

HISTORIAS DE VIDA: BUENOS PROFESORES ANTE EL CAMBIO EDUCATIVO

Abraham Josué Morales Zea

Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa

Tesis dirigida por:
Pedro José Canto Herrera

Mérida, Yucatán
Septiembre 2019



Oficio de Aprobación del Trabajo Final

Mérida, Yucatán a 22 de mayo de 2019.

C. Edith Cisneros Chacón
Jefe(a) de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar el proyecto de tesis:

"Historia de vida: buenos profesores ante el cambio educativo"

Presentado por Abraham Josué Morales Zea para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Dra. Leticia Pons Bonals
Miembro propietario

Atentamente
Comité Revisor

Dr. Pedro Canto Herrera
Asesor y Miembro propietario

Dr. Israel Méndez Ojeda
Miembro propietario

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún otro título profesional, grado académico o equivalente.

Abraham Josué Morales Zea

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) la beca recibida durante la maestría, así como los apoyos para estancias y financiamiento estos dos años que concluyen con esta tesis.

Para el desarrollo de esta tesis tuve el apoyo de destacados maestros, y doctores que confiaron en mí por lo que estoy sumamente agradecido. En primer lugar, agradezco al Dr. Pedro Canto Herrera, director de la Facultad de Educación y director de trabajo de tesis por haberme asesorado. Así mismo agradezco a la Dra. Leticia Pons Bonals, por haber sido coasesora de mi trabajo, gracias por su cordialidad y su apoyo para concluir este trabajo. Gracias al Dr. Israel Méndez Ojeda, sin cuyo apoyo no sería posible este trabajo. Gracias a todos los doctores y maestras que me enseñaron a lo largo de este postgrado.

Gracias familia y amigos por todo su apoyo a lo largo de esta empresa ya que sin ellos no hubiera sido posible.

Resumen

La presente tesis plantea las historias de vida de los buenos profesores que han dejado huella en varias generaciones de estudiantes de nivel básico, caso específico, secundaria; en él se plasman las vivencias que tienen los docentes a lo largo de toda su vida y el medio en el cual se han desenvuelto.

La investigación se realiza con consentimiento y ayuda de tres profesores (colaboradores) que describen su entorno familiar, escolar y profesional, cada uno plasma a su modo su historia y como se han convertido en grandes personas y docentes, motivo por el que la sociedad y alumnos consideran a estos tres como buenos profesores. En la investigación sobresalen las características de cada profesor que hacen ver la pasión y entusiasmo con la que se entregan en el aula, además de plasmar similitudes que han hecho que se consideren personas profesionales que dedican gran parte de su tiempo y vida a su profesión; cuentan los retos con los que se han enfrentado a través de los años, como por ejemplo los cambios a los que han tenido que adaptarse por causa de las reformas educativas.

El trabajo busca un acercamiento a estos “buenos docentes” que han vivido el cambio educativo en persona pero que no han sido escuchado como quizá otros actores del sistema educativo. Por medio de las historias de vida se les da voz, sus opiniones y experiencias a lo largo de años de cambios.

Palabras Clave: Buenos profesores, historias de vida, cambio.

Abstract

This thesis presents the life stories of good teachers who have left their mark on several generations of students at the basic level, specific case, secondary school; it reflects the experiences that teachers have throughout their lives and the environment in which they have developed.

The research is carried out with the consent and help of three professors (collaborators) who describe their family, school and professional environment, each one expressing their history in their own way and how they have become great people and teachers, which is why society and Students evaluated these three as good teachers. In the investigation, the characteristics of each teacher stand out, which show the passion and enthusiasm with which they are delivered in the classroom, in addition to expressing similarities that have made them consider themselves professional people who dedicate a large part of their time and life to their profession; We have the challenges they have faced over the years, such as the changes they have had to suffer because of educational reforms.

The work seeks an approach to these "good teachers" who have experienced the educational change in person but who have not been heard as other actors in the education system could. Through life stories they are given voice, their opinions and experiences over years of change.

Keywords: Good teachers, life stories, change.

Índice

Contenido

Índice.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Capítulo 1. Introducción.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Problemática.....	3
1.3 Objetivos/ preguntas de investigación.....	5
1.4 Justificación.....	6
Capítulo 2. Estado del arte.....	11
2.1 Marco conceptual.....	11
2.1.1 El buen docente.....	11
2.1.2 El buen docente frente al cambio educativo.....	12
2.1.3 La Teoría de Sistemas de Niklas Luhmann.....	14
2.2 Contexto.....	17
2.2.1 Educación secundaria.....	17
2.2.2 La reforma educativa.....	21
2.2.3 El cambio educativo como producto de una reforma.....	27
Capítulo 3. Metodología.....	36
3.1 Método, sus antecedentes.....	36
3.1.1 Credibilidad.....	43
3.1.2 Cuestiones éticas.....	45
3.2 Marco metodológico.....	46
3.2.1 Etapas.....	46
3.2.2 Entrevistas.....	49
3.3 Sujetos de estudio.....	53
3.3.1 Criterios de selección de participantes.....	54
3.3.2 Docentes colaboradores.....	55
3.3.3 Mi papel como investigador.....	63
Capítulo 4. Resultados.....	65
4.1 Relatos de vida: Los docentes.....	66
4.1.1 Profesor H17M.....	66

4.1.2 Profesor M34E	72
4.1.3 Profesor H25H.....	77
4.2 Temas emergentes	87
4.2.1 Formación preprofesional y profesional.....	87
4.2.2 El buen docente	100
4.2.3 El cambio educativo	106
5. Conclusiones	119
Referencias.....	130

Índice de Figuras

Figura 1. Simbología de familiogramas. Elaboración propia.....	66
Figura 2. Familiograma de H17M. Elaboración propia.....	67
Figura 3. Línea de vida de H17M. Elaboración propia.	69
Figura 4. Familiograma de M34E. Elaboración propia.	73
Figura 5. Línea de vida de M34E. Elaboración propia.....	74
Figura 6. Familiograma de H25H. Elaboración propia.	78
Figura 7. Línea de vida de H25H. Elaboración propia.....	79
Figura 8. Concepto de buena docencia del profesor H17M. Elaboración propia.....	101
Figura 9. Concepto de buena docencia del profesor H25H. Elaboración propia.	103
Figura 10. Concepto de buena docencia de la profesora M34E. Elaboración propia.....	104
Figura 11. El concepto de buena docencia de los profesores. Elaboración propia.....	105

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo inicial abordaremos los aspectos generales de este estudio. Se tratarán los antecedentes pertinentes a la investigación para contextualizar al lector sobre la problemática central que se trabajó. También se explicarán los objetivos perseguidos, así como la justificación de este estudio tratando de clarificar el tema de investigación.

1.1 Antecedentes

Durante los últimas dos o tres décadas el mundo se ha transformado de una manera tan acelerada que en ocasiones es difícil seguir el ritmo de los cambios. Desde la caída del bloque socialista hasta la llegada por todo lo alto del mundo digital, nuestra sociedad ha sentido el impacto de todos estos cambios. El panorama de las naciones de América Latina estaba marcado por economías cuya base para el desarrollo estaba en el sector agropecuario durante siglos pero desde mediados del siglo XX, en la mayoría de los casos, los países fueron industrializándose de manera importante, sin embargo, “con un predominio notable del capital extranjero, pero, a la vez, con resultados adversos derivados de las estrategias implantadas, condición que ha acentuado los graves problemas sociales de larga data en la historia de las sociedades latinoamericanas” (Ducoing y Rojas, 2017, pp.33-34).

En respuesta a esto, los países latinoamericanos han implementado reformas educativas tendientes a mejorar la formación de los estudiantes de los diferentes niveles, enfocándose en las adecuaciones necesarias para adaptarse a los cambios sociales y económicos impuestos por la globalización y mejorar la competitividad económica (Gorostiaga y Tello, 2011). Entre estos países podemos encontrar a Chile, país que, desde principios de la década de 1990, con el retorno a la democracia después de la dictadura de

Pinochet, implementó una reforma educativa que tuvo como eje central la transformación curricular en todos sus niveles la cual, a pesar de lograr grandes avances en materia educativa no ha podido terminar con las enormes desigualdades (Donoso, 2005).

En el ámbito educativo se ha percibido de manera más clara los cambios provocados por el neoliberalismo y la globalización, particularmente en México se realizaron diversas reformas con el fin de mejorar el sistema educativo. La primera reforma de la última década del siglo XX, que abarcó los niveles de preescolar, primaria y secundaria fue la realizada en 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este acuerdo se firmó justamente en el marco de las reformas educativas latinoamericanas mencionadas anteriormente; no obstante, los cambios que se dieron en los currículos del nivel de educación básica parecen haber quedado en los documentos que constituyen los planes y programas de estudio (Mirnada y Reynoso, 2006) sin que necesariamente trastocuen las prácticas escolares. Una de las estas reformas en materia educativa en México es la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) que inició en 2006 a finales del gobierno de Vicente Fox (Cruz Ramos, 2011), y de la cual trataremos en este trabajo.

