de la Normal, egresas y enseguida te incorporas al servicio</p> <p>-Y cuando ingresaste, ¿qué grado te tocó?</p> <p>-Recuerdas un poco de qué pasaba cuando tu ingresas a primero y tu como profesora ya formada, qué sabías de la docencia, qué sentías que podías hacer, independientemente de lo que te pedía la escuela.</p> <p>-Cuando tu estabas ahí como profesora decías ah esto yo sé hacerlo, cuáles eran tus saberes sobre la docencia, de lo que recuerdes, cuáles eran tus saberes sobre la docencia a tu ingreso.</p> <p>-En cuanto a todo lo que hacías en ese tiempo</p>	<p>Acervo de conocimiento</p> <p>Situaciones problemáticas</p> <p>Situaciones no problemáticas</p>

<p>-Tú, egresando de la Normal, ya estabas lista, ya sabías hacer planeaciones, ya tenías una noción de planeaciones, tu plan de clase, ya había practicado, ya sabías evaluar a los estudiantes, con qué requeriste ayuda.</p> <p>-Y cuando estabas en ese trance de que estabas asumiendo lo diferente que iba a ser tu profesión, este, ¿qué dificultades tuviste además de la planeación?</p> <p>-Además de la planeación qué otras cosas tuviste que resolver en la práctica a tu ingreso.</p> <p>-En cuanto a tus acciones docentes, a los que hacías día a día como profesora de primaria, ¿qué cosas tuviste que ir resolviendo sobre la marcha?</p> <p>-Cuáles son los acontecimientos que tu recuerdas muy importantes a tu ingreso al servicio, todos los docentes tienen experiencias importantes en la trayectoria, qué recuerdas de tu ingreso.</p> <p>- ¿Son las que más les revisaba?</p> <p>-Y ahí en qué te basabas para dar la clase, supongo que no tienes idea porque no es tu área, incluso hay una licenciatura para eso, entonces ¿cómo le hiciste?</p> <p>-Sabías por qué no había maestros de artística y de física.</p> <p>-Si, más grandes que nosotros, de mi generación solamente era un compañero y yo ¿En cuanto a ellos? ¿En cuanto a las diferencias de ellos?</p>	
--	--

	<p>-Bueno, los que eran más grandes que nosotros de otras generaciones, ellos si eran como que más de memorizaciones y más “meto” no, ¿cómo se le llama? mmmh de que tenían que ser tal cual.</p> <p>-Y eso era un problema para la escuela o era común</p> <p>-Desde el inicio hemos hablado mucho de las planeaciones que parece que es algo muy importante en el proceso, tus sabes en ese momento cuál era la importancia de tu planeación, porque dices que pediste ayuda, en ese momento ¿cuál era la importancia?</p> <p>-Entonces ¿era un proceso muy apegado al programa?</p> <p>-Y cuando tu estabas en eso que para ti era una preocupación, ¿tener la planeación como te la estaban pidiendo?</p> <p>-¿Esta es una preocupación que compartías con alguien en la escuela?</p> <p>-En ese tiempo para ti ¿había una distancia en lo que tú planeabas y lo que podías hacer en el aula?</p> <p>-Hace un momento dijiste que para resolver el tema de la planeación pediste a ayuda a personas, cómo fue que pediste ayuda, a quién le pediste</p> <p>- ¿Y cómo fue esa ayuda?, ¿cómo te ayudaron?</p> <p>Y tú cómo veías a la reforma, cuando empezaste, ¿para ti qué era la reforma?</p>	
--	---	--

