



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL  
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA ECATEPEC

LA CONFIGURACIÓN DE SABERES DE LOS PROFESORES DE  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

DIANA ISIS INCLÁN FLORES

LICENCIADA EN ODONTOLOGÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. EDUARDO MERCADO CRUZ

COTUTORES: DR. VÍCTOR AMBROSIO ESPINOZA CHÁVEZ

DRA. MARÍA DEL CARMEN JAIMES RUIZ



## DEDICATORIAS

### A Dios mi creador

**A Carmen**, mi madre, mi gurú y primera maestra de vida, gracias por tantas enseñanzas, pero sobre todo tanto amor. Gracias por enseñarme que al mal tiempo buena cara, que todo tiene solución, que creyendo se logra lo que se quiere ¡Simplemente esta tesis es tuya Gracias, gracias, gracias!

**A Javier**, mi amado padre del cual tengo las mejores e increíbles historias que contar, gracias por tu amor, por tu creatividad, gracias por ser mi big fish una gran fuente de inspiración inagotable y por enseñarme que la vida se toma con buen humor. ¡Gracias por ser un gran maestro y por hacerme reír tanto!

**A Alfonso**, mi compañero de vida, cómplice y con quien aprendo cada día que el amor es libertad, aventuras, experiencias. Gracias por tu apoyo incondicional, por tu paciencia, por enseñarme que la paciencia es una herramienta muy valiosa, pero sobre todo por no soltar nunca mi mano.

**A Javier**, lo que alguna vez me dijiste, que no imaginabas a nadie mejor que a mí para ser tu hermana, tenías razón porque yo tampoco imagino a nadie mejor que tú, eres mi amado hermano del que me siento tan orgullosa y soy muy afortunada de tenerte en mi vida, siempre con planes nuevos por cumplir

**Adriana**, nunca me cansaré de agradecer tu presencia en mi vida porque me has enseñado a quererte, amo las largas pláticas de verano y de invierno frente a una taza de café en nuestras grandes experiencias de vacaciones, he aprendido de ti tanto, y has traído tanta alegría y amor a mi vida con esos hermosos seres de luz en mi camino que son **Dany** y mi hijo Dios **Santy** a los que amo con todas mis fuerzas.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **Mi gratitud por siempre**

Debo confesar que disfruté hacer esta tesis porque gracias a ella conocí, aprendí y cultivé personas muy valiosas. Gracias a este trabajo construí relaciones que constituyen ahora mi vida y no quiero perder la oportunidad de agradecer y reconocer lo que estas nuevas relaciones aportaron a este trabajo y transformaron mi ser docente pero también a mi como ser humano.

### **Dr. Eduardo Mercado Cruz**

Que nombro con mucho cariño y respeto Lalo. Gracias por ser un maestro en toda la extensión de la palabra y enseñarme que aprender puede ser divertido, entretenido, pero sobre todo por guiarme con libertad, pero con la mayor asertividad y empatía que como alumno uno siempre agradece.

### **Maestra Josefa Mejía García**

Sabe usted muy bien que la admiro y la respeto. También quiero agradecer el apoyo que me brindó, pero sobre todo quiero reconocer el gran ser humano, que me he encontrado en usted y espero sepa que la aprecio mucho. Gracias, Gracias, Gracias

### **Dra. María del Carmen Sánchez Flores**

Usted estuvo desde el principio de esta aventura y quiero agradecerle eternamente, porque sólo sé que sin su gran apoyo no fuera posible ni el inicio ni la conclusión de este trabajo eternamente, Gracias

### **Dr. Víctor Ambrosio Espinoza**

He conocido personas talentosas pero muy pocas como tú con esa sencillez y tantos conocimientos en verdad agradezco tu tiempo, por ser mi cotutor, pero sobre todo por la lectura y guía de mi trabajo. Gracias de corazón.

### **Dra. María del Carmen Jaimes Ruíz**

Gracias por su tiempo y por sus observaciones tan puntuales a mi trabajo, por su asertividad porque sin conocerla mucho me brindo un gran apoyo gracias por aceptar ser mi lectora y por hacerlo posible.

### **AI ISCCEM**

A mi querido Instituto que me abrió sus puertas y me dio la oportunidad de aprender, de crecer y de poder reconfigurar mis saberes docentes y con ellos transformar mi percepción sobre el oficio de ser profesor.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1. Los docentes de educación media superior. Origen y expansión de este nivel educativo y los desafíos de la formación</b> .....	17
Presentación.....	19
1.1 Antecedentes.....	19
1.2 Surgimiento y Expansión de las Escuelas Preparatorias en el Estado de México: tensiones, conflictos de infraestructura y contratación de profesores .....	25
1.3 Desafíos que sortearon los sujetos en situación de docentes y la formación de Educación Media Superior. ....	29
1.4 ¿Qué metodología sería la correcta para investigar? .....	32
1.4.1 La narrativa... sin dudarle el método idóneo para mis propósitos.....	33
1.5 Surge otra duda... ¿Cómo interpretar las entrevistas? .....	35
1.5.1 ¡Fenomenología Hermenéutica es la respuesta! .....	36
<b>CAPÍTULO 2. El inicio de la construcción del oficio de profesor</b> .....	39
Presentación.....	41
2.1 Disertación conceptual: Entre saber y conocer.....	41
2.2. Dar clases en prepa... Entre el conocimiento del tema y los desafíos pedagógicos .....	44
2.3 Saber sobre la experiencia <i>un saber muy personal</i> .....	45
2.3.1 Aclarando un poco... entre saber y experiencia .....	46

2.3.1.1 Dándole mayor sentido al concepto .....	48
2.4 Iniciando el camino de la investigación .....	49
2.5 Imitar la práctica, el retorno a los maestros de los que aprendimos .....	50
2.6 El primer día de clase: intentando ser maestro .....	51
2.7 “¡¡Socorro!!” y su primer día de clase en la preparatoria .....	52
2.8 De intendente a profesor de Biología.....	55
2.8.1 Cuando llegué me decían ¿Cómo qué yo les iba a dar clase? no, ¡si estábamos casi de la misma edad!, entonces yo tenía que implementar otras cosas, prepararme más.....	60
2.9 Un problema No saber realmente ¿Cuál es el Problema? .....	61
2.9.1 Aprendiendo desde el ensayo y el error .....	63
<b>CAPÍTULO 3. Construyendo los saberes de los Profesores a través de la práctica.....</b>	<b>67</b>
Presentación .....	69
3.1 Una teoría sobre la configuración de los saberes de los profesores con una visión epistemológica .....	69
3.2 Saber pedagógico .....	72
3.3 Conocimiento práctico .....	72
3.4 La sensibilidad: base de la configuración del saber pedagógico .....	75
3.5 ¿Qué significa comunicar para un profesor?.....	76
3.6 Las preguntas y las dudas una constante en el magisterio, que apoya la búsqueda del saber docente.....	78
3.7 Relación de las creencias docentes en la configuración de los saberes .....	79

3.7.1 Creía que la enseñanza podría ser como un cuento .....	80
3.8 La apropiación de la cultura escolar en la configuración de saberes implícitos.....	81
3.8.1 ¡El día de muertos una tradición sin igual en la preparatoria!... y una apropiación de la cultura escolar como configuración de saberes .....	84
3.8.2 Los bloques de clases de 50 minutos que se convierten en 35 o 40 minutos .....	86
<b>CAPÍTULO 4. Desafíos actuales a los que se enfrenta el profesor en la reconfiguración de los saberes.....</b>	<b>89</b>
Presentación.....	91
4.1 A manera de cierre extenso .....	91
4.2 ¿Qué retos están presentes en la reconfiguración de saberes de los profesores de Educación Media Superior .....	94
4.3 La reconfiguración de los saberes con el uso de las nuevas tecnologías.....	95
4.4 La lucha contra la cultura del mínimo esfuerzo ..... todo un reto que pensar.....	101
4.5 Los cambios en los saberes a través de los años.....	103
4.6 ¿Qué ha representado indagar narrativamente en la experiencia de los docentes? .....	106
4.7 El <i>No saber</i> como saber.....	107
<b>Conclusiones.....</b>	<b>109</b>
<b>Fuentes de consulta.....</b>	<b>115</b>
Bibliográficas .....	117
Hemerográficas .....	120
Electrónicas .....	122



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de diferentes historias de vida que se unen en torno a los aprendizajes que los maestros de bachillerato configuraron en el transcurso de su trayectoria profesional y de las experiencias que han tenido en el oficio de ser profesores. Nace, de igual forma, desde la implicación con el tema, pues soy, por oficio, profesora de preparatoria y de profesión Odontóloga.

Inicié esta aventura de aprendiz de investigadora, con el fin de profundizar y obtener respuestas a las preguntas que me surgieron a lo largo de la práctica, pero no me detuve a reflexionar con profundidad. Fue a partir del distanciamiento y el acto de comenzar a investigar que obtuve información. Ahora, cada vez me encuentro con más preguntas que me guían para ampliar el camino, y darle un lugar a la experiencia del ser este proceso, ha ocasionado una transformación en mi manera de observar la práctica, de leer y releerme desde otra perspectiva, desvelando un problema y poniendo nombre a lo que por muchos años practiqué y que ignoraba cómo era nombrado.

La capacidad para desvelar un problema surgió de preguntas y se inspiró en saltos intuitivos, específicamente en su posibilidad de acercar dominios disimiles unos a otros y de preservar el conocimiento tácito en el salto entre ellos. El simple hecho de pasar del dominio de observar a preguntar la actividad estimula una nueva manera de pensar los problemas. Sennet (2009) expresa: “El <<desvelar>> va íntimamente unido al <<abrirse a>>, en el sentido de estar dispuesto a hacer las cosas de otra manera, a pasar de una esfera de hábitos a otra” (pág.343).

Sennett, en esta frase explica lo que para mí ha representado el camino de la investigación, porque cuando se quita el velo a un tema entiendes el problema desde una postura diferente, sin juicios, ni calificativos; de esta manera se puede ir comprendiendo cómo le han hecho, para poder configurar los saberes y construir el complejo oficio de ser profesor, Alliaud y Antelo (2009) citan a Hugo Di Taranto con dos ideas centrales: “Quien enseñe tendría como meta fundamental transformar a los otros” y “Nosotros [los educadores] somos modificadores de almas” (pág. 90).

El principio de mi primera experiencia formal en investigación, no fue fácil, me entusiasmaba pero al mismo tiempo me desconcertaba este proceso de dos años, de muchas lecturas en el papel,

en la práctica docente me han llenado de experiencias, pues al escuchar a los compañeros maestros, he visto que en esta trayectoria no he estado sola, pues veo que ellos también se han ido construyendo y de construyendo en la práctica, a partir de grandes retos, pues una de las dificultades en el Estado de México es que no hay una formación *formal* que enseñe a ser profesores de bachillerato y sin formación, hicieron uso de los recursos que tuvieron a la mano para poder dar clases en este nivel.

El origen de este trabajo surge de las dudas, las tensiones y la incomodidad que provocó en un inicio no saber qué hacer cuando llegué a un salón con adolescentes, en donde fui contratada para dar clase y, por si no fuera suficiente eso, “tuve que enseñarles una asignatura distante de mi formación”<sup>1</sup>. Pero acaso sabía ¿Qué significaba enseñar? ¿Cómo se le hace para tener el dominio de un grupo de adolescentes? ¿Cómo les tenía que enseñar? ¿Cómo se construye la relación educativa? Éstas son solo algunas de las preguntas que surgieron la primera vez que estuve en un salón de clases, si acaso, simulando, en calidad de profesora de Educación para la Salud y no teniendo experiencia como docente.

Si bien al principio entusiasmo, también desconcierta y desalienta cuando las circunstancias rebasan, desaniman, desahucian, pues no cuentas con las herramientas necesarias. Al respecto Alliaud y Antelo (2009), señalan que, aunque en todos los ámbitos ocurre, cuando se trata de los que aparte de la propia subjetividad están comprometidas las vidas y el destino de otras personas (alumnos) las sensaciones suelen aumentar.

Estos antecedentes me llevaron la construcción del objetivo principal de este trabajo de investigación: Analizando los estilos, formas y prácticas para la configuración de los saberes de los profesores, tomando en cuenta que, una buena parte de los profesores son profesionistas de otros campos y los que tienen una formación docente son normalistas, sin contar la formación didáctico pedagógica para atender alumnos del nivel medio superior. Lo que me llevo a repensar sobre el saber docente, ¿Cómo

---

<sup>1</sup> Pongo entre comillas tal afirmación, porque ahora después de más de veinte años de experiencia, dudo que les haya podido enseñar algo, tal vez sólo mi nerviosismo como resultado de la incertidumbre de mi primera experiencia en la preparatoria y sin saber con exactitud ¿Qué hacer?!

surgió? de las relaciones educativas y del aglutinamiento de diferentes tipos de saberes que se han ido incorporado a través de su estancia en el oficio de ser profesor.

Considero que la importancia del presente trabajo tuvo su origen desde mi implicación, como lo menciona Paul Ricoeur (1999) en el proceso de narrarse desde sí mismo, desde mis inquietudes, pero que fue necesario para mi ser complementado por las vivencias de otros Zamboni (2009) docentes, esto me ayudó a aclarar y poder observar lo primordial de la problemática. De tal forma que, para desarrollar esta investigación, me apoyé en tres profesores de bachillerato, por medio de entrevistas a profundidad, siguiendo una indagación narrativa. Gracias, a mis interrogantes, las narrativas de los profesores y otros investigadores, pude darme cuenta que las problemáticas y las preocupaciones son compartidas con otros docentes como menciona Zamboni (2009).

Fueron dos puntos estratégicos que me ayudaron a entender la experiencia de la investigación. En primer lugar, las relaciones, pues de acuerdo con Piussi (2000); Rivera (2012), (Piussi y Bianchi, 1996) la vida se hace en relación desde que venimos al mundo y es justo de esta manera que me he tenido que apoyar en otras personas para hacer posible este trabajo, el segundo punto fundamental fue la aproximación narrativa, la cual se hace desde nuestro saber docente como profesor/a y que se ha originado de la experiencia cotidiana como los significados y las resignificaciones que se le dan a la práctica (Contreras, 2015) señala que es cuidando mantener la naturaleza inapelable de la educación, contando historias de lo que pasa y nos pasa de modo que podamos continuar preguntándonos por lo educativo.

Se consultó a tres profesores para que este trabajo pudiera existir, cada uno de ellos me cedió su tiempo, su apoyo, sus relatos de experiencias, que no siempre fueron agradables e incluso en algunos momentos resultaron incómodos, pero sobre todo me brindaron su confianza invaluable, que aporta gran conocimiento a esta tesis y que me ha permitido abordar la mirada desde tres perspectivas diferentes; de dos profesores universitarios y una profesora normalista.

En un principio el encuentro entre desconocidos fue una experiencia complicada, pues al no tener experiencia en las entrevistas, lo hacía todo con guion, buscando sólo una respuesta de mi entrevistado y esto tornaba las entrevistas acartonadas, por consecuencia, tuve limitaciones para obtener la información que necesitaba recabar.

Que es difícil que a partir de una pregunta directa alguien pueda conseguir una respuesta descriptiva y con los atributos de la persona entrevistada. Es necesario un ejercicio de reconocimiento del marco referencial axiológico y que esa persona realice la interpretación de su ser a través de las narrativas. (Bolívar, 2002, pág. 560)

Como todo comienzo resultó complicado, no me permitía cultivar la escucha atenta que menciona Contreras (2015) y dejarme llevar por la conversación de forma más casual sin la tensión de querer obtener sólo una respuesta y dejando de lado lo importante que resultó la aportación de los tres profesores. Skliar (2013) menciona: “Un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto que nos hace torcer lo ya sabido, una palabra ignorada.” (pág. 10)

Al darme la oportunidad de prestar atención con mis sentidos de una forma diferente, relajada, puse atención en lo que narraron y las entrevistas se tornaron reveladoras y fértiles, pude observar gestos que contradecían el discurso, sonrisas francas al recordar los momentos gratos en su experiencia e incluso, malestar, en varias ocasiones cuando se referían a algunas vivencias con los alumnos en algunas circunstancias desafortunadas para ellos, pero que también aportaron un saber a su labor y que ahora lo valoran en su decir.

Conforme adquiría práctica y aprendía, iba poniendo los sentidos en las entrevistas y en los detalles pues, no sólo te habla una boca, te habla un ser humano que tiene sentimientos, creencias, emociones que se reflejan en el lenguaje del cuerpo, en su discurso y que también está diciendo algo, sin decir.

Con la presente investigación he ido aprendiendo un modo de rastrear lo que no se encuentra en la superficie, he profundizado en la duda, las tensiones, las paradojas, las certidumbres o como lo nombra Piussi y Bianchi (1996) en el saber y no saber de la práctica educativa de mis compañeros de investigación.

Al estar inmersa en este proceso de la maestría en investigación por dos años me ha aportado el saber que la investigación no es algo fácil, tomando en cuenta, que como dije en un principio, de profesión soy odontóloga y el método de investigación con el que tuve acercamiento fue el experimental que tiene como fin la comprobación de las cosas con el rigor que exigen las ciencias

naturales, mientras que al tener acercamiento con las ciencias sociales fue sorprendente descubrir la cantidad de caminos o rutas metodológicas por las que se llega al conocimiento humano.

Este trabajo ha sido organizado con cierto orden, pero no ha sido una escritura organizada en forma cronológica de cómo se fue dando la investigación, sino que tiene como base la experiencia vivida, con etapas de la vida propia, con la de otras historias de compañeros a través de la experiencia y de la práctica docente, y con las de los profesores que entrevisté.

Es un relato con idas y venidas hacia la experiencia que he tenido a lo largo de la trayectoria y de distintas etapas en la vida laboral, del desafío que implicó la formación docente de nivel medio superior que se derivó de la expansión del sub sistema en el Estado de México, y una de las premisas centrales en el primer capítulo que nombré *Los docentes de nivel medio superior; su origen y expansión en el Estado de México: desafíos de la formación*, fue que en medida que se incrementó la demanda de los estudios posteriores a la educación secundaria, se amplió la oferta educativa, misma que condujo a una contratación masiva de profesionales egresados de distintas disciplinas y áreas de conocimiento, en la mayoría de los casos, sin una formación específica para la docencia, lo que representó un desafío para los profesores, en ese apartado inicié con la pregunta ¿Qué se requirió para ser para ser profesor o para dar clase en la preparatoria? lo que me llevó a la búsqueda de los saberes que fueron configurando su práctica y es donde se centraron las preguntas medulares de la investigación.

En este primer capítulo me dediqué a ubicar en las raíces del pensamiento, en conceptos o ideas de los autores que han trabajado el tema y han desarrollado un razonamiento elaborado con los temas que construyen la educación, los saberes de los profesores, sin embargo también me vi en la necesidad de recordar mi experiencia personal con lo educativo, y se empezó a tejer un pensar que se encontró y se desencantó con un despliegue de conocimientos, saberes, creencias, que podría resumir como la charla reflexiva con los autores, y de esta manera conocer que era lo que necesitaba saber y desde que enfoque, y desde este punto virar para el rumbo que llevaría esta tesis.

En el capítulo dos puedo decir que inicié con la postura que asumo y lo hice sobre lo que es el saber, después de encontrar diferentes puntos de vista de diversos autores, especialmente sobre el saber y el conocer consideré que era importante fijar una postura y partiendo de este punto, hice un

recorrido sobre el desafiante inicio de la construcción del oficio del profesor con las experiencias narradas de los tres profesores con los que me apoyé entre sus narrativas, las propias sobre lo que he vivido como profesora por una parte y por otra logré ver lo que ya se había escrito, tuve una perspectiva más amplia a partir de los hallazgos encontrados que me permitió comprender un poco más sobre las vicisitudes con las que los profesores se enfrentaron, y a partir de las mismas, se vieron en la necesidad de recurrir a nuevas fuentes de referencia para armar mediante los saberes con los que previamente ya contaban, entrelazarlos a pesar de los miedos, las incertidumbres y emprender la encomienda de dar clases.

En el capítulo tres *Construyendo los saberes de los profesores a través de la práctica* contiene una arista importante y necesaria pues es a partir de la experiencia, la práctica, la vida cotidiana, las creencias, la sensibilidad, la comunicación, la apropiación de la cultura y varios saberes que se tejen y forman un entramado que fue consolidando ya en nuestros días una profesión.

Y, finalmente, en el capítulo cuatro *Desafíos actuales a los que se enfrenta el profesor en la reconfiguración de los saberes*, donde abordo los retos actuales de los profesores, cómo es la brecha generacional que hay entre los profesores que ingresaron en la década de 1980 con una educación tradicional y los jóvenes en la actualidad con una realidad, un lenguaje diferente a partir de las nuevas tecnologías con las que aprendieron y con la que los profesores no están familiarizados aún.

Sin embargo, encontré una ventaja y es que a pesar de no tener grandes fortalezas con las nuevas tecnologías a lo largo de la reconfiguración de los saberes de los profesores de educación media superior han estado en un constante cambio, construcción y reconstrucción, esto hace a los profesores profesionistas creativos que significan y resignifican su profesión.

Aunque, está el caso de que en algunos ya no están interesados y lo único que esperan es cumplir el tiempo para poder jubilarse y *salir corriendo* como lo expresado en un relato que se presenta más adelante.

## **CAPÍTULO 1**

# **LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. ORIGEN Y EXPANSION DE ESTE NIVEL EDUCATIVO Y LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN**



## **Presentación**

Una de las premisas centrales del capítulo 1 es que en la medida que se incrementó la demanda de los estudios posteriores a la educación secundaria, se amplió la oferta educativa, misma que llevó a una contratación masiva de profesionales egresados de distintas disciplinas y áreas de conocimiento, en la mayoría de los casos, sin una formación específica para la docencia, lo que representó un reto para los profesores. En este apartado inicio con la pregunta ¿Qué se requirió para ser profesor o para dar clases en el nivel Medio Superior? De este modo, se sostiene la idea de que el saber para la docencia de estos profesionales se fue configurando y reconfigurando a partir de su inserción a la docencia y de práctica cotidiana que realizaban en las escuelas.

En este capítulo ubico los conceptos de *educación y saberes*; evoco mi experiencia personal con lo educativo, reflexiono y construyo las preguntas de investigación que orientan el estudio, defino un método de investigación que, siendo cualitativo, me permitiera recuperar la voz de los profesores, su historia y la manera en que se fueron apropiando de los saberes para la docencia. Recurro a la narrativa para dar sentido y significado fenomenológico a los discursos de los profesores y realizo una interpretación hermenéutica que me enlaza con el saber y hacer pedagógico de los maestros. De este modo, encuentro una conexión natural con el lenguaje del hacer pedagógico, lo cual me permitió conectarme con lo fundamental, con la naturaleza de la práctica docente que nace desde la esencia del ser humano que opta por construir el oficio docente.

### **1.1 Antecedentes**

El nivel de educación media superior surgió en México bajo la presidencia de Benito Juárez en el siglo XIX, quien impulsó la educación liberal, para dar continuidad a la educación escolar elemental, ésta fincó las bases para la formación futura de una profesión, en esta parte del texto se analizarán los antecedentes, que permitan entender su formación desde los orígenes del nivel, para así comprender los desafíos que se enfrentan y tener así un panorama general de lo que representa el trabajo en este nivel.

La Escuela Nacional Preparatoria creada en 1867, fue pensada en un primer momento para los jóvenes de las altas esferas económicas del país, con ella se lograron asentar las bases del positivismo, para ello se apoyó en un grupo de positivistas mexicanos, quienes estuvieron a cargo de la Ley de Instrucción Pública que dividía la instrucción primaria y la secundaria, en la que se unía la secundaria y la educación superior.

La Escuela de estudios preparatorios fue la columna vertebral de la Ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, Gabino Barreda fue el creador y tuvo dos bases principales: adquirir el conjunto de conocimientos culturales necesarios que se requerían como persona y ciudadano y, la base para orientar la preferencia profesional. En un inicio la preparatoria tuvo una visión positivista y apegada a los principios de Comte.

Con base en las ideas de Barreda sobre la preparatoria, Meneses (1998) menciona “Que no fuese exclusivamente un puente hacia las profesiones, sino que sirviera para preparar hombres, darle a la juventud la base intelectual necesaria para hacerla más apta en la lucha por la vida” (pág.291). Barreda se interesó por la calidad de la enseñanza científica que se reflejó en la decisión de contratar a los mejores profesores, más capacitados, que tuvieron que someterse al rigor de los exámenes, sin embargo, la parte humana la hizo a un lado, lo que Justo Sierra criticó posteriormente en la frase:

Desde esa perspectiva, crear al alrededor del estudiante una atmósfera especial y decirle magistralmente que la metafísica no sirve para nada, es ejercer presión despótica en sus mentes, atropello contra el cual se subleva la independencia y dignidad del hombre. (Meneses, 1998, pág.291)

De ahí es posible advertir que “La preparatoria desde ese entonces vislumbra la doble particularidad de ser al mismo tiempo un elemento que certificaba los conocimientos adquiridos y la llave de entrada a los estudios superiores” (Villa, 2000, pág. 276). Conforme la preparatoria se fue desarrollando en la nación, surge la enseñanza técnica. Fue en el año de 1923 que se unificó al crear la Dirección de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercio, posteriormente se reorganizó en 1932 y se creó la Escuela Preparatoria Técnica. En 1938 el Instituto Politécnico Nacional y ofreció estudios técnicos de preparatoria en sus vocacionales con un plan de estudios diferente y no se asociaba con un bachillerato académico o general por lo que se le calificó como técnico.

De acuerdo con Villa (2000) “Hasta mediados del siglo pasado, la matrícula siempre fue pequeña. Eran muy pocos los que ingresaban y tenían la capacidad académica y económica para desarrollarse profesionalmente”. (pág. 282)

A partir de la década de los cincuenta se integran grupos de población que nunca habían tenido entrada en la escuela. De acuerdo con Villa (2000), hubo tres consecuencias inmediatas: a) Surge la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como un actor en la definición y desarrollo de la EMS, pues se vio rebasada por su crecimiento acelerado, y una baja capacidad de respuesta, b) la diversificación del subsistema de EMS, y c) la evolución y desarrollo del nivel sin lograr una identidad.

Debido al crecimiento de la EMS, la ANUIES jerarquizó el tema del crecimiento e hizo foros en los que invitó a participar a las diferentes universidades, al Instituto Politécnico Nacional y los Institutos Tecnológicos, los problemas que estaban presentes en los bachilleratos se abordan por primera vez en Villahermosa, Tabasco el (20 de abril de 1971) donde se plantearon los ejes de una nueva reforma y se introdujeron dos opciones: el bachillerato tecnológico, y el terminal, del que se encargarían los Centros de Enseñanza Terminal.

En la XIV Asamblea General Ordinaria de Tepic, Nayarit realizada el (23 de octubre de 1972) se tomaron acuerdos para unificar criterios, pues había una gran heterogeneidad en los planes de estudio y con ello la dificultad en el desarrollo de los programas. Esta reforma suponía también la formación de los profesores que quedó a cargo de la ANUIES, misma que se retoma hasta 2008.

El Congreso Nacional de Bachillerato realizado en Cocoyoc, Morelos en 1982, en el que se determinó la importancia que tiene el bachillerato en el país, pues sólo se le consideraba como la prolongación de la educación secundaria.