La educación, que tiene como unas de sus metas ayudar a mejorar las oportunidades de la población, se ha vuelto uno de los campos de batalla en dónde se dan cambios ya sea para bien o para mal. Estos cambios se presentan en muchos momentos como reformas educativas. No obstante, ha habido resistencias a estos cambios. En algunos casos, desde el punto de vista de algunos autores, porque dichas reformas se utilizan más como una herramienta política que como proyecto para mejorar el sistema educativo. También se han dado situaciones en las que la reformas no se dieron por el “desconocimiento de los nuevos

enfoques y fundamentos de la propuesta, a las tradiciones que persisten acerca de las formas de enseñar y con frecuencia al anonimato que dichos protagonistas juegan en el diseño de las reformas” (Cruz Ramos, 2011, p.1).

1.2 Problemática

Las reformas educativas se han olvidado de tomar en cuenta a los agentes principales de su implementación, los profesores, de darle voz a estos agentes para hacerlos partícipes de los cambios. Es importante escuchar a los docentes, que al final serán los que aplicarán las reformas, si se quiere realmente mejorar los resultados del sistema educativo.

Una de las formas de saber cómo perciben, viven, y sienten los efectos de las reformas los docentes son a través del método de historias de vida. Pero ¿qué son las historias de vida? Las Historias de vida, según la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*, son “prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos” (González, 2007, p.210). Ahora bien, esta forma de investigación de las ciencias sociales es útil para entender la relación, siempre cambiante, entre el sujeto y la sociedad “ya que son ricas en evidencias de los procesos sociales” (Veras, 2010, p.146).

Una forma de acercarnos a conocer cómo las personas han percibido estos cambios en el mundo es a través de las historias de vida, las cuales nos ofrecen la perspectiva de la gente de a pie, no intelectuales o líderes de opinión, perciben de la sociedad actual. Las historias de vida son usadas por lo menos desde principios del siglo XX por la Escuela de Chicago que aprovechó sus ventajas para hacer estudios de la sociedad de su tiempo y, en particular, de grupos no tan visibles en su tiempo. Aunque a mediados del mismo siglo este

método cayó en decadencia, su resurgimiento a finales de la centuria pasada ha traído de vuelta el entusiasmo por conocer las vidas de seres humanos que tienen algo que decir de los cambios en los que se sumerge el mundo del siglo XXI (Veras, 2010; Sancho, 2014).

En México, la obra “Los hijos de Sánchez” de Oscar Lewis publicada a mediados del siglo XX mostró la realidad de los bajos fondos de la sociedad mexicana y precisamente por ello no fue muy apreciada por muchos en aquella época.

El trabajo de Lewis no sólo repercutió en el campo académico relativamente restringido de su círculo institucional, sino que fundamentalmente impactó y sacudió a sectores de opinión pública que fueron leyendo sus trabajos conforme los iba publicando en inglés o en español (Aceves, 1994, p.27).

Si bien el impacto que pueden tener las historias de vida es innegable en el amplio espectro de las ciencias sociales, es quizá en el ámbito educativo donde han tenido un mayor desarrollo. Las historias de vida han tenido un fuerte énfasis en la educación y formación ya sea de los docentes como de adultos mayores (González, 2007).

Ahora bien, dentro de la problemática educativa en México y en particular la relacionada con los cambios educativos que se ven establecidos en la reforma educativa uno de los principales puntos ha sido la falta de participación de los docentes en ella. Desde hace muchos años autores han hecho hincapié como Díaz Barriga e Inclán Espinoza (2001), que dicen “afirmamos [...] que el docente no se identifica con los fundamentos de las mismas, y por tal razón no puede operar en función de ellas” (p.41).

Aún hoy, en 2019, la incertidumbre respecto a las reformas de sistema educación básica en México se encuentra dentro de las primeras planas de la agenda nacional y de los

medios de comunicación. Muchos de los profesores de nuestro país, sobre todo en la zona sur, se manifiestan por sentirse todavía excluido en la toma de decisiones sobre el rumbo del cambio educativo. Quizá una de las razones para encontrar tantos maestros y o agentes educativos que alzan la voz es la falta de estudios sobre el impacto que en ellos tienen todos estos cambios, que han sido cada vez más constantes. Por los anterior este método se muestra entonces como una herramienta para vislumbrar el panorama educativo “desde adentro”, a través de los ojos de uno de los protagonistas: el docente.

1.3 Objetivos/ preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación es interpretar las experiencias vividas en el proceso de implementación de la reforma educativa de nivel secundaria en México, por un grupo de profesores que se han destacado en su práctica docente.

Se consideró que ante el panorama presentado en nuestro país es necesario abordar algunas cuestiones que permitirán comprender los logros y límites de la reforma educativa. A través de entrevistas a profundidad se reconstruye la historia de vida de un grupo de docentes con la finalidad de dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las experiencias vividas durante su formación personal y profesional que forjaron su concepto de buen docente?
- ¿Cómo, a partir de la reforma educativa, han cambiado su concepción de buen docente?

- ¿Cuáles son las experiencias vividas durante su formación personal y profesional que los llevan a entender la reforma educativa de la manera en que lo hacen?
- ¿Cómo, a partir de la reforma educativa, han cambiado su percepción sobre su labor y el papel del docente en el sistema educativo actual?

La selección de los docentes que participan en la investigación respondió a un muestreo teórico aplicado en una institución escolar ubicada en Mérida, Yucatán, la cual se ha destacado por mantener altos indicadores de calidad. En esta escuela se seleccionaron los docentes que fueron calificados, por las autoridades, estudiantes y colegas, como “buenos docentes”.

1.4 Justificación

No podemos negar que en nuestro país los cambios efectuados por las reformas en aspectos políticos y económicos han levantado polémica. La problemática educativa es un tema que ha aparecido en medios de comunicación y redes sociales de manera importante y sin embargo los docentes, quienes son los más se han vistos afectados, y me refiero a los que efectivamente tratan de cumplir con su trabajo y analizar los aspectos de la reforma que lo afectan negativa o positivamente, no han sido escuchados, no parecen tener rostro. Es por esto por lo que este trabajo manifiesta la voz de ellos, con la finalidad de ayudar a comprender el carácter complejo y subjetivo de las problemáticas y fenómenos sociales en los que se encuentran inmersos (Sancho, 2014).

La realización de investigaciones centradas en las historias de vida de los docentes ayuda a reflexionar sobre las prácticas educativas conducentes a elaborar nuevos planes y programas más acordes a su contexto y necesidades tanto de los docentes como de los alumnos, “de esta manera, lo personal pasa a ocupar una parte fundamental en la información” (Sancho, 2014, p.25). No podemos olvidar que el auge y desarrollo de la historia oral, historias de vida y de otras formas de investigación cualitativa centradas en la narrativa y que “podemos denominar método biográfico o, como prefiere Plummer (1989), método humanístico, proviene de campos no académicos, próximos al activismo social” (Pujadas, 2000, p129).

Es importante mencionar que como tal la educación se constituye, con la intención de hacer prevalecer, el sistema de valores, una la visión del mundo de una comunidad o de sectores sociales al interior de esta. Ahora bien, el sistema de valores que mencionamos es una construcción histórica que, con el pasar de los siglos, se ha venido transformando y que refleja el modo como unos sujetos valoran los diferentes aspectos de la vida social. De esta manera hemos pasado de una ideología de una sociedad educada a una ideología de una sociedad competitiva y eso se termina reflejando en los cambios educativos hoy (De la Torre, 2008). Es por ello por lo que un enfoque sociológico del cambio se utilizó en este estudio, buscando un panorama que nos permita entender mejor esta realidad.

En medio de los cambios que se han realizado y siguen realizando en materia educativa buscando mejorar la mejora de la calidad de los docentes respecto a su labor a través de evaluaciones, se está desarrollando también un movimiento de estandarización que quita “relevancia a la construcción de un conocimiento local en y por la comunidad escolar, así como al papel del docente como persona capaz de tomar decisiones y como agente del cambio” (Cochran-Smith y Lytle, 1999, p.25). Lo que nos lleva a pensar que el

docente de ser un agente o actor primordial para la toma de decisiones en materia de política educativa ha pasado a ser nada más que un mero instrumento en el engrane de sistema educativo.