	<p>-Hasta este momento como qué cosas piensas que en un principio fueron problemáticas y que ahora dices ya son prueba superada para mí a este momento.</p> <p>-Para ti, ¿qué es la educación por competencias?, ¿cómo has vivido la educación por competencias</p> <p>-Una cosa es el discurso que se maneja, pero esto pasa en muchos ámbitos, el discurso que se maneja en cuanto a las competencias, pero tú cómo vives en el terreno, en la práctica</p> <p>-Y tu crees que tienes las condiciones escolares para formar a los niños por competencias.</p> <p>- ¿Hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje? Desde que tu iniciaste pensando en ese tipo de educación, desde que tu iniciaste hasta ahorita qué cosas han cambiado.</p> <p>-Tú recuerdas desde que tu entraste hasta ahora, qué cambios importantes te ha tocado realizar en tu práctica, por ejemplo hace unos días tu me decías que los pusieron a evaluar a los niños en la lectura y entiendo que la evaluación de la comprensión lectora es algo habitual en ustedes, pero no en la forma que les pidieron, entonces me parece que ese es un cambio para ustedes en su práctica, tú qué cambios has vivido en tu práctica hasta el momento.</p> <p>-Para los papás, ¿tu anotas y ellos firman? Y la libreta de incidencias ¿se firma junto con el director?</p>	
--	--	--

<p>-Eso de libreta de incidencias se usa en otras escuelas de aquí cerca, has escuchado que se lleva o es algo interno.</p> <p>-Y de la reforma recuerdas algo relevante, un acontecimiento que ha sido muy sonado, en ustedes los profesores.</p> <p>-Fue más sonado que la RIEB, ¿Entraste cuando inició la RIEB?</p> <p>- ¿Alcanzaste a evaluarte en carrera?</p> <p>- ¿Qué se evaluó?</p> <p>- ¿Para ti qué significada en ese momento realizar tu práctica con la RIEB? si recuerdas algo, o era así como que otro programa.</p> <p>- ¿Cuál?</p> <p>- ¿En el 2009 fue el pilotaje de la RIEB?</p> <p>- ¿En ese tiempo que se escuchaba de la RIEB?, Cuando estabas estudiando, ¿qué era lo que decía, sobre este cambio?</p> <p>-Y cuando egresaste, bueno ya estabas aplicando la RIEB, tu notaste algún cambio, como habían sido tus prácticas, porque tú practicaste dos años, tus prácticas más o menos empezaron como en el 2008-2009, ¿no?, ¿notaste si hubo un cambio en la forma de realizar las prácticas?</p> <p>- ¿Cada uno tiene que subir la información?</p>	
---	--

	<p>-Entonces tú notas un cambio más como, más que en la práctica como tal ¿En lo que se te pide que hagas?</p> <p>-En relación a la reforma 2013, ¿qué cosas fueron significativas?</p> <p>-En general (afirmación)</p> <p>-Pero, alguna vez pensaste que este cambio nuevo que fue la evaluación, ¿te podría impactar a ti?</p> <p>-Lo que tú haces en el aula (afirmación)</p> <p>-Piensas que es como una parte lo que podría dar más la secretaría, ¿podría dar más capacitación?</p> <p>-Y en todo esto y así vives la relación con la SEP, la escuela y los alumnos, ¿para ellos que es lo más importante de la práctica docente? Por ejemplo, para la SEP ¿qué es lo más importante?</p> <p>-Y, por ejemplo, de acuerdo a cuando empezaste tu práctica, ¿qué era lo más importante? Eso es importante como para ellos para ti.</p> <p>- ¿Qué es lo más importante?</p> <p>-Y tu para lograr esto, consideras que tienes, que el sistema te da las condiciones adecuadas para lograr esto.</p> <p>-Tú has creado condiciones, pues te ha tocado ver materiales, has tenido que conseguir, gestionar tus condiciones en el aula.</p>	
--	---	--