Se determinó el perfil básico del bachiller a nivel nacional y definieron la estructura curricular del tronco común. La finalidad del bachillerato sería:

Generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo. (Castrejón, 1997, pág. 293)

Lo que pasaba en el país se vio reflejado en el bachillerato, el modelo desarrollista, en los años cincuenta y sesenta, fincaba sus bases en un Estado benefactor en el que se fomentaba el desarrollo social, con la participación en las empresas paraestatales en un contexto de industrialización, se estimulaba la educación para lograr movilidad social y de esta manera contribuir al desarrollo del país, pues de acuerdo con este modelo a mayor grado de estudios o grados escolares, la nación podía obtener más progresos, se fundamentaba en la educación para la paz, la justicia y el progreso.

Pérez (2002) menciona que se pretendía “Que el ciudadano logre movilidad social y contribuya al desarrollo y progreso del país vía la educación” (pág. 51). Este modelo encaminaba al estudiante al ciclo superior, y a la preparación para el campo laboral, era un modelo escolarizado en su totalidad, de tal manera que se entendía como la continuación de la educación básica y se le veía como la formación para el siguiente nivel profesional. De acuerdo con Solana (1982), de 1950 a 1960 la matrícula en la ENP se había incrementado de 37 329 alumnos a 106 200 estudiantes.

En la década de 1970, el discurso modernizador continuaba ponderando el desarrollo económico nacional versus los intereses internacionales y globales. La educación se relacionaba con el desarrollo productivo y aún se le consideraba como medio para lograr el desarrollo social. En el periodo de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se empiezan a establecer los matices modernistas, al final del sexenio hay una fuerte crisis económica y política que se atenúa con la petición de un préstamo financiero al Fondo Monetario Internacional, lo que llevó al país a una dependencia de la política económica nacional a los organismos internacionales con el fin de solventar los conflictos económicos en los que se encontraba México.

Dicha circunstancia fue el preámbulo que marcó el discurso de continuidad de José López Portillo (1976-1982) e influyó en el enfoque tecnocrático que ahora tiene la educación según lo enuncia (Pérez, 2002) En el sexenio de López Portillo, las escuelas preparatorias pasaron del modelo “desarrollista”<sup>2</sup> a un modelo “modernizador” que se empezó a concretar en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1985).

---

<sup>2</sup> Consistió en la autodeterminación financiera del país otorgada por la exportación petrolera, el desarrollo de las áreas estratégicas del acero, la electricidad y el petróleo.

Se pretendía reducir los recursos que se destinaban a la educación, en el discurso se decía qué, con menos recursos, se podía generar mayor impacto social, se privilegió la educación profesional técnica con el proyecto de responder a las demandas del aparato de producción. Y hubo un cambio con el avance de las políticas de modernización, los estudiantes de la educación media ya no esperaban que al escolarizarse lograrían mayor movilidad social.

Anteriormente el presupuesto que se asignaba a la educación tenía como referencia el ideal histórico de *la educación para todos*. (Aboites, 2012).

A finales de siglo XX, las políticas internacionales estaban cambiando y México no fue la excepción, de acuerdo con Aboites (2012), se encontraba en una:

Historia de poder, pero también de resistencia y alternativas que van surgiendo al calor de un enfrentamiento entre dos grandes culturas y maneras de ver la educación, la que crece desde la visión neoliberal y la que viene de las sociedades latinoamericanas del siglo XX, herederas de profundas luchas por la tierra, los derechos laborales y la educación. (pág.18)

De acuerdo con Pérez (2002), al interior del país se dieron cambios en las políticas nacionales, que obedecían a intereses económicos, como la venta de empresas paraestatales a la iniciativa privada, se disminuyó el gasto social y con ello el presupuesto educativo. El discurso político se enfocaba en conceptos económicos como calidad-utilidad y productividad, aplicándolos a diferentes aspectos incluyendo a lo educativo. Por ello, se hizo hincapié en la educación tecnológica.

En las últimas décadas del siglo XX el sector empresarial adquirió una importancia principal y empezó a tener una gran influencia en la política y en la definición de las políticas educativas. Desde la década de los treinta se incorporó a la preparatoria, la educación técnica, pero es hasta los cincuenta que el nivel se diferencia en diferentes modalidades como la general, o propedéutica, tecnológica o bivalente y terminal, esto propició el crecimiento vertiginoso, el crecimiento de la matrícula fue más acelerado de 1970 a 1980, ya que casi se triplicó (Solana, 1982). La educación profesional técnica tuvo una fuerte inversión y una relativa aceptación de los alumnos; sin embargo, Urquidi (1982) hace un estudio sobre los resultados de este tipo de bachillerato y demuestra que los resultados no satisfacían las necesidades de desarrollo ni de recursos en el mercado de trabajo, aunado a esto, decía que las diferencias no eran significativas entre el bachillerato general y el técnico.

La problemática anterior se vio reflejada en la redefinición de la identidad de instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, que tenían una orientación para el trabajo, lo modificaron y lo dirigieron a un bachillerato general, como preámbulo de la educación superior, el Politécnico también dirigió sus programas de la vocacional hacia el bachillerato bivalente<sup>3</sup>, que contó con una mejor aceptación hasta este tiempo. A pesar de esta situación, de acuerdo con Urquidi (1982):

El bachillerato que preparaba para la universidad fue y ha sido el más demandado. Como consecuencia la EMS, tuvo uno de los principales problemas que fue la demanda creciente para ingresar al bachillerato general, aunado a que, a mediados del siglo XX, se alcanzó una relativa calma social, y con ello, un avance económico con la política del desarrollo estabilizador y un fuerte aumento demográfico. (pág. 15)

A principios de la década de 1990, la matrícula de EMS creció sustancialmente, por el aumento e incorporación de los alumnos egresados de la secundaria, registró 75.4 % aunque la respuesta a la demanda sólo fue de 36 % en 1990. Y la educación tecnológica no aumentó su intervención en comparación con el bachillerato general, de acuerdo con Villa (2000) esto se debió a dos razones principalmente: no favorecía la movilidad interinstitucional y mostraba poca flexibilidad para adaptarse a las necesidades del sistema productivo.

El crecimiento de la matrícula de bachillerato de que se registró creó necesidades de planteles incorporados, por las políticas de descentralización<sup>4</sup>. Crecieron las instituciones descentralizadas creadas en los diferentes estados de la república, Y los jóvenes que deseaban estudiar una educación profesional técnica disminuyó, Villa menciona que pasó de 14.4 % en 1990-1991 a 12.3 % en 2000-2000.

En el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000), en la política educativa nacional se puso especial atención en la necesidad de consolidar un sistema de EMS de calidad, pertinencia y equidad. Y es cuando se instituyó un proceso de selección (Exani-I) de Ceneval que tenía un doble propósito; en primer lugar, para realizar el diagnóstico, para la planeación y programación educativa, también sirvió para regular el ingreso al Nivel Medio Superior.

---

<sup>3</sup> Modalidad donde se estudia el bachillerato y al mismo tiempo una carrera técnica

<sup>4</sup> Las funciones administrativas se trasladan a un órgano con una base territorial determinada que da una cierta autonomía para crear su propio derecho y un origen.

## **1. 2 Surgimiento y Expansión de las Escuelas Preparatorias en el Estado de México: tensiones conflictos de infraestructura y contratación de profesores**

Producto del Congreso de Cocoyoc en 1982, se creó la primera Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México, en el municipio del Oro durante el periodo de Jorge Jiménez Cantú (1975-1981) en el Estado de México. Y en la presidencia de José López Portillo; estas escuelas nacen como organismos dependientes del subsistema educativo estatal, implementando planes de estudio relacionados con los Colegios de Ciencias y Humanidades dependientes de la Universidad Autónoma de México. Sin embargo, Pérez (2002) menciona que “Sólo se retomaron los objetivos y la estructura curricular general, sin incluir la tira de materias, ni la metodología y en cuanto a organización y desarrollo curricular continuaban con el de las escuelas normales” (pág. 38).

En lo concerniente a los profesores, tampoco hubo una relación entre la Escuela Preparatoria Oficial con el Colegio de Ciencias y Humanidades, los profesores originalmente en el proyecto que se planteó, tendrían que ser de la Escuela Nacional Preparatoria, y de las cuatro facultades que estaban comprometidas, lo que supondría un intercambio metodológico y disciplinar lo que generaría la formación de profesores. Sin embargo, la planta docente representó una debilidad en el CCH de acuerdo con Villa (2000):

Se evitó que el profesor fuera considerado como el transmisor del conocimiento, pues su autoridad estaba fundada en su experiencia, en sus habilidades intelectuales y sus conocimientos, y en la capacidad para facilitar a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos. Para ello se proponía que se propiciara una participación activa tanto en el salón de clase como en la realización de trabajos de investigación, y prácticas de laboratorio. (pág. 283)

Las Escuelas Preparatorias Oficiales de Educación Media Superior (EPOEMS) tomaron la organización y desarrollo curricular de las escuelas normales, donde se trabajó con el modelo de estas hasta 1985. En el caso de las preparatorias normalistas fueron restringidas quienes cursaban el bachillerato, no fueron aceptados en la universidad por el plan que habían cursado.

Como antecedente, a las escuelas preparatorias generales, ya se encontraban las preparatorias de la UAEM, CONALEP, en los Institutos Tecnológicos Regionales, algunas preparatorias particulares y en las escuelas normales contenido el bachillerato en los cuatro años de la carrera. Villa explica, que en la mitad del siglo XX con un crecimiento demográfico y una política de desarrollo

estabilizador, se dio un crecimiento significativo en la matrícula en el nivel medio superior, lo que implicó que los jóvenes de bajos recursos económicos que hasta ese momento no habían tenido la oportunidad de ingreso a ese nivel de escolaridad, tuvieran acceso y en 1970 había 300 mil estudiantes y para 1996 dos millones 800 mil estudiantes y sólo se atendía un 46 % de la población de 16 a 18 años (Villa, 2000).

La creciente solicitud que tuvo la preparatoria, a principios de la década de los setenta a lo que se le puede atribuir a la explosión demográfica del Distrito Federal y la zona metropolitana, lo cual tuvo como consecuencia la necesidad de contar con más preparatorias. En lo que se refiere al Estado de México en el sexenio de Miguel de la Madrid, la economía se centraba en el sector industrial y de servicios por lo que fue necesario implementar una fuerza de trabajo capacitada y la educación tenía gran importancia política e ideológica, al mismo tiempo, la población aumentó de una forma considerable, lo que incidió en el aumento de la matrícula de bachillerato (Pérez, 2002).

El bachillerato en el Estado de México ha tenido bemoles, dado que surge como respuesta a una demanda en este nivel, sin embargo, no hubo una planeación, ni un estudio para conocer las necesidades de cada uno de los municipios del estado. En un principio se tomaron los planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM de 1981, después se tomó el plan de estudios denominado "Estado de México" vigente hasta 1994. Y, por último, todas las preparatorias trabajaban con el plan de 1991 de la UAEM. Hasta 2008 que se implementó la Reforma Integral de Educación Media Superior.

El inicio de las EPOEMS tuvo un contexto de complejidad a nivel federal y al mismo interior del estado ya descrito anteriormente que supeditó su fundación, desarrollo y el de sus profesores, Pérez señala que para 1981 la entidad contaba sólo con tres escuelas preparatorias, del mismo modo sostiene que en la expansión del subsistema se pueden identificar dos etapas. La primera de estancamiento (1982-1984). En 1982 debido a una inflación creciente, el pago a la deuda externa pues las tasas de interés subieron del 6 a 20 % y la deuda se elevó, lo que resultó en una recesión económica que se vio reflejada en una crisis, y de acuerdo con Aboites (2012), por cada peso, 44.8 centavos se destinaba al pago de la deuda, y 12.3 centavos para la educación.

Esta situación generó que no se registrara la creación de ninguna escuela, y la infraestructura de las ya existentes fuera insuficiente e inadecuada, así como la planta académica, que estaba integrada por profesores de primaria y secundaria o de profesionistas de otros campos con desconocimiento de la docencia. En la segunda etapa (1985 hasta 2001) hubo un crecimiento acelerado que propició que de 16 escuelas preparatorias se pasara a 149; 54 de ellas funcionando en turno matutino y vespertino. Esta expansión condujo a que la planta docente de 111 profesores que laboraban en estas instituciones se incrementara<sup>5</sup> a 5,946 en 2002.

Haciendo la comparación en el ciclo escolar 2000-2001 de las escuelas que promocionaban el bachillerato en el Estado de México; 51.2 % de sostenimiento estatal con 296 escuelas de bachillerato general de las cuales de 203 equivalente al 68 % correspondían a las preparatorias oficiales y 124 tecnológicos, las particulares cubrían 38 % con 220 escuelas de bachillerato general y 64 tecnológicos. Y 9 % de sostenimiento federal con una sola escuela de bachillerato general y 48 tecnológicos. De acuerdo con estos datos, las escuelas estatales y las particulares no presentaban una gran distancia, en dónde se ven las diferencias era en la cantidad de alumnos atendidos, pues en las de sostenimiento estatal había 131 mil 699 alumnos inscritos, mientras que en las particulares atendían únicamente 62 mil 185. En este ciclo se expandieron las preparatorias particulares casi paralelamente a las estatales, pero no así la matrícula, reflejado un crecimiento de 52 % de 1995 a 2 mil, mientras que las estatales lograron un crecimiento de 115 % durante el mismo lapso.

De acuerdo con el Gobierno del Estado de México (2002) la planta docente, a partir de los nombramientos emitidos a los profesores, era de 4 mil 959 egresados con licenciatura de diversas instituciones; 122 técnicos de nivel superior, 56 con un diplomado; 45 con bachillerato; 70 con normal elemental; 74 con alguna especialidad; 517 con maestría y; 9 con doctorado; haciendo un total de 5 mil 956. De los 4 mil 959 que eran egresados de licenciatura 66.6 % son universitarios provenientes de diferentes disciplinas.

---

<sup>5</sup> Información obtenida del Plan Maestro: Bases y Líneas de Trabajo para el Bachillerato General 2001-2005. Coordinado y Editado por el Gobierno del Estado de México, la SECyCS y la Subdirección de Bachillerato General, Toluca, Estado de México 2001 (Pérez, 2002)

Gutiérrez (2009) menciona que el bachillerato en el Estado de México ha sido uno de los ámbitos del sistema educativo mexicano, menos protegido y vulnerable, ya que no se pensó, en la formación y capacitación de profesores, cómo en el caso de los profesores de educación básica.

Surge como una política derivada de la educación superior, pero con escasa planeación y desarticulada en un doble sentido. por una parte, no existe integración vertical ni continuidad entre el currículum del nivel básico y del nivel medio superior, ni entre éste y el superior. Cada nivel tiene enfoques distintos. Además, no existe integración horizontal, ni vinculación, ni comunicación entre las diversas modalidades de la educación media superior: general, tecnológica y particular, lo que se pretende modificar con la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). (Gutiérrez, 2009, pág. 173)

Al buscar el perfil básico de preparación profesional y habilidades de ingreso que debía tener el profesor de Educación Media Superior (EMS) observé las limitantes de información, pues no se especifica el perfil de ingreso del profesor con el que tenía que contar para poder ingresar al sistema de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México y permite dar cuenta, que sólo se cubrieron las necesidades del nivel, y se vieron en la necesidad de contratar a personas que, sin ser profesores, en la mayoría de los casos, ocuparon el puesto y de esta forma, dichas instituciones funcionaron, de tal forma que se abrió la oportunidad para profesionistas con diferentes tipos de licenciaturas concluidas o no, y normalistas que daban clases en secundaria, o que tampoco terminaron su instrucción y entraron a impartir clase, aún sin tener una formación para el nivel educativo.

Se puede observar que las preparatorias oficiales crecieron de una manera muy acelerada y esta situación conlleva diversas problemáticas y en la que es necesario detenerse para su análisis, tal es el caso del crecimiento de la planta docente que tuvo que ser cubierta con personal proveniente de diversas áreas y niveles académicos de la normal superior para su dirección y administración, de educación primaria y secundaria para el área de orientación y docencia, así como de profesionistas provenientes de otros campos que en la mayoría de los casos carecían de una formación para la docencia (Pérez, 2002).

No hubo filtros, ni exámenes, por lo cual los criterios para el ingreso al sistema fueron laxos, pues no se les pidió como requisito alguna formación específica y surgen algunas reflexiones tomando en cuenta que los sujetos que investigo y que nombré en situación de docentes, pues no lo eran en ese momento y no tuvieron una preparación académica para serlo, ¿Quién los formó y cómo se formaron? los ahora profesores que están al frente de los grupos de bachillerato en el Estado de México.

En el tiempo en que el gobierno tuvo que dar solución a la creciente demanda de las preparatorias, no se contaba con alguna institución que diera la formación o capacitación para los futuros profesores de preparatoria, cómo era el caso del nivel de educación básica, y que esto ha propiciado los cuestionamientos sobre el conocimiento de los profesores de bachillerato, lo que dio pauta en 2008 para crear el Programa de Formación docente de Educación Media Superior (PROFORDERMS), cuya principal función era coadyuvar a la formación y nivelación académica por medio de un diplomado para los profesores de EMS.

### **1. 3 Desafíos que sortearon los sujetos en situación de docentes y la formación de Educación Media Superior**

La profesión docente es una compleja trama de situaciones inéditas y cambiantes para lo cual se requiere involucrarse en procesos formativos, entonces:

¿Qué se requirió para ser profesor o para dar clase en este nivel?

Inicio este apartado con una pregunta para la búsqueda en torno a comprender cómo los docentes fueron y han ido construyendo su profesión, tomando en cuenta que no tuvieron una formación que les *enseñara a enseñar* y que, a partir de sus conocimientos preexistentes, fueron articulándolos con las disciplinas que fueron aprendiendo en el nivel medio superior, y cómo es que le fueron dando forma ¿Qué bases pedagógicas debe conocer un profesional de otros campos para poder convertirse en profesor de alumnos de bachillerato? Cómo dice Zabalza (2012): “Y es que ser maestro es asumir responsabilidades de la vida propia y ajena, suscita compromisos” (pág. 7).

De igual manera en el caso de los profesores normalistas, no se puede decir que, por tener algunos conocimientos que les aportó la escuela normal sobre pedagogía y didáctica, ya hayan sido maestros capacitados para el proceso de enseñanza, pues aún carecían de experiencia y el saber específico de la disciplina que se requiere en el salón de clase para poder abordar los contenidos curriculares del nivel medio superior. Pérez (2002) señala que la formación de los profesores es un proceso de reconstrucción conceptual, con base en sus experiencias reflexiones y actuación en el contexto de su experiencia personal profesional. De acuerdo con Díaz Barriga (1999):

En las últimas décadas ha cobrado gran relevancia la institucionalización de los procesos de formación de los docentes en servicio en el nivel de bachillerato, ante la necesidad de profesionalizar para el ejercicio de la docencia a personas que casi nunca se han formado de origen para la misma. (pág. 2)

Pero no siempre fue así, pues en el origen de la Escuela Nacional Preparatoria se privilegió el saber científico y si bien es cierto que éste es de principal importancia, también es cierto que no representa todo lo que un profesor debe de saber para conducir una clase. Los saberes de los profesores no se relacionan únicamente con los saberes disciplinarios, no se pueden encontrar disponibles en un libro, en algún diplomado, curso, taller, etcétera. Ni tampoco se encuentran sistematizados, en orden o ya hechos para ser aplicados y que garanticen el buen resultado en la práctica, pues la docencia representa un reto de incertidumbre y de cambios cotidianos de variables, en las diversas interacciones presentes en el salón de clase, es un desafío complejo, para su desempeño, se aprende y desaprende, se construye y se deconstruye.

Segarra y Jiménez (1997), en la realización de un trabajo sobre la problemática de formación de profesores de Física en nivel medio superior, mencionan que:

Al acercarse a la formación del profesorado de bachillerato en servicio que se imparte en nuestro país (y probablemente en muchos países), se encuentra que esta actividad se caracteriza por no contar con programas sistemáticos e integrales. Además, es muy escaso su seguimiento y evaluación. (pág. 164)

No obstante, al no haber alguna escuela que impartiera la licenciatura en enseñanza de nivel medio superior entonces, surge la pregunta ¿Quién les enseñó a ser maestros?, ¿se les enseñó o se aventuraron a serlo?

Tomando en cuenta el contexto en el que surgió el bachillerato en el Estado de México, se tomaron medidas para solucionar la gran demanda que había por parte de los alumnos de secundaria que requerían un lugar en el nivel medio superior; esto tuvo como consecuencia el crecimiento de una forma significativa del nivel y con ello la necesidad de contratar profesores. Como no los había, se recurrió a profesionistas de diversas áreas que quisieran ingresar al magisterio, de tal manera que no hubo tiempo, ni posibilidad de planear la formación docente ni la profesionalización de los sujetos que se integraron a la docencia y estos incipientes profesores tuvieron que echar mano de las escasas “herramientas” con las que contaban de esta manera fueron solventando los retos que

se les iban a presentar, pues es a partir de las limitaciones y de las necesidades que el sujeto en situación de docencia tuvo que adquirir a lo largo de su trayectoria, los conocimientos, destrezas e ir construyendo el oficio de ser profesor, a partir de las herramientas y las representaciones sobre ‘ser maestro’ con las que ya contaba y que tuvo que poner en práctica.

Pensar en la reconfiguración de los saberes docentes, me lleva a tratar un tema de interés, considero que es un asunto que debe de abordado, ya que son los maestros que se encargan de la formación académica de los futuros alumnos de licenciatura, o de los alumnos que están en la víspera de ingresar al campo laboral, como menciona Martínez (2001, pág. 21) “Ser maestro es asumir responsabilidades de la vida propia y ajena y suscita compromisos”.

Por tal motivo es necesario conocer y profundizar más en sus saberes, pues ayudará a teorizar su acción y a entender al profesor como agente de su práctica (Tepos, 2001, págs. 125-126), plantea que el docente tiene un problema que denomina “Extrañamiento con el saber de los maestros” el cual entiende como la dificultad de reconocer la historicidad docente, señala que a través de su práctica el maestro construye saberes que sostienen su acción, su trabajo, pero sin embargo no lo reconoce y le parecen ajenos.

Tal situación me llevó a emprender la búsqueda de los saberes que han ido configurado en su hacer cotidiano, a observar al profesor como el objeto de estudio que aporta desde sus experiencias y sus vivencias la construcción de su profesión, su saber y son las siguientes interrogantes que guían el presente trabajo de investigación.

- ¿Cómo los profesores han configurado sus saberes para la docencia en el Nivel Medio Superior?
- ¿Qué tipo de saberes han incorporado en su práctica los docentes de Educación Media Superior?

Los objetivos que planteo para iniciar esta búsqueda son:

- Analizar la configuración de saberes de los profesores de educación media superior
- Comprender el tipo de saberes que han incorporado los profesores a través de su estancia en el trabajo docente en la preparatoria

#### **1.4 ¿Qué metodología sería la correcta para investigar?**

Cuando inicié el proceso de investigación supe que tenía que definir cuál era la metodología que se iba a utilizar, y pude observar que la metodología cualitativa podía ayudarme porque alude a las cualidades y es utilizada para describir en forma minuciosa, los eventos, situaciones, personas, interacciones que son observables en un estudio, así como los pensamientos, actitudes, creencias, etcétera

Reflexionando en lo que necesitaba de la investigación, la metodología cualitativa alimentaba datos descriptivos de los aspectos intangibles del comportamiento del ser humano, de la vida, las actitudes, decisiones, pensamientos y deseos. Una vez que elegí la metodología, tenía que definir el método, pero ¿Cómo elegir el idóneo para mi investigación? se requirió buscar las bases que orientaran el hacer para alcanzar los objetivos propuestos.

La elección dependía de los principios con los que había iniciado la intención de búsqueda y las dudas que surgieron a partir de la problematización del tema que en el trayecto de mi formación docente nunca me di tiempo de pensarlo como un problema, pues nunca me detuve a pensar qué tuve que hacer para ser profesor, lo vi siempre como algo natural, pues al carecer de una formación didáctica pedagógica, ignoraba que había técnicas y métodos para enseñar y aprender. De tal manera, que al hacerlo visible en la problematización, tuve que definir que método me pudiera ayudar a recopilar la información de una manera más natural, más humana y que me apoyará a indagar en los profesores.

En consecuencia, tuve que analizar las opciones de los métodos para lograr alcanzar mis intenciones y mis objetivos, eligiendo las más pertinentes y coherentes para esta investigación.

Arévalo (2006) y Carames (2008) hablan sobre la elección metodológica que no se trata de vincularse, más bien es cuestión de inspirarse en las formas de hacer que guíe el camino, que enfoque y que le dé luz o haga consciente, en especial a la experiencia educativa. La palabra de inspirar me provoca reflexionar sobre lo que se toma de afuera, se internaliza pasa por nuestro ser; que permite hacer consciente lo que se quedó, cómo se transforma, se queda y cómo vuelve a salir, pero ya transmutado.

Fue a partir de un proceso reflexivo y sopesar qué es lo que necesitaba saber, y de qué forma, para poder encontrar la inspiración que Arévalo (2006) y Carames, (2008) explican, y encontré que la narrativa se ajusta a las necesidades de corte humano que requería para este trabajo, y posteriormente al indagar, supe que los relatos tienen que ser interpretados, por lo que descubrí que la fenomenología y hermenéutica se complementaban, no sólo porque ambos métodos tienen cruces, pues comparten la lectura que le dan a la vida como un todo. Del mismo modo los veo como una opción acertada, pues en algunos momentos por mi inexperiencia en la investigación pude apoyarme en los dos.

#### **1.4.1 La narrativa... sin dudarle el método idóneo para mis propósitos**

Para mí, la inspiración inicial vino con el método narrativo biográfico (manera de construcción o analizar los fenómenos narrativos). La técnica, fue la entrevista a profundidad, y hago un paréntesis, para mencionar que mi tutor de tesis me guio en un aspecto decisivo para este trabajo, que fue la elaboración de preguntas direccionadas a mis objetivos que detonaran en los profesores la construcción de su narrativa.

Encontré en la narrativa una conexión natural con el lenguaje del hacer pedagógico, un lenguaje auténtico, el que no se ajusta necesariamente a lo políticamente correcto, ni se ajusta a la normatividad, más bien el que se vive diariamente con los jóvenes bajo la premisa y la precaución de que somos los formadores y tenemos esa función. Sin embargo, la narrativa no sólo se relaciona con el acto pedagógico, es un acto relacionado con la condición del ser humano. (Contreras, 2015).

Hunter (1998, pág. 9) dice “No existe cultura sin relatos” narramos porque de esta manera nos contamos la vida a partir de las experiencias que tenemos y encontré que son tantas las experiencias, y que de esta manera unidas a otras van construyendo la historia de vida personal y la universal; Van Dijk dice “La narración entonces conforma una práctica que está relacionada con las representaciones sociales con las que cada sujeto enriquece su memoria personal y a su vez alimenta la memoria socialmente compartida”. (1999, pág. 38)

Contreras y Pérez de Lara (2010) dicen:

La experiencia tiene un claro contenido narrativo; transcurre en el tiempo, refleja vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad o imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado, y normalmente también, como pasa con los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se nos conforma y la recordamos, cuando no, también en lo que se cuenta expresamente, posibles significados e interpretaciones. (...) Es relatando una historia como podemos dar cuenta de lo que ocurrió; y es de esta manera como lo que nos supuso se incorpora al sentido de lo que ocurrió, y como lo hace así experiencia: lo vivido, sentido y pensado, la relación entre acontecimiento y nuevo significado (págs.79-80)

La narrativa refiere al modo de llevar a las fuentes al mundo de sus experiencias por medio de sus relatos, de tal forma que estos se pueden devolver, con la interpretación propia y puede ponerse en movimiento, para que no sólo la interpretación que hago sea la manera única de comprender la experiencia de Alfonso, Elvira y Socorro<sup>6</sup>, sino que cada una de las experiencias singulares generen pensamientos que puedan convertirse en plurales, y posteriormente un examen más profundo de lo dicho por ellos.