No podemos dejar de lado el beneficio que las historias de vida pueden tener en los mismos docentes ya que debido a que el conocimiento que comparte cada uno de los docentes con los demás amplía sus aprendizajes y les permitirá profundizar en su autoconocimiento a nivel profesional y personal lo que los llevará a ser mejores docentes (González, 2007). Hay que tener en cuenta que las reformas educativas trastocan más que sólo los programas y planes estudio como bien menciona Bolívar (2014):

Los cambios educativos y reformas afectan no sólo, ni principalmente, a los conocimientos, habilidades o capacidades de los docentes, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cara personal y emocional del cambio educativo ocupa un lugar central en el ejercicio profesional. (p. 723)

Es decir que, si realmente se quiere lograr un cambio para mejorar se debe tomar en cuenta cómo estos afectarán la vida de los docentes, ya que son ellos los que llevarán a la práctica dichos cambios en las aulas. Es indiscutible que poner especial atención a estos temas, reflexionar sobre las prácticas educativas nos permitirá elaborar las adecuaciones curriculares más acordes a su contexto y necesidades tanto de los docentes como de los alumnos (Sancho, 2014, p.25).

Este trabajo pretende darle voz a algunos docentes que llevan a cabo en las aulas el proceso de enseñanza y que con sus experiencias enriquecerían más cualquier reforma realizada por políticas de perfil neoliberal que no conocen o no tienen experiencia en la realidad en las aulas de nuestro país. Con las transformaciones que han enfrentado es

importarte darles voz ya que ellos son agentes principales del sistema educativo mexicano y sus experiencias sin duda impactan de alguna forma a los jóvenes de nuestro país. También hay que destacar que conocer los puntos de vista de los docentes ayudará a otros docentes a enfrentar sus propias disyuntivas antes los cambios que han vivido en su labor educativa. Por último, la perspectiva de los docentes permitiría dar una perspectiva diferente al momento de diseñar mejores políticas educativa o mejorar las ya existentes ya que “las investigaciones narrativas pueden tener un enfoque emancipador, ya que más que a describir o interpretar, a investigación debe contribuir a transformar el mundo” (Moriña, 2017, p. 17).

Dentro del contexto de las reformas en México a nivel básico, en la cual se circunscribe la secundaria, podemos sugerir que conocer la perspectiva de los maestros sería un aporte que enriquecería a la discusión que actualmente se realiza en distintos foros educativos que discuten el futuro de la educación del país, y en la cual siempre se menciona a los maestro, pero no se les ha dado el lugar que merece dentro de la creación de éstas reformas que van y viene la situación de los docentes sólo parece empeorar resultado de la presión que sufren por cumplir con lo que se pide y los mismo cambios sociales que se han dado como D. Vaillant (2007) afirma:

Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen nuestros sistemas educativos seguimos confiando en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja. (p.12)

Es en este contexto donde se espera que este trabajo pueda hacer un pequeño aporte a la discusión que sin duda tendrá grandes consecuencias para el país cualquiera que

sea el resultado. No obstante, esperamos que la próxima reforma cuente con una mayor participación de maestros y maestras de educación básica de todo el país ya que esto enriquecería aún más todos los cambios curriculares, estructurales o de otro tipo que se busquen implementar, lo que a la largo favorecerá su éxito.

Capítulo 2. Estado del arte

Como parte del estado del arte se presenta información que es producto de la revisión de la literatura que se realizó para esta investigación. Esta parte está organizada como marco conceptual y aborda el principal concepto de esta obra, es decir, el buen docente. De la misma manera se habla del contexto general respecto al nivel educativo en el cual se trabajó en cuanto a la educación secundaria en México y los cambios que ha sufrido a través de las reformas aplicadas en ella en los últimos años.

2.1 Marco conceptual

2.1.1 El buen docente

Muchas personas reconocen que durante los años de formación escolar hubo un personaje que dejó una influencia o impronta reconocible, y en muchas ocasiones ese personaje es algún maestro de educación básica. Tal como nos menciona Freire (1996)

La influencia veces casi imperceptible, que recibimos de tal o cual persona con que convivimos, o de tal o cual profesor o profesora, a quien jamás le faltó coherencia, así como de la competencia juiciosa de personas humildes y serias p.95.

A estos docentes que, ante el embate de las reformas, con todos los cambios que implican en el ámbito educativo, mantienen una actitud, crítica, propositiva y proactiva orientada a la mejora de su práctica, puede llamárseles “buenos docentes”. A pesar de que podría decirse que son fácilmente identificables por sus prácticas, en este breve apartado intentaremos dar una aproximación a este término ya que “un buen profesor no responde a estereotipos ni a teorías del aprendizaje, puede tener sus propias características, pero es poco probable equivocarse cuando señalamos quién es un buen profesor” (López de Maturana, 2010b, p.256).

Un buen docente es una figura que resalta por su ética, trabajo profesional bien hecho y estas cualidades son reconocibles por sus pares y alumnos. Estos profesionales poseen características que enfocan en sus actividades pedagógicas. Entre las cualidades que mencionamos están la disposición mental y emocional, la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho (López de Maturana, 2010b, p.255).

Para poder comprender lo que hace de un docente un buen docente este trabajo nos avocaremos a estudiar aspectos de su historia de vida, reconstruidos a partir de los sucesos y transiciones ocurridos, los cuales no necesariamente nos explican la generalidad, “pero ofrecen una tipificación interesante que nos acerca a la comprensión de sus acciones” (López de Maturana, 2010a, p.6).

El estudio de las historias de vida de estos docentes destacados nos permitirá, además dar a las reformas educativas un talante distinto con base a lo que los docentes piensan y sienten en las aulas, inculcar en las etapas de formación de los futuros docentes las características o cualidades estos buenos docentes (López de Maturana, 2010b, p.255).

2.1.2 El buen docente frente al cambio educativo

En el apartado anterior se ha abordado el concepto de buen docente, que se utilizará para llevar a cabo la investigación sobre los docentes de educación secundaria. En este apartado, se busca responder a la pregunta ¿cómo afrontan el cambio los docentes, para ser más precisos el cambio educativo? Difícilmente puede hablarse de lo que ha pasado y está pasando en el cambio educativo sin referirse al escenario social más amplio. Este contexto social está plagado de transformaciones que no son fáciles de comprender pues están

alterando radicalmente nuestra cotidianidad y nuestra manera de ver el mundo (Rodríguez, 2003, p.18).

Durante la aplicación de las primeras reformas neoliberales los llamados expertos en el campo del currículum y la pedagogía buscaron asegurarse la primacía, sin competencia alguna para la toma de decisiones y anunciaron la contribución de sus reformas al beneficio de la nación y a la promoción de los intereses de la infancia. El profesorado resistente fue considerado antiprofesional y promotor de problemas. “Los profesionales terminaron usando sus organizaciones profesionales para imponer estándares y nuevos requerimientos a los profesionales de la educación” (Rodríguez, 2003, p. 53).

El modo en que se prepara al profesorado, se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y se toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema educativo que es fundamentalmente conservador, con las reformas se les exige a los docentes que se vuelvan agentes del cambio, generándose una contradicción consigo mismo. “Cuando se intenta un cambio bajo tales circunstancias, surgen una actitud defensiva, superficialidad o, en el mejor de los casos, éxitos efímeros” (Fullan, 2002, p. 15).

Si bien existe una visión del cambio educativo centrado en los aspectos substantivos del currículum escolar, para la cual los cambios organizativos son necesarios en la medida en que facilitan o dificultan la toma de decisiones curriculares y la reestructuración y/o reconstrucción institucional, debemos también considerar la organización educativa como una realidad cultural antes que como unidad estructural del sistema educativo. La idea de cambio educativo supone en sí misma un cambio organizativo, pues siempre conlleva una reconstrucción de la cultura organizativa (Fernández Cruz, 2002).

Realizar un cambio educativo como el que se ha intentado imponer a través de la reforma educativa “va más allá del deseo o la voluntad, implica planeación, metodología,

pero, a pesar de ello, sus posibilidades siempre son inciertas” (Delgado, 2010, p.1). Es el docente “el punto de partida más importante porque es el pilar básico para un cambio ya que cada uno de los educadores tiene cierto control (más del que ejerce) sobre lo que hace, y porque son sus propios motivos y aptitudes los que están en cuestión” (Fullan, 2002, p.26). Son pues todos y cada uno de los profesores, si así lo deciden y si se esfuerzan, los agentes más eficaces de cambio (Fullan, 2002).

Continuando con los aspectos políticos en este ámbito educativo que está muy relacionado con los cambios educativos, nos menciona Fullan (2002), que “todo sería mucho más fácil si pudiéramos legislar cambiar la forma de pensar, pero la grandeza y miseria del cambio educativo es que depende de lo que el profesorado haga y piense” (p.141), pero por desgracia no es así, conocer y comprender los fenómenos del cambio educativo es una tarea que aún tiene mucho por avanzar en vista del rezago en el que se encuentra el país.

2.1.3 La Teoría de Sistemas de Niklas Luhmann

Niklas Luhmann fue un sociólogo alemán que elaboró una teoría que describe la sociedad moderna como un sistema. Este sistema está constituido por la comunicación más que sobre los individuos, se diferencia en subsistemas funcionales cerrados a través de códigos especializados: los sistemas político, económico, religioso, artístico o jurídico (Urteaga, 2009). Su obra es objeto de cierto silencio tanto en Francia como en España, mientras que ha suscitado numerosas discusiones en Alemania, Italia, los países nórdicos y, un poco más tarde, en Estados Unidos. (Urteaga, 2009 P.303).