	<p>- ¿Cómo han sido los cursos que has recibido por parte de la Secretaría?</p> <p>- ¿Problemas de motricidad?</p> <p>-Has tenido cursos en donde también te forman tus pares, profesores de primaria, supervisores o ATP.</p> <p>- ¿Cómo han sido los cursos desde que iniciaste hasta ahora?, ¿qué se han modificado en cuanto a la capacitación?</p> <p>-Que tengan más dominio (afirmación)</p>	
<p>2) Focalización y profundización</p> <p>De la entrevista 2 a la 4.</p>	<p>-Hola, muchas gracias por esta entrevista. ¿Me gustaría que el día de hoy me hablaras un poco a cerca de tu egreso a la normal de maestros, si recuerdas cómo fue?, en qué condiciones?</p> <p>-Y ese curso que tuviste, ¿fue por parte de la Normal? o por parte de la Secretaría.</p> <p>- ¿Y en qué consiste ese curso? Entonces está enfocado a ¿qué era?, ¿cómo el concepto?</p> <p>- ¿Cómo tipo conferencia?</p> <p>-Y cuando egresaste de la Normal de maestros, ¿egresas y enseguida te incorporas al servicio?</p> <p>-Tú, cuando ingresaste ¿cuál grado fue el que te tocó?</p> <p>-Y recuerdas un poco de que pasaba cuando tu ingresas a primero y este tu como profesora ya formada, qué</p>	<p>Acervo de conocimiento</p> <p>Situaciones problemáticas</p> <p>Situaciones no problemáticas</p> <p>Motivos para y porque del curso de la acción</p> <p>Proceso de explicitación</p> <p>Proceso de aprendizaje</p>

<p>sabías de la docencia cuando estabas, qué sentías que decías, esto yo lo se independientemente de lo que pedía la escuela.</p> <p>-Y cuando tú estabas ahí con profesores, esto como te explicó, esto yo sé, como hacerlo, ¿cuáles eran tus saberes sobre la docencia? de lo que recuerdes.</p> <p>- ¿Cuáles eran tus saberes de la docencia a tu ingreso?</p> <p>-Tu ingresas y dices esto ya empiezo hacerlo ya sé que es por aquí. en cuanto a todo.</p> <p>-Egresando de la Normal, ¿ya estabas lista? tú ya sabías hacer este de alguna forma ya tenías, ya tenías una noción de las planeaciones, ¿ya sabías hacer cierto tipo de planeaciones? tus planes de clases, ya vez practicabas, este ya sabías evaluar a los estudiantes, lo que supongo que, ¿con o que requeriste ayuda? ¿fue, con qué?</p> <p>-Y cuando estabas en ese trance que estabas como asumiendo lo diferente que iba hacer tu profesión este ¿qué dificultades tuviste además de la planeación?</p> <p>-Y además de la planeación, ¿qué otras cosas tuviste que resolver en la práctica a tu ingreso al servicio?</p> <p>-En cuanto a tus acciones docentes a lo que hacías día a día como profesora de primaria ¿qué cosas tuviste que ir resolviendo sobre la marcha?</p> <p>- ¿Cuáles son, como los acontecimientos que tu recuerdas muy importantes a tu ingreso al servicio? que tú digas a esa experiencia fue así como, bueno todos los</p>	
---	--

	<p>profesores tenemos experiencias importantes que nos marcan.</p> <p>- ¿Son en las que más les revisaba?</p> <p>-Y ahí como o sea como, con qué, en qué te basabas para decir ¡ah! estoy es lo que voy a dar por ejemplo, de educación física se supone que no tienes idea ¿verdad? porque no es tu área.</p> <p>-Hay una licenciatura para eso (afirmación)</p> <p>-Y tu sabías ¿por qué no había maestro de artística y de física?</p> <p>- ¿Cuándo estabas en tu ingreso, en tu primera escuela, ¿había profesores de otras generaciones?</p> <p>-Y por ejemplo ahí como tu veías que era, bueno, ya me hablaste de educación física de educación artística, pero por ejemplo la forma de ver una clase de matemáticas de español, como era esa situación de este... de cómo debe de ser una clase de español, de cómo debe de organizarse una clase.</p> <p>-En cuanto a las actividades, si dialogaban entre ustedes supongo, ¿cómo tu veías tu forma de dar clase respecto a los demás?</p> <p>- ¿Rígidos?</p> <p>- ¿Y eso era un problema para la escuela o era común?</p> <p>-Y desde el inicio hemos hablado mucho de las planeaciones, de que las planeaciones parecen ser que</p>	
--	---	--