La atención principal en este trabajo se focalizó en los procesos que contribuyeron en la configuración de los saberes de una forma personal, sin olvidar que el sujeto está integrado a una sociedad y ésta influye en los mismos, y considero necesario comprender ¿Cómo han vivido ese proceso?, y es a partir de las características de las entrevistas biográficas donde encontré un método para apoyarme en la investigación biográfica narrativa, la cual pone en el centro la experiencia formativa del docente contada desde su propia perspectiva. Bolívar (2001, pág. 20) define la autobiografía como “Auto creación (poiesis) y autoconstrucción de la identidad por medio de la narración” y menciona que la experiencia de vida se puede producir de forma escrita, oral, o imaginativa.

---

<sup>6</sup> Profesores entrevistados para la realización de la investigación que de acuerdo con las recomendaciones de anonimato y de ética del uso de la información, usaré en lo sucesivo con estos nombres ficticios para resguardar su identidad.

Los enfoques biográfico-narrativos se han incorporado en la investigación educativa con gran éxito puesto que trabajan directamente con la narrativa de los sujetos. Por ello, se eligió una perspectiva que trabaje con docentes, como la desarrollada por Bolívar (2001), quien explica que:

Cada profesor es único, y sólo se puede comprender desde su trayectoria biográfica individual. Al mismo tiempo, cada profesor presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de profesores con quienes comparte una misma historia institucional... cada profesor presenta aspectos generales en su desarrollo compartidos con los compañeros de su misma generación, de su mismo ciclo de vida... se trata de tres dimensiones (individual, colectiva y universal)". (pág.18)

Bolívar (2001) y Ricoeur (1999) hablan sobre la bondad que la narrativa puede aportar como método, y es que abre los horizontes al autor del relato y al investigador, pues por una parte da la oportunidad que el sujeto que narra haga una práctica compleja de auto análisis que le ayudará a establecer la posibilidad de descifrar la forma que ha ido viviendo la vida, resignificar por medio de lo puesto en la palabra y que hasta antes de decirlo era incomprendible o tal vez era oculto.

Las entrevistas biográficas, aportaron la información empírica que sirve para soportar el tema de la investigación a partir de la reconstrucción de las historias vividas en el pasado, resignificadas con el paso del tiempo y narradas desde el presente. Alliaud (2004) dice al respecto que:

Lo vivido en el pasado se rehace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos ser. Al crear o re-crear la propia vida, es decir al producir una autobiografía, se vuelve a pensar aquello que está pero que no se deja ver a simple vista. El contenido del pasado vivido se modela con las herramientas del presente. Lo que somos, entonces, como sujetos individuales y colectivos, tanto como las trayectorias (individuales y sociales) que recorrimos para llegar a serlo, nos posiciona como productores de biografías que resultan particulares, arbitrarias y contingentes. (pág. 2)

### **1.5. Surge otra duda... ¿Cómo interpretar las entrevistas?**

No obstante, debía encontrar un procedimiento que me ayudara a la interpretación y comprensión de lo que los profesores me habían dicho, siempre rescatando la parte humana que me interesaba conservar, luego de examinar algunas opciones encontré que podían ser analizadas con un enfoque Fenomenológico Hermenéutico (FH en lo sucesivo). Cuando ubiqué el enfoque del FH, me di

cuenta que tiene la capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana desde dos perspectivas; desde quienes lo protagonizan, y desde quienes lo investigan. Max Van Manen (2003) menciona que en esta mirada no hay un método concreto, pero sí una correspondencia con la sensibilidad que se requiere en la pedagogía.

### **1.5.1 ¡Fenomenología Hermenéutica es la respuesta!**

Para poder profundizar sobre la Fenomenología Hermenéutica (FH) de Van Manen (2004), hay que partir de lo que él menciona: “El método de la fenomenología es que no hay método” (pág.48). Considero que en esencia trata de buscar una “postura” fenomenológica que se relaciona más con una búsqueda propia, que a una serie de requisitos o destrezas que ya se tengan, por lo general necesitará de los significados, y en una filosofía para la cual el mundo <<siempre estará ahí>>, como lo menciona (Merleau-Ponty, 1994, pág. 7). Reflexionando, considero que analizar el fondo de algún tema es viable porque los seres humanos siempre tenemos significados que hacemos dinámicos.

Puesto que la FH se tendría que entenderla de acuerdo con Merleau como “Una filosofía que resitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su <<facticidad>> (Merleau-Ponty, 1994) algo que me convoca a ser lúcida y sensible al acontecer humano del sentir y la implicación del otro, del docente, la relación de éste con los otros y con el mundo.

La metodología que propongo está relacionada al sentido y a la importancia de las prácticas pedagógicas, pues es a partir de las mismas donde el individuo construye su *yo profesional* y la FH se interesa primordialmente por el significado esencial de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. Van Manen (2003) señala al respecto, que es indispensable para este tipo de investigación, la naturaleza del fenómeno pedagógico vinculado con la práctica, y los métodos propuestos son tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Por lo que me detengo un momento y pregunto ¿Es posible comprender en esencia como han configurado sus saberes los profesores? Por intuición es necesario intentar la comprensión a partir de la interpretación de lo que dicen, lo que sienten, lo que piensan e internalizan los profesores de su construcción del oficio de la docencia.

Considero que un aspecto necesario en esta investigación es la práctica de la percepción para tener una oportunidad de acercamiento a la vivencia del informante, comprender y en lo posible, tener una aproximación que siempre será sólo eso, pues es inconcebible apropiarse de una experiencia que no se experimentó en carne propia. Sin embargo, es sentir lo que el interlocutor está diciendo y hacer una apertura de los canales de una comprensión lo más apegada al origen de la experiencia.

La percepción es necesaria para el desarrollo de los sentidos que orienta en el entendimiento de los significados, Benjamin (2001) señala que:

La percepción de lo similar está siempre ligada a un reconocimiento centelleante. Se esfuma para ser quizá luego recuperada, pero no se deja de fijar como sucede con otras percepciones. pareciera ser que la percepción de la semejanza está amarrada a un momento del tiempo. (pág, 87)

En los relatos de Alfonso, Elvira y Socorro, reconocí, en la experiencia de ellos, algo de mí como investigadora, que me dio pauta para una comprensión de significados, y a sentirme identificada, tocada por lo dicho; sin embargo, no fue por la similitud, sino por lo distinto a mi historia, lo que despertó mi interés y surgieron otras preguntas, que han enriquecido la búsqueda.

Fue a partir de la sensibilidad que empecé a desarrollar con los entrevistados, lo que considero me ayudó para ver más allá de lo que decían los maestros que tenía frente a mí. Detenerme para observar en las palabras, en las expresiones, en el diálogo y en la construcción lingüística la forma en que se construye la experiencia.

Entendí que el componente “sensibilidad” `integra a la parte y al todo’. “La investigación fenomenología hermenéutica reintegra la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial, el valor y el deseo. Promueve una determinada coincidencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas”. (Van Manen, 2003, pág. 27)

Otro de los aspectos que observé en la FH y tomé en cuenta para su selección, fue la forma de hacer conciencia, particularmente en quien se ocupa en el ámbito educativo, pues este método no ignora las tensiones o las dudas en el proceso educativo, además, desafía para la comprensión de las mismas y, se esfuerza para comprender, porque es parte del proceso, de igual manera constituye una forma en que lo pedagógico es experimentado.

La FH permitió conectarme con lo fundamental, con la naturaleza de la práctica docente que nace desde la esencia del ser humano que “decide” u opta por construir el oficio docente, hacerlo crecer me permitió llevar a los tres profesores a la reflexión de cómo han ido configurando su saber docente, de escarbar en el pasado, porque es ahí donde se encuentra el origen y el argumento o la <<razón-pasión- vocación>> de ser parte del magisterio.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL INICIO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO DE PROFESOR**



## **Presentación**

En el segundo capítulo hago un recorrido sobre la construcción del oficio de ser profesor de bachillerato; a partir de las narrativas y las experiencias de los profesores que apoyaron la realización de este trabajo, pude dar cuenta de los desafíos que enfrentaron, así como de la necesidad que tuvieron de incorporar nuevos saberes para reconfigurar los que previamente tenían.

Los tres profesores se enfrentaron a una práctica que desconocían parcialmente, consideraban que al ser universitarios contaban con los conocimientos para poder ser profesores. Sin embargo, estar al frente de un grupo y ser el responsable de jóvenes, es diferente. Así, de la confianza por el dominio de los temas, pasaron a la angustia e incertidumbre y enfrentaron el vacío de que se vive cuando no se tiene experiencia de trabajar con jóvenes. Lo que recordaban sobre sus profesores, lo que consideraban que a ellos les había dado resultado, lo trasladaron a su docencia no siempre con los mejores resultados.

Los *saberes*, como categoría analítica, sirvió para profundizar en los discursos de los maestros y tuve la necesidad de fijar una postura sobre lo que para mí es saber y conocimiento, posteriormente tuve que diferenciar entre saber y experiencia.

Considero importante hablar también en este capítulo de la importancia en la construcción de los saberes y en el aprendizaje que se obtiene a partir del ensayo y del error, ya que los profesores reconocieron el aprendizaje que tuvieron a partir de implementar prácticas, actividades, estrategias que en muchas ocasiones resultaron ser grandes errores, pero que, a partir de los mismos, aprendieron a identificar lo que daba resultado en su trabajo y lo que muchas veces no tuvo éxito.

### **2.1 Disertación conceptual: Entre saber y conocer**

En este capítulo aborda la manera en que los profesores de bachillerato fueron construyendo su profesión a partir de los referentes con los que ya contaban. De acuerdo con las narrativas, en un principio fue con base en la representación sobre “lo que era un profesor”, “los atributos que debería tener” y a partir de lo que ellos observaron en sus salones de clase en su etapa de estudiantes con sus profesores, lo que vivieron y experimentaron.

También refirieron a la familia, en tanto es ahí que se adquieren referencias en torno a cómo es que se aprende y de cómo se enseña. Ésta se constituye en la primera institución en la que en la mayoría está inserto, donde el ser humano aprende la vida y es desde ese núcleo primario con los padres, o con quien haga esta función, donde se obtienen las primeras enseñanzas.

Foucault (1991) dice que:

Los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales. (pág. 76)

Partimos de la premisa de que los saberes se construyen a lo largo de la historia personal y colectiva de un sujeto. De este modo, aprendemos ciertas cosas acerca de ser profesor a partir de lo que observamos en la sociedad (escuela, familia, religión, comunidad), pero con el tiempo y de acuerdo con la profesión que se elige, se reconstruye e incorpora en la vida profesional de cada uno de nosotros, en particular, a los que estamos en el magisterio.

Los saberes estarán en continuo movimiento, transformación, tensión, con las teorías, las perspectivas y las mismas creencias.

Los conocimientos surgen de algún lugar donde se aprende en la vida y ésta aporta elementos para consolidar el saber:

- ¿Qué fue lo que vivieron?
- ¿Cómo lo vivieron e incorporaron a su profesión?, así como las experiencias que día a día tuvieron en su trayectoria académica, o ya estando en la práctica docente
- ¿Con qué contrariedades se encontraron y que aprendieron a partir de las mismas?
- ¿Han cambiado sus creencias y/o sus representaciones?

A unos años de distancia y retomando lo dicho por Alfonso<sup>7</sup>

Pensaba que en la situación de contenidos nunca tuve problemas, de hecho, traía más conocimientos respecto a lo que solicitaban, mi problema era prácticamente el cómo darlos, el cómo hacerle para que me entendieran, pero no era sólo eso, también se trataba de que habían muchos contras pues aunque sabía los temas, transmitirlos no, no tanto de un grupo a otro implicaba cambiar todo, me desesperé mucho incluso pensé que no era lo mío ser maestro... aunado a los chavos que no me respetaban ni tantito y fue todo un reto, tuve que ser más paciente y así poco a poco. (A, E-2, p.4)

Ser maestro, considero es una tarea compleja, llena de desafíos que no siempre se puede sortear si no se tiene la paciencia como menciona Alfonso, pues lo equiparo con un conjunto de puntadas en un tejido, donde a veces no se puede avanzar hasta que no se desteja un punto (alguna estrategia mal empleada, una representación errónea que construimos sobre lo que es ser profesor) y esto complicará más la labor docente de tal manera que puede impactar en las emociones, sentimientos y porque no decirlo en crear tensiones y malos momentos en la práctica.

Zepeda menciona, que la osadía de ser educador implica rechazos y aceptaciones, rechazar a un oficio mecanicista, repetitivo, con escaso reconocimiento y la aceptación de un reto, de una capacitación constante, más allá de las expectativas de las autoridades. Además:

La aceptación de que estudiamos, aprendemos y enseñamos con nuestro cuerpo entero; que la tarea se lleva a cabo con lo que traemos en nuestro interior: emociones deseos, preparación, competencia científica, temores, pasión dominio de la materia, con la infancia imborrable, con el miedo, con las herramientas de adulto, con la razón crítica, y no sólo con esta última. Hay que ser muy valiente para saber que no se puede enseñar sin amar. Amar lo que se hace y ser invadido por lo que nos devuelve. (Zepeda, 2006, pág.11)

Una de las principales categorías de este trabajo es el *saber* y la relación que guarda con el conocer. Asumo con Villoro (1989) la diferenciación que hace acerca del saber y conocer, él menciona que *conocer* tiene que ver con un contacto consciente con el objeto conocido a través de la experiencia y, en concreto de la percepción, en oposición a *saber* que es un conocimiento por conceptos o ideas. Saber es exclusivo y propio del hombre, mientras que, tanto los hombres, como los animales conocen: se conocen cosas se sabe verdades o proposiciones verdaderas.

---

<sup>7</sup> En lo sucesivo al final de cada cita de los profesores utilizaré la primera letra del nombre ficticio, el número de la entrevista y la página.

Conocer es además un proceso perceptivo directo e inmediato, que se justifica por sí mismo; saber, en cambio, es un proceso indirecto, mediato, e inferencial, esto es apoyado en razones. El conocer es propio de lo animal, se da de manera pura. El saber es propio del ser con razón que tiene la capacidad de razonar y de aprender. De acuerdo con Villoro (1989), el saber “No implica tener una experiencia directa. No es de extrañar, por lo tanto, que pueda saber muchas cosas de un objeto sin conocerlo, o que ignore mucho de algo que conozco” (pág.18). Sobre los conceptos, desde una perspectiva sociológica sobre el *conocimiento* curricular Perrenoud (1998), ironiza la diferencia que hace la lengua francesa actual y también la española sobre conocimiento y saber. Él conceptualiza al saber cómo algo universal, impersonal y sin uso social específico, mientras que en el conocimiento lo relaciona con el sujeto, lo contextualiza y lo personaliza. No obstante, menciona que hacer una distinción sugiere una jerarquía pues el saber lo relacionaría con una *ciencia o teoría pura* y conocer o ciencia aplicada, y precedería una a la otra (Perrenoud, 1998).

En lo personal asumo el concepto de saber cómo: un conjunto de conocimientos que se van construyendo a través del tiempo y se resignifican a partir de experiencias que se obtienen y tienen un contexto social, cultural, histórico, institucional, científico e incluso psicológico donde convergen las creencias, rituales e ideas.<sup>8</sup>

## **2.2. Dar clases en prepa... Entre el conocimiento del tema y los desafíos pedagógicos.**

La experiencia de llegar por primera vez a dar clase en un grupo de jóvenes resulta inquietante. La mirada de los alumnos puesta en el profesor y la expectativa de los mismos por saber qué clase será la que impartirá, cómo será como profesor, se conjuga con el desafío ante la figura de autoridad que representa éste en el aula.

---

<sup>8</sup> Es necesario para mí hacer un alto y reflexionar sobre la distancia que se ha puesto a estos dos conceptos. No obstante, detrás de esta diferenciación que se ha hecho considero que hay un entrelazamiento natural que siempre los tendrá unidos, me refiero al deseo de comprensión de los seres humanos. A través de las lecturas para hacer la disertación entre conocimiento y saber encontré que la balanza se inclina muy a menudo sobre el conocimiento intelectual y se le pondera por encima del saber tradicional o ancestral con el que se sostiene el mismo.

En este apartado quiero hacer evidente lo que pasa inadvertido en muchas ocasiones en la formación de los profesores de EMS. Una de las creencias más comunes es que es suficiente con que una persona maneje un conocimiento disciplinar para que pueda transmitirlo. (Zabalza, 2012) menciona que en la actualidad se le da gran importancia a que el profesor sea una persona culta, que domine su materia y que esté al día con las corrientes pedagógicas.

Sin embargo, la configuración de saberes, de los profesores resultan un proceso complejo, y la trama en que se construyen parten de condiciones materiales, simbólicas que los profesores ponderan para proceder al oficio de enseñar.

Cochrane-Smith y Lyte, hablan sobre el rol de la práctica en el conocimiento docente *conocimiento para la práctica* es el que se conoce como conocimiento formal académico y que Tardif lo llama saber de la disciplina. No obstante, que se podría inferir como un conocimiento básico que preparara para la enseñanza y dirige los procesos de la misma. Cochrane-Smith y Lytle (2002) vinculan estas tareas a resultados tenues y abstractos, pues los profesores que desarrollan este conocimiento formal, frecuentemente proceden a suponer que el conocimiento, una vez que es aprendido, se podrá emplear en escenarios prácticos, lo que no siempre será ratificado. El Conocimiento formal es de gran ayuda al saber docente, sin embargo, se tiene que acompañar de otro tipo de conocimientos que iré explicando en el desarrollo del trabajo.

### **2.3 Saber sobre la experiencia *un saber muy personal***

Cuando ingresé a la maestría no tenía clara una idea de lo que sabía de docencia, nunca me detuve a reflexionarlo e incluso por extraño que parezca, siempre asumí que lo único valioso que sabía sobre el quehacer educativo, era el diplomado que cursé en el PROFORDERMS, algunos cursos de actualización inter semestrales, fuera de esto, asumía que el conocimiento lo había aprendido en la universidad, y lo demás era parte de mí estilo y forma de ser, aún no tenía una dimensión sobre los saberes que había construido por varios años en la experiencia, ni podía nombrarlos como ‘saberes’ pues desconocía que lo fueran, estuvieron manifiestos, pero no planificados, en un ejercicio inicial en el Seminario de Investigación I, escribí en una narrativa: “Conforme iba experimentando en la práctica, fui implementando actividades, observando que una buena

interacción con el grupo, el uso de estrategias y la experiencia hacen más fáciles la práctica docente, aunque no es determinante.”<sup>9</sup>

Anclada a un estilo de aprendizaje tradicional con el que aprendí en mi trayectoria escolar, no era difícil creer para mí, que el mejor maestro es al que los alumnos respetaban (o le tenían miedo), pues eso lo decían mis autoridades o al menos cada vez que había un reunión se exaltaba a aquel profesor que conservaba el *buen comportamiento de los alumnos*, nunca se habló de los atributos de los profesores que tenían sobre su enseñanza, y menos sobre lo que tenían que saber para enseñar, no obstante, cuando más práctica iba adquiriendo, también fui observando que la actitud rígida y estricta en la que nos escudábamos, sólo respondía a una circunstancia, al gran miedo que generaba no saber enseñar, y ¿Cómo se pretendía enseñar? ¡Si ni profesores éramos!

Me interesé en cómo enseñar y de qué manera lo podía hacer mejor, observé qué hacían mis compañeros, qué les daba resultado, y por qué solo algunos tenían éxito en su práctica. Comprendí que una de las cualidades del saber de la experiencia se encuentra en lo que esto significó para cada quien, que es un saber que se construye de una forma personal, cómo es que lo descubre cada quién y de qué manera lo integra, desde la honestidad de no tener certidumbres definitivas.

### 2.3.1 Aclarando un poco... entre saber y experiencia

Considero necesario comprender los matices existentes entre *saber*, que es una palabra inherente a la vida, y la experiencia; estas dos palabras son fundamentales en este trabajo de investigación. Surge la pregunta ¿Todas las experiencias que vivimos nos llevan a un saber? Hay una interpretación que Gadamer (1977) elabora a partir del razonamiento siguiente:

Dilthey parte de la vida: la vida misma está referida a la reflexión (...). Su fundamento es que la vida misma contiene saber. Ya en la mera <<interiorización>> que caracteriza a la vivencia contiene una especie de vuelta de la vida sobre sí misma. <<El saber está ahí, unido a la vivencia sin saberlo>>. Esta misma reflexividad inmanente de la vida determina también el modo como según Dilthey el significado explica por el nexos vital. El significado sólo se

---

<sup>9</sup> Extracto de trabajo en el seminario de Investigación I elaborado con el Dr. Eduardo Mercado en la Maestría de Investigación Educativa, en el ISCEEM Ecatepec.

conoce cuando se sale de la <<caza de los objetivos>>. Lo que hace posible esta reflexión es el distanciamiento, una cierta lejanía respecto al nexo de nuestro propio hacer. Dilthey destaca, y sin duda con razón, que antes de toda objetivación científica lo que se forma es una concepción natural de la vida sobre sí misma. Ésta se objetiva en la sabiduría de refranes y leyendas, pero sobre todo en las grandes obras de arte, en las que <<algo espiritual se desprende de su creador>>. Por eso el arte es un órgano especial de la comprensión de la vida, porque en sus <<confines entre el saber y la acción>> la vida se abre con una profundidad que no es asequible ni a la observación, ni a la meditación, ni a la teoría. (págs. 296-297)

Gadamer (1977) establece que el saber está pegado a la vivencia, de tal forma que antecede al conocimiento, y éste se establece cuando se pretende objetivar el entendimiento, mientras que los significados que busca el saber nacen de la vida y se soportan en la vida misma. De tal manera que cada individuo es creador de su propia lectura del universo. Y yo lo relaciono con el arte del saber de la experiencia enfocado en la enseñanza en torno a cómo lo concibe y lo interioriza cada profesor. Para comprender de mejor manera, traigo al caso sobre ‘lo vivido’, que de acuerdo con Mortari (2002):

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida. (pág. 155)

Otro matiz que identifiqué con Mortari es la experiencia y lo que se vive que se encuentra atravesado por el pensamiento, aunque no cualquier pensamiento, sino aquel que pueda generar un saber, intuyo que se trata del acontecer de la vida propia y la relación del cómo se piensa, y qué sentido se le da a la misma, que nos permite construir saberes, y no sólo ser consumidores de los que ya existen, o como dice Mortari (2002) abandonar el tradicional rol de usuarios que habitualmente asumimos respecto de los significados producidos y dados por otras y otros.

Larrosa (2006, pág. 88), en su artículo *Sobre la experiencia* dice que “La experiencia es ‘eso que me pasa’. No lo que pasa” en la experiencia docente hay eventos que se pueden reproducir de una forma muy parecida. Sin embargo, no es hasta que *me pasa* que se logra significar y darle un sentido personal e interpretativo. En primer plano se encuentra el recorrido entre *eso que me pasa* y yo y, en segundo plano, la huella que *eso que me pasó* dejó en mí. En este proceso hay incertidumbre, y al mismo tiempo libertad, ambas se ubican en la experiencia, como algo que no puede ser previsto en su origen, pero tampoco como si se registrara en el resultado del yo, de tal forma que la

experiencia se relaciona con el tiempo espacio en que se da y de la manera en que se percibe a través de los sentidos, del cuerpo, del psiquismo y de la historia de vida que se asienta en los límites de nuestro saber y no saber.

### **2.3.1.1 Dándole mayor sentido al concepto**

Encontré difícil la tarea que implicó introducirme en el concepto de *saber de la experiencia*, lo cual me obligó a comprender la complejidad que subyace en ella cuando se asocia a un saber y deseando a darle una explicación de lo que es para mí, porque surge de mí, a partir de las lecturas que examiné. Éstas me dieron la perspectiva de cada uno de los autores sobre cómo piensan e interpretan el tema y me hicieron repensar la práctica desde su postura.

Entiendo a la experiencia como algo que se ha vivido; sin embargo, cuando se presenta no lo significas, es hasta que se le da un significado que cobra sentido y genera un proceso reflexivo sobre lo que te pasó y registró en el ser, lo que genera un saber, que se asocia a las experiencias de la vida que se llegan a marcar con ciertas emociones, pensamientos, acciones, eventos, etcétera. Por lo que se genera un proceso dialéctico que transforma la forma de leer la vida.

Relacionándolo al ámbito educativo, se podría sostener que los docentes registran muchas vivencias de manera cotidiana, aunque no sea de forma consciente. Es hasta el momento “que se requiere” cuando se revive, o que te hace reconectar con lo vivido, lo que te hace convertirlo en experiencia, de acuerdo con Hormazábal (2016) posiblemente:

No toda vivencia en nuestra vida alcanzará una reverberación por sí misma pero aun así podemos decir que todas ellas en su conjunto van ocupando un lugar en nuestro interior, y aquellas más significativas van registrando esa onda que en algún momento comienza a tomar fuerza (ya sea por la conexión con otra vivencia de otros/as) a tal punto que demanda ser acompañada de pensamiento, entonces, se hace necesaria porque transforma la vida a partir del propio acontecer: se hace saber nacido de la experiencia. (pág. 105)

Cuando se logra llevar la experiencia al pensamiento, algo sucede, se regresa a uno, ponen en marcha los sentidos, el recorrido que ya se había experimentado regresa y hace encarar lo vivido por medio del pensamiento y permite sabernos, de tal manera que ya se habrá de configurar el saber que se encuentra sedimentado en el ser y que nos permitirá dar una respuesta con base en nuestra

experiencia. Un punto que quiero enfatizar es la reflexión que me provoca el saber de la experiencia. Ricoeur (2000) dice que “Es el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto (pág. 192).

## **2.4 Iniciando el camino de la investigación**

El inicio de este trabajo de investigación fue a partir de los hallazgos que otras personas habían indagado sobre este tema, los pensamientos de los autores que dejaron en sus escritos y que me ayudaron a encontrar el camino a donde quería dirigir la investigación. Estos autores me ayudaron a descubrir el saber y el no saber que había en mí antes de iniciar este camino.

No obstante, hubo otros elementos que conformaron el entramado en el que he tejido una idea sobre cómo configuran los profesores de bachillerato sus saberes. Después de la búsqueda de información de los autores y la reflexión sobre su pensar, que me dieron una nueva forma de comprender e interpretar, incorporé el diálogo y las experiencias de Alfonso, Elvira y Socorro los cuales me ayudaron a profundizar con sus concepciones y la implicación con la experiencia propia.