La teoría Luhmann ofrece una variedad conceptual que permite identificar los fenómenos sociales de una manera novedosa, lo cual hace más sencillo el diálogo

interdisciplinario al incluir elementos de otras áreas del saber, como la cibernética, la biología o las matemáticas, por mencionar algunas (Arriaga, 2003).

La obra de Luhmann no es sencilla, ni apuesta por los esquemas o diagramas que hagan más divulgativo su trabajo. Su teoría de los sistemas se caracteriza porque consiste en la elaboración de una teoría con pretensiones de universalidad, considerando un sistema con distinción de un entorno donde el conjunto de los individuos comienza a estructurar un proceso de socialización, donde a través de procesos de comunicación los individuos empiezan a organizarse en sistemas sociales donde existen subsistemas que atienden a distintas necesidades de un grupo social.

Se puede mencionar que los sistemas tienen un carácter de mayor jerarquía, donde el entorno de los seres humanos y sus condiciones originales les permite organizarse en una estructura social, donde se presenta un sistema, pero a la vez ese entorno es necesario para que exista un sistema. El entorno implica seres humanos que crean organizaciones sociales, subsistemas sociales y otros elementos de organizaciones sociales, cuando surge todo esto estaremos hablando de un sistema. El sistema no existe en sí mismo, sino que sólo existe y se mantiene gracias a su distinción con el entorno.

Ahora cuando se habla de sistema social es aquello que no son de la vida, ni de la conciencia. El sistema social como un sistema diferenciado en las sociedades modernas y el carácter auto-referencial o autopoietico de los mismos. Utiliza y distingue tres grandes tipos de sistemas: el sistema vivo, el sistema psíquico y el sistema social. El primero se reproduce gracias a la vida, el segundo lo hace vía la conciencia y el tercero se perpetúa a través de la comunicación. (Urteaga, 2009, p.304).

Es importante mencionar que cuando se habla de autopoiesis implica que los sistemas en cualquiera de sus niveles, es decir, social o subsistema, se produce y reproduce; algo que sin necesidad de razonarlo sucederá como una respuesta involuntaria bajo una necesidad. Los sistemas autopoieticos producen sus propios elementos, los cuales resultan específicos para cada tipo de organización sistémica, es decir autopoiesis es el comportamiento autónomo de un subsistema, pero la comunicación es lo que permite poner en diálogo, conexión o en común los distintos subsistemas, es decir, el entorno se presenta como una condición previa de identidad del sistema que cuando actúan por sí solas estará hablando de autopoiesis, pero cuando haya una necesidad de interactuar con otros sistemas o subsistemas se estará presentando la comunicación; un sistema puede permanecer cerrado, sin embargo cuando se vea en la necesidad de abrirse para cubrir sus necesidades es ahí donde existirá la comunicación.

El sistema social reproduce la comunicación tal y como los sistemas vivos reproducen la vida y los sistemas psíquicos reproducen la conciencia. Todo lo que no es comunicación pertenece a su entorno. Como cualquier sistema está cerrado sobre sí mismo, el individuo carece de medios para intervenir sobre el sistema social y, más aún, para gobernarlo. Paralelamente, el proceso de diferenciación que ha acompañado a la modernidad es concebido a través de la constitución de subsistemas opacos que se perciben mutuamente como elementos del entorno (Urteaga, 2009, p.303).

Resulta particularmente pertinente al hablar de los sistemas que operan en el proceso educativo; Luhmann señala, incluso, que carece de sentido preguntarse qué es más importante para la socialización, el sistema o el entorno, ya que es precisamente esta diferencia la que hace posible la socialización (Luhmann, en Koch y Pigassi, 2013, p. 171).

En el caso particular de la educación, debe tenerse en cuenta la importancia, dentro del entorno de la escuela, de las políticas educacionales, ya que éstas toman las políticas y las transforman desde su propio operar autopoiético hacia su contexto particular (Koch y Pigassi, 2013, p.171).

El sistema educativo, como sistema autopoiético, debe su existencia exclusivamente a lo social, porque se construye y se organiza de acuerdo con un proceso de auto vinculación, obligación de proseguir o reconstruir lo iniciado. Esto permite que se adapte a la complejidad que le entrega el entorno “ya que el simbolismo de la intención es lo suficientemente indeterminado como para aprovechar nuevos estímulos... y dar de vez en cuando un giro inesperado al curso de las cosas” (Luhmann, 1996, p.147).

La apuesta es que es posible capturar, en la observación de la interacción de los sistemas educativos, la utilización de esquematismos binarios que se presentan en la comunicación social, y particularmente en la educación, como una dimensión que permite la articulación de su unidad; ésta se fabrica sobre la base de una doble contingencia , es decir, las relaciones de los sistemas que la componen, asumiendo que cada parte tiene que reflejar esta duplicación para poder reflejarse a sí misma en la situación social (Koch y Pigassi, 2013).

2.2 Contexto

2.2.1 Educación secundaria

En la investigación sobre los docentes destacados y la reforma educativa es importante conocer cierto número de conceptos que van desde lo que es una reforma educativa hasta lo que son las historias de vida. La reforma educativa que nos atañe afecta a la educación

básica, la cual está conformada por tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria para hacer un total de 12 años de educación básica obligatoria.

La secundaria tiene sus orígenes en América Latina en el siglo XIX con la imposición de la corriente positivista en las jóvenes naciones de habla hispana, aunque en nuestro país, México, no fue sino hasta concretada la Revolución Mexicana que el sistema educativo nacional que se estableció permanentemente (Zorrilla, 2004).

De manera oficial (o por lo menos así es considerado) la educación secundaria dio inicio en 1915 en el marco del Congreso Pedagógico de Veracruz, en el cual se promulgó la Ley de Educación Popular del Estado y en el que define la educación secundaria desligándola de la educación preparatoria, sin embargo, no sería hasta 1916 cuando se iniciarían las clases sin definir aún de manera clara y diferenciada sus objetivos (Zorrilla, 2004).

La educación secundaria desde sus inicios fue vista como un puente entre la educación primaria o elemental y el bachillerato o preparatoria, cumpliendo la función de corregir y ampliar los conocimientos que se adquirirían en la primera, además de desarrollar las habilidades sociales que permitieran lograr al alumno su integración a la sociedad, es decir, la secundaria sería “una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos” (Zorrilla, 2004, p.2).

Esto último era una particularidad en la educación secundaria en México ya que en otros países esta fue concebida más como un antecedente de la preparatoria y la educación superior, no obstante, se le denominó como “educación media básica para diferenciarla de la preparatoria, al cual se le llamaba también educación media superior” (Zorrilla, 2004, p.2).

Con el paso de los años y el aumento de los estudiantes que se decidían a cursar la educación secundaria se hizo evidente la necesidad de crear dependencias para administrar, controlar y evaluar todo lo referente a este nivel educativo, así nació la Subsecretaría de Educación Media en el año de 1981 que tendría a su cargo los distintos tipo de escuelas secundarias, así como la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DGESTB) y la recién creada Unidad de Telesecundaria (Santos, 2000, en, Zorrilla, 2004).

En las postrimerías del siglo XX el gobierno vio la necesidad de actualizar la educación secundaria para hacer frente a los cambios que se estaban presentando en México y en mundo debido a la globalización. Para lograr sus objetivos los diferentes actores del sistema educativo del país, es decir, la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (Zorrilla, 2004).

El plan era muy ambicioso ya que buscaba generar grandes cambios en la estructura del sistema educativo, así como del currículo de la educación secundaria. El documento de la ANMEB giraba en torno a tres estrategias: “a) Reorganización del sistema educativo; b) Reformulación de contenidos y materiales, y c) Revaloración social de la función magisterial” (Zorrilla, 2004, p.7).

Dos de los resultados del ANMEB fueron establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, y quizá más importante aún, dejar de ser visto como el puente entre la primaria y el bachillerato. Se concibió entonces como un nivel educativo estratégico para la formación de los jóvenes en vistas de sus requerimientos de vida en el país (Mirnada y Reynoso, 2006). Sin embargo, a pesar de ser uno de los elementos clave en el sistema educativo nacional, el monto total de recursos que se invierte por estudiante en secundaria

“es menor que en primaria y bachillerato en el presupuesto se ha visto afectado, sin apoyo internacional como en primaria” (Mirnada y Reynoso, 2006, p.1428).