	<p>es algo muy importante en el proceso, en este proceso ¿tú piensas que es algo de ese momento?</p> <p>- ¿cuál era la importancia de tu planeación, cuando por qué dices que pediste ayuda y todo, ¿cuál era la importancia?</p> <p>- ¿Entonces, era un proceso como muy apegado al programa?</p> <p>- ¿Y cuándo tú estabas en eso, para ti era una preocupación? tener la planeación como te la estaban pidiendo, ¿eso era una preocupación que compartías con alguien en la escuela?</p> <p>- ¿Y cuándo en ese tiempo para ti había una distancia de lo que tu planeabas, y lo que podías hacer en el aula?</p> <p>-Hace un momento dijiste que, para resolver ese tema de la planeación, dijiste que pediste ayuda de personas, ¿a quién le pediste?</p> <p>- ¿Y cómo fue esa ayuda, como te ayudaron?</p> <p>- ¿Y eso tu cómo veías a lo de la reforma cuando empezaste, para ti qué era la reforma?</p> <p>-Hasta este momento, ¿cómo qué cosas piensas que en un principio fueron problemáticas y que ahora dices ya es prueba superada para mí?</p> <p>-Bueno, ahora me gustaría continuar con algunas cosas que pienso que podemos profundizar, este... ¿para ti qué es la educación por competencias, ¿cómo has vivido la educación por competencias?</p>	
--	---	--

	<p>-Pero como tú, una cosa es el discurso que se maneja ¿verdad? pero esto pasa en muchos ámbitos, el discurso que se maneja sobre la educación por competencias y lo que me interesa saber de ti, tú cómo vives eso que se dice, que tienes que hacer y que tienes que regresar, cómo lo vives ahora si, que, en el terreno, en la práctica.</p> <p>-Y este... ¿tú crees que tienes las condiciones escolares para formar a los niños por competencias?</p> <p>-Desde que tu iniciaste pensando en este tipo de la educación, desde que tu iniciaste hasta ahorita ¿que cosas han cambiado?</p> <p>- ¿Tú recuerdas, desde que tu entraste hasta ahora, o a tu ingreso qué cambios importantes te ha tocado realizar en tu práctica</p> <p>-Por ejemplo, hace unos días no me acuerdo si tú me decías, escuché que les pusieron a evaluar a los niños en la lectura y entiendo que la evaluación, como es de la comprensión lectora, es como una acción habitual de ustedes evaluarles, pero no de la forma en que ahora les pidieron ¿no?, entonces como ese me parece que es un cambio para ustedes en su práctica.</p> <p>- ¿Qué cambios has vivido en tu práctica de que iniciaste hasta ahora?</p> <p>- ¿Es cuando firman los papás? las actas ¿Anotas y ellos firman?</p>	
--	---	--

	<p>- ¿Y la libreta de incidencias, se firma junto con el director?</p> <p>-Ese por ejemplo de la libreta de incidencias se da con otras escuelas de aquí cerca ¿has escuchado pues que se lleva o es algo interno?</p> <p>-Y de la reforma te acuerdas algo relevante algo que tu...un acontecimiento que haya sido muy sonado, este... entre ustedes los profesores.</p> <p>- ¿Fue más sonado que la RIEB? tu entraste cuando empezaba RIEB?</p> <p>-Tu alcanzaste a evaluarte</p> <p>-Y por ejemplo este... con relación a la RIEB, ¿tú empezaste tu práctica cuando empezaba la RIEB no?</p> <p>-Para ti que significaba en ese momento realizar tu practica con la RIEB? ¿Si recuerdas algo?</p> <p>-Pero en el 2009 fue, ¿fue el pilotaje de la RIEB?</p> <p>- ¿Y en ese tiempo que se escuchaba de la RIEB?</p> <p>-Si que decía viene este cambio.</p> <p>-Cuando egresaste, bueno ya estas aplicando la RIEB, ¿tu notaste algún cambio, como habían sido tus prácticas porque tu practicaste dos años, tu practicaste generación 2007 y tus prácticas más o menos empezaron como en el 2008, 2009, notaste como que hubo un cambio en la forma de realizar las prácticas?</p>	
--	---	--