En resumen, el tejido que logré construir como profesora y buscadora de nuevos sentidos fue a partir de los hilos que conforman este entramado, mi saber y no saber de la configuración de saberes, *lo escrito por los autores* del tema, lo dicho por los profesores en práctica, y lo vivido en la experiencia, que me hizo repensar lo complejo y lo necesario que es comprender cómo se llega a ser profesor de preparatoria.

En este apartado analizo los desafíos a los que se enfrentaron tres profesores cuando ingresaron al subsistema de educación media superior, con una trayectoria de 24 a 27 años de práctica docente en una preparatoria oficial de Ecatepec de Morelos en el Estado de México, realicé entrevistas a profundidad para analizar y comprender la forma en que ellos mismos habían configurado sus saberes con relación a ser docente en el nivel de bachillerato, reconociendo mi implicación, formulé las siguientes preguntas ¿Cómo fue qué se hicieron profesores de bachillerato? ¿Cómo fue el inicio de sus trayectorias? ¿Qué conocimientos y/o saberes fueron relevantes para poder ser un docente

de preparatoria? ¿A qué adversidades se tuvieron que enfrentar los profesores para incursionar en la docencia?

Un aspecto necesario en la comprensión de este apartado, fue tratar de entender cómo es que iniciaron sus trayectorias estos tres profesionistas al insertarse en el campo de la docencia sin contar con la preparación profesional.

Elvira a diferencia de los otros dos profesores fue la única que relató su inicio, cómo una experiencia de interés, para poder adquirir conocimientos y experiencia en el magisterio, ella estaba en formación en la Escuela Normal para ser profesora y tuvo la necesidad de impartir clases para adquirir conocimiento para su futuro empleo.

Alfonso y Socorro iniciaron con el objetivo de obtener dinero para ayudar a pagar los estudios universitarios; sin embargo, llama la atención y surge una duda ¿Porqué al terminar su carrera, siguieron en el magisterio? De acuerdo con lo dicho por ambos, era temporal y su interés sólo estaba en lo económico. Entonces, si hasta ese momento, no había alguna formación para profesor de preparatoria, ¿Qué los conformó para ser profesores? ¿Por qué decidieron cambiar la profesión que “sí habían elegido” por una en la que no tenían una formación? decidiendo experimentar dando clases en la preparatoria. ¿Qué los impulsó a regresar a la escuela?

## **2.5 Imitar la práctica, el retorno a los maestros de los que aprendimos**

El regreso a un escenario ya antes conocido como alumno rememora las experiencias que en algún momento se vivieron y que se experimentaron con algunos profesores, es el modelo que se tiene de los mismos para configurar el saber imitativo<sup>10</sup> y es a partir de él, donde se empieza a construir al profesor que se quiere o se puede ser, Socorro narró:

---

<sup>10</sup> Los saberes imitativos pertenecen a los saberes de la experiencia, y éstos retoman la formación profesional tradicional que durante mucho tiempo se ha realizado por procesos imitativos, en donde el alumno va consolidando sus saberes a partir de la guía, ayuda, sabiduría experiencia e incluso admiración hacía el maestro, de tal forma que cuando es su turno de ser el maestro, imitará la práctica de su profesor.

Yo en un principio lo hice, recordando a los maestros que fueron importantes en la escuela y retomé de algunos de la Universidad, sobre todo, con los cuales yo había aprendido y se me había hecho fácil, recordé que era jugando, básicamente jugando, como yo aprendí y yo con los alumnos decidí crear algunos escenarios con los cuales ellos pudieran aprender, y primero que nada, les puse unas dinámicas para que pudieran aprenderse la tabla periódica que era la base para todo, aunque en un principio fue un caos. (S, E-2, p-2)

A partir de la experiencia considero que el primer paso para construir al profesor que se pretende ser es rememorar a los docentes que marcaron la enseñanza a partir de sus clases, a través de sus estrategias, y con base en dicha información se inicia la construcción de la práctica docente para dar certeza y confianza de lo que dio resultado con el profesor cuando fue alumno. Al respecto, Alliaud y Antelo (2009) explican que:

Los novatos, quienes produjeron extensos relatos sobre su experiencia escolar, se sienten “marcados”, “influenciados”, “modelados” por sus maestros y profesores, por lo que vivieron y protagonizaron en la escuela. Sin embargo, a la hora de reparar en sí mismos, en su propio quehacer, desde la nueva posición asumida, desconfían. Se muestran preocupados, dudosos, e impotentes en lo referido particularmente a las cuestiones vinculadas con la enseñanza. (pág. 11)

Considero que la confianza del oficio se obtiene a partir de diversos factores concatenados entre ellos, la experiencia, el conocimiento, la repetición, la constancia y la perseverancia a lo largo de la trayectoria que se construye a partir del auto concepto que se tiene y que se edifica a partir “armar un personaje propio” como lo describen Alliaud y Antelo (2009) y que dicho personaje “Expresa sentimientos de temor, miedo, inseguridad, hacía la tarea que le toca desempeñar (en su vuelta a la escuela) y que percibe que su falta (de definición, de formación) puede dañar o perjudicar a aquellos con los que tiene que trabajar, los alumnos” (pág. 8).

## **2.6 El primer día de clase: intentando ser maestro**

Sin una formación previa de profesor y sólo con lo que hasta en ese momento se contaba de formación académica que era la mitad de la carrera o la universidad apenas concluida, los profesores se aventuraron a serlo por una necesidad económica, de experiencia o por simple hecho de contar con un empleo. Sin embargo, su osadía tuvo un costo: el temido primer día de clase.

De acuerdo con Segarra y Jimenéz (1997):

“En México los profesores de bachillerato no son formados didácticamente; para ser profesores de este nivel no se requiere de una formación inicial en la docencia, es suficiente contar con un título universitario. De esta forma, los profesores de bachillerato toman decisiones en el aula únicamente por intuición, la experiencia y el recuerdo que se tiene de cómo aprendieron ellos mismos”. (pág. 164)

Los tres maestros coincidieron en ese caótico y estresante primer día de clase, experimentaron, emociones como miedo, desconocimiento, ansiedad, desafío y expectación al enfrentarse a alumnos que eran de la edad de ellos e incluso más grandes; alumnos ya casados y con hijos; de acuerdo con lo dicho por Elvira, cuando hacía sus prácticas profesionales, era con niños y cuando llega por primera vez a su salón de clase en la preparatoria se siente espantada e intimidada por las características diferentes a la de los alumnos con quien ella estaba acostumbrada a trabajar, los jóvenes de bachillerato eran alumnos desafiantes que sólo la *estaban calando*, como ella lo expresa, *para hacerla caer*. Sin embargo, ¿El miedo que sentía era a los alumnos que eran desafiantes por sus características? ¿Los alumnos tenían mucha edad o los profesores tenían poca experiencia? ¿A caso podría ser que le tuviera miedo a lo desconocido y no poder identificarlo? ¿Realmente los alumnos la estaban calando y esperaban hacerla caer?

Considero necesario analizar qué sucedió en el primer acercamiento a la docencia de los profesores y cómo lo enfrentaron *sin morir en el intento* y seguir ejerciendo el oficio de profesor aún en la actualidad.

## 2.7. “¡¡Socorro!!” y su primer día de clase en la preparatoria

Aquí presento un testimonio del impacto de estar por vez primera ante un grupo:

Me presenté al grupo con miedo, la verdad con mucho miedo, porque sentía yo que no iba a poder manejar a un grupo de personas, no traía yo esa preparación, entonces, llegué, eh... me presenté, eran alumnos ya muy grandes, desafiantes e incluso groseros, pero antes de eso llegué a la dirección donde el director me recibió y me dijo que materia iba a dar y que era una escuela que apenas iniciaba, y si, ¡no tenía ni edificios!, ni nada, entonces fue trabajar con los alumnos en el piso, en, sin bancas, con ladrillos, sin un pizarrón, fue la segunda generación de la preparatoria y la primera para mí. El director, le pidió a una maestra que era orientadora, secretaria, intendente y de todo para que me presentara con los alumnos y cuando los vi, casi salgo corriendo, pues nunca, nunca imagine que yo iba a dar clase, en un lugar que ni salón era, que los alumnos no tenían bancas y eran más grandes que yo, aparte la maestra orientadora que te comento les trató decir a los alumnos, que ni

atención le ponían al principio y después de algunos intentos logró llamar su atención y aún tengo muy presentes sus palabras: “Muchachos les presento a la maestra Socorro, ella les va a dar la clase de Química, es nueva, les pido se porten bien con ella pues no tiene experiencia, le dan un aplauso por favor” Después de escuchar sus palabras y luego el aplauso casi me muero pues... [ríe intensamente con nervios, rememorando] Ahora si me estaba enfrentando al monstruo en una preparatoria estatal, el miedo a no saber cómo realizar el trabajo, pero sobre todo los alumnos me imponían un montón, se quedaron callados viéndome y yo contándoles toda mi trayectoria y mi currículum que ni siquiera incluía el grado de licenciatura. Después de mi breve presentación, me sobraban 85 minutos y el grupo empezaba a desordenarse y yo cada vez más nerviosa. Hasta que apareció un alumno me dijo “maestra ¿Le ayudo a pasar lista?” y fue un respiro, después recuerdo que me puse a recordar las clases de mis maestros, qué les daba resultado, cómo le hacían<sup>11</sup>, sin embargo, no pude, ni siquiera podía controlar al grupo, y se me ocurrió dictar y dictar, pues recordé que sólo así yo me callaba cuando era alumna y si me dio resultado, sólo así se callaron y yo logré terminar esa primera desastrosa clase” (S, E-1,pág. 1)

Llamo mi atención cuando Socorro mencionó: -Ahora si me estaba enfrentando al monstruo. ¿Qué es un monstruo? de acuerdo con Freud, un monstruo es un ser diferente ¿Pero diferente a quién? Diferente de mí y ¿Quién lo crea? ¿A partir de qué? Considero que es a partir del miedo a lo desconocido, a las representaciones que se hacen alrededor del mismo, tomando en cuenta que posiblemente ella no pensó ser profesora y al encontrarse con una expectativa diferente a sus referentes de lo que era una escuela, pues le sorprendió que no tenía ni edificios construidos, ni bancas, ni nada es posible que haya provocado el miedo a no estar familiarizada con una imagen de lo que una escuela debería tener desde su vivencia o historia personal, aunado a la *ignorancia* de cómo ser maestra y a la falta de un referente de identidad profesional docente, la cual estaba a punto de comenzar a configurar, pues como lo señala Bolívar (2007) “La identidad profesional docente es una construcción singular, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares escolares y profesionales)” (pág. 13). Socorro al ser principiante tenía una larga trayectoria que andar y a partir de la misma construir una identidad profesional que le permitiría dejar atrás al *monstruo* que vio en su primer día de clase.

El profesor se enfrenta en sus primeras experiencias docentes directamente con los alumnos y a situaciones que no están previstas en ningún manual de procedimientos y a las que no están

---

<sup>11</sup> Rockwell dice que la docencia es uno de los trabajos más “visibles” al que está expuesto todo aquél que pasa por el sistema educativo; por ello, implícitamente se va formando imágenes del trabajo del maestro desde una temprana edad. Así, quienes llegan a ser maestros se han apropiado en el transcurso de su escolarización de los valores, los conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela (Rockwell, 1986)

habitados, ni tienen certeza, pues no tienen el saber, ya que como antes había expresado, el saber se relaciona con *lo que me pasa* no con *lo que pasa*, es lo que toca mi vida de forma significativa, y aunque previamente ya se tuvo conocimiento de lo que es estar en una escuela también es importante mencionar que el retorno a la misma como docente es una circunstancia diferente pues como mencionan Rockwell y Mercado (1988):

El ingreso al trabajo docente tiene características particulares: la continuidad en el mundo escolar, la ausencia de un periodo como “aprendiz” de un maestro con experiencia, y el relativo aislamiento impuesto por el aula: Estas condiciones implican que el maestro en gran medida se forma a sí mismo al encontrarle solución a los números problemas del quehacer cotidiano. (pág.16)

En la labor docente se van construyendo rutinas, ritos y rituales en la vida cotidiana y dan certeza a la práctica Porlán, Rivero y Del Pozo (1997) hablan sobre las rutinas de acción en la actividad humana que tiende a la reiteración, pues simplifican la toma de decisiones y favorecen para que desaparezca el miedo a lo desconocido, a lo no controlado y es parte del conocimiento profesional del profesor Porlán *et al* (1997) en relación con la repetición de una *receta* mencionan;

Las rutinas se organizan en el ámbito de lo concreto y vinculadas a contextos muy específicos, respondiendo implícitamente a preguntas del tipo ¿qué hacer en esta situación determinada? y ¿cómo hacerlo? Y no tanto a preguntas más relacionadas con ¿para qué? y ¿por qué? Se manifiestan en la conducta profesional y sólo son analizables en relación con dicha conducta, de tal manera, que los profesores tienen que evocar imágenes mentales sobre lo acontecido en el aula para poder. (pág. 159)

No obstante, este tipo de saber se va construyendo gradualmente, con la experiencia y de acuerdo con los autores arriba mencionados por procesos de impregnación ambiental que se relacionan con el aprendizaje a través lo que se observa y lo que va conviviendo. Por lo tanto, es a partir de la experiencia vivida como alumno que se reproducen esquemas de actuación prototípicas.

## **2.8 De intendente a profesor de Biología**

Alfonso es profesor de tiempo completo con una formación universitaria en Odontología, en una entrevista narra que nunca pensó en la posibilidad de ser profesor y que llegó de una manera accidental al magisterio hace 23 años:

Estaba todavía estudiando en ese último año de carrera, pues tu bien sabes que en la odontología se requiere de mucho, mucho dinero, en ese último año de la carrera [ps...] yo necesitaba trabajar, y pues entonces, ¡ahhh! Mi hermana que laboraba en ese tiempo, ahí como secretaria, me consiguió entrar a la escuela, pero solamente por quince días como intendente (A, E-1, p.3)

Alfonso entró a la docencia como una oportunidad que surgió de otra, porque cuando estaba en el último año de la universidad en la licenciatura de Odontología, necesitaba dinero, pues la carrera era muy costosa y ya no podía pagarla, por lo que la hermana le dijo que en la preparatoria donde ella trabajaba estaban contratando a alguien para pintar la herrería y que podía obtener dinero, y de esta forma no tendría que abandonar sus estudios y continuar con la universidad. Ella habló con el director y él aceptó.

Terminando ese trabajo de pintar la herrería, el director le ofreció ser intendente de la prepa, así fue el último año de la universidad, entre sacar muelas, prótesis y clínicas por las mañanas, y por las tardes le tocaba lavar baños, barrer, limpiar salones mediado por grandes trayectos entre universidad y preparatoria. No fue hasta que terminó la carrera y conjuntamente la preparatoria estaba creciendo y aumentó de dos a cinco grupos, el director sabía que Alfonso estaba concluyendo sus estudios; en algún momento que el director traía los programas de las asignaturas le pidió que se los enseñara, leyó el de Educación para la Salud, de acuerdo a lo dicho por él, *Todo lo sabía*, se interesó y el director le preguntó, si no quería dar clases, Alfonso dijo:

Cómo te digo yo, o sea yo no hubiera, no hubiera, querido ser maestro...este... ¡En ese momento no! [rectifica] ... o sea, las cosas se dieron por invitación del director, Ps, en ese momento veo el programa y digo todo esto yo lo sé, yo lo conozco” y en ese momento me dijo, “Ve con la subdirectora y que te apoye” y ella fue la que me..., más o menos me encaminó a cómo se daba una clase, a decirme a lo mejor cómo se manejaba un programa, del rollo de la planeación, porque yo en mi vida había hecho una planeación para dar clase (...) ¡No! Inclusive preparabas una exposición en la universidad pero no para enseñar, sino más bien para dar el contenido de un tema, pero no para enseñar y entonces esa maestra, la subdirectora me daba un montón de lecturas que tenían que ver con el manejo de grupo, este, cómo romper el hielo, el primer día de clase, algunas estrategias de convivencia, y todo ello, ya cuando estoy enrolado fui aprendiendo a toda esa situación de cómo manejar el grupo, porque en mi vida lo había hecho y ¡No me veía como maestro eh! (A, E-1, pág.2)

Como anteriormente mencioné que las oportunidades para obtener un empleo de profesor fueron muchas bastaba sólo con estar cursando una licenciatura, tener una carrera técnica, o simplemente querer ingresar al Nivel Medio Superior. Sin embargo, muchos fueron los problemas para la persona que decidió ser profesor al igual que para para los alumnos de esas generaciones.

A pesar de que Alfonso menciona que él “sabía todo” surge la pregunta ¿Qué era lo que él sabía? ¿Acaso el conocimiento universitario es igual al que se requiere en bachillerato? Es necesario para este trabajo conocer desde el principio que el profesor echó mano de los saberes académicos con los que contaba les dio gran valor, y a su vez se sintió seguro de pararse frente a un grupo e iniciar su práctica docente, pero acaso ¿Esto era suficiente?

Díaz Barriga (1999) cita a Belth (1971) que dice “La peor expresión sería afirmar que si uno sabe bien un tema, le es posible enseñarlo: esta expresión es un rechazo cínico a la dimensión teórica de la educación” (pág.33).

Una parte estructural en la construcción del oficio docente es la configuración de los saberes pedagógicos, y los saberes académicos que se deben valorar conjuntamente con los demás, y es a partir de la experiencia, interpretación, jerarquización que se lleva a un buen puerto la práctica y se deja de lado la representación del profesor ejecutor de programas, para ser constructor de un facilitador del conocimiento. En este sentido el profesor no sólo enseña una materia o unos contenidos programáticos, enseña una concepción de la disciplina, una forma de mirarla, de interpretarla. Díaz Barriga (1999) plantea:

Ante la carencia de una formación didáctica sólida de los profesores que trabajan en la educación media superior y superior originada por una escisión entre el conocimiento científico y el conocimiento didáctico, en las instituciones educativas se ha llegado a aceptar, tácita o explícitamente, que basta con saber para enseñar. (pág. 33)

Al pasar unos años de aprendizaje en el magisterio Alfonso empezó la búsqueda de los *conocimientos pedagógicos* que validaran su empleo y sus conocimientos que, de acuerdo con sus palabras, *le faltaban*. (A, E-1, p.2) e identificó que sus problemas fueron por los siguientes:

El principal problema que tuve fue que no tenía herramientas pedagógicas, o sea no sabía enseñar o cómo transmitir el conocimiento, no, a pesar de que yo tenía un programa y una guía así, así como que vas a hacer esto o vas a hacer esto otro, no sabía medir los tiempos, vaya lo que es la predicción, no lo sabía hacer y no la sabía llevar a cabo, debido a esto sentí que me faltaba aprender más y lo más práctico fue meterme a otra carrera, que es la carrera en educación con énfasis en, o bueno que le llaman especialidad en Biología, así la hice y pues.. ya este pues, pude aprender un poquito más, pues a lo mejor ratificar un poquito más lo que ya estaba aprendiendo en la docencia, porque realmente no era maestro de carrera. Y a lo mejor el conocimiento no era el problema, era cómo enseñar, y me sirvió realmente en la situación de información respecto a herramientas a técnica, me sirvió bastante, aunque a lo

mejor no las desconocía, lo único que a lo mejor aprendí es a ponerles nombre a lo mejor, esa organización que uno tenía para dar clase ahora ya la podía llamar planeación, manejar tiempos, que hay un inicio, un desarrollo y un cierre de una clase, por ejemplo, no, y no sabía escribirlo en un papel para hacer una planeación, pero si, siento que la formación en la normal pues si me ayudó en mucho en la situación pedagógica. (A, E-1, pág. 3)

Cuando Alfonso decide continuar en su preparación para aprender las técnicas pedagógicas que *le hacían falta* menciona que algunas herramientas no las desconocía, pero aprendió a nombrarlas observó que el saber ya lo tenía, sin embargo, las deficiencias se encontraban en la parte técnica al no contar con un lenguaje técnico y, que aprender a enseñar, es algo más profundo y personal.

Ávalos (1995) refiere lo siguiente:

Hay investigaciones sobre cómo se aprende a enseñar y menciona que los futuros profesores que aprenden la disciplina en los departamentos disciplinarios, no necesariamente trasladan ese conocimiento a los actos de enseñanza, pues se requiere de una verdadera reconstrucción conceptual por parte del futuro profesor. (pág 42)

Shulman (1987) menciona que al proceso de trasladar los contenidos disciplinares a la enseñanza, se llama “conocimiento pedagógico del contenido” (pág. 57), éste consiste en la transformación de un profundo conocimiento disciplinar, en conocimiento referido a su aprendizaje por medio razonamiento y acción, y explica que el profesor debe interpretar los contenidos del conocimiento y estructurar su representación usando un bagaje de representaciones, éstas pueden ser aprendidas o investigadas y con ellas conformar ejemplos, metáforas y analogías. Conlleva elegir las más apropiadas al contenido y al grupo de alumnos que van dirigidas, evaluar su producto, adecuar las instrucciones, reflexionar y desarrollar a partir del proceso una nueva comprensión de todo el proceso en conjunto Shulman (1987). No obstante, este tipo de prácticas, considero se tendrían que aprender desde un principio, pero es con la experiencia y el conocimiento práctico que hace que se profundice en este saber, lo que puede tomar tiempo.

La primera experiencia en el magisterio para Alfonso la nombra *devastadora*, pues los alumnos lo conocían bastante, pero cómo el intendente, y tenía que cambiar la representación que ellos habían formado de él y construir la imagen del profesor de salud, esto representó un reto, pues anteriormente se llevó muy pesado con los jóvenes y éstos no le creyeron que podía ser profesor, y aunque tenía todo el saber de acuerdo con sus palabras, los alumnos perciban que el antes

intendente y ahora su profesor no sabía, pues carecía de ese saber que aprendemos con el paso del tiempo el *saber docente*.

Vale la pena aquí hacer una precisión, la diferencia entre concepto de saber y el de saber docente, como categoría, como el saber de la práctica docente, es donde el maestro pone en práctica los conocimientos de la enseñanza<sup>12</sup>, justifica aquellos saberes que le dan resultado, desecha los que no, transforma, renueva, inventa, los que no le dan el resultado deseado, e incluso innova conforme a sus necesidades.

Dichos saberes, de acuerdo con Villoro (1989) tienen dos fuentes: del orden de lo personal todos aquellos conocimientos que el individuo va aprendiendo a partir de sus experiencias y las del orden colectivo que se relacionan con lo históricamente acumulado en la sociedad, relacionado con las ideas marxistas que conciben la práctica del profesor como un proceso histórico en el que a lo largo de la historia se van agregando saberes.

Estos dos saberes se complementan y se sustentan haciéndolos más ricos, de tal manera que los profesores alimentan sus primeros saberes, y los van transformando con los aportes de la práctica docente, con vivencias propias, y se crean nuevos saberes que también son aportados al individuo, y también a la sociedad.

Al estar buscando información sobre el saber docente, observé que ha sido un objeto de estudio y es abordado desde diferentes orientaciones teóricas como. El modelo de toma de decisiones este modelo tiene como base la práctica de los maestros y toma en cuenta las ideologías, valores, y los estilos de enseñanza de los profesores, García (1987) menciona que es necesario tomar como referente “En situaciones iguales y en contextos semejantes dos personas pueden tomar distintas decisiones en función de sus propios valores, creencias o por su *conocimiento práctico*” (pág. 34). También se aborda desde la Psicología Cognitiva y es a partir de los procesos de razonamiento del maestro durante su práctica docente.

---

<sup>12</sup> Villoro (1989) explica que cualquier práctica no es desinteresada ya que todo conocimiento va direccionado por intereses y se relacionan con intenciones específicas, y los fines de la práctica sirven para determinar la exigencia de un saber; el fin es obtener el saber para responder a la necesidad, dirigir nuestras acciones de tal forma que podamos obtener lo que necesitamos

Retomando la narración de Alfonso menciona que en ese accidentado inicio, la subdirectora de la preparatoria donde ingresó a trabajar, tuvo a bien enseñarle, por medio de libros muy sencillos técnicas para enseñar que le auxiliaron para dar clase; sin embargo, en ningún libro encontró cómo hacer que los alumnos lo respetaran, cómo tener control en un grupo, o cómo borrar la imagen del intendente con el que apenas antes de las vacaciones tenían sobre él y con quien llevaban una relación irreverente y carente de respeto.

Fue cuando decidió, resolver el problema, utilizando las *herramientas* que previamente ya conocía, que aprendió en algún momento de su vida y pensó que le podían dar resultado, pues antes había observado que cuando un profesor habla honestamente los alumnos pueden ser sensibles y de esta manera poder obtener una respuesta favorable. Habló con sus estudiantes explicando y pidiéndoles por favor que *agarraran* la onda que él iba iniciando y que le echarán la mano que ahora estaba ya de ese lado. Considero que esa petición tuvo que ser acompañada de otras actitudes y reforzamientos, para poder lograr dar solución a este conflicto, y no sólo exhortarlos a la comprensión, ya que ganarse la confianza y el respeto de un grupo de jóvenes alumnos no era cosa fácil, más cuando no se tiene la habilidad de negociar y convencerlos de que tomaran con seriedad su empleo y el papel que representaba como profesor, así que resultó complicado borrar la imagen que tenían de ser un intendente, que se llevaba *hasta de a mentadas* con los alumnos de la escuela, por la de un profesor que les daría clase, al respecto Goffman (1997) dice:

Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que en general, las cosas son como aparentan ser. (pág. 29)

Sin embargo, Alfonso tuvo que ir aprendiendo a ganar la confianza de sus alumnos, la de él en su clase y aunque esto fue apenas el principio de los retos, problemas y complicaciones que ha tenido que enfrentar para construir al maestro que hoy es, fue a partir de aprender a leer a sus alumnos, al contexto y a él mismo, cuando comprendió y pudo adaptarse al nuevo rol que tendría que desarrollar día a día a partir de su práctica docente. Waller (1985) menciona que:

El maestro obtiene algo de experiencia que no está incluida en sus cursos “profesionales”; un algo inasible que es difícil meter entre las portadas de un libro u organizar para exponer en clase. Ese algo inasible es cierta intuición social. Lo que el maestro obtiene de la

experiencia, es una comprensión de la situación social del aula y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente. Es por esa razón que los maestros con experiencia son más sabios que los principiantes. Es esto lo que debemos tratar de incluir en el régimen formativo de aquellos que aspiran a ser maestros. (págs. 21-22)

### **2.8.1 Cuando llegué me decían ¿Cómo que yo les iba a dar clase? no, ¡si estábamos casi de la misma edad!, entonces yo tenía que implementar otras cosas, prepararme más**

Elvira es egresada de la Normal Superior del Distrito Federal e ingresó al magisterio cuando ella estaba en la mitad de la licenciatura, porque “surgió la oportunidad”<sup>13</sup> en una preparatoria y dice que: su principal problema fue su imagen, pues desgraciadamente para ella, se veía muy chica y no la respetaban. Y es difícil pensar cómo hasta la imagen que proyectamos a los alumnos, tiene que ver con ese *saber docente* ¿Cómo deseo proyectarme? Considero que la edad pudiera ser, en un primer momento, un prejuicio; sin embargo, pienso que podría ser más la falta de confianza en sí mismo, y en los actos hacía los alumnos, que están observando continuamente lo que proyecta el profesor, lo que genera la desconfianza.