Si bien los esfuerzos para mejorar la cobertura de la educación secundaria han dado frutos en México, desgraciadamente no se han atendido otros temas o problemas. Aún no se han cumplido los objetivos que tienen que ver con la calidad y equidad, ni se cuenta con generaciones de estudiantes que salgan bien preparados para desempeñarse en el ámbito laboral o para aprobar las pruebas de ingreso a la educación media superior y superior (Mirnada y Reynoso, 2006, Zorrilla, 2004).

Ante tales problemas en el ámbito educativo, los estados se han lanzado a la búsqueda de la estandarización en todo el mundo en aras de hacer “eficiente” la educación, como si de una fábrica se tratara; lo que ha tenido como consecuencia que se tenga la idea de que, para solucionar el bajo rendimiento, la respuesta es el control del profesorado y del currículo, cambiar al líder o cerrar la escuela. La regulación del currículum no solo ha tenido como resultado el control de los contenidos sino de la forma de enseñar y de evaluar al alumnado según las últimas modas neoliberales que antaño correspondía a la profesión docente (Rodríguez, 2014).

En la actualidad el cursamiento de la educación secundaria en México es obligatoria. Se cursa una vez concluido los seis grados de educación primaria, por lo que es un requisito para cursarla. Hay varias modalidades escolarizadas de educación secundaria: la General, Para trabajadores, Técnica, Telesecundaria y Comunitaria. Aunque también existen el sistema de Educación abierta o Para adultos. Desde la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI se ha mantenido el crecimiento de los alumnos que han

se matriculado en ellas por lo que el gobierno se ha visto en la necesidad de crear una mayor cantidad de escuelas en todas sus modalidades (Tabla1).

Tabla 1.

Crecimiento de las escuelas públicas de educación secundaria por modalidad

Modalidad educativa	1993-1994	2007-2008	Incremento porcentual
General	5,874	7,167	22
Técnica	3,061	4,116	34.5
Telesecundaria	9,330	17,313	85.6
Comunitaria	-	1,114	-
Total, secundaria	18,265	29,710	62

Fuente: INEE, Estimaciones a partir de las Estadísticas Continuas del Formato 911, inicio de los ciclos escolares 1993/1994 y 2007/2008, DGPP/SEP.

2.2.2 La reforma educativa.

México se ha visto envuelto en una serie de reformas tanto económicas como educativas (en muchas ocasiones rodeadas de polémica). Al escuchar el término reforma educativa no se tiene claro qué es, es así como empezaremos por definir que es la *Reforma de la Educación Secundaria*, la cual “es concebida como un esfuerzo para propiciar el cambio y reorientación de este nivel educativo de acuerdo con las demandas que plantean los nuevos contextos sociales y las necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes de nuestro país” (Mirnada y Reynoso, 2006, p.1429).

No se puede negar la importancia de generar cambios en el ámbito educativo en nuestro país, a cualquier nivel. Sin embargo, hablando en particular de la educación

secundaria podemos decir que la situación es de llamar la atención. Durante muchos lustros, por no decir sexenios, el rezago educativo que ha sufrido México ha sido alarmante, si bien ha habido algunas mejoras a lo largo de los años, la falta de atención a la demanda sigue siendo tema clave (Mirnada y Reynoso, 2006).

Las reformas educativas de las últimas décadas, ya sea educación primaria o secundaria, “trataron de repensar al conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación” (Braslavsky y Cosse, 2006, p.5), con la intención de aplicar pautas para un mayor control político y administrativo sobre los docentes que le restan importancia y desvían la atención sobre la vida de ellos mismos (Goodson, 2003).

Para nuestra investigación nos centraremos en la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que durante el sexenio de Vicente Fox fue proyectada a través del Programa Nacional de Educación (ProNae) 2001-2006 “con el objetivo de lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares previos” (Cruz, 2011, p.4). Echada a andar en el año de 2006 la RIES tenía como objetivo generar mejoras en los ámbitos de cobertura, equidad, calidad y pertinencia (SEP, 2004).

Esta reforma inicio después de que se estudiaron los resultados del proceso de la Consulta Nacional de la Reforma que se realizó en 2005 en el que, según el documento Acuerdo 384 se contó “con amplia participación de jóvenes y padres de familia, de maestros y sus representantes sindicales, instituciones y organismos académicos reconocidos, investigadores y especialistas prestigiados, entre otras instancias y actores

involucrados en la educación secundaria, señalan la imperiosa necesidad de realizar en ella cambios de fondo” (SEP, 2006, p.1).

El objetivo que se planteó con los cambios era el de diseñar cambios “integrales”, es decir, se buscaba no “sólo de modificar los contenidos que se enseñan en este nivel de la educación, ni implantar nuevos métodos pedagógicos, sino de encontrar nuevas fórmulas pedagógicas e institucionales” (Zorrilla, 2004, p.1). Lo anterior bajo la premisa que existía innegables rezagos educativos que en cuanto a calidad, cobertura y equidad se diagnostican y rediagnostican constantemente por lo que se buscaba un proyecto de progreso y bienestar social democrático (Colín, 2014).

La Ries comenzó a operar en agosto de 2006 en todas las escuelas secundarias del país, aunque sólo en primer grado; el plan y los programas de estudio establecidos en el acuerdo 384 publicado en mayo del mismo año (SEP 2006). La reforma curricular de 2006 disminuye la fragmentación curricular, ya que se pasa de 11 asignaturas por grado del plan de 1993 a 9 asignaturas en el nuevo plan. Las asignaturas totales disminuyen de 34 en el plan de 1993 a 27 asignaturas en la reforma de 2006 entre muchos cambios en el curriculum que se hicieron (Quiroz.2006).

Los cambios curriculares emprendidos en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica dan continuidad a los procesos de transformación que se realizaron en los primeros años de este siglo, pero a diferencia de esta, la RIES plantea el “enfoque de competencias, establece estándares curriculares y organiza el currículo sobre la base de campos formativos en torno a los cuales se organizan y distribuyen las asignaturas entre grados y niveles educativos” (Chuquilin y Zagaceta, 2017, p.118).

Los transformaciones e innovaciones que conllevaba la RIES trajeron preocupaciones a los docentes sobre los cambios que ellos tendrían que llevar a cabo para

implementar dichas mejoras (Osorio y Pech, 2007). Con estos cambios el gobierno mexicano promueve reformas curriculares, tratando de incluir “nuevos” conceptos como lo son equidad y calidad de la enseñanza con los que se plantea con insistencia un cambio del enfoque educativo. Es en estos documentos curriculares donde se “observan cambios en la definición de lo que se debe aprender y enseñar y en la organización del trabajo en las escuelas, de igual manera se plantean modificaciones que deberían afectar cuestiones que van desde las actitudes hasta el proceso de trabajo en las aulas” (Chuquilin y Zagaceta, 2017, p.112). Las estrategias que se aplicaron para implementar la reforma buscaban generar importantes cambios o mejoras en la educación pero que no llevan aparejada en la misma proporción la inversión en el sistema educativo (Andrade, 2006, en, Rodríguez, 2014).

Dentro de esta serie de reformas podríamos agregar que en 1º de septiembre de 2013 se legisla sobre la carrera docente y se aprueba la Ley de Servicio Profesional Docente, en la que se sostiene el control y regulación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio, lo que ha dado lugar a una falta de reconocimiento a la labor docente, como se han expresado los docentes a través de las redes sociales y por otros medios a todo lo largo del país (Castillo, 2018).

Esta nueva reforma también sumó críticas ya que, si bien en su nombre lleva el término integral, se cercenaban contenidos a unas materias como historia además de no incluir las opiniones de los diferentes agentes el sistema educativo de nivel secundaria, en especial del docente, que al final de cuentas iba a ser el encargado de aplicar en la realidad dicha reforma (Cruz, 2011, p.5). Una crítica a este tipo de reformas neoliberales como la mencionada, es que tendrían consecuencias “catastróficas”, como volcar el apoyo

financiero en las ciencias, en las matemáticas y en la tecnología, “marginalizado aún más los programas de música, de artes visuales, entre otros” (Pinar, 2012, p.106).

Para enfrentar todas estas circunstancias creadas a partir de la reforma, los docentes han desarrollado ciertas posturas o modelos de actuar respecto a la escuela y su labor como docentes. Basados en las estructuras de racionalidad de Kemmis (1988) y las teorías de uno de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, Felipe Trillo Alonso (1994) organizó tres modelos que ayudan a categorizar y comprender las formas de proceder de los docentes en la encrucijada en que los han puesto las reformas educativas.

1.- Estilo Técnico: el docente que se categoriza como técnico le preocupa el más el cómo: cómo hacer lo que le dicen que haga. El qué hacer no es cosa suya, le viene dado. No tiene interés sobre el por qué o para qué. “Así, y en el actual contexto de la Reforma, lo ignora prácticamente todo: no ha sentido interés alguno por leer el Libro Blanco, y en él ni siquiera lo que se refiere a las necesidades y objetivos de la Reforma” (Alonso, 1994, p.2).