	<p>- ¿Cada uno lo tiene que subir la información a una plataforma?</p> <p>-Entonces “tú notas” un cambio más, como más que en la práctica en lo administrativo que se pide que hagas y así. Y con relación a la reforma 2013, que te acuerdas como que experiencias crees que fueron significativas cuando empezó todo el "bum" que los vamos a evaluar.</p> <p>-En general (afirmación).</p> <p>-Pero, alguna vez pensaste que esta forma de... cambio, nuevo que fue la evaluación te podría impactar a ti como profesor.</p> <p>-Lo que tú haces en el aula</p> <p>-De esa forma como las suplencias (afirmación)</p> <p>-Dices que es como una parte lo que, como que podría dar más la Secretaría hacia ustedes, o sea podría dar más como capacitación, podría dar más en cuanto a valorar lo que se hace todos los días en las aulas, las comisiones en las que se trabaja, este como todos los cambios que se dan en la dinámica ¿no? en el salón de clases y por otra parte este también como los profesores que no entran a lo que se da, que haya empatía que no quieran participar, como en esto.</p> <p>-Y en todo eso con lo que tu vives con la relación con la SEP, con la relación con la escuela, con los alumnos con tu supervisor, tu directora, para ti ¿qué piensa que para los demás es más importante por ejemplo para ti que es importante de la práctica docente?</p>	
--	---	--

<p>-Y por ejemplo te acuerdas ¿qué dices que era lo más importante?</p> <p>- ¿Y tú eso es lo importante como para ellos, para ti que es lo más importante?</p> <p>-Y tú para lograr eso ¿consideras que tienes que el sistema te da las condiciones este... adecuadas para lograr?</p> <p>-Y tú piensas, ¿tú has creado condiciones que te ha tocado pues ver tus materiales, o sea tú has tenido que conseguir de gestionar tus condiciones.</p> <p>-Porque tocaste un tema muy importante, los cursos de ustedes, ¿cómo han sido los cursos que has recibido por parte de la Secretaría?</p> <p>- ¿Has tenido cursos en los que también te forman tus padres o sea profesores de primaria, supervisores, que ellos te den la capacitación?</p> <p>- ¿Cómo han sido los cursos desde que iniciaste hasta ahora, que han modificado en cuanto a la capacitación?</p> <p>-Que tenga como más dominio, más...</p> <p>-Bueno yo pienso que sería todo.</p> <p>-Pues la última vez que hablamos, estuvimos platicando sobre cómo es que fue tu ingreso al servicio, cómo era tu práctica educativa cuando tu iniciaste, estabas trabajando con la RIEB. Ahora me gustaría platicar un poco más sobre lo que aprendiste, lo que recuerdas que aprendiste en la normal, supongo que en la normal</p>	
--	--

	<p>existen diversos cursos y que poco a poco te vas tomando conciencia de que eras docente, entonces ¿qué recuerdas, si recuerdas en este momento que aprendiste en la escuela normal?</p> <p>-En ese tiempo, ahora que lo mencionabas los ficheros ¿cuáles eran las frustraciones, que como docentes.</p> <p>-Y, por ejemplo, eso es todo lo que me has contado, es como muchas de las actividades que un docente hacía, desde ese modelo educativo verdad, y entonces ¿cómo vives tu esto desde que egresas de la Normal?</p> <p>-Entonces entras al servicio y existe un cambio curricular, ¿cómo pasas de eso que aprendiste ahora a enfrentar la propuesta en la RIEB?</p> <p>- ¿Y por ejemplo cuando tu trabajas, cuando tu empiezas con la RIEB y empiezas a escuchar no que viene la RIEB, que supongo fue así, se viene un cambio, se viene la Reforma</p> <p>-En ese tiempo para ti ¿qué significaba la Reforma en la educación?</p> <p>- ¿Y cómo le hacías?</p> <p>- ¿Cuáles son los cambios más relevantes que identificas en la RIEB?</p> <p>-Si en la práctica docente (afirmación)</p> <p>- ¿Qué cambios vienen con la RIEB?</p>	
--	---	--