En su narrativa, Elvira menciona:

Tenía que implementar otras cosas, prepararme más, porque en ese entonces no tenía todas las herramientas para impartir una clase, tuve que estudiar aparte, tuve que poder tener la habilidad, como para enfrentarme a los alumnos y que me respetaran. (B, E-2, pág.2)

Alliaud (2004) habla sobre “El personaje del que enseña se define a partir de lo que está aprendiendo y de lo que aún le falta por aprender, en un proceso que se representa cotidiano y prolongado” (pág. 5).

Desde la familia se aprende que el individuo que nos enseña, ya sean padres, profesores o alguna otra persona se le debe respetar, de tal forma que en la cultura y en la sociedad, está implícito este saber y cuando se llega al salón de clases lo primero que se busca es el respeto a la figura de

---

<sup>13</sup> Lo pongo entre comillas ya que no surgió realmente como una oportunidad, la madre es profesora y Elvira le pidió que le buscara un espacio para que ella pudiera tener la oportunidad de aprender y practicar la profesión de docente que estudiaba en ese tiempo, un amigo de la madre era director de una preparatoria y le dijo que él le podía abrir un espacio, pero que sólo la podría apoyar con lo de su transporte, la profesora Elvira aceptó y ahí inició su trayectoria

autoridad y de respeto que debe representar el profesor. Y si en un primer momento no se tiene, se recurrirá a otro tipo de saberes como los disciplinarios que de acuerdo con Tardif (2004):

Son los saberes de que se dispone nuestra sociedad que corresponden a los diferentes campos del conocimiento en forma de disciplinas, dentro de las instituciones de enseñanza como facultades y cursos, los saberes producidos por las ciencias de la educación y de los saberes pedagógicos. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la universidad. (pág. 98)

En los saberes experienciales<sup>14</sup>, se pueden conseguir las *herramientas* para poder lograr el objetivo deseado y de esta manera obtener ese conocimiento práctico que se configura en la vida cotidiana.

## 2.9 Un problema No saber realmente ¿Cuál es el problema?

Socorro es egresada de una universidad privada con una formación en Química, tiene una trayectoria de 26 años sobre su ingreso menciona:

Bueno es una larga historia, yo inicié en esta carrera por dos motivos, uno de ellos era, que venía de una familia que presentaba ya docentes, que eran mis tíos, y la otra era que yo me encontraba estudiando la carrera de Químico Fármaco Biólogo en una universidad privada y se me presenta la oportunidad de entrar a trabajar a lo que era la escuela de Enfermería y en ese momento estaba aquí ubicada en Campa Morelos, entonces para mí pues era una oportunidad porque con eso iba a costear algunas cosas de mi carrera, entré a trabajar ahí, y posteriormente tuve la oportunidad de trabajar en otras escuelas...de ahí entré a trabajar al estado en la preparatoria oficial y el primer día pues me presenté con miedo la verdad, con mucho miedo, porque sentía yo que no iba a poder manejar a un grupo de personas, no traía yo esa preparación, entonces llegué, eh, me presenté, y les comenté que iba yo a darles clase” (S, E-1, pág.1)

---

<sup>14</sup> Los docentes desarrollan saberes específicos basados en su experiencia diaria y en conocimiento de su medio: Están formados por todos los demás, pero traducidos, pulidos y sometidos a las certezas. Estos saberes son validados por la experiencia. Dentro de esta clasificación están los imitativos donde se retoma la formación profesional tradicional que se lleva a cabo por procesos imitativos, en donde el alumno va consolidando sus saberes a partir de la guía ayuda, sabiduría experiencia e incluso hacía el maestro, de tal forma que cuando es su turno de ser el maestro imitará la práctica de su profesor

Los profesores de bachillerato que inician la práctica docente se enfrentan a la necesidad de saber lo que van a enseñar, y más importante aún, el saber cómo enseñarlo, pero se encuentran con el primer obstáculo, sin poder definir el origen real del problema de enseñanza, tal y como se expresa en este fragmento de entrevista:

Entrevistador. ¿Cómo te sentiste dando la materia de Química que acababas de aprender en la universidad frente a la Química que tuviste que impartir en la preparatoria?

Socorro: Bueno en la escuela pedían una Química básica que era generalmente lo que es una introducción, era la Química Inorgánica, básicamente era una introducción a las nomenclaturas era muy sencilla, pero a los alumnos se les complicaba

Entrevistador: ¿Por qué crees eso?

Socorro: Pues siempre como que estamos condicionados a que ese tipo de materias como es Química, Física o Matemáticas son materias complicadas, no, ya vienen con ese miedo, entonces al decirles que van a ver fórmulas, que se tienen que aprender ciertas numeraciones matemáticas para hacer cálculos para fórmulas, siempre tienen cierto miedo además de que yo no traía esa preparación de maestro y pues yo pensaba que me entendían, pero no.

Entrevistador ¿A qué preparación te refieres?

Socorro: A que yo no tenía, no, no contaba yo así con la didáctica, ni con técnicas, dinámicas, entonces me enfrenté a esa problemática... y la otra problemática, era que si tenía compañeros a disgusto, en que uno como universitario, pudiera, eh, trabajar con alumnos no, entonces siempre era como cierta envidia.

En el inicio de la construcción del oficio de profesor identifiqué diferentes situaciones que los profesores consideraron problemas, sin embargo, también observé que no sabían identificar objetivamente cual era el problema que generaba su malestar con respecto a esa etapa.

Shön (1992) menciona:

Los problemas que se les plantean a los profesionales en el ejercicio de su práctica no siempre se muestran en forma de problemas bien definidos a los que simplemente hay que aplicar el conocimiento técnico: por el contrario, a menudo se manifiestan como situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas desde varios ángulos. (pág.26)

En esta fracción de la entrevista identifiqué que los saberes académicos se privilegian, se menciona en el discurso *yo sabía todo, yo si sabía, eran temas que yo ya conocía*. Considero que desde el principio hay una situación que pudo resultar ser un problema pero que ella no lo identificó como tal, menciona que le asignaron Química Inorgánica, y desde su punto de vista al ser sólo una introducción a las nomenclaturas resultaba un tema sencillo porque se lo enseñaron en la universidad y lo entendió; sin embargo, para los alumnos no lo fue, pues se les complicó, no entendían ni aprendieron y esto pudo ser el inicio del problema, la distancia que existe entre el conocimiento de un tema y cómo lo podemos reproducir, transmitir y más complejo aún cómo lo pueden aprender los alumnos, por lo que se necesitan ciertos saberes del profesor para poderlo enseñar.

Otro punto de conflicto que identifiqué en Socorro fue que le faltó la preparación de maestro, y que los que sí lo eran le tenían cierta envidia, lo cual me permitió observar que no estaba bien delimitado cuál fue el problema y si realmente lo hubo o simplemente fue un conjunto de circunstancias como la falta de experiencia, de conocimientos, y muchos elementos de los que el profesor carece al iniciar su labor docente, pero no se logra identificar cuál es el problema con exactitud.

### **2.9.1 Aprendiendo desde el ensayo y error**

Pasado el susto donde se empieza por construir el oficio del docente en la etapa inicial, entran en tensión y asimilación los saberes que se van construyendo y van conformando la base de la práctica profesional; sin embargo, es a partir del ensayo y del error donde se observa qué es lo que da resultado, qué se tiene que modificar y qué no funciona para cada profesor. Como es el caso de la profesora Socorro, que explica cómo una técnica, en especial, le causó problemas desde el inicio, a lo largo de la práctica y aunque experimentó en repetidas ocasiones no obtuvo el resultado que ella deseaba. “No, no todas las técnicas me dieron resultado y hasta la fecha hay una que sigue sin darme resultado por ejemplo la técnica Phillip 66.” (S, E-2, pág.3)

En este punto me detuve y le pregunté, porqué consideraba que no le había dado resultado y ella explica que “Es una técnica que ocasiona mucha desorganización y considera que los alumnos no profundizan y los temas se abordan de una manera muy superficial”. (S, E-2, pág.3)

Cuando las expectativas del sujeto resultan frustradas, o son insuficientes para conseguir un objetivo, se configuran situaciones problemáticas que pueden desencadenar el proceso de indagación y descubrimiento Popper (1983) y Kuhn (1985).

Sin embargo, sería pertinente el análisis y poder comprender qué fue lo que sucedió, qué impidió la operación de la misma, cuál fue el error, Barrón (1993) menciona en algunas ocasiones son más decepcionantes los resultados que solamente se desechan, aunque otras veces se sigue experimentando e incluso se investiga para generar un nuevo saber.

Tal es el caso, de Socorro si bien la técnica de Phillip 66 no le resultó y terminó por desecharla, hubo una práctica con la que no se dio por vencida al parecerle interesante cuando un compañero se la compartió y describió de la siguiente manera:

Había un tema que no sabía bien cómo darlo pues durante un tiempo me dieron la materia de Biología que representaba todo un problema pues bien a bien no sabía qué tenía que hacer para que los alumnos me pudieran entender, pues tenía que ver con un tema sobre los bioelementos que conforman a los seres vivos y por más que les explicaba, como es un tema que se relaciona con la química, yo me enfocaba en está y no en la Biología y no más no me entendían, ni tampoco les interesaba. Sin embargo, era fundamental para abordar los temas subsecuentes cómo célula, tejidos, órganos y todo eso, entonces, un compañero me propuso que lo llevaré más al campo de cosas con los que los jóvenes estuvieran más familiarizados y empecé por pedirles imágenes de cosas donde se encontraban carbohidratos, lípidos, proteínas, etcétera, hasta que incluí alimentos que ellos llevaran para que asociaran al tema y este cambio me facilitó mucho el enseñarles el tema, porque relacionaban ya les decía se “acuerdan del aceite” ah pues se relaciona con la membrana de las células y de esta manera pulí lo que me había dicho mi compañero y fue todo un éxito hasta para mí propio conocimiento (S, E-3, pág.1)

De tal manera, que sí el error en la práctica docente se pudiera analizar y documentarse tendría cómo un espacio de posibilidad de conocimiento, para construir un nuevo saber de cómo poderlo hacer de una manera diferente. Como lo menciona Barrón (1993) con base en las aportaciones de Dewey “Es del enfrentamiento con la dificultad, con la incertidumbre, con el problema..., de donde emerge el proceso reflexivo que obliga a extender, diferenciar, reformular las teorías previas, para configurar otras nuevas” (pág. 4).

En relación con lo dicho, los docentes a partir de encontrarse con problemas no previstos en la teoría, pero que se encuentran en la práctica, se generan nuevos saberes, a partir de las soluciones

que se les den, Rockwell y Mercado (1988) mencionan sobre lo “Que implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo diario impone” (pág. 16).

Los docentes cotidianamente nos enfrentamos con situaciones no previstas por lo que considero nos volvemos creativos para poder sacar adelante los retos diarios. A partir de la reflexión, de los conocimientos con los que ya se cuentan, más la iniciativa, es que se generan nuevos saberes que a su vez sirven a las nuevas generaciones de profesores que también aprenden a partir de la experiencia del otro del ensayo y del error y es así como se van reconfigurando los saberes en los profesores noveles al incorporar otro tipo de conocimientos en su acervo, que aportan también a los profesores de generaciones anteriores.

Elvira menciona que a ella se le fueron quitando los nervios, cuando fue aprendiendo y considera que:

Al principio titubeaba, se me caían los gises y se me subía el color a la cara hasta que dije ¡No más! Fue cuestión de actitud, pensé: “¡Debo controlarme!”, creo que es el estado mental “como se dice” y bueno yo dije: ¡voy a esto! y segura de mí misma porque si sé, y me fui concentrando poco a poco y ganando terreno con los alumnos, fue un poquito complicado pero eso te va dando experiencia no, a través de los años, hasta un poquito más, porque yo veo que aunque tengas toda la experiencia del mundo o años de servicio, siempre hay un poco nervios no, pero ya es menor y he aprendido que siempre va haber retos por resolver. (E, E-1, pág.1)

Muchos años de práctica, las narraciones de los profesores, las pláticas con mis compañeros coinciden en un punto: *La práctica y la experiencia hacen al maestro* y es a partir de los errores donde se encuentran las mejores lecciones, pues con ellos se puede conocer qué es lo que da resultado, y aunque esto tampoco se puede generalizar en la práctica docente, ya que lo único cierto es que todo es incierto, lo que da resultado en un grupo en un día al otro se modifica y está en constante cambio, no obstante hay saberes que se van adquiriendo y van facilitando la práctica y como he sostenido, también estos saberes son dinámicos, están en constante configuración de acuerdo con el cambio social y cultural.



## **CAPÍTULO 3**

# **CONSTRUYENDO LOS SABERES DE LOS PROFESORES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA**



## **Presentación**

Es a partir de la experiencia y de la práctica, la vida cotidiana, las creencias, la sensibilidad, la comunicación, la apropiación de la cultura y varios saberes que confluyen que se tejen y forman un entramado que fue consolidando los saberes que ya en la actualidad sustentan una profesión y que es un punto medular en este tercer capítulo.

Retomo algunos autores y sus teorías sobre cómo configuran los saberes con una visión epistemológica los profesores a partir de saberes, rutinas, guiones de acción y teorías implícitas. Y es a partir de estos elementos que se construye el saber pedagógico que se apoya en el conocimiento práctico, en la sensibilidad, comunicación y en la búsqueda constante de los maestros que construyen día a día su conocimiento.

Considero que es importante en este capítulo la relación de las creencias docentes en la configuración de los saberes porque influyen en la producción de pensamientos, aptitudes, opiniones, actitudes, incluso en decisiones que se deben tomar sobre lo que se debe hacer o no en una situación dada, en las creencias docentes se manifiestan argumentos, formas de percibir la vida, ideas que resultan lógicas, legítimas y válidas, que repercuten en la actuación del profesor en el aula.

Y para concluir, hago referencia a la apropiación de la cultura escolar y la importancia que tiene, porque los profesores no solo se encargan de funciones académicas, también se les asignan otras actividades con las que aprenden y se compenetran en las dinámicas escolares tales como gestiones para la infraestructura, labores de carácter político, trabajo administrativo, labores relacionadas con la salud e higiene entre otras que tienen que aprender a sortear y, a partir de las mismas, también se construyen saberes que se integran a la vida del profesor y que debe tomar en cuenta en su cátedra.

### **3.1 Una teoría sobre la configuración de los saberes de los profesores con una visión epistemológica**

La enseñanza en medio superior es una tarea compleja que se construye día a día como tarea, articula distintos tipos de saber y proporciona la confirmación de lo que se conoce como “saber pedagógico”. En este capítulo, me propongo mostrar cómo es que se configura ese saber, qué

relación guarda con los conocimientos teóricos, los prácticos, las creencias, los imaginarios, las representaciones, las motivaciones y experiencias. Reconozco que la finalidad de promover el aprendizaje es producir un cambio en el alumno que al mismo tiempo genere el cambio en el profesor.

Porlán *et al* (1997) hicieron una investigación en la que planteaban dos preguntas principales sobre ¿Cuál era la estructura? Y ¿Cuál era la dinámica? del conocimiento profesional <<de hecho>> mencionan que:

Suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre profesionales. (pág. 158)

Los cuatro componentes que explican son saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas que explicaré brevemente.

- Saberes académicos, este tipo de saberes son explícitos y organizados y se relacionan con las disciplinas que se imparten en las diferentes instituciones, estos se generan en el tiempo de escolarización.
- Saberes basados en la experiencia, es el conjunto de conocimientos pasados por la experiencia y se desarrollan durante la práctica no mantienen una estructura definida, epistemológicamente hablando forman parte del conocimiento común o cotidiano, tiene grandes contradicciones.
- La rutinas y guiones de acción, son los procedimientos que se llevan a cabo sistemáticamente, contribuyen a dar seguridad y desaparece la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido, éstos son inevitables en la actividad humana pues continuamente se repiten, este tipo de saber se genera lentamente con el paso del tiempo y se va sedimentando por procesos de impregnación ambiental.
- Teorías implícitas, de acuerdo con Rodrigo citado por Marrero (1994) sostienen que: - refieren- “Más bien a un no-saber qué a un saber, en el sentido de que son teorías que pueden explicar los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores atendiendo a categorías externas, mientras que, con frecuencia, los propios profesores no suelen saber de

la existencia de estas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas formalizaciones conceptuales” (pág. 156).

En este punto ejemplifico con una frase de Elvira donde menciona “Los alumnos me tenían que respetar porque yo era la profesora y ellos tenían que obedecer” (E, E-2, pág.1), en esta pequeña pero muy significativa frase se pueden observar las creencias que se arraigaron en la escuela tradicional, no se cuestionaba el respeto al profesor ni la obediencia, porque desde generaciones atrás así fue y quedo instituido, sin embargo, ¿Por qué hay que respetar a un profesor? ¿Y por qué obedecerlo?

Resumiendo, Porlán *et al* (1997) aportan una teoría que la nombran conocimiento profesional <<de hecho>> y dicen que surge a partir de la yuxtaposición de cuatro tipos de saberes que clasifican en dos niveles: *El nivel racional*, donde ubican el saber académico y las teorías implícitas; *El nivel experiencial*, donde se encuentran las creencias y principios de actuación y las rutinas y guiones de acción.

Por otra parte, dos niveles que se yuxtaponen con los anteriores; *El nivel explicito*, que contiene el saber académico y a las creencias y principios de actuación; *El nivel tácito*, que incluyen a las teorías implícitas y a las rutinas y guiones de acción.

Al hacer el análisis de las entrevistas de los docentes observé que poseen saberes que movilizan en la acción, mediante juicios, creencias, acciones, elecciones, por lo que, los saberes docentes no pueden adquirirse sólo en libros, en los laboratorios o en los saberes académicos como lo menciona Porlán *et al* (1997).

Tal vez en un principio los profesores noveles son en los que se apoyan, no obstante, es de primera importancia acudir a la mejor escuela que es el terreno escolar y es ahí donde se van desarrollando durante el ejercicio de la profesión y se emplean los que mencionan como de nivel tácito que son las rutinas, guiones de acción, teorías implícitas que ya se tienen y se van amalgamando con otros que día a día se incorporan a la práctica. “En el proceso de apropiarse de este particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales” (Mercado, 1994, pág. 53).

Retomando una de las categorías centrales, continúo con ese conjunto de conocimientos que se pasan por la experiencia se viven y se construyen, llamado saber pedagógico.

### **3.2. Saber pedagógico**

Diversos autores han abordado el tema de saber pedagógico, porque es un asunto que no se resuelve, y sigue despertando interés, pues son un conjunto de factores que se concatenan, que causan tensiones, que generan más preguntas y éstas a su vez se enriquecen en el momento que se comparten y pueden aportar lo que se va encontrando y servir como una guía en el hacer y ser docente.

Para Tardiff (2004) “El saber pedagógico, es un saber que nace de las problemáticas sociales en las que el profesor está metido -con las facilidades y dificultades de la época que vivimos (...) No puede definirse científica o lógicamente, sino de una idea social y culturalmente construida, en la que entran siempre ideologías, creencias valores e intereses” (pág, 54), pues es un saber que proviene de una idea pedagógica.

El saber pedagógico del que aquí se habla no es abstracto, es un saber que se nutre de la experiencia que se vive. Larrosa (2003) dice que es un saber relacional, vivo que tiene un origen con lo que se vive con el otro, con el conocimiento práctico y el saber, con lo otro que constituye nuestra realidad.

### **3.3 Conocimiento práctico**

El conocimiento práctico es un tema que se relaciona con el saber pedagógico y es de primera importancia para comprender a los docentes como seres humanos, con saberes de diversos orígenes que confluyen en el salón de clase en su práctica.

Los docentes, al encontrarse con problemas no previstos en la teoría, pero sí presentes en la práctica, generan nuevos saberes, a partir de las soluciones que se les den, como lo mencionan Rockwell y Mercado (1986) sobre lo “Que implica el ensayo y la solución de los problemas que el

trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo diario impone” (pág. 68).

Clandinin y Conelly (2001) dicen al respecto:

El conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada, en la mente y el cuerpo presentes, y en los planes y acciones futuros. El conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica del maestro. Es, para cualquier maestro, una manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro para tratar con las exigencias de una situación presente. (pág. 16)

Los docentes poseen saberes que movilizan en su acción, mediante juicios, creencias y elecciones, por lo que, los saberes no pueden adquirirse sólo en libros o en los laboratorios. “En el proceso de apropiarse de este particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales” (Mercado, 1994, pág. 53). Tal es el caso de Socorro que explica:

Al inicio el director con el que ingresé se preocupó mucho para que los profesores aprendiéramos, pues casi todos éramos nuevos y él estaba interesado que los profesores que laborábamos con él estuviéramos capacitados, y construir con nosotros una escuela que pudiera ofrecer calidad y una buena enseñanza. Nos proporcionó información, dinámicas y técnicas aunque, no, no todas me dieron resultado y hasta la fecha siguen sin darme resultado, por ejemplo la técnica Phillip 66, en especial me provocó serios problemas a lo largo de mi práctica e incluso tuve que rechazarla, pues no supe operarla, y es que no todo lo que se aprende funciona ya en la práctica, pues desde el principio nunca me dio resultado, y aun hace poco intenté ponerla en marcha, se me dificultó nuevamente pues considero que es demasiada desorganización y no se obtiene buenos resultados, pues yo considero que los alumnos no profundizan y abordan los temas de una forma muy superficial. De tal manera que la deseché de mis estrategias de enseñanza pues nunca aprendí a operarla, como teoría puede ser muy buena, pero llevada a la práctica no me sirvió ni me sirve, ya no es de mi interés prefiero inventar una propia. (S-E-2, pág.2)

Fue muy común encontrar en los profesores la frase *No soy teórico en la práctica* cuando les pregunté sobre la misma, y es muy posible que antes de esta investigación yo decía lo mismo, sin embargo, considero que se sabe que la teoría nos ha hecho ser profesores; y existe la representación que en el oficio hay algo más que teoría, algunos profesores no se auto-reconocen como teóricos de su oficio, pues a pesar de que la teoría ha sido parte de su práctica, no es lo más importante, pues cobra más sentido *lo que pasa y lo que nos pasa en la vida cotidiana* el acontecer toma un papel de principal en la experiencia de lo educativo.

El saber pedagógico *no teórico* enseña a resolver los problemas que no están presentes en las teorías, cómo es el caso de la implementación de una dinámica, de una técnica, o las actividades que se deben hacer para un tema específico.

Durante una práctica en el laboratorio, que yo pensé que me iba a dar resultado para relacionarla con el tema que estábamos dando, se complicó con un ácido con el que estábamos trabajando, pues los jóvenes estaban jugando y uno de ellos tuvo quemaduras importantes en unos de sus dedos, surgió algo que jamás me imaginé que pudiera haber pasado, por lo que tuve que reaccionar muy rápido, atendí al alumno y supe que tenía que tener en cuenta muchos más factores de riesgo, por lo que me replanteé si tenía que seguir haciendo esa práctica, la modificaba o qué tenía que hacer. (S, E-3, pág.1)

Los profesores que apoyaron con la elaboración del trabajo de investigación no fueron construyendo su oficio de una forma consciente a partir de las teorías que ya han sido trabajadas por diferentes autores, ni buscan la construcción ellas a partir de lo que hacen en su experiencia, pero si son pensadores y reproductores de su oficio.

Continuamente los maestros están nutriendo su visión y el pensamiento acerca de su empleo. Éstos van cultivando con experiencias diarias que les son significativas con las personas con las que se relacionan -en cualquiera de las expresiones que tienen sus vidas-, entra en los modos de pensar, las relaciones que se dan con los alumnos, en sus modos de pensar las clases, lo cual conduce a recrear una perspectiva en ocasiones técnica de la pedagogía y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo sugiere Tradif (2004):

Todo docente al escoger o privilegiar determinados procedimientos para alcanzar sus objetivos en relación con los alumnos, asume una pedagogía, o sea, una teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Así como no existe un trabajo sin técnica, tampoco existe un proceso enseñanza-aprendizaje sin pedagogía, aunque se manifieste con frecuencia una pedagogía sin reflexión pedagógica. Esa simple constatación permite invalidar la creencia de ciertos profesores (principalmente de la Universidad) que creen que no hacen uso de la pedagogía porque se limitan a utilizar rutinas repetidas desde hace siglos. (pág. 88)

La reflexión sobre la práctica, el pensar sobre la misma es algo que se vuelve común en el hacer de los profesores y es con estos elementos, más la sensibilidad, comunicación y con la apertura. De acuerdo con algunas claves con las que los profesores me guiaron para comprender la construcción de su hacer.

### 3.4 La sensibilidad: base de la configuración del saber pedagógico

Cuando el profesor llega por *primera vez* a su centro de trabajo, los sentidos están alerta para poder recibir cualquier señal o cualquier estímulo y significarlo, aunque:

A diferencia de otras profesiones, la docencia se caracteriza por desarrollarse en un lugar conocido de antemano. Efectivamente, la institución escolar constituye un espacio transitado y vivido durante muchos años en los que fue alumno. En este sentido, comenzar a trabajar como docente o hacer de la docencia un trabajo implicaría, para quienes se deciden por ello, “volver” a la escuela o, si se quiere, “permanecer” mutando sí la posición: el alumno de antaño se convierte hoy (formación y título mediante) en profesor o maestro. (Alliaud, 2004, pág. 59)

Las circunstancias cambian de una forma significativa, pues los docentes tendrán que ser sensibles, y no me refiero a la sensiblería, sino al despliegue de todos los sentidos que se poseen para entender al otro y a uno mismo frente al otro. Recurrir a todas las herramientas con las que cuentan para poder enseñar, pero también para poder aprender por medio de la percepción que se alimenta de los sentidos y de la información que va recibiendo. De tal forma hago alusión al cuerpo del docente en la clase y en su contexto escolar, ha sido un gran hallazgo para mí, darme cuenta de que el tema del cuerpo en los profesores no salió de una forma intencionada, hablan de las emociones, percepciones, mucho sobre el intelecto, la racionalidad, pero no del cuerpo, ese que se relaciona día a día con el entorno el que está presente de una forma consciente y si está ausente es percibido por los jóvenes.

Al respecto Elvira dice “Tienes que estar a las vivas con ellos, porque solamente te están calando tienes que ir observando si en realidad están comprendiendo o te están dando el avión y eso lo ves en su cara, en su mirada y logras darte cuenta” (E, E-2, pág. 3).

Esa sensibilidad que busca el contacto con los alumnos y con el grupo en general es lo que llevan a tomar decisiones a los profesores en las situaciones no planeadas que se presentan a diario en la práctica docente. Estar consciente de lo que pasa en el salón de clase, de lo que se dice sin decirse, de lo que hacen y ¿por qué? los alumnos, sin embargo, el estar conectado y ser sensible provee también experiencias que exponen al profesor a la frustración al no saber qué se tiene que hacer.

La sensibilidad es un tema complejo compuesto de diferentes aristas sin que aún encuentre una definición o algo que se acerque a ella, en cambio encontré algo sobre esa intuición que se construye en el maestro y que Claxton (1987) menciona:

Existe una vertiente de la intuición que se define como la elevada sensibilidad a los indicios. Decir de alguien que es <<muy intuitivo>> puede significar que extrae la máxima cantidad de sentido de la información disponible: ven la importancia de los detalles que otros pasan por alto. (pág.57)

Considero que la sensibilidad en la configuración docente se relaciona con la historia de vida y esa depende de la singularidad de cada profesor; sin embargo, es un elemento que puede marcar una gran diferencia en la práctica docente, y va a estar profundamente relacionada con el siguiente punto que también se relaciona en la formación de un profesor.