2.- Estilo Práctico: los docentes con un estilo práctico les interesa no sólo el cómo, sino también el qué y, sobre todo los porqués y para qué. El docente práctico se ve a sí mismo como una figura fundamental en el proceso de desarrollo del currículum. Se así en realidad o no es otra cosa, pero lo cierto es que un docente práctico sabe que él va a mediar el currículum: lo va a procesar e interpretar en función de las condiciones en las que desenvuelve su labor y en función su conocimiento sobre la enseñanza (Alonso, 1994).

3.- Estilo Crítico: los docentes que abordan la problemática del desarrollo del currículum desde una racionalidad crítica sienten una gran responsabilidad con el desarrollo de su modo de enseñanza. Estos docentes sin duda tienen la idea de que las “decisiones curriculares son algo conflictivo, algo que les plantea dilemas y les demanda una toma de

decisión reflexiva, algo en suma muy distinto a aceptar sin más las disposiciones emanadas desde la Administración” (Alonso, 1994, p.5).

Cómo consecuencia de las políticas efectuadas durante las últimas décadas los estilos anteriormente mencionados han sido adoptados por docentes para intentar adaptarse a las nuevas circunstancias, en las cuales las relaciones del docente con sus alumnos principalmente y con los padres de familia se han cimbrado. Los requerimientos y resultados de evaluación a los docentes promovidos desde la reforma educativa dan la impresión de que el docente está para ser juzgado por los diferentes actores y medios de comunicación (Castillo, 2018). La percepción de los docentes es que, en tiempos recientes y como consecuencias de los cambios en el sistema educativo, “no se siente respetado por sus alumnos, ni por las familias ni por las autoridades. Se percibe sentado en el banquillo para ser enjuiciado por los diferentes actores” (Castillo, 2018, p.9).

Ahora bien, el aumento de la exigencia y control de los docentes no ha venido acompañado de una mejora en sus condiciones laborales o salariales ya que según Murillo y Román (2013) en la realidad latinoamericana:

Uno de cada tres docentes y docentes que enseñan en escuelas primarias de América Latina complementa su labor como docente con otro trabajo. Esta realidad difícilmente es compatible con procesos de mejoramiento de la calidad educativa que requieren de docentes con tiempo y motivados con la tarea, comprometidos con la escuela y, en primer lugar, con los aprendizajes de sus estudiantes (p.919).

Estos docentes que tienen dos trabajos tienen menos tiempo para preparar clases, trabajar en equipo o a atender estudiantes fuera de clases, por lo que su situación laboral termina afectado irremediablemente el desempeño de sus alumnos al no disponer de un salario suficiente para llevar una vida digna. (Murillo y Román, 2013). Si a esta situación le

agregamos que la reforma educativa tiene como consigna señalar que el culpable de todos los males en la educación es el docente, la propuesta de evaluarlo se ha convertido en algo indispensable para dar solución a todos los males que aquejan al sistema educativo (Gil Antón, 2016); esto ha pasado a ser una medida de presión más sobre los maestros.

Esta situación ha podido ser identificada por Juárez y Hernández (2017) al considerar que “los docentes han modificado su forma de identificarse como tales, que, a raíz de la reforma educativa, la evaluación docente y los imaginarios que se forman en torno a la profesión docente, estos han modificado su identidad profesional” (p.10).

2.2.3 El cambio educativo como producto de una reforma

En apartados anteriores se ha planteado la necesidad de recurrir a las historias de vida de los docentes de educación secundaria para comprender cómo perciben la reforma educativa. En este apartado se aborda el cambio educativo promovido por las reformas educativas realizadas en las últimas tres décadas y la manera en la que este ha afectado a los docentes de educación básica, y en particular de secundaria. El tema en pocas palabras es cómo afrontan los docentes el cambio educativo.

Diversos investigadores han abordado el tema de las transformaciones que han vivido en su entorno laboral y en su práctica los docentes de secundaria por lo que nos detendremos en la revisión de algunas de los estudios que se han escrito al respecto del tema, desde diferentes paradigmas junto con sus distintos métodos y perspectivas de acercamiento al problema.

Comenzaremos por el paradigma que ha predominado en las ciencias los últimos 400 años, el paradigma positivista. Una investigación muy imbuida fuertemente en el positivismo, muy bien estructurada, es la de Teresa Yurén y Stella Araújo-Oliveira (2003),

quienes hacen un análisis muy particular sobre la materia de secundaria Formación cívica y ética, para tener una aproximación al tema del cambio educativo. Valiéndose de análisis estructural y de la estadística descriptiva, las investigadoras explican las resistencias que provocó la introducción de dicha materia y como influyó en las prácticas docentes. En los resultados obtenidos destacan que el cambio desestructura las prácticas docentes y que la situación era vista como una amenaza por los docentes. Lo más interesante de la investigación es que los docentes respondieron a los cambios inducidos desarrollando cinco estilos de actuación, con la peculiaridad de que algunos de estos tipos de actuación tienen efectos contrarios a lo buscado por la reforma educativa.

Esta situación también ha podido ser identificada por Á. I. R. Juárez y F. H. Hernández en su estudio *La reconfiguración de la identidad profesional del docente de educación básica ante sus procesos de evaluación* (2017); en este se identifica que los docentes además de desarrollar estilos también “han modificado su forma de identificarse como tales y que, a raíz de la reforma educativa, la evaluación docente y los imaginarios que se forman en torno a la profesión docente han modificado su identidad profesional” (p.10). El trabajo de Juárez y Hernández analiza el impacto de la evaluación docente en la reconfiguración de la identidad profesional, así como la percepción que tienen los docentes sobre la Reforma Educativa 2013 y la evaluación. El enfoque desde el que se desarrolla esta investigación es cuantitativo, haciendo uso de un instrumento que consta de nueve unidades de análisis y 79 reactivos, aunque para efectos de este estudio sólo se utilizaron catorce. Los resultados dan cuenta del rechazo de los docentes a la evaluación, así como los cambios en la identidad profesional de dichos docentes.

A lo largo de este texto hemos ido de lo general a lo particular dentro del enfoque positivista, por ello a continuación revisaremos una investigación sobre el contexto local. El

estudio realizado en Yucatán por R. R. Osorio Puch y S. J. Pech Campos titulado *Preocupaciones de los docentes ante la reforma integral de la educación secundaria en México* (2007), nos brinda la oportunidad de conocer cómo los docentes de secundaria de Yucatán tenían ciertas expectativas de los cambios que les esperaban con la entrada en vigor de la RIES. Utilizando el modelo *Concern Based Adoption Model* (CBAM), que ayuda a conocer cómo los centros escolares pueden hacer frente a los cambios o innovaciones. Esta investigación es la que más se acerca a lo realizado en esta tesis, aunque con la diferencia de que Osorio y Pech privilegian una metodología cuantitativa.

Otro de los paradigmas educativos que sobresale en la temática del cambio educativo es el interpretativo; dentro de este podemos encontrar los siguientes estudios y en un plano nacional tenemos también investigaciones que han tratado sobre las modificaciones que han tenido las prácticas escolares con la aplicación de nuevos currículos.

Comenzaremos en el contexto europeo, portugués para ser más precisos, para posteriormente ir acercándonos al nuestro contexto geográfico más próximo. El trabajo de F. D. P. R. Miranda, F. J. P. Estrada y F. J. G. Prieto, *Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa* (2012), nos brinda un panorama sobre los procesos de reforma e innovación educativa de los centros escolares del Algarve portugués. El estudio se centra en conocer cómo se llevó el cambio y la mejora en estos escenarios, reconociendo los puntos de vista de los principales actores. Los métodos que utilizaron son de llamar la atención, ya que fueron múltiples instrumentos los que sirvieron para recabar la información, entre los que destacan entrevistas, observaciones de aula, análisis documental, diarios de investigación y cuestionario, se trata, en pocas palabras, de una investigación bastante completa y rica en fuentes.

Otro documento que destaca por la relación que mantiene con el propio es el realizado en la Península Ibérica por A. Bolívar, J. M. Gallego, M. J. León y P. Pérez, *Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España* (2005). El tema principal de este estudio es la identidad de los docentes de secundaria, que se encuentra en la crisis de la modernidad, la crisis de la identidad profesional; es decir se han visto afectados por el cambio educativo. Lo anterior nos da el punto de partida para conocer el papel del profesorado en el aumento de dicha crisis y las razones de la resistencia al cambio. A través de una investigación cualitativa realizada para conocer las voces de los docentes, se analizaron las distintas formas de identidad adoptadas por los maestros ante el cambio. Bolívar et al. (2005) postulan que reimaginando discursos alternativos sería posible conducir a la escuela secundaria a lo que llaman “segunda modernidad”. Lo más interesante de esta investigación es que no ponen a los docentes propiamente como víctimas, sino que le dan también un papel como parte del problema, a diferencia de la mayoría de los otros textos.