Anexo 4

Reflexividad metodológica: primera fase de campo

El estudio que estoy realizando es sobre el significado del cambio educativo de los profesores de educación primaria. Se aborda desde una mirada fenomenológica, con el propósito de recuperar su experiencia ante un conjunto de diseños que se les presentan para modificar su práctica, con el argumento de mejorar la situación educativa del país. Las reformas educativas tradicionalmente se impulsan de manera vertical, es común que el Sistema Educativo le dicte al docente la forma en que debe realizarla y los requerimientos que debe cumplir para que sea legitimada. Aunque en el diseño de éstas suelen involucrarse docentes, termina por ser insuficiente, para lograr que los diseños se ajusten a las particularidades de los contextos educativos.

En los procesos de internacionalización y mundialización de la educación existe una gran preocupación por saber qué sabe el docente, en términos de la información que es capaz de emitir sobre los procesos educativos en los que está involucrado. Tanto de Souza (2015) como González-Montegudo (2015) tensan en sus discusiones metodológicas la necesidad creciente de recuperar la experiencia de los actores en los procesos educativos en las culturas en las que son construidas. En este marco de referencia se encuentra el propósito de mi estudio.

Tengo previsto recuperar las experiencias, mediante una conversación, obtenida a través de una entrevista a profundidad. Puesto que la entrevista a profundidad constituye un medio eficaz y potente para acceder a los datos, debido a que se centra en los significados de los directamente implicados en el tema, además de explorar tópicos que podrían ser muy complejos (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004). La aplicación de este instrumento la estoy combinando con el uso de notas de campo, en este caso se trata de recuperar los registros primarios, con descripciones y reflexiones en el contexto natural en donde se desarrolla la investigación (Latorre, 2003).

Al tratarse de un estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico y cuyas actividades investigativas implican una serie de encuentros conversacionales con los informantes, en un entorno cultural determinado, la reflexividad metodológica cobra relevancia. Concibo a la reflexividad metodológica como la conciencia por parte del investigador en el proceso de estudio, es una mirada atenta acerca de la situación de la pesquisa, en particular sobre la influencia

inherente que existe entre el que investiga y los informantes o participantes (de la Cuesta-Benjumea, 2011). Este tipo de análisis en el que recupero mi experiencia personal me permite reconocer mi implicación en la construcción de los datos a través de la aplicación de la entrevista en el campo.

Las experiencias de los docentes en el cambio son las que me interesa comprender, puesto que reconozco que cada persona es diferente y que, en las cotidianidades de la práctica docente, éste construye realidades en la relación con los Otros. Me interesan las realidades de los docentes, lo que ellos autoricen hablar de sí (de Souza, 2015); para dar cuenta de la construcción de significados en torno al cambio educativo en el contexto de las reformas.

Soy licenciada en psicología y maestra en psicología aplicada por la Universidad de Colima. Mi interés por recuperar los depósitos de sentido de los docentes surge de mi propia experiencia en el cambio educativo. En 2013 inicié mi carrera como docente de educación superior al ingresar como docente frente a grupo en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO). Desde entonces, los motivos para explorar los significados del cambio educativo echaron raíces.