### 3.5. ¿Qué significa comunicar para un profesor?

Para responder a esta interrogante, se recupera el siguiente testimonio:

Saber comunicar fue algo en lo que nunca me detuve a pensar, di por hecho que explicarles un tema a los muchachos, me iban a entender porque yo sabía el tema... y al ponerlo en práctica en un principio sentía que les hablaba en otro idioma, no me entendían, o pensaba que no les interesaba, y poco a poco me fui dando cuenta que algo esencial en este trabajo es saber comunicar, porque lo vi en otros compañeros que ya tenían más experiencia y que yo consideraba que eran los mejores maestros, si no lo sabes hacer, si no te sabes comunicar, simplemente los chavos no comprenden o les quitas esa oportunidad, entonces decidí bajarle al nivel, hacerlo más sencillo y que me fuera dando cuenta que ellos entendían, considero que fue la base o con lo que empecé a ser una buena maestra o al menos facilitó mucho mi trabajo. (S, E-2, pág.3)

En este fragmento de la historia hay dos cosas que ayudan en la comprensión de mi objeto de estudio; da cuenta de la importancia que tiene el saberse comunicar, dicho saber se apoyó en la observación y aprendizaje que fue a partir de sus pares a quien consideraba *los mejores* que imitó y eso no es cualquier cosa por la importancia y la trascendencia que tiene el acto educativo de acuerdo con Van Manem (2004).

Alfonso dijo sobre el tema de las habilidades en la comunicación “Siempre me he preguntado con respecto a este tema de la comunicación ¿Qué es más importante saber transmitir los conocimientos o tener muchos conocimientos?” (A, E-3, p-1)

Considero que no se trata de obtener una respuesta ni saber qué es lo más importante; sin embargo, esta reflexión constituye dentro de su experiencia, la capacidad de profundizar en procedimientos de relación que faciliten los vínculos con los alumnos de una forma dinámica, y de esta forma pueda haber una identificación y después pueda servir de preámbulo para propiciar *el saber*.

Las expresiones que encontré acerca de lo que los profesores piensan en torno a saberse comunicar con los alumnos, no sólo se orientaron a la transmisión de los contenidos, fue pensado más allá del saber disciplinar. Lo relacionaron más con habilidad de identificarse con los alumnos y poder tener mayor acercamiento, confianza y diálogo.

Una pregunta que planteó Elvira es “¿Cómo podría generar algo en los chavos, si no me relaciono con ellos y no estoy abierta al diálogo o a una conversación? Esto es imposible cuando se trata de adolescentes que por lo regular se sienten incomprendidos o creen que nadie los escucha” (E, E-2, pág.3)

Y acaso esto puede ser algo común en los jóvenes pues dejarse escuchar no es sencillo en primer lugar se tendrían que sentir confiados, y eso se logra a partir de que se sientan mirados y atendidos, por medio de un contacto real con ellos.

Alfonso dijo “Para mí algo muy importante en las clases con los alumnos es saberlos tocar con la voz, hay que saber hacerse presente cuando es necesario y en ocasiones hay que modular para sensibilizarlos, concientizarlos o crear el ambiente para preguntar... o bien para dejar en suspenso” (A, E-3, pág.3)

*Dejarse tocar con la voz* fue para mí sorprendente lo dicho por Alfonso, ya que una herramienta cotidiana en el trabajo del profesor es la voz, y no había reflexionado que es a partir de ella con la que nos comunicamos y podemos transmitir emociones, sentimientos, asombro e incluso límites que nos conforma como los personajes que dirigen una clase a través de ella y que puede facilitarla de una forma significativa.

Es necesario decir que la comunicación en un salón de clase se relaciona también con la capacidad de significar el lenguaje corporal, los gestos, silencios, miradas, así como con imágenes, dibujos pertenecientes a la comunicación escrita.

### **3.6 Las preguntas y las dudas una constante en el magisterio, que apoya la búsqueda del saber docente**

Las preguntas planteadas por mis colegas hacen que reflexione cómo es que a partir de estas dudas se enriquece la investigación, porque al momento de compartirlas van sirviendo de referencia para conocer las inquietudes, pensamientos y hasta sentimientos del hacer docente en el ser docente sin que por ello haya una respuesta para éstas. Van Manem (2004) propone que “La pedagogía <<consiste>> en este constante cuestionamiento; es este dudar siempre” (pág. 27, es decir, en no tener certezas, pues al fin y al cabo se trabaja y se es un ser humano, seres de la complejidad que se plantean preguntas que se movilizan en el interior.

Algunas veces, no se sabe qué se debe de hacer o cómo se debe de actuar ante una situación, pues cuando se cree que ya se sabe, la situación es diferente (el origen, las personas, las circunstancias, o las consecuencias de las decisiones que se tomen en el salón de clase).

Socorro menciona “Hay ocasiones en que preparas una clase que crees que les va a interesar a los chavos y ¡sorpresa! ni te hacen caso y en cambio cuando menos lo esperas... es un hit, casi te aplauden y es cuando te preguntas ¿Qué hice mal para qué no saliera cómo yo esperaba?” (S, E-3, pág.2)

Una constante en la configuración de saberes es que las preguntas y las dudas están en constante movimiento y las respuestas que se generan en el presente dan igual, pues cuando la pregunta vuelva a surgir, precisará de otro pensar que se adapte a las necesidades del momento para el que se necesite.

Me detengo a reflexionar con profundidad, el tópico de preguntas y respuestas, confié que en el campo de la educación se debiera poner menos atención a las respuestas, enfocarnos y usar la energía en aprender a plantear las preguntas correctas en la realización de las tareas correspondientes de las clases y a saber preguntar a los que están en nuestro entorno.

Tomando en cuenta la trayectoria de los profesores de bachillerato considero que han aprendido a caminar con incertidumbres y sin tantas respuestas, considero incluso, sintiéndose perdidos pienso que podría ser un punto de oportunidad, pues replantearse las preguntas y saber qué se debe preguntar, propicia que el profesor avance despacio sí, pero experimentando hacía donde lo lleva el saber, y no ignorando que no todas las preguntas tienen respuestas.

### 3.7 Relación de las creencias docentes en la configuración de los saberes

Las creencias se derivan del verbo creer<sup>15</sup>, remiten a tener fe, tener confianza en algo, pensar que es posible, se utiliza para denotar la confianza en algo o en alguien, lo que representa a la creencia específicamente es que no se necesitan pruebas ni se pasa por el tamiz de la racionalidad

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos” Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no lo pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente “contamos con ella”. (Ortega y Gasset, 1983, pág 436)

Un tema que encontré de una manera recurrente en las entrevistas fue del uso de creencias para la configuración del saber Pedagógico, como es el caso de Elvira que explica:

Cuando entré al magisterio tuve que poner en juego muchos conocimientos y muchas cosas, como era muy chica, tuve que enfrentarme con los alumnos y como me veían tan joven pensaban que yo no les iba a poder enseñar, yo creía que el mejor maestro era el que sabía mucho y me dediqué a prepararme, a leer mucho a buscar información, porque creí que de esta forma me iban a respetar, aunque esto no pasó inmediatamente, tuve que ganármelo poco a poco. (E, E-2, pág.3)

Las creencias en general influyen principalmente en la producción de pensamientos, aptitudes, opiniones, actitudes, incluso en las decisiones de lo que se debe de hacer o no en una situación específica, tal es el caso de lo que dice Elvira sobre la decisión de “prepararse mucho” que tomó porque creía que el mejor maestro era el que sabía más<sup>16</sup>; sin embargo, esta creencia con el paso de los años y de acuerdo con sus palabras cambió de la misma manera, que cambiaron sus estrategias, (Rojas, 2014) menciona al respecto:

---

<sup>15</sup> El verbo credere formada por dos raíces indoeuropeas. La primera es Kerd (corazón) y La segunda es dhe-ponerjuntó es poner en el corazón (etimologías de Chile. Net). DICCIONARIO ETIMOLOGICO)

<sup>16</sup> *Sabía más* manejado como el saber disciplinar o de acuerdo con Porlán *et al* (1997) el saber académico que se refieren a los meta disciplinares, que los profesores tienen y que sirven de referencia para los contenidos escolares tradicionales (saberes relacionados con el contenido)

Las creencias se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación con los contextos laborales y profesionales del profesorado. Los espacios en los que trabajan los docentes, el tipo de interacciones en las que participan, las relaciones que establece con la autoridad, los alumnos, la comunidad y muy centralmente los resultados de enseñanza y aprendizaje que se sancionan como correctos en esos espacios, inciden en las creencias o concepciones que poseen los docentes. En este sentido, las creencias, comprendidas como esquemas de pensamiento, son contextualizadas, provisionales y flexibles. (pág. 98)

Ahora bien, la noción de lo que son las creencias docentes ha sido definida desde diferentes puntos de vista y enfoques. Hay límites conceptuales pues no están bien definidos y pueden confundirse con otros conceptos tales como el pensamiento del profesor, el conocimiento del profesor o las teorías implícitas.

No obstante, Van Dijk (1999) define a las creencias como “Sistemas cognitivos, es decir construcciones mentales cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, consensos culturalmente aceptados, inferencias lógicas, entre otras” (pág. 127).

Las creencias docentes manifiestan argumentos, formas de percibir la vida, ideas que les resultan lógicas, legítimas y válidas. De acuerdo con Bourdon (2003) los actores sociales poseen “buenas razones para creer en lo que creen y orientan sus decisiones, así como sus acciones de formas definidas”.

Considero que las creencias son inherentes a la vida del ser humano y en los profesores las creencias docentes empiezan a incubarse a partir de las vivencias escolares propias que experimentaron. Hay un registro inconsciente sobre cómo se les enseñó y cómo aprendieron, cómo vivieron la escuela y cómo la presenciaron, qué cimientos éticos y morales construyeron a lo largo de su trayectoria escolar y cómo fueron sus experiencias afectivas con relación a la pedagogía. Rodrigo y Marrero (1993) afirman, junto con otros autores, que en las historias de vida de los profesores hay que buscar las primeras claves del origen del pensamiento de los docentes.

De esta manera, se podrán tener más datos para conocer cómo se construyó su actual práctica docente, a partir de qué sistemas de creencias, cómo se entrelazaron a un conjunto de experiencias en la vida escolar y a partir de las mismas, cómo se configuraron los saberes actuales que hoy influyen en la manera en que se desarrollan como profesores frente a grupo.

### 3.7.1 Creía que la enseñanza podría ser cómo un cuento...

Una forma de ver el trabajo del docente, se expresa de la siguiente manera:

Siempre creí que era muy bonito ser profesor, mi familia, mis tíos eran docentes, entonces, yo a pesar de que mi papá no era docente, ni mi mamá, pues si viví con mi familia que se dedicaba a eso y los veía muy entregados, entonces a mí me parecía muy bonito porque los veía trabajar y como lo hacían, de hecho, te comento una experiencia, había una materia que no me gustaba, que era la Historia y siempre acudía a mí tía que era maestra para que ella me pudiera explicar de alguna manera y yo le pudiera entender, ella lo hacía de una manera muy fácil, y con mucho cariño, me lo contaba como cuento, entonces me lo contaba como cuento, entonces de esa manera como que me fue sembrando esa semillita, yo creía que el dar clase, el explicar, a lo mejor nos es tan difícil si lo hago como un cuento. (S, E-1, pág.2).

Con el paso de los años, la profesora se dio cuenta que no todos los cuentos tienen un final feliz, o no siempre suelen ser como se cree pues ha tenido tiempo para darse cuenta que la docencia requiere de mucho trabajo de construcción de saberes y dista de esas creencias que alguna vez tuvo, y a pesar de que aun considera que la docencia es bonita, también sabe que no es sólo un cuento.

### 3.8 La apropiación de la cultura escolar en la configuración de saberes implícitos

El profesor al ingresar a la docencia no sólo regresa a un lugar relativamente conocido en el que permaneció por un tiempo prologado en su formación académica la escuela<sup>17</sup>, también cuando fue alumno y conoció cuáles eran los valores, creencias, rituales, ceremonias, símbolos e historias que componían la *identidad o personalidad* (si es que se le puede nombrar así la cultura escolar). Desde la perspectiva del alumno que conocía la organización, jerarquías, aplicación de exámenes, calendarios etcétera.

Sin embargo, ahora ya mutado y convertido en profesor, se enfrenta al desconocimiento sobre la cultura escolar desde la organización, y tomando en cuenta que cada escuela tiene una propia se ve en la necesidad de irse apropiando de esos saberes que se construyen a partir de la cultura escolar

---

<sup>17</sup> De acuerdo y en coincidencia con Rocwell y Ezpeleta (1983) como construcción social conformada por diversos procesos – reproducción, apropiación, transformación, entre otros- que tienen un sedimento histórico y una expresión heterogénea.

que prevalece en la institución a la que llegue a laborar. Pero ¿cómo se apropian los profesores de la cultura escolar y la configuran como un saber? ¿qué conflictos y tensiones se constituyen a partir de este proceso de apropiación?

La noción de proceso de apropiación, lo tomé del pensamiento de Heller (1985) que refiere a la relación dialéctica del sujeto, la historicidad de la vida cotidiana con su mundo inmediato, que permite diferentes procesos como la experimentación, innovación, autonomía y construcción de saberes en la práctica de los profesores. Pero que a su vez tiene que atravesar por peripecias en su trayecto por la escuela, y tener disyuntivas que los obligaron a tomar decisiones y asumir las consecuencias frente a las contrariedades, exigencias o situaciones que se presentan en la vida escolar y que como señala Perrenaud (2004) suponen una reflexión tácita o abierta sobre la finalidad ética en la labor educativa.

En alguna ocasión cuando ya tenía experiencia me decidí a cambiar algunas cosas en mi clase que yo sentía que no me estaban dando el resultado que yo esperaba, pues observé que casi se dormían, y a veces ni me ponían atención, pasaban los minutos y el tiempo pasa muy lentamente, entonces en un momento de espontaneidad se me ocurrió que tenía que cambiar de estrategia, obviamente no estaba en mis secuencias didácticas, pero sí en mi planeación personal, porque hasta les pedí material y me las arreglé para sacarlos del salón y poner a prueba mi experimento, que fue enseñarlos a partir de la sombra que proyectaban los árboles sacar medidas y cálculos, pero... más me tardé en sacarlos, cuando ya tenía a la subdirectora detrás de mí diciéndome <<maestra puede meter a sus alumnos al salón>> y yo le dije que iba a trabajar con una dinámica que había planeado y que mis alumnos traían los materiales que eran metro, cartulinas, y plumones para hacer sus cálculos y ella me respondió <<me enseña su planeación en donde yo le autoricé, porque no recuerdo haber leído nada al respecto y no se trata de improvisar maestra, además de que sólo los saca a perder el tiempo y luego por eso tiene tanto reprobados>> Realmente me enojé, pero decidí en ese momento no discutir, metí a los alumnos al salón de clase cómo ella me lo había pedido y decidí que la próxima vez que decidiera ponerme creativa, tendría que presentar todo por escrito, que me firmará y de esa forma evitar la molestia, aunque ya no lo volví a intentar, porque a veces es más lo que te tardas en hacer todo un proyecto, que mejor quedarte en tu salón y hacer las cosas como siempre, porque de acuerdo con las ideas de esa señora se aprovecha más el tiempo. Que me haya llamado la atención por hacer mejor las cosas, me dio coraje, me ganó la apatía y mejor ni hice nada, seguí con la clase tradicional a dejar de perder el tiempo y luego te preguntan ¿Por qué tiene tantos alumnos reprobados? (E, E-3, pág.1)

De acuerdo con Heller (1985) citada por Galván (1998), apropiarse, se relaciona con la adquisición de elementos para poder mantener la continuidad de las instituciones y a su vez una disposición

que se adecúe hacia lo ya constituido; y de igual manera en la cotidianidad, que forme u origine nuevas propuestas que deshaga esa adaptación y produzcan probabilidades de trascender la reproducción social. De tal manera que el profesor está en una continua tensión y reflexión para conservar lo establecido, y al mismo tiempo conservar sus esquemas. Así lo expresa:

Apropiarse del mundo y de las instituciones concretas es una lucha cotidiana y nunca acabada; el sujeto pone a prueba su capacidad de sobrevivencia toda la vida. El cambio de ambiente y de lugar de trabajo, la emergencia de nuevas tareas, la adquisición de nuevas costumbres y la exigencia de comportamientos sociales paralelos y alternativos, por ejemplo, representan momentos cotidianos donde el particular enfrenta la dureza del mundo. Este enfrentamiento conlleva una doble exigencia: el aprendizaje permanente de reglas del juego y de sistemas y usos y la transmisión de esas reglas y usos a otros. (Galván, 1998, pág. 40)

En la apropiación de la cultura escolar de los profesores hay un proceso desigual y opuesto, pues no aprenden cómo utilizar las normas, orientaciones, interacciones, códigos y disposiciones de manera uniforme, ni les otorgan la misma jerarquía, pues los intereses y las razones son particulares frente a diferentes escenarios escolares, considero que para conocer la construcción de los saberes docentes en la cotidianidad, se debería saber más qué es lo que pasa día tras día en el salón de clases, pero no solamente el conocimiento teórico, más bien pienso que es en la reflexión de la misma, donde se puede encontrar un saber más profundo, en el contenido, en el contexto y disminuir la distancia de las teorías pedagógicas con la realidad diaria, la que viven los profesores y con la que producen el conocimiento del que se han ido apropiando a lo largo de sus trayectorias.

Los profesores en la apropiación de su cultura escolar, no solamente se encargan de actividades académicas, también se les asignan otras actividades con las cuales aprenden y se compenetran en las dinámicas escolares tales como gestiones para la infraestructura, labores de carácter político, trabajo administrativo, labores relacionadas con la salud e higiene, entre otros.

De igual manera que las funciones propias de la docencia trascienden los espacios propios académicos ya sea para calificar, elaborar estadísticas, o algún documento que se pide con carácter de urgente para el día de mañana, a éstas se suman las diversas tareas extra clase<sup>18</sup> y no extra

---

<sup>18</sup> Las actividades extra clase las identifiqué como las que se realizan fuera de horario donde se deberían abordar las temáticas propias del programa, sin embargo, estas también pueden realizarse en el salón de clase, y el maestro utiliza horas especiales para las mismas.

enseñanza cómo las nombra Aguilar (2001) pues éstas también son parte de la misma y tienen muy buenos resultados a partir de una dirección idónea, como pueden ser las actividades deportivas, eventos académicos (olimpiadas, concursos de matemáticas, semana de la ciencia), participaciones en los actos cívicos, brigadas de mejoramiento escolar, brigadas de protección civil, construye-te, por mencionar algunas.

Todas estas actividades tendrían que afectar lo menos posible el trabajo académico del profesor y así está instituido; sin embargo, en ocasiones las cosas difieren de la realidad, se llegan a presentar problemas que interfieren con los horarios, las actividades, los tiempos en las planeaciones previstas como en el siguiente relato se narró.

### **3.8.1 ¡El día de muertos una tradición sin igual en la preparatoria!... y una apropiación de la cultura escolar como configuración de saberes**

Las festividades y celebraciones aportan saberes a los docentes, tal como se puede ver:

Hace muchos años se instituyó una tradición que se ha preservado casi desde la fundación de la escuela, en la preparatoria se le considera una de las más importante, sino es que la más, pues todo el personal docente, manual, directivos, y alumnos participan, consiste en la puesta anual de una ofrenda por el día de los muertos, la temática va cambiando de acuerdo al profesor que la organiza, han habido ofrendas prehispánicas que se montan en el piso (pues es con la llegada de los españoles cuando se ponen en niveles, o al menos eso es lo que me explicó el maestro Soto), de la colonia, con luchadores del “pancracio”<sup>19</sup> recuerdo que esta se puso en memoria de un compañero que falleció en ese año y fue luchador en vida, fue muy conmovedor, cinematografía en México, José Guadalupe Posada con la calavera garbancera, catrinas, calaveras miniatura, también se han hecho alebrijes contruidos por nosotros, y grandes tapetes de aserrín o se pintan murales en las paredes del patio, en ese día de la ofrenda se contratan grandes lonas, los alumnos muy motivados traen flores de cempasúchil, frutas, guisados, pan de muerto, camote o trastos de barro según sea el caso y la temática, esa semana empiezan los preparativos y se le da preferencia por sobre cualquier cosa, de hecho sobre lo académico, pues por muy importante que tu creas que sean el tema o las actividades previstas para tu clase, la prioridad siempre será lo que se organice en la dirección, cuando los compañeros nuevos se van incorporando a la prepa, les cuesta entender que aunque ya tengan una planeación de clase, o algún examen se tendrá que posponer pues hay que dejar participar a los alumnos en la gran ofrenda, se enojan, porque algunos o muchos alumnos pueden estar

---

<sup>19</sup> Nombre que se le da a la disciplina de la lucha libre, que proviene de la antigua Grecia.

afuera sin que por ello haya repercusión en sus calificaciones y de esta forma se respaldan para no entregarte actividades, porque el directivo te pide “amablemente” que apoyes a los alumnos porque participaron y que no les pongas inasistencia. Por una parte, ¡Es muy bonita esta tradición!, aunque por otra parte te lleva un poco de tiempo entender la dinámica de que los alumnos pierdan mucho tiempo de clase y luego te andan reclamando por los resultados de los chavos, aunque hay que decir que uno va tomando sus cuidados y ya sabes que mejor no planeas nada para esa semana y mejor disfrutas toda esta linda tradición que es más importante que cualquier otro conocimiento, el argumento del director es que los alumnos sean felices en su estancia en la preparatoria que es lo único que podrán llevarse. (A, E-3, pág.3)

Apropiarse de la cultura escolar es un reto más para el maestro en la configuración de sus saberes escolares, es decir:

Esos saberes escolares, si bien es posible catalogarlos como saberes escolares en general, suelen diferenciarse por su misma naturaleza; así podemos encontrar saberes provenientes de las diversas áreas del conocimiento científico y de las artes incluidas en el currículum formal; de igual forma existen aquellos provenientes de la didáctica que se utilizan para conducir las tareas de enseñanza, también suelen incluirse como recomendaciones en el documento formal; de índole distinta, están los sugeridos de la experiencia diaria de los docentes del que son portadores directos. Los dos primeros son externos a los profesores, sin embargo, se les imponen, porque han sido legitimados por la institución y porque forman los contenidos culturales que la sociedad desea que se transmitan en la escuela, a los que se les denominan saberes institucionalizados. (Victorio, 2006, pág. 97)

Se rompen normas, reglas, e incluso formas de pensar, en el caso antes descrito sobre el día de muertos los maestros al narrar este magno evento lo refirieron como una imposición de la dirección que les genera sentimientos encontrados, y tensiones porque por una parte tienen que detener todo por el lapso de una semana o dos las actividades que se tienen que desarrollar y entregar en tiempo y forma como el caso de la documentación, evaluación o requerimientos que se les pide y, por otro lado, está la emoción de contribuir con la puesta de la ofrenda representativa de la cultura del país y por otra parte es lo hermoso que describen esta práctica cultural porque al mismo tiempo les gusta y disfrutan los colores, olores, sensaciones que les representa como mexicanos; por lo que es necesario mediar para poder apoyar a que se lleve a cabo el apoyo de la puesta de la ofrenda.

Sin embargo, conlleva a más trabajo, como replantear su planeación con fechas distintas de tal manera que no afecten las actividades académicas y administrativas y sean entregadas, cumpliendo los objetivos; la apropiación de la cultura escolar, los contenidos temáticos y obligaciones

académicas y el deseo del director es que los alumnos sean felices en la preparatoria porque tal vez sea lo único que se pueden llevar.

Otra práctica común en la cultura escolar en bachillerato es la importancia que por una parte se le da al tiempo y a la eficientización del mismo, y por otra, de forma realista, en la práctica cotidiana se pierde en diversas actividades, como en los módulos de cada materia, esto implica de un conocimiento para poder adecuar las clases a los tiempos reducidos y la importancia de tomarlo en cuenta para la planeación de secuencia de clases.

### **3.8.2 Los bloques de clases de 50 minutos que se convierten en 35 o 40 minutos**

Elvira comenta sobre un problema que ha identificado y que no ha cambiado a lo largo de la trayectoria como docente y que influye en el avance del programa, pues las clases se distribuyen en módulos de 50 o 100 minutos según sea el caso y la carga horaria de la materia. Esto ha provocado que los temas los tenga que reducir, porque al inicio no llegaba ni a la mitad del programa y cuando llegaban con los otros profesores no iban *bien preparados* y tenía que regresar a los temas que considera son básicos para el siguiente nivel y esto le sigue ocasionando gran malestar, aunado a esta situación, los tiempos no son suficientes por una u otra cosa, las horas se reducen y pasan de 50 minutos originalmente a 35 o 40 minutos

En lo que entras, sale tu compañero, o si es primera hora les doy diez minutos de tolerancia mientras entras las clase que son de 50 minutos se van a 40 o hasta 35 y cuando son bloques de dos horas las de 100 pues se pierde menos tiempo pero no dejas de quitarle sus 5 o 10 minutos iniciales, y parece que no afecta pero, entre eso y que ya viene la secretaria, que firme esto, que le hablan en la dirección o que hay reunión, venta de lápices de la cruz roja, ofrenda, semana cultural o alguna actividad que de repente se les ocurra, esto hace que no se alcanza a terminar el programa y de eso... quién es el responsable... pues obvio el maestro y tienes que aprender a saber qué hacer ese tipo de cosas y más porque tienes que presentar evidencias de que sí estás trabajando y produciendo. (E, E-3, pág.2)

Es complejo ejercer la función de profesor en esta sociedad contemporánea, donde la lógica a seguir es la del más eficaz, la del que entrega en tiempo y forma, su base es la optimización del tiempo los criterios que se toman en cuenta para medir el grado de eficiencia, están en relación directa con las herramientas y el tiempo en que se produce un determinado producto, medido en minutos, horas, día.

En la sociedad actual la lógica eficientista, en el sentido de la organización sistemática de todas las actividades pondera la optimización de los tiempos en la producción de bienes intelectuales.

Victorio (2006) dice:

La educación escolarizada, entendida aquí como una entidad de producción intelectual no está ajena a esta lógica, por el contrario, desde su origen las prácticas escolares han estado envueltas en ella dado que el impulso de la educación escolar ha respondido directamente a las necesidades de desarrollo de la producción industrial. De ahí que, en las escuelas, organizar las actividades para eficientar el trabajo de cada uno de los participantes tenga un papel privilegiado, más aún cuando las funciones que se le asignan a la institución trasciendan los límites propios de la enseñanza, pues se integran a ellas desde gestiones para infraestructura, labores comunales de salud e higiene hasta labores de carácter político. (pág.95)



## **CAPÍTULO 4**

# **DESAFÍOS ACTUALES A LOS QUE SE ENFRENTA EL PROFESOR EN LA RECONFIGURACIÓN DE LOS SABERES**



## Presentación

Este capítulo se enfoca a describir y analizar los retos actuales de los profesores y cómo la brecha generacional que hay entre ellos y las nuevas generaciones, está poniendo en conflicto y tensión sus prácticas de enseñanza y los saberes docentes en general. Se describen las preocupaciones y conflictos con los jóvenes por la forma en que viven y entienden su propia realidad, una realidad que está lejos de sus creencias, ideas, representaciones y saberes.