Ya en el contexto latinoamericano tenemos la obra A. M. Pérez, *Los maestros y la reforma educativa* (1995), la cual es uno de los trabajos que comenzaron a abordar el impacto de las reformas neoliberales en la labor docente en Argentina, que al igual que en México se promulgaron en el año de 1993. En este texto, A. M. Pérez nos presenta algunos aspectos que permiten identificar la realidad actual del trabajo docente. Para realizar sus análisis el investigador utiliza la información referida al universo subjetivo o representacional que procede de dos estudios empíricos realizados en las escuelas primarias de la ciudad de Corrientes, entre los años 1992-1994.

Un interesante estudio comparativo es el de J. Chuquilin Cubas y M. Zagaceta Sarmiento, quienes realizaron un documento llamado *El currículo de la educación básica*

en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú (2017, p.118). En este estudio se dieron a la tarea de realizar un análisis de los documentos curriculares producidos recientemente en México y Perú, siguiendo una metodología cualitativa e interpretativa. Los autores llevan a cabo una aproximación heurística que les permite identificar mejor los elementos que estructuran los diseños curriculares de los países mencionados y, en este marco, descubren las tendencias y los cambios que vehiculan las reformas curriculares.

En México, en el marco de los estudios de corte cualitativo, tenemos el trabajo R. Quiroz, *La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza* (1998), que en el contexto de la primera reforma neoliberal de 1993 nos ofrece un análisis, a través del método etnográfico, de la ruptura entre el modelo tradicional que se había estado usando y la nueva legislación. Como nos detalla este investigador, se examinaron el proceso curricular y las prácticas de enseñanza a nivel secundaria. Estas últimas, con base en los resultados obtenidos, en lugar de cambiar influidas por los nuevos enfoques, por el contrario, reforzaron las antiguas prácticas de los docentes de secundaria. Podríamos decir que esta investigación, tempranamente vislumbra el “fracaso” de la reforma de 1993. El estudio concluye con la idea de que de poco sirve cambiar el currículum si al mismo tiempo no se transforman los saberes y concepciones de los maestros. “Si los maestros no transforman sus saberes y concepciones es improbable un cambio de la enseñanza hacia caminos de mayor calidad” (Quiroz, 1998, p.9).

Dentro de las investigaciones de corte cualitativo encontramos la tesis de maestría de B. Camacho Buenrostro, *La reforma educativa para la formación de docentes de educación secundaria en Jalisco: 1999-2006* (2007), en la cual, a través del método de estudio de caso aplicado a las escuelas normalistas para docentes de secundaria, evalúa la política en su cumplimiento como cambio educativo utilizando la evaluación formativa. De

esta manera, el autor describe las características del fenómeno según las visiones de los protagonistas, destacando un punto de vista crítico y la propia cultura normalista. Es de destacar que ~~como~~ aborda el problema del cambio a partir de los docentes normalistas ya que ellos han predominado hasta ahora en las aulas de las escuelas secundarias en México. Actualmente no se están realizando tantos trabajos de investigación alrededor de la formación de los maestros normalistas dentro de las transformaciones del sistema educativo, quizás debido a la fuerte resistencia que estos han tenido con respecto a la implantación de las reformas en tiempos recientes y que tanto daño a causado en varios estados del país.

Enfocándonos en cómo perciben los cambios los docentes tenemos un estudio realizado por L. Cruz Ramos, *La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros* (2011), en el cual, aplicando dos instrumentos de recolección de información, la técnica de asociación de palabras y la entrevista enfocada a veintitrés docentes consiguen los datos que fueron analizados e interpretados posteriormente bajo la perspectiva de análisis del discurso social. Este estudio, si bien no se centra en el cambio educativo, si nos ofrece una perspectiva de este a través de los discursos sociales que nos ayudan comprender la representación de los docentes en el marco del cambio de política a nivel secundaria.

Una investigación más es la de E. Hernández de la Torre y R. Medina Herasme, *Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso* (2014), en la que se pretende indagar en los dilemas y controversias de un centro de secundaria que influyen en el desarrollo de procesos de planificación y gestión, a partir de un trabajo colaborativo que propicie el progreso y la mejora. Es destacable que para su realización se emplearon técnicas

biográfico-narrativas, como los son entrevistas individuales y grupales, observaciones de reuniones, grabaciones de sesiones y debates. Los participantes de estudio no se limitaron a docentes, sino que se ampliaron a alumnos, orientador, equipo directivo, coordinador del grupo de trabajo. Los resultados que se obtuvieron develan una variedad de conflictos que impedían el establecimiento del trabajo colaborativo. Una de las conclusiones que, para la presente tesis, es por demás reveladora es que comprender la resistencia al cambio debería ser un compromiso de quienes gobiernan las instituciones, deberían analizar las barreras y obstáculos, así como los conflictos de valores, ya que las instituciones educativas y los docentes tienen sus propias ideologías educativas que pueden ser contradictorias con la propuesta reformadora (Hernández de la Torre y Medina Herasme, 2014). Es sin duda una de las investigaciones más completas dentro del método cualitativo narrativo-biográfico y una importante referencia para el presente trabajo.

En líneas anteriores hicimos mención acerca de la percepción que prevalece en cada docente, ya que en tiempos recientes y como consecuencias de los cambios en el sistema educativo, “no se siente respetado por sus alumnos, ni páter familias ni por autoridades, se percibe sentado en el banquillo para ser enjuiciado por los diferentes actores” (Castillo, 2018, p.9). Esta idea es parte de las reflexiones de C. D. Castillo, quien en su obra *El docente ante las relaciones cimbradas por la reforma educativa 2013* (2018) realiza un estudio de casos múltiples, empleando la perspectiva metodológica de historia oral temática, la cual se constituye más por un conjunto amplio y heterogéneo de relatos de vida que mediante una sola historia de vida, asume una perspectiva más amplia.

Para conseguir los relatos de vida, en esta investigación se empleó la entrevista a profundidad concebida como un evento comunicativo controlado, pero no directivo. Este trabajo es sumamente importante como referencia porque hace uso de las método narrativo-

biográfico que se utiliza en esta investigación ya que nos ofrecen una idea de lo que podemos realizar, aunque a una menor escala.

Entre las investigaciones revisadas, no se presenta un estudio ubicado en el paradigma crítico, lo cual es una verdadera pena, ya que su fuerte compromiso por el cambio nos daría una visión para lograr un algo más que interpretar los fenómenos educativos, y eso es algo que sin lugar a duda necesitamos.

Si bien es verdad que en la literatura del cambio educativo el profesorado ocupa un lugar central, la mayoría de lo que se ha escrito es sobre su resistencia para hacer una ejecución exitosa, de acuerdo con los especialistas educativos, por lo que toda la cuestión era “cómo cambiarlos”, lo que es –en términos fuertes– cómo manipularlos al servicio de fines externos, conseguir un profesorado “reformado” (Bolívar et al., 2005, p. 17).

Aunque los estudios que hemos tenido la oportunidad de revisar y que se sustentan en el paradigma positivista son trabajos muy serios y completos, no podemos dejar de pensar que las encuestas y cuestionarios que utilizaron no son la mejor manera para conocer las perspectivas de otros participantes ya que no se puede comprender su realidad social y como la interpretan los docentes, ofreciendo únicamente datos cuantitativos.

Respecto al trabajo bajo el enfoque interpretativo, en su mayoría, los estudios casuísticos revisados han consistido en la aplicación de entrevistas, sólo en algunos casos se recurre a observaciones en el aula o a estudios que permitan una mirada amplia, comprehensiva y a largo o mediano plazo del proceso de implantación. El valor e importancia de los trabajos examinados es incuestionable, han permitido identificar una serie de retos y cuestionamientos importante para la temática del cambio educativo desde diferentes ángulos. Puede señalarse que también es necesario innovar los procesos y métodos de investigación para acercarnos a la comprensión de los procesos de cambio y

resistencia, tratando de abarcar “una diversidad de planos, factores y dimensiones que den cuenta de la complejidad y multideterminación del fenómeno” (Díaz, 2010, p.55).

Las investigaciones comentadas en líneas anteriores han hecho un gran trabajo ofreciéndonos diferentes perspectivas del cambio educativo. Los métodos van desde el bibliográfico, hasta los estudios de caso, pasando por encuestas y grabaciones. La geografía que abordan es también por demás amplia, iniciando en Inglaterra cuna del neoliberalismo, según algunos, pasando por la Península Ibérica para posteriormente llegar a América Latina y a nuestro país. El aporte de esta investigación sería quizá, el método usado ya que, si bien se ha utilizado la técnica de la entrevista extensa, no lo han hecho a partir del método de historias de vida. Si bien este método tiene sus limitaciones, también es verdad que nos ofrece, una perspectiva diferente y fresca de cómo los docentes viven el cambio y cómo han adaptado su práctica docente y a qué costo. Como dice Fullan (2002), “todo sería mucho más fácil si pudiéramos legislar cambiar la forma de pensar, pero la grandeza y miseria del cambio educativo es que depende de lo que el profesorado haga y piense” (p.141), pero por desgracia no es así, conocer y comprender los fenómenos del cambio educativo es una tarea que aún tiene mucho por avanzar en vista del rezago en el que se encuentra el país.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos de la investigación realizada con los docentes de educación secundaria. Se comienza con algunos antecedentes del método seleccionado, las historias de vida. Posteriormente se tratarán las cuestiones de la credibilidad y la ética que son importantes, sobre todo cuando de una investigación cualitativa se trata. Se describe en estas páginas el procedimiento que se utilizó en la elaboración de los estudios de historias de vida, así como el proceso de selección de los profesores participantes.