Recuerdo bien que días antes de iniciar mi práctica, me entregaron el programa del curso y una carpeta electrónica con todos los documentos que debía conocer para ejercerla. Sobre la marcha me di cuenta de las implicaciones de enseñar en ese nivel educativo y, sobre todo, de los alcances de implementar un modelo curricular por competencias, que en ese momento desconocía por completo. Me tocó implementar la Reforma 2012 para escuelas Normales y dialogar con mis compañeros docentes que habían implementado el modelo anterior y cuya formación inicial es de profesor de primaria. Bastaron algunos semestres para adentrarme en la cultura institucional de la escuela, y con ello darme cuenta que compartía con algunos docentes las mismas frustraciones, preocupaciones y pasiones por la docencia.

Estas experiencias trastocan mis supuestos sobre el tema que estoy abordando. Antes de ingresar al campo tenía ciertas preconcepciones sobre los modos en que me conduje, entre los que están: que la información sobre el cambio educativo, es decir, los discursos informativos sobre la reforma, son parte de la experiencia del docente, aunque no la representa como tal; mi ingreso al universo estudiado implica una simbiosis entre la descripción del universo y las preconcepciones que tengo de él; reconocer las particularidades del contexto y las condiciones en las que se encuentra el docente, desde su mirada, es fundamental; mi presencia e intromisión es inherente en las acciones

investigativas y estar al tanto de ello es mi deber, para colocar como prioridad la realidad que dice vivir el informante y su forma de establecer su discurso.

En mi caso el ingreso al campo ha sido con la finalidad de lograr el consentimiento de los docentes para tener sesiones en las que pueda conversar con ellos y recuperar sus acontecimientos de experiencia. Éstos no necesariamente tienen la misma dimensión existencial para todos los docentes, puesto que cada uno cuenta con un conocimiento a mano articulado biográficamente (de Souza, 2015; Schütz, 1993).

Para localizar los escenarios de investigación fue necesario establecer criterios de selección de los informantes con características típicas que pudieran dar cuenta de su experiencia en el cambio, en particular en la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Un supuesto de mi estudio es que la formación inicial de los docentes es históricamente asincrónica a la implementación de reformas en educación básica y esto representa un problema más para el docente, en la implementación de los designios.

Por lo tanto, tendría que buscar a los docentes de primaria con las siguientes características: profesores egresados de una Normal Superior, formados con un modelo educativo por habilidades y que a su ingreso al servicio hayan implementado la RIEB. Una vez determinados los criterios procedí a la búsqueda de los informantes. Pensaba que el mapeo del escenario sería sencillo, y mi primera opción fue realizar una gestión en la Secretaría de Educación Pública, en la Dirección de Educación Pública, con el fin de obtener información acerca del número de profesores egresados en la generación 2007-2011, el porcentaje de docentes en servicio y sus posibles centros de trabajo. Este trámite para recuperar información estadística resultó ser costoso en tiempo. Así que decidí utilizar el sistema de bola de nieve y formé una red de informantes (Guber, 2004). Primero ubiqué a una compañera de la Normal Superior que también se desempeña como docente de primaria, ella egresó en el 2011, se formó con un modelo educativo por habilidades y le tocó ingresar al servicio en las particularidades antes mencionadas.

Mi informante “1” me acercó al primer escenario de investigación. La abordé y le expliqué brevemente de qué trata mi estudio, enseguida sentí la confianza de solicitarle información sobre las personas que conoce y que podrían participar; en un tono de amabilidad me comentó que en su centro de trabajo laboran otras dos profesoras que fueron sus compañeras de generación. También me sugirió cómo podría ingresar al escenario y conseguir el consentimiento del director de la escuela.

Este paso es fundamental, considerando que el trabajo de campo es la entrada al terreno físico, el espacio en donde interactúan las personas que construyen realidades, en este caso que son de interés para los significados del cambio. La escuela primaria es un referente empírico de la investigación en donde se ven conjugados tanto el ámbito físico como actores y actividades (Guber, 2004). Estos espacios suelen verse por algunas vertientes investigativas como ajenas a las pesquisas, y en algunos casos, existe la pretensión de mantenerse al margen de dichos contextos o incluso interactuar desde una actitud “neutral”.