La seguridad y certeza que habían adquirido se vuelve a poner a prueba. Se mueven los esquemas en la medida en que tienen que reconocer a los jóvenes e incorporar la tecnología y los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje promovidos por las reformas, esto conlleva a reconfigurar nuevamente sus saberes ya practicados por más de 20 años, en algunos casos.

La incertidumbre para el profesor de tener suficientes saberes y herramientas, genera nuevamente tensiones, miedo y muchas veces frustración por volver a enfrentar lo desconocido. Sin embargo, una constante en la formación del oficio de docente que siempre está presente en las narrativas de los profesores es el cambio, la adecuación, la transformación y porque no decir, la improvisación que hace a los docentes profesionales creativos que significan y resignifican su hacer de acuerdo a las exigencias del contexto y de su propia práctica.

En sentido contrario, también se identifican algunas manifestaciones de pérdida de sentido e interés, por lo que esperan cumplir el tiempo para jubilarse y, como se menciona en las narrativas, *salir corriendo*. De este modo, se percibe que ya no están interesados en adquirir nuevos saberes con respecto a la profesión que optaron en el pasado y que ahora se complejiza

### 4.1 A manera de cierre extenso

A modo de cierre para el trabajo, considero necesario concluir este ciclo de iniciación en la investigación educativa, un camino que me llevó a indagar en la vida de tres profesores, así como en la propia, un proyecto que me hizo regresar al principio de la construcción del oficio de docente, en el inicio de la investigación, en el momento que tuve que elegir el tema sobre el que quería investigar, tuve que recorrer algunos temas con los que no me sentí identificada, y fue a partir de

la implicación propia sobre ¿Cuál fue el camino que tuve que recorrer para la construcción de la profesora que ahora soy ¿Cómo le hice? ¿De qué saberes tuve que echar mano? ¿Cómo los he ido configurando?

Esto me llevó a observar al otro, a los compañeros profesores con los que he ido acompañando mi labor docente, a la reflexión sobre la necesidad por saber de los saberes de los profesores de educación media superior y la reconfiguración de los mismos y conocer cómo le han hecho a partir de los saberes con los que ya contaban, y fueron incluyendo, quitando, construyendo y de construyendo para cimentar el oficio de docente que se edifica año con año y día con día.

Al alejarme dos años de la práctica profesional, observé que el trabajo de investigación me llevó a dar cuenta que no regresé como cuando me fui a estudiar la maestría en investigación educativa, pues hubo experiencias en mi mente, en mi alma y en mi ser que transformaron mis perspectivas, mi percepción, y lo más importante la lectura que ahora hago con relación a lo educativo, con la reconfiguración de mis saberes y hacía mí como docente.

Dicha transformación, que en un principio no supe que se gestaba en mí y que posteriormente me dispuse a examinar, de la que habla Sennet (2009) como ese cambio en la mirada, sobre todo de mi interacción con lo educativo, al reflexionar, lo que es un proceso educativo verdadero, podría definirlo como cambio que nace en la conciencia de un deseo o de una necesidad, de una falta, de un vacío o de la ilusión de ir construyendo para que se pueda ir transformando la realidad y con ello la de los alumno. El presente trabajo no es sólo la conclusión de una etapa en los estudios de posgrado, pues ha significado toda una pesquisa que ha transformado mi vida, y a su vez la de las próximas generaciones de los alumnos que estén a mi cargo, veo a esta investigación cíclica, me reconecto con el pasado de mis acompañantes que estuvieron conmigo en este trayecto, al mismo tiempo que los vi, regresé la mirada hacía mí y conecté con el presente que me da respuestas sobre la práctica docente, que me da un espacio de oportunidad para renacer, repensar, reinventar, reconfigurar como constantemente nos sucede a los profesores que hemos ido construyendo este noble oficio.

Este trabajo precisa de un cierre como cualquier ciclo tantas veces estudiado en la Biología como el ciclo de vida de los organismos, pues de otra forma no podría seguir creciendo, evolucionando

y avanzando, justo es donde se centra este último capítulo y a manera de cierre, me interesé en saber ¿Qué retos son a los que se enfrentan los profesores en la reconfiguración de sus saberes en la actualidad?

Los profesores de educación media superior que decidieron serlo o que por circunstancias lo son han ido construyendo sus oficios “sobre la marcha” y “como han podido” de acuerdo con Tradiff (2004) “El maestro no sólo piensa con la cabeza, sino con la vida”, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de “bagaje de certezas”.

En suma, piensa a partir de su historia, no sólo intelectual en sentido riguroso del término, sino también en lo afectivo, emocional, personal e interpersonal. En la actualidad, se presentan nuevos desafíos se enfrentan a aprender a ser los guías de las nuevas generaciones tecnificadas, con una realidad diferente en la que ellos aprendieron a ser profesores, donde prevalece el uso de redes sociales, los chats y el internet, entre otros usos de la tecnología, y con ello la necesidad de una reconfiguración de los saberes, resignificando la práctica con una visión autocrítica, asimilando y situando la práctica docente con jóvenes alumnos que han crecido en una sociedad posmodernista, aunado a la brecha generacional que ya existe con los profesores, que fueron formados en una sociedad tradicional, en la que la escuela constituyó un mecanismo sobresaliente como imagen que soportó un orden simbólico y definido.

Ahora el profesor de educación media superior está frente a nuevos desafíos, ya no sólo se trata de enseñar, porque con la práctica lograron superar esa prueba, ahora se trata de aprender y saber enseñar con tecnología para reconfigurar algunos saberes que en la última década han cobrado gran relevancia y se implementaron en el bachillerato como una necesidad educativa respondiendo a una necesidad del mundo actual, tomando en cuenta que en su trayectoria escolar no estuvieron presentes y los jóvenes alumnos crecieron y se familiarizaron con ellas desde el inicio de su formación lo cual pareciera una desventaja.

## 4.2 ¿Qué retos están presentes en la reconfiguración de saberes de los profesores de Educación Media Superior?

Con el fin de siglo y la entrada del nuevo milenio la sociedad en general se encuentra en un proceso de profunda transformación y con ello se presentan cambios en la educación en general, en los enfoques de enseñanza y aprendizaje y no se podría quedar al margen el bachillerato, recapitulando un poco, las preparatorias se crearon en la década de 1980 en el Estado de México, como mencioné, la sociedad y las necesidades eran diferentes a las presentes, los ahora profesores habían sido instruidos en la escuela tradicional esa que se conoce con características específicas, normas, valores, comportamientos, formas de enseñanza y aprendizaje convencionales, donde la figura del profesor infundía respeto, era casi un ser mítico que podía resolver todos los problemas de los alumnos y no podía equivocarse, este profesor entre más enérgico, más reconocimiento obtenía, y en muchas ocasiones incluso se le podría considerar como *el mejor*, o al menos esas eran las representaciones que se manejaban y el alumno era, si acaso, un tipo de receptáculo donde el profesor vertía sus conocimientos. De esta manera el antes alumno y ahora profesor configuró un saber basado en la imitación y en la experiencia de esos tiempos, en una educación basada en lo memorístico, por muchos años se reprodujo y aún en la actualidad algunos profesores siguen dicha práctica o ponderan algunas prácticas de la misma educación tradicional, por que como dicen “es lo que les ha dado resultado” lo que me provoca reflexionar si es válido ese tipo ese rigor metódico unilateral y vertical. Considero que como dice Freire (2016) “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien” (pág. 25).

Aclaro que en la educación tradicional encuentro que no todo es negativo ya que hay elementos que considero son valiosos, como tener la guía de un profesor, o al menos así lo creo por haber egresado de la escuela tradicional y no tener otro referente aún. Algunas personas mencionan que la escuela tradicional se apoya en un método sistema-castigo con una base oral y escrita, sin embargo, el *error* no se ha tomado en cuenta como un elemento para el aprendizaje y por el contrario se castiga, se oculta y se reprime.

Las metodologías de enseñanza han sido poco innovadoras, sin grandes cambios, y muchas de ellas ya no se adaptan a la *nueva sociedad* conformada por familias que han tenido cambios significativos en su estructura en los últimos 40 años. De acuerdo con Valdivia (2008): “Han sido

los más profundos y convulsivos de los últimos 20 siglos” (pág.15). Esto impacta de forma significativa en los saberes de los profesores ya que los jóvenes tienen poca credibilidad en los conocimientos de los profesores, en su discurso mencionan “Que son ignorantes” debido a una representación social con la que se ha trabajado recientemente.

Cullen (2007) dice: “Es difícil ser maestros en tiempos de sujetos fragmentados y escindidos, no sólo porque la identidad magisterial está cuestionada, sino porque la misma significación del educando vacila entre discursos legitimadores de segmentaciones sociales y discursos que anuncian el fin de la escuela como se conoce” (pág. 8). De tal forma, representan un reto las nuevas generaciones, y aunado a estos cambios sociales no se puede dejar de integrar en la vida cotidiana, en la cultura, en la educación y en la configuración de los saberes docentes el parte aguas de la historia moderna que es el uso de las nuevas tecnologías.

### **4.3 La reconfiguración de los saberes con el uso las nuevas tecnologías**

A finales de la década de 1980<sup>20</sup> hubo un cambio importante a nivel educativo porque por primera vez en una universidad en el país se tuvo acceso a internet, y con ello se rompieron paradigmas que hasta ese momento se tenían, pues los profesores eran los poseedores del conocimiento, e información, la educación se centraba en lo memorístico y era muy rígido el proceso.

Sobre este aspecto Chávez y Bojorquez (2013) dicen que “Las nuevas tecnologías han impactado en los hombres en la manera de ver el mundo, de ahí que éstas hayan impactado desde el punto de vista cultural, económico y social” (pág. 2). A lo que, agrego, han repercutido en la dinámica del profesor, en la relación que hay en su clase cotidiana, pues en la actualidad los jóvenes pueden recurrir en cualquier momento a la información de la red por medio de su celular o por otros dispositivos móviles y verificar la información que el maestro está dando y esto representa uno de los grandes retos a los que se enfrentan los profesores Alfonso dice:

---

<sup>20</sup>Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey dónde por primera vez se logró establecer un enlace dedicado al internet (Gutiérrez, 1999)

Desde que entró en vigor eso de las competencias, una de ellas dice que el maestro usa la tecnología y en un principio resultó ser todo un problema, para empezar el tener una computadora y aunque mis hijos en la escuela empezaron a hablar de computación yo no estuve interesado, primero porque antes las computadoras eran muy caras y si tenías una de ella pues eran de las de CPU, no como las de ahora que puedes traer para todos lados, y de repente, sin querer ya te empezaban a pedir cosas en computadora, y si no la sabías usar pues no había tanto problema pero ahora te ven cómo el burro de la clase y dan por hecho que debes saber, pero ¿En qué momento me capacitaron para usar computadora? y ahora ya hasta se supone que la debes usar para clases y si estoy de acuerdo que poco a poco, pero muy poco la he ido incorporando porque ps... la habilidad no la tengo (A, E-4, pág.2)

El papel del docente es de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y encuentro en lo dicho por Alfonso miedo a no saber, como en un principio y a ser descalificado por sus compañeros, lo que representa algunos desafíos para él, implica aprender los saberes tecnológicos en primer lugar y posteriormente trabajar con ellos y practicar para obtener la experiencia y poder ser incorporados a su trabajo en clase a partir de romper algunos paradigmas y creencias con las que fue autenticando su práctica docente como menciona Gimeno Sacristán (1997) “El maestro necesita saber lo que va a enseñar, necesita saber cómo enseñarlo, pero con eso no es suficiente: los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (pág. 107).

Fue el 21 de octubre de 2008 que se reflejó en el nivel medio superior y se publicó en el diario oficial con el acuerdo 444, donde se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común de Sistema Nacional de Bachillerato, las prácticas tradicionales de enseñanza de los profesores en el aula ya no eran suficientes, pues las necesidades en el mundo y en nuestro país cambiaron de tal forma que los profesores enfrentaron tensiones desde ese momento por el conjunto de cambios repentinos, bruscos, y continuos que se dieron de una forma acelerada, cómo ha sido el desarrollo y el cambio constante en la sociedad actual, que aún hoy siguen siendo retos, porque no se ha logrado romper con paradigmas, creencias, representaciones y apropiación de la *nueva* cultura tecnológica.

La modernización fijó como estándar que los docentes de bachillerato estén capacitados en una enseñanza vanguardista, es una exigencia a nivel mundial que requiere conocimiento, actualización y con esto se pueda contribuir a elevar sensiblemente la profesionalización de la labor docente del

profesor de bachillerato, al igual que la vinculación a la enseñanza. Sin embargo, la enseñanza es una práctica complicada que requiere del tejido de diferentes tipos de saberes que he propuesto en la exposición de este trabajo y que a su vez es una disciplina compleja que se ha estructurado a partir del ensayo/error donde se requiere que el profesor ponga en práctica estructuras de un conocimiento dinámico que cambia depende de cada escenario y contexto.

A casi 12 años de haberse incorporado al Marco Curricular Común de Sistema Nacional de Bachillerato, aún el profesor no ha logrado apropiarse de los saberes tecnológicos debido a varios aspectos y uno de los principales considero que el desconocimiento y cómo en un principio el miedo que se tiene a *No saber* y volver a iniciar justo cuando ya los saberes, la experiencia y las prácticas daban resultado, considero se genera resistencia.

De acuerdo con Koehler y Mishra (2015) hay tres cuerpos de conocimientos: del contenido a enseñar, pedagógico y tecnológico. La interacción de estos tres cuerpos de saberes, tanto en teoría como en la práctica, produce el tipo de conocimiento flexible necesario para integrar exitosamente el uso de la tecnología en la enseñanza. Sin embargo, no se pueden pasar por alto algunos factores sociales y contextuales que mencionan estos autores, que complican la relación de los docentes y la tecnología, como el poco o carente apoyo de las instituciones hacía el esfuerzo del profesor por integrar el uso de la tecnología en su trabajo, Socorro narra su experiencia con la tecnología y dice que se le complicó y aún en la actualidad y ha tenido que sortear otros obstáculos como los que nos comparte

Uno de los principales obstáculos con los que me he enfrentado es que cuando ya tomé la decisión de implementar la tecnología en mi clase, pues he tenido problemas al pedir que me presten las computadoras para hacer algún trabajo y me dicen que el laboratorio es para clases de cómputo y no de ciencias, además que utilizar el internet es misión imposible, sólo con mis datos y los chicos no utilizan sus datos en mi clase se oponen. Hay grandes obstáculos que no te dan ni ganas de meterte en esto, pues es muy básico y ni me siento segura con el tema de la tecnología, más vale lo conocido y así sin problemas (S, E-3, pág.1)

Koehler y Mishra (2015), dice que no es para sorprenderse que los profesores no se consideren lo suficientemente preparados para usar tecnología, porque muchos de ellos tienen titulaciones de momentos históricos en donde la educación con tecnología se encontraba en una etapa diferente

del desarrollo al que se encuentra hoy, por lo que no le otorgan gran valor ni relevancia para el uso en la enseñanza y el aprendizaje.

Considero que reconfigurar la práctica docente con la incorporación de los saberes tecnológicos puede representar un gran desafío porque en primer lugar muchos de los que ahora son profesores y se hicieron profesores cuando nació el bachillerato están por concluir su trayectoria laboral y ¿Acaso tienen la disposición para querer hacerlo? De la misma manera Koehler y Mishra (2015) citan a (Ertmer, 2005) quien comenta que el conocimiento no será usado excepto que los docentes puedan concebir que los usos de la tecnología son consistentes con sus creencias pedagógicas pre existentes.

Me detengo para reflexionar sobre lo dicho por Ertmer, sobre la pregunta que planteo, pues considero que para la construcción del oficio docente hubo la apropiación progresiva y gradual de cada saber que a su vez se van construyendo a través del tiempo y se resignifican, a partir de experiencias que se obtienen que tienen un contexto social, cultural histórico e institucional donde convergen las creencias, rituales e ideas; y es importante sensibilizarnos para conocer la importancia de los nuevos saberes con los que no se encuentran familiarizados.

Principalmente, identifiqué una circunstancia que considero pudo ser un obstáculo desde el principio y pudo ocasionar resistencia, al mismo tiempo de que se instituyó la reforma, se le dio mayor trascendencia a los nuevos saberes tecnológicos, con los que sólo algunos profesores tenían contacto, y en el 2008 que se operó la profesionalización docente con el programa de PROFORDERMS, en muchos casos los profesores externaban su malestar, pues no se tenía el conocimiento de cómo operar la computadora y se *tenía* que obtener la constancia de PROFORDEMS, antes de iniciar la especialidad, el profesor tuvo que firmar una carta compromiso con carácter de obligatorio, donde se especificaba que de no obtener la acreditación el profesor tenía que pagar el monto de la especialidad.

Por lo que considero hubo un refuerzo negativo que dio lugar a la resistencia de varios profesores y no se trabajó en la concientización de la importancia, relevancia, pero sobre todo la facilidad que conlleva el uso de las nuevas tecnologías una vez que se obtienen los saberes tecnológicos. Alfonso compartió su experiencia y mencionó:

Yo le encuentro muchas ventajas, sin embargo, el chavo piensa que la tecnología sólo son las redes sociales y hasta ahí, no le dan el uso como que debiera de ser, ni tener; por ejemplo, están acostumbrados a estar siempre con el celular, pero, simplemente para consultar Facebook, alguna noticia, pero realmente cuando tú ya les pides: utiliza esta tecnología, busca una página, o alguna situación, o alguna parte de la investigación, pues no lo saben hacer, o no lo quieren hacer, entonces yo pienso que puede ser una gran ventaja para nosotros, pero muchas veces también nosotros desconocemos la misma tecnología no, y no estamos capacitados, hasta dónde podemos avanzar, entonces estoy entre medio, no le veo muchas ventajas, sin embargo no los he sabido guiar o encaminar porque un vez más no tengo el conocimiento” (A, E-4, pág. 3)

Un reto para Alfonso podría ser la apropiación del saber tecnológico<sup>21</sup> al mencionar, aún no sabe cómo guiar o encaminar este proceso, que a pesar de ser una posible herramienta que facilite el trabajo en el aula, todavía él desconoce ¿cómo se hace? Y aún, cuando sea una herramienta que los alumnos tengan a su disposición, si no saben cómo operarla, no se podrá tener éxito con ella, para que esto pase, el profesor tendrá que romper paradigmas en cuanto a su forma de pensar la tecnología, como parte de sus nuevos saberes pedagógicos y de la nueva enseñanza-aprendizaje, a pesar de ser un reto pues de acuerdo con Chávez y Bojorquez (2013), no todos los profesores han asumido con entusiasmo el uso de las herramientas tecnológicas.

Para ello es imperante conocer cuáles son las actitudes respecto a estas tecnologías y en este sentido, Fernández (2001) clasifica a los profesores en dos grupos: “El innovador y que está entusiasmado, frente al otro que se van incorporando en distintas fases al proceso de digitalización de formación y de tiempo para los docentes que no deben ser infravalorados por la institución” (p. 6). En la actualidad no es suficiente con los saberes que se reconfiguraron a lo largo de cada trayectoria de los profesores pues, como mencioné antes, los saberes disciplinarios en gran parte eran la base de las clases, ahora ya no es suficiente, hay que incorporar a la práctica docente los saberes tecnológicos con los que los jóvenes están en contacto y aunque cómo menciona Alfonso están familiarizados, también es cierto que es más con las redes sociales que con las Tics para el trabajo académico.

---

<sup>21</sup> Entiendo el saber tecnológico como una nueva competencia y es el centro de la nueva cultura de la sociedad del conocimiento, y se explica que no sólo se trata de tecnología pura, del estudio de las computadoras de un software o hardware si no una manera de pensar donde no se trata de despreciar a la cultura humanista, se trata de redefinirla teniendo en cuenta las necesidades de la nueva sociedad, donde se pretende nuevos modos de operar la mente y nuevas formas de aprender

Martín-Laborda (2005) explica la importancia que significa saber procesar la información que te ofrece este mundo digitalizado de la internet, ampliar las respuestas acerca de las nuevas problemáticas de la vida diaria, así como de los contenidos tradicionales de los sistemas educativos. En pocas palabras, que el alumno desarrolle las habilidades que le permitan adaptarse a una sociedad en constante evolución, que se sujete a grandes cambios, no obstante, antes de que el alumno se adapte, es el profesor que debe resignificar este concepto para poder ser el guía de los alumnos de bachillerato, de lo contrario si los profesores no son capaces de adaptarse a las nuevas tecnologías y valores actuales, se corre el riesgo de ser excluido en el centro laboral y el saber docente quedará parcialmente aceptado. Chávez y Bojorquez (2013) mencionan al respecto:

Actualmente en nuestro entorno educativo, coexisten las viejas y las nuevas formas de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se observan los extremos entre quienes no utilizan las tecnologías de la información y quienes sí las utilizan y hacen un estilo de vida con ellas. En este sentido la modernidad no es uniforme en la mayoría de los docentes debido a las resistencias a su utilización y el miedo a innovar, el temor a lo novedoso, a esta nueva cultura que no se le otorga importancia y ve obsoleto a los saberes y destrezas de los profesores. (pág.7)

Es necesario detenerme un momento y señalar que como antes había mencionado los saberes se consolidan en medida que se ponen en práctica en la docencia, se experimentan, repiten y van dando resultado o no, y dichos saberes se ligan a la experiencia y se representan como el resultado de la historia en síntesis de cada profesor, y es pertinente hacer mención que se configuran social y culturalmente de forma individual pero también colectivamente.

Traigo a cuenta a Heller (1998) que remite la noción de saber al “conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (pág. 35). El saber cómo un producto de la cotidianidad y de la experiencia en una dimensión social y cultural amplia, pero que el individuo hace particular, pues es él el que lo utiliza y lo recrea en la sociedad en condiciones concretas.

Y es menester hacer mención sobre la operatividad reciente de estas tecnologías en bachillerato, fue hasta 2008<sup>22</sup> que se mencionan, como una competencia que el profesor de educación media

---

<sup>22</sup> El 21 de octubre de 2008 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo 444, donde se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. (SEP, 2008)

superior debe instrumentar. Sin embargo, no ha habido tiempo suficiente, ya sea por el no saber usar la tecnología, costos de internet, implementos tecnológicos, falta de interés o de conocimiento del profesor, no se ha logrado la apropiación del *saber tecnológico* y sigue constituyendo uno de los grandes desafíos para la reconfiguración de los nuevos saberes, otro reto que identifiqué en la construcción de los saberes, son los cambios en los valores de los jóvenes con el arribo de la era de la información y las nuevas tecnologías.

#### **4. 4 La lucha contra la cultura del mínimo esfuerzo...todo un reto que pensar**

La enseñanza de los valores en la educación es un componente necesario en el bachillerato, paralelamente se da en la familia, en la comunidad, a través de los medios de comunicación, entre otros. Y esto es así, por ser un aspecto básico para la convivencia social, los valores<sup>23</sup> dan elementos que ordenan y coadyuvan a una relación armónica.

En la última entrevista Elvira en un tono apesadumbrado se quejaba

Las generaciones cada vez están peor...Anteriormente yo creo los chavos eran más trabajadores, más comprometidos que en la actualidad, ahora, por ejemplo les cuesta mucho trabajo una simple instrucción, no saben seguir indicaciones, ehh, ponles una actividad y la entienden en el momento, pero ya cuando tú, vas o durante el proceso la vas a revisar, pues cada quien está haciendo, lo que quiso entender, y yo he llegado a esa conclusión de que el chico no sabe llevar pasos, no es metódico, simplemente quiere llegar al producto, a como dé lugar a como él le haya entendido y se van por el mínimo esfuerzo y si algo no les gusta se quejan, tienes que estar casi pidiéndoles de favor que hagan las cosas para qué no prueben. (E, E-4, pág. 1)

Al escuchar a Elvira logré identificar características muy similares en Alfonso y en Socorro su sentir y su pensar se relaciona de una forma muy estrecha, expresiones como... Están acostumbrados a procesos sencillos, se aburren fácilmente, todo lo quieren rápido pero no dar nada

---

<sup>23</sup> Los entiendo como “reglas morales”, que se respetan porque son el resultado de una elaboración de la colectividad, en la sociedad “es la generadora de unas normas y unas exigencias” que se imponen al individuo y éste admite esta autoridad pues está integrado a ella. Durkheim (1998) sostiene que para limitar las exigencias individuales se necesita que exista un poder que le fije límites, este es el poder moral, constituido históricamente y legitimado socialmente por un grupo social.

a cambio, de todo, pero todo se quejan con sus papás y a veces están peor ellos, ¡¡Es increíble que las generaciones han cambiado tan rápido!!

Al hacer el análisis de dichas expresiones en las que coincidían casi totalmente, surgieron algunas preguntas, ¿qué sucedió? ¿por qué este cambio tan brusco? La posible explicación que le pudiera dar, es el resultado del cambio de la sociedad, no les gusta esforzarse ¿Y para que o porqué tendrían que hacerlo? Tal vez se trate de que los que tendríamos que esforzarnos seríamos los profesores para entender que son nuevas generaciones con ideas, culturas, miradas y puntos de referencia diferentes con los que crecimos y nos constituimos.

Sobre la cultura del mínimo esfuerzo Chávez y Bojorquez (2013) refieren que se ha está extendiendo en los estudiantes y la imagen como forma de *conocimiento* ha desvirtuado el sentido de la lectura como fuente de imaginación y desarrollo de la capacidad de abstracción, por la influencia que han tenido los medios de comunicación, el bombardeo mediático es lo cotidiano, menciona que, si anteriormente había escasez en la información disponible para el ámbito escolar, hoy el exceso de información ha traído consecuencias que el joven pierda el sentido de lo verdaderamente importante y sustancial para poder formarse.

En los nuevos tiempos los valores de los jóvenes están influidos por un mundo global y por lo tanto por las nuevas tecnologías; Chávez y Bojorquez (2013) hablan sobre los nuevos tiempos y que los valores han cambiado de manera importante la cultura del consumismo y la individualización ha trastocado la manera de entender la vida por parte de los jóvenes. Dicen “Que tienen animadversión a la lectura y a la escritura lo cual impacta al momento de acceder a la educación superior, reflejándose en su lenguaje limitado y las grandes faltas ortográficas” (pág.4).

A veinte años de haber iniciado el milenio se encuentra asociado a un proceso de profunda transformación social, hay nuevas formas de organización social, económica, política, y educativa, pues lo veo cómo una ruptura de paradigmas de la escuela tradicional en la que los profesores aprendieron y se pone en conflicto las maneras de enseñanza que se tiene hasta ahora, ¿Será acaso que no sean los jóvenes los que no entiendan, sino seamos los profesores los que no entendemos que los saberes que hemos ido reconfigurando hay que volverles a hacer un ajuste e incorporar nuevos conceptos, ideologías y nuevos saberes?