3.1 Método, sus antecedentes

La presente investigación es un estudio que se apoya en el enfoque cualitativo en el que como Denzin y Lincoln (2011) señalan, [...] implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p.48-49).

La investigación cualitativa también es una perspectiva importante y rica para comprender al otro. Además, es importante señalar que en ella se entrecruzan distintas disciplinas que mejoran y amplían aún más el panorama del objeto de estudio, así como del mundo social que lo rodea. De igual manera si los objetos o participantes de estudio son grupos o comunidades la investigación cualitativa es un método que es por demás significativo ya que permite al investigador entrar en contacto directo con ellos a través de las observaciones participantes (Ferrarotti, 2007).

A pesar de que se ha reconocido el valor e importancia del método cualitativo, desgraciadamente en la actualidad se sigue prefiriendo el uso del método cuantitativo, aunque quizá por motivos diferentes. En cuanto a la popularidad del método cuantitativo nos menciona Ferrarotti (2007), “el método cuantitativo porque cumple con los tiempos de investigación dados por los programas de gobierno, instituciones educativas y demás organismos que financian y buscan resultados en el ámbito de las ciencias” (p.16).

El fuerte resurgimiento de los enfoques humanistas en las ciencias a lo largo de las últimas décadas es interpretado por algunos autores como Pujadas (2000) como “una reacción frente al papel hegemónico de las perspectivas positivistas” dentro de la cual inserta de igual manera como:

La recuperación y gran auge del método biográfico en estos últimos veinte años forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo), no reducible a la condición de dato o variable (o a la condición de representante arquetípico de un grupo), sino caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social. (p. 127)

Dentro la investigación cualitativa, el método biográfico – narrativo puede “ser considerado una de las formas más interesantes de acercarse al fenómeno educativo, por cuanto que permite conocer directamente de sus protagonistas la apropiación de los fenómenos sociales, culturales y, por tanto, también educativos, que realizan los participantes” (Gijón, 2010, p. 6). Ahora bien, dentro de los métodos biográficos-narrativos son las historias de vida las que hacen una revisión en profundidad de los saberes sociales – no solo sociológicos- ante los cambios en los códigos culturales e ideológicos

convencionales que se han dado en las últimas décadas. Este fenómeno ha provocado “un interés en los procesos de memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios masivos, pretenden homogenizar todas las formas de saber y comunicación social” (Santamarina y Marinas, como se citó en Esteban, 2003, pp.146-147).

La historia de esta técnica de investigación es por demás interesante y se remonta desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, cuando el positivismo marcaba la pauta en ciencias y el método cuantitativo se imponía en las investigaciones incluso de las ciencias sociales, se presentó entonces como una de los métodos o técnicas que posteriormente se alzarían como algunas de las herramientas de los científicos sociales. Entre ellas se encontraba las historias de vida.

Si bien en los Estados Unidos ya desde la segunda mitad del siglo XIX se tenían antecedentes del uso de las historias de vida o “Life History” con los trabajos de Maggrassi, (1980), Balán (1976), Saltalamacchia (1992) quienes trataron casos de los nativo-americanos (en Aceves, 1994), no fue hasta el desarrollo de la Escuela de Chicago cuando se comenzó a hacer uso más formalmente de las historias de vida en investigaciones realizadas entre los años de 1918 y 1921 por Thomas y Znaniecki (González, 2007). Sociólogos como J. Dollard y antropólogos como Frank Boas fueron también algunos de los pioneros en su utilización, destacando este último al usar “la historia de vida como una forma de preservar la memoria de la vida tribal, a partir del relato de caciques y shamanes americanos” (Veras, 2010, p.143).

Sin embargo, al pasar de los años el neopositivismo sentó sus reales en el campo de las ciencias naturales e incluso las sociales. En ese periodo la estadística llegó con fuerza y

fue usada de manera muy intensa en muchos trabajos de destacados científicos sociales a partir de la década de 1940. No es hasta los años 70 cuando, al darse cuenta la comunidad científica de que la preciada objetividad era inaccesible, que se vuelve a la palestra la historia de vida a manera de “un redescubrimiento del valor de la subjetividad” (Sancho, 2014, p.24-25).

Una de las razones para este resurgimiento del método cualitativo, y con él de las historias de vida, fue como nos menciona Ferrarotti (2007):

La observación fundamental de que los hechos sociales no son susceptibles de elaboraciones de segundo grado en sentido matemático. ¿Por qué? Por la sencilla razón de que el hombre no es un dato, sino un proceso, y que las “leyes” que tienen que ver con él, no pueden ser time less y spaceless, válidas en cualquier contexto e intemporales. (p.21)

Es notorio que frente a la fuerte presencia de los poderes mediáticos y mercantiles que se ciernen sobre el mundo y que apuntalan su “hegemonía con un discurso universalista y unidireccional (es decir, etnocéntrico) aparece una reacción que se ha llegado a denominar síntoma biográfico” (Marinas y Santamaría, 1993, p.11 en Pujadas, 2000, p. 128), esta reacción se trata de un rescate de las memorias particulares o de grupos para contraponerse con los discursos dominantes en las ciencias sociales.

Con el método cualitativo de vuelta a la palestra, un par de décadas más tarde autores como Huberman, Thompson y Weiland hacen uso de las reconstrucciones biográficas, así como de las autobiografías e historias de vida en el ámbito educativo, en particular de los docentes (Sancho, 2014). En años recientes las historias de vida han tenido

un resurgimiento acompañadas del paradigma postpositivista e innovadores enfoques postestructuralistas (Bertaux, 1997). Desde su irrupción en el mundo educativo de los métodos biográficos hace más de 30 años, se han formado para su utilización dos corrientes principales, “la formación de educadores y la educación de adultos” (González, 2007, p.213).

Enfocándonos en el uso de las historias de vida en el ámbito educativo, y en particular en los docentes, se destacan los estudios sobre “la vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los docentes, actitudes ante los cambios y las formas, desarrollo de curriculum, formación permanente y desarrollo profesional” (González, 2007, p.214).

Aunque en los últimos años las historias de vida son una técnica utilizada y aceptada en el entorno de las ciencias sociales, no se han salvado de recibir críticas. Y es que al basarse en entrevistas y en la narración de los mismos participantes, pueden ser influidas por la imaginación y sobre todo de una gran subjetividad, “sin embargo, en la vida social, para los individuos —y para los grupos—, más importante que los hechos mismos son su significación, su impacto, sus implicaciones y sus consecuencias” (Sancho, 2014, p.25).

Recordemos que, en la actualidad, donde los “tentáculos” del posmodernismo se extienden por doquier, la visión que se tiene de la vida a través de la narración biográfica y su discurso se ha visto potenciada dando perspectivas distintas a los que podíamos ver antaño (Bolívar, 2004).

El uso del método biográfico, a pesar de su fuerte relación con los “enfoques humanísticos, interpretacionistas y fenomenológicos, tiene su espacio propio de desarrollo para estudios de enfoque positivista, como el llevado a cabo por Balán en los años 60 sobre movilidad social y ocupacional en Monterrey” (Balán, 1967, 1974, en Pujadas, 2000, p. 133).

Antes de continuar sería pertinente establecer la diferencia entre lo que en inglés se conoce como *life history* y la *story life*, es decir, la ‘historia de vida’ y el ‘relato de vida’. En cuanto la historia de vida hay que decir que se trata de la narración de una persona hecha por sí misma, es decir, una autobiografía cuya información el investigador debe integrar junto con otras fuentes, por otro lado, el relato de vida es una narración que puede ser tomada como punto de partida para analizar un tema social sin tener enfocarse en la persona que narra la historia, debido a esto tiende a ser más subjetiva (Mallimaci y Giménez, 2006), aunque también se puede partir del relato como punto de partida del proceso de investigación y recaería en el investigador transformarla en una historia de vida (Bolívar, 2014).

Dentro de las historias de vida se pueden encontrar dos grandes modalidades: “las de relato único y las de relatos múltiples. Entre las segundas se puede distinguir entre las de relatos cruzados y las de relatos paralelos” (Pujadas, 2000, p.143). En el caso de las historias de vida de relatos múltiples “son aquellas obras