Recuerdo que antes de solicitar el consentimiento del director me preguntaba si habría otra forma mejor de lograr entrevistar a las docentes, si sería válido buscarlas por mi cuenta, en otros escenarios no educativos; aunque esto último lo consideraba aún más difícil porque sería a contra turno de sus labores. En el fondo, tenía miedo de que me negaran el permiso, o que aplicar las entrevistas en la complejidad de la dinámica escolar significa un obstáculo importante para lograr mi cometido.

Para de Souza (2015) la falta de tiempo de los informantes puede ser uno de los factores que afecte la calidad de los datos obtenidos y la riqueza de las experiencias externalizadas. Mi experiencia en la práctica docente me hacía suponer, que, entre tantas actividades por cumplir, adentrarme a la experiencia de los docentes a través de sus discursos, me tomaría más tiempo de su jornada laboral de lo que ellos podrían tener.

Finalmente obtuve el consentimiento de las tres docentes, entre ellas mi compañera de escuela. Considero que, en esta fase, la relación que tengo con mi informante “1” como compañeras en la Normal Superior, fue clave para lograr que las demás maestras me ubicaran con cierta familiaridad. Ese día que hablé con ellas sólo me dijeron que estaban de acuerdo y que nos podríamos ver en las horas en que sus grupos tienen clases especiales (de música, danza y educación física).

Dadas las condiciones, los encuentros para las entrevistas serían en los espacios con más privacidad dentro de la escuela, en este caso los salones (cuando los niños estuvieran fuera), desayunadores o bien un salón de educación especial que a veces está desocupado. Sinceramente, en estas condiciones me preocupaba que en los encuentros no pudiera generar la suficiente confianza, como para que las docentes pudieran hablar sin tapujos de sus experiencias.

Desde la perspectiva schütziana, el conocimiento se encuentra articulado biográficamente y construido en la relación intersubjetiva. Muchas de las experiencias que los docentes pueden narrar sobre el cambio educativo hablan de un sí mismo, aunque también aluden a sus contemporáneos e

incluso a la forma en que interpretan el mundo del Otro; en este caso pueden hacer referencia a sus compañeros de trabajo. En consecuencia, consideré que un aspecto que podía generar mayor confianza para narrar sus experiencias sería garantizar la privacidad absoluta en los encuentros en el escenario.

La primera entrevista la realicé con mi informante “2”, fue en un encuentro que duró 30 minutos de los 60 minutos que tenía previsto. Lo realizamos en los comedores de la escuela, antes de iniciar, primero tuve problemas técnicos con mi grabadora de voz y en el transcurso fuimos interrumpidas por el intendente (personal de limpieza) que se acercó y cuestionó a la maestra sobre un tema personal. En ese momento me di cuenta de la importancia de garantizar que la comunidad escolar, en este caso el personal de la escuela, estuviera informado de la actividad que estoy realizando y segundo que es importante prever el uso de mis herramientas. Con relación al encuentro mismo, noté que algunas de mis preguntas iban acompañadas de preconcepciones sobre el tema, lo cual me llevó, en algunos tópicos, a que sólo se asintiera la información de la idea que yo estaba emitiendo. Como diría de Souza (2015), este tipo de encuentros requerían en la medida de lo posible la suspensión del juicio, de opiniones preconcebidas, verdades absolutas y en algunos momentos, de silencio.

Lo anterior es sólo un ejemplo del proceso que estoy viviendo en esta fase de trabajo. Al momento me encuentro entrevistando a las tres profesoras de este escenario. Han sido dos encuentros con cada una, en promedio de una hora cada uno. El uso de las notas de campo que registro en cada visita es un ejercicio para tomar conciencia de mi forma de proceder en este proceso, es decir, permiten la vigilancia epistemológica en mi manera de construir el conocimiento, que es hacer explícita la reflexividad. Las acciones las valoro con relación a mis conductas e interpretaciones sobre lo que sucede en donde yo soy también sujeto/objeto de investigación.