Considero que la respuesta a esta pregunta en particular es *Sí* como en un principio, en la trayectoria y hasta el final los saberes se tienen que ir reconfigurando de acuerdo con la cultura, a las creencias, a la historia, a la sociedad, pero también al tiempo y a sus nuevas generaciones, al tomar distancia pude contrastar los alumnos de generaciones pasadas con las actuales, observé cambios muy sensibles, por un momento quise salir corriendo. Sin embargo, esta fue una oportunidad para darme cuenta que el ser profesor implica la transformación diaria y si se pretende seguir en este oficio de ser profesor se tiene que saber que el saber ésta en constante cambio, porque el ser humano, es un ser de la complejidad, dinámico y lleno de contrastes y que somos seres humanos y trabajamos con seres humanos. Para finalizar el tema de los desafíos en este trabajo también identifique el inevitable paso del tiempo y con ello el cansancio en el profesor y las pocas o carentes ganas de seguir la reconfiguración de los saberes.

#### **4. 5 Los cambios en los saberes a través de los años**

Los saberes de la docencia se tejen día a día a partir de experiencias, momentos, emociones, convivencias que van constituyendo el ser docente, lo transforman y a su vez lo forman para ir aprendiendo cómo se enseña, qué se necesita saber y cómo hacerlo. Son los alumnos y el contexto, la escuela que guía al profesor desde el primer acercamiento que se tiene con ellos; es a partir de diferentes tipos de lenguajes oral, escrito, corporal o metalenguajes- que aprendemos a leer la vida y es lo que nos va indicando el camino que nos lleva a donde queremos o podemos llegar o por el cual no seguir, y talvez, porque no, continuarlo en otra ocasión más adelante.

Es así como pasan los días, los meses, los años y cuando volteamos ya han pasado más de veinte de ésta larga y compleja trayectoria, pero también de nuestra vida, ya no somos los mismos jóvenes inexpertos, ya no percibimos de la misma manera, se nos pasó el tiempo entre las presiones académicas, nuestra formación docente, la vida personal y ahora que por fin conseguimos *aprender el oficio docente* ya no tenemos la misma fuerza y el mismo ímpetu, ni las mismas ganas.

Zabalza (2012) menciona que las fuentes de vitalidad y energía tan necesarias, en la atención a niños y en este caso a jóvenes se van modificando, explica que nuestra biografía está compuesta de picos y valles que no pueden, sino afectar de manera relevante a la forma en que encaramos y

desarrollamos nuestro trabajo. Y es con el paso de las generaciones y las circunstancias, la percepción para los profesores de cuando llegaron a la preparatoria a cubrir espacios con poco más de veinte y veían a los alumnos de una mayor edad, a la actualidad donde ya cuentan con 45 años, 50, o más, y resulta complicado soportar los desafíos latentes que se presentan en los jóvenes que a su vez se encuentran en una sociedad en cambio y movimiento.

Una frase contundente: ¡¡Ya solo faltan seis años para jubilarme y ...adiós... ya me quiero ir!!

Me he dado cuenta que ahora los chavos son bien groseros se la pasan en sus celulares, y ni les digas nada, porque al otro día ya están los papás quejándose de que les dijiste tal o cual cosa, además que la Química no es algo que les interesa saber tanto, no es cómo antes que se aprendían hasta las valencias de memoria y los que tú les pidieras, hoy no, hoy tienen que sacar tabla y aun así reprueban, y con las nuevas modalidades pues tienen que pasar, las chamacas se la pasan maquillándose y son bien mal hablados, y ya no tengo la disposición ni la paciencia de estar en cursos para saber cómo trabajar con estas bendiciones, de hecho ya se me fueron las ganas, ahora ya le doy más importancia a mis cursos que se relacionan más con mi proyecto de vida en un futuro. Antes... yo les podía enseñar las fórmulas sin tanto problema, porque había disposición en los chavos, antes se interesaban mucho en mi materia porque sabían que si aprendían Química podrían pasar su examen para la Universidad, hoy es distinto, no les interesa nada, son ya muy pocos los que se acercan a preguntarte con interés real. (S, E-4, pág.3)

Huberman (1990) se hace una serie de preguntas de las cuales quiero retomar una que me parece importante “¿Será cierto que hay, como pretende el folklore, momentos de tedio, de crisis, de desgaste que afectan a una parte importante del colectivo docente? Y de ser así, ¿Qué es lo que provoca que aparezcan esos momentos y cómo suele hacerseles frente? (pág. 141).

De acuerdo con el sentir de Socorro, la respuesta podría ser afirmativa; sin embargo, llamó mi atención que ella ya no quiere aprender más, está en una etapa de tedió, cansancio y desencanto de la labor docente, que sólo en el momento de hablar de las anteriores generaciones se le ilumina la cara y habla con nostalgia de que las anteriores fueron mejores, encontré lo mismo en las narrativas de Alfonso y de Elvira, y aunque hayan sido mejores como se nombra, no se dejó de seguir trabajando en la construcción de nuevos saberes, de tal manera, que siguen día a día frente grupo, ingeniándose las para darle continuidad a una trayectoria laboral de más de veinte años.

Hoy la labor docente pasa por etapas o fases, Huberman (1990) menciona la Fase de Serenidad, donde el profesor lentamente va teniendo un distanciamiento afectivo del trabajo, con un cierto

toque de nostalgia con respecto al pasado y de esta forma se va produciendo la *desinversión* se va dejando de dedicar parte de la energía disponible y del esfuerzo que la práctica docente requiere para transferirla así mismo, a otros interés fuera de la profesión o a otras cosas y sólo por mencionar dos ejemplos Socorro y Elvira actualmente se dedican al estudio de herbolaria, acupuntura, micro dosis y flores de Bach, de acuerdo con lo que narra Socorro:

¡Yo ya me cansé! como te conté, ya no pienso invertir mi tiempo en diplomados, en los cursos de COSDAC, y todo eso que pretenden que tomes, estoy haciendo ya mis planes para el futuro por qué ya que me falta para irme, yo ya estoy muy cansada y ya no estoy interesada en nada de esto. (S, E-4, pág. 3)

No obstante, a pesar de ya no tener las ganas, ni fuerza ni interés de reconfigurar sus saberes y aunque sólo le falten a Socorro seis años para jubilarse en el caso que así fuese, y no se complique, considero que tendrá que reinventarse, sacar fuerza de algún lado para poder concluir ese lapso o al menos poder conservar su empleo, tendrá que volver a reconfigurar sus saberes con los nuevos que tenga que incorporar, retos que cada generación de alumnos traiga, más las tareas administrativas, informes, requerimientos que de la Subdirección, Dirección Escolar, Supervisión, Departamento de Educación Media Superior, etcétera.

Sin dejar de mencionar las reformas, cambios de modelos educativos, demandas de los padres de familia, e inclusive contingencias sanitarias en las que tendrá que dar clases por línea o mínimo recibir las actividades de la planeación emergente que tuvo que hacer en dos días y aunque no tenía ni idea de cómo hacerlo sus saberes de la experiencia le dieron las herramientas para sacar avante el trabajo que hace veinte años decidió construir.

Tenti (2010) señala: “Cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de improvisador obligado, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando. En el campo de la enseñanza, el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el segundo término de la relación” (pág.41). Por fortuna, para los profesores de Educación Medio Superior lo único constante es el cambio y así como las EPOEMS surgen como una solución a una necesidad del sistema, la construcción del oficio de profesor en la mayoría de los casos fue emergente y algo que ha estado desde el principio presente es un saber que considero básico para la fundamentar el trabajo que es el *saber de la creatividad y la persistencia*.

#### 4.6 ¿Qué ha representado indagar narrativamente en la experiencia de los docentes?

Haciendo una reflexión sobre lo que ha dejado este trabajo de investigación al concluirlo considero han sido muchas cosas, pero cuatro son las representativas desde mi experiencia, la primera es la posibilidad de acercamiento a un tema que en muchas ocasiones me pregunté, aunque de una forma inconsciente, me interesó como profesora porque generaba preocupación al no contar con una formación didáctica pedagógica y ser docente ha sido una parte importante en mi vida productiva.

La segunda cosa que ha sido importante como profesora que investiga es ¿cómo se incluye el hacer de la vida cotidiana a estos métodos de explorar más intelectualizados? La tercera es hacer dialogar a *los quiénes* de la educación media superior con sus *saberes* con sus estructuras, espacios, alumnos, circunstancias, apropiación de cultura, etcétera.

La cuarta y última, fue darle un lugar al lenguaje pedagógico, al conocerlo, reflexionarlo, encontrando matices para entenderlo y tener la sensibilidad para comprender y posteriormente describirlo, fue una tarea compleja, aunque reconozco que queda mucho por aprender, trabajar y profundizar. Este primer acercamiento, despertó en mi la inquietud de fortalecer y continuar indagando, aprendiendo y explorando lo que comunican en su lenguaje verbal, corporal los profesores con sus tonos, modos, gestos, risas, sensibilidad y la significación queda pendiente para no perder lo que considero ha sido un comienzo y un desafío en esta tesis.

Pongo especial atención en lo que se puede llevar a cabo desde la indagación, en volver a aprender cómo contarnos, cómo narrarnos, en un acto reflexivo, regresar la mirada con atención al valor de la vida cotidiana en el aula, de las relaciones que se establecen educativamente, de tal manera que la importancia del lenguaje pedagógico que habita en los espacios educativos, y se hace presente en contextos de investigación narrativa, porque es ahí que se produce una conexión singular con la experiencia vivida. Contreras (2015) menciona:

La naturaleza inapresable de la educación se manifiesta en la forma experiencial en que hablamos de ella: contando historias, exponiendo situaciones vividas y lo que pasa y nos pasa cuando estamos inmersos en ellas. Eso bien lo sabemos cómo educadores: la perplejidad, la sorpresa la interrupción de lo previsto, la irrupción de lo inesperado, la sensación de cuando algo especial pasa, etc., no tienen más modo de ser expuestas que con una narración. Igualmente, cuando se trata de lo que le pasa a alguien. Contar el vivir, lo que se vive. (pág. 17)

La investigación apoyada en la narrativa me permitió significar una tarea que medio en muchos sentidos entre mí experiencia la de Alfonso, la de Socorro y la de Elvira en la configuración de los saberes para la construcción del oficio de ser maestro; entre el saber profesional y el saber de la vida; entre pensar en soledad y pensar en relación; entre la universidad y la escuela: entre personas e instituciones; entre conocimiento y saber; entre la percepción de mí misma y quién soy yo.

Indagar narrativamente me ha dado la posibilidad de conocer la capacidad de ser sensible para entenderme con los otros, del mismo modo lo que esos otros han comunicado y han expresado libremente con su voz, sentimientos, emociones, ideas, expresiones con su cuerpo. Pienso que de alguna manera la bondad de la narrativa me ha dado la oportunidad de acercarme a tres profesores que han apoyado en la conclusión de esta tesis y que me permitió dudar, volver a mirar, elaborar y re elaborar el pensamiento que ha nacido de esta experiencia, investigar en la experiencia me ha permitido y exigido estar y sentirme adentro de la indagación.

#### **4.7 El *No saber* como saber**

A lo largo de este trabajo he hablado de la reconfiguración de saberes y de la importancia que tiene para todo aquel que sea profesor los saberes, si se analiza con atención en este trabajo se encuentra en el discurso de los profesores la necesidad de dar validez al oficio de profesor a partir de los conocimientos con los que se contaban desde un principio, los que se adquirieron y los que se han ido reconfigurando a lo largo de su trayectoria, sin embargo, hubo un tema que siempre estuvo presente y para concluir quiero hablar del mismo el *no saber*, que podría parecer en primera instancia una limitación para los profesores que enseñan y contribuyen en el saber de los jóvenes alumnos, no obstante, como ya mencioné, el profesor no tiene todo resuelto, al estar cambiando todo constantemente relacionado con la naturaleza de las transformaciones que se presentan de una generación a otra, cambios en los programas, políticas, enfoques.

Aunado a esto, los cambios que van teniendo los profesores a lo largo de sus vidas. Independientemente cual sea el origen de estos cambios y transformaciones, siempre quedará algo que *no sabemos*, enfrentar, pensar, hacer, profundizar, elaborar, Y es a partir de esta conciencia del

*no saber* que se crea un saber fructífero siempre que el individuo lo utilice como un espacio de oportunidad y que colabore en la construcción de un saber.

Piussi y Bianchi (1996) hablan sobre el *no saber* de los profesores como una invitación persistente a repensar lo que está haciendo y lo que todavía falta por descubrir. Considero que una de las mejores maneras de construir dicho saber es a partir de la relación con la experiencia del otro y aunque es importante el trabajo colaborativo y puede ayudar a ir desvelando lo distintos significados que le son dados, es necesario saber qué significa para cada docente *no saber* y que hace con ello. Y es a partir de esta reflexión que surgen algunas preguntas que dejaré abiertas para posibles nuevas investigaciones:

¿Qué significa *no saber* para los profesores en la configuración de sus saberes? ¿Qué posibilidades tiene la reflexión de un *no saber* en la reconfiguración de los saberes para su práctica docente? ¿Cómo experimentan el *no saber* los profesores? ¿Qué hacen con el *no saber* los profesores de Educación Media Superior?

A manera de cierre me gustaría hacerlo de una forma reflexiva, esta tesis fue nutrida a partir de la misma y considero que es de la única manera que encuentro para continuar este interesante camino que representó su realización, y pretendo dejarla conectada a la práctica docente, a mis compañeros que ahora comprendo más, cuando se enfrentan a la configuración y reconfiguración de sus propios saberes, supongo que puedo regresar la mirada cuando observo el camino recorrido y saber que hay algunos hallazgos de los que puedo dar cuenta porque han tocado mi ser, se han vuelto parte de mí, aún con la sensación de que se está produciendo un nuevo comienzo y que esto conllevará a volverme a inventar y construir nuevos saberes.

## **CONCLUSIONES**



A partir de las narrativas de los profesores, de las investigaciones con los diferentes autores en los que se apoyó el trabajo, de mis reflexiones personales y de la implicación con el tema, surgen las siguientes conclusiones:

En relación con los aspectos teóricos, es necesario señalar que las categorías de *saberes*, *saber pedagógico* y *práctica docente* fueron una herramienta de gran utilidad para la comprensión del tema. La categoría de *saber* se entiende como el conjunto de conocimientos que se van construyendo a través del tiempo y que se resignifican, a partir de experiencias que se obtienen y tienen un contexto social, cultural, histórico e institucional donde convergen las creencias, rituales e ideas. Como categoría analítica, me permitió dar cuenta con base en las narraciones, que la práctica docente es el espacio donde se configuran los saberes y que éstos son posibles en la confrontación de los saberes, ideas, creencias, representaciones, y experiencias de vida que previamente se tienen en torno a ser maestro, con el ejercicio mismo de la docencia al momento de incorporarse a ella. Por esa razón, el *saber pedagógico* se nutre de la experiencia que se vive y se construye en el aula día tras día.

El estudio refrenda una situación de todos conocida: se llega a la docencia por razones muy diversas, si bien hay quien se interesa en ser profesor, otros la eligen por razones económico-laborales momentáneas, aun así, terminan por adoptarla como una actividad profesional sustantiva y hacen de la docencia su carrera de vida laboral en el magisterio.

De la misma forma, el acercamiento a través de las narrativas muestra cómo las creencias, saberes, experiencias, ideas, representaciones, al igual que los conocimientos de un área disciplinaria sirven como punto de referencia para pensar que se puede ser profesor, particularmente en el nivel medio superior, solo con saber del tema, esta es una idea recurrente, aunque esto no significa saber enseñar.

Pude observar a lo largo de esta investigación que los saberes van cambiando en el orden de importancia, pero siempre están presentes porque al principio en las narrativas los profesores ponderaban los saberes disciplinares y los saberes académicos por encima de cualquier otro. Después al darse cuenta de que lo que habían aprendido en la universidad no fue suficiente para poder obtener el interés de los alumnos voltearon a los saberes didácticos, los saberes

experienciales, la práctica, la sensibilidad, apropiación de la cultura y así se fue construyendo un saber pedagógico, que se nutre de dos fuentes: los saberes sociales y los experienciales.

Los saberes sociales se refieren a la formación inicial y continua, así como a los que se encuentran sedimentados ya en las diferentes instituciones; y de aquí se originan los saberes disciplinarios, y los que se adquirieron cuando fueron estudiantes los saberes imitativos que van aprendiendo de los que fueron sus profesores. Los experienciales se configuran a partir del actuar e interactuar con las clases, materiales didácticos, alumnos, profesores, directivos y comunidad escolar y en los contextos estructurales de cada centro de trabajo, de aquí su naturaleza histórica y social.

Otro hallazgo que considero es importante es que los saberes docentes se pueden inscribir dentro de los saberes narrativos, al pensar en la narrativa como un instrumento que posibilita la interpretación del mundo en que vivimos y darles sentido a las acciones de la práctica docente.

El ensayo y el error en la labor docente es una práctica fundante porque con ella se abre la posibilidad a la construcción del saber pedagógico, y aunque en ocasiones el error se le ha catalogado como un fallo, en la labor docente si se analiza y se documenta puede ser un espacio de posibilidad de conocimiento, para saber de cómo hacerlo de una manera diferente, porque es a partir de enfrentarse con dificultades, de donde surge la reflexión que obliga a modificarlo y de esta manera se construye el saber.

Es necesario enfatizar que el conjunto de rasgos y características de los saberes docentes en Media Superior, que se describen en este trabajo, entran en el género de los saberes prácticos, primero porque se constituyen en la práctica y con la experiencia; segundo, porque son útiles al quehacer diario de la práctica docente; y, tercero, presentan características que definen al saber narrativo que es pragmático, por sus reglas de enunciación y por su manera de ser legitimado. Es un saber que se construye en la práctica que sirve para dar rumbo a las acciones de los maestros, se encuentra dentro en todas las acciones de los profesores y ese carácter lo hace difícil para su reconocimiento en los profesores.

Considero necesario mencionar la importancia que los docentes les dan a las creencias en la configuración de sus saberes porque influyen en la producción de sus pensamientos, aptitudes,

opiniones, actitudes, y decisiones que se toman sobre lo que se debe de hacer en las clases y repercuten en la dinámica del aula.

Los profesores, en la preparatoria, no sólo se encargan de las funciones académicas porque tienen que tomar en cuenta dentro de su labor docente el conjunto de actividades escolares como las actividades relacionadas con la salud e higiene, gestiones de infraestructura, labores de carácter político, trabajo administrativo, revisión de uniformes, consejeros, actividades culturales y deportivas, de esta manera se apropian de la cultura escolar, que también está relacionada con la construcción de los saberes docentes que se aplican y que deben ser tomados en cuenta para la planeación de clases.

Para concluir, identifiqué que los profesores perciben que se encuentran frente a grandes desafíos, tal es el caso de la apropiación de saberes tecnológicos y reconfigurarlos e integrarlos a una práctica, a partir de la ruptura de paradigmas en cuanto a su forma de pensar la tecnología, porque no todos los profesores asumen con agrado la misma. Otro aspecto, que no se debe dejar de lado, es que los profesores ya tienen más de 20 años frente a grupo y el cansancio que experimentan es grande, las fuentes de vitalidad se van modificando y afectan de forma relevante el cómo se resuelve y se desarrolla el trabajo en el aula. Los maestros están cercanos o pasan ya los 50 años de edad y resultan complicados los desafíos latentes que se presentan con los jóvenes estudiantes, que a su vez están experimentando transformaciones en una sociedad en constante cambio, movimiento y con retos como el que actualmente vivimos extraordinario llamado COVID-19.



## **FUENTES DE CONSULTA**



## **Bibliográficas**

- Aboites, H.** (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia del poder, resistencia y alternativa (1982-2010)*. Ciudad de México: CLACSO.
- Aguilar, C.** (2001). El trabajo de los maestros una construcción cotidiana. En Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 121-144). México: FCE.
- Arévalo, A.** (2006). *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso*. España: Universidad de Barcelona.
- Ávalos, B.** (1995). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En D. V. Vélaz, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pág. 42). México: Fundación Santillana.
- Benjamin, W.** (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Iluminaciones IV, Taurus.
- Bolívar, A.** (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y Metodología*. España: La Murralla.
- Bolívar, A.** (2002). *El estudio de caso como informe biográfico narrativo*. España: Arbor.
- Bourdon, R.** (2003). *Raisons, bonnes raisons, Presses universitaires de France*. Paris: PUF.
- Carames, M.** (2008). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. En Contreras y Pérez L. *Investigar la experiencia educativa* (págs. 199-210). Madrid: Morata.
- Castrejón, D. J.** (1997). El bachillerato. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México* (Vol. II, pág. 293). México: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, J. y Conelly, M.** (2001). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional. En P. Tlaseca, *El saber de los maestros en la formación docente*. (pág. 16). México: UPN.
- Cochrane-Smith, M. y Lytle, S.** (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: AKAL.
- Contreras, J.** (2015). Profundizar narrativamente en la educación. En E. Souza, *(Auto)biografías e documentacao narrativa: redes de pesquisa e formacao* (págs. 17-39). Salvador: EDUFBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N.** (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cullen, C.** (2007). *El magisterio, un relato en búsqueda de un narrador*. Buenos Aires: Paidós.

- Díaz Barriga, Á.** (1999). *Didáctica y curriculum. convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós Educador.
- Durkheim, E.** (1998). *Sociología y Filosofía*. Buenos Aires: G. Kraft.
- Foucault, M.** (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2016). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Galván, L.** (1998). *El trabajo conjunto de padres, y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Gadamer, H.-G.** (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Edit. Sígueme.
- García, C. M.** (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Gobierno del Estado de México.** (2002). *Plan Maestro de Bachillerato General*. Toluca, Estado de México.
- Gimeno Sacristán, J.** (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Editorial Ideas.
- Goffman, H.** (1997). *La presentación del actor en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Heller, A.** (1985). *Historia de la vida cotidiana*. México: Enlace Grijalbo.
- Heller, A.** (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hormazábal, R.** (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hunter, M. &** (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kuhn, T. S.** (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: FCE.
- Marrero, J.** (1994). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (págs. 145-156). Madrid: Visor.
- Martín-Laborda.** (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA.
- Martínez, M.** (2001). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una buena escuela*. Bilbao: Declee de Brouwer.

- Meneses, E.** (1998). *Tendencias educativas oficiales de México 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana.
- Mercado, R.** (1994). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros en la construcción social del conocimiento en el aula. Un enfoque etnográfico*. México: DIE-IPN.
- Merleau-Ponty, M.** (1994). *Fenomenología de la percepción*. España: Industria Gráfica.
- Mortari, L.** (2002). *Tras las huellas de un saber, En DIOTIMA. El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Ortega, y Gasset, J.** (1983). *Obras completas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P.** (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Piussi.** (2000). *Partir de sí: necesidad y deseo: Estudios de la diferencia sexual*. Barcelona: Icaria.
- Piussi, A., y Bianchi, L.** (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria.
- Popper, K. R.** (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del pensamiento científico*. Barcelona: Planeta.
- Ricoeur, P.** (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P.** (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Barcelona: Editorial País
- Rivera, M. M.** (2012). *El amor es el signo*. Madrid: Sabina.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE-IPN.
- Rockwell, E. y Mercado, R.** (1986). *Los sujetos y sus saberes, en la escuela lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: DIE.
- Rockwell, E. y Mercado, R.** (1988). "La práctica docente y la formación de maestros". *Revista Investigación en la Escuela*(4), 16.
- Rodrigo, M. y Marrero, J.** (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje VISOR.
- Schön, D. A.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sennet, R.** (2009). *El artesano*. Madrid, España: Anagrama.
- Sikliar, C.** (2013). *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Candaya.

- Solana, F.** (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tardif, M.** (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti, E.** (2010). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 39-46). Madrid: Santillana.
- Tepos, A.** (2001). Descubrir el saber docente (fragmentación o integración del saber docente). En P. Tlaseca, *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
- Van Dijk, T.** (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Van Manen, M.** (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M.** (2004). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Villoro, L.** (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Victorio, M.** (2006). *Saberes docentes de los profesores de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México*. (Tesis de maestría) México: ISCEEM ECATEPEC.
- Waller, D.** (1985). ¿Qué obtiene el maestro de la experiencia. En E. Rockwell, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (págs. 21-22). México: Ediciones El Caballito.
- Zabalza, M. Z.** (2012). *PROFESORES Y PROFESIÓN DOCENTE. Entre el "ser" y el "estar docente"*. Madrid, España: NARCEA.
- Zamboni, C.** (2009). *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli: Liguori.
- Zepeda, M.** (2006). *Profesión Maestro*. México: Aula Nueva

## **Hemerográficas**

- Alliaud, A.** (2004). "La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica" (Vol. 7). El Zorzal. Rosario, Argentina: Cuaderno de Pedagogía Rosario, págs. 26-48.
- Barrón, R. A.** (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas, en Enseñanza de las Ciencias. *Investigación y Experiencias Didácticas*, 11(1), págs. 3-9.
- Bolívar, A.** (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación* (12), págs. 12-30.

- Chávez, L. y Bojorquez, L. (2013).** Nuevas Tecnologías, Nuevos Valores y su impacto en la relación docente-alumno en el Nivel Medio Superior. *Cuad. Edu. Desarrollo*(42) pág. 2-17.
- Fernández, M. (2001).** "La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación". *Tendencias pedagógicas*,ISSN 1133-2654, (6) (Ejemplar dedicado a: Didáctica Universitaria) págs. 139-148.
- Gutiérrez, L. (2009).** El devenir de la educación media superior el caso del Estado de México. *Tiempo de educar, 10* (19), pág. 173.
- Huberman, M. (1990).** Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa* (2), págs. 139-159.
- Larrosa, J. (2006).** *Sobre la experiencia*. Obtenido de Aloma: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/Article/view/103367/154553>
- Pérez, D. (2002).** Educación Media Superior en el Estado de México. *Horizontes Alternativos para la docencia II*, págs. 20-54.
- Perrenoud, P. (1998).** "¿A donde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos". *Educación (on line)*, Núm. 22, págs. 11-34.
- Porlán, R., Rivero, A, y Del Pozo, M. (1997).** Conocimiento Profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Revista de Investigación y experiencias didácticas, 15*(2), págs. 155- 171.
- Ricoeur, P. (2000).** *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. *Análisis* (25), págs. 189-207.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988).** "La práctica docente y la formación de maestros". *Revista Investigación en la Escuela*(4), pág.16.
- Segarra y Jiménez, P. (1997).** Reconstrucción de la noción de trabajocientífico en la formación docente: una estrategia de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*(núm. extra, V congreso), pág.164.
- Shulman, L. S. (1987).** El conocimiento y la enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Harvard Educational Review, 57*(1), págs. 22-57.
- Urquidi, V. (1982).** La enseñanza técnica en México. Balance provisional. *Perspectivas, 3*(12), pág. 87.
- Valdivia, S. (2008).** La familia concepto, cambios y nuevos modelos. *La Rev. edu REDIF, 1* (1), 15-22.
- Villa, L. (2000).** La Educación Media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5*(10), págs. 276-283.

## Electrónicas

- Alliaud**, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia, los gajes del oficio de enseñar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 89-100. Recuperado el 30 de Marzo de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711733007>
- Koehler**, M., y Mishra, C. W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido TPACK? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23. Obtenido de <http://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552>
- Larrosa**, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Obtenido de Aloma: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/Article/view/103367/154553> Recuperado 12 de mayo 2018
- Larrosa**, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. *Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios- Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el XXI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Obtenido de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Rojas**, F. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. Obtenido de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas> Recuperado el 24 de febrero de 2017
- SEP** (2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Obtenido de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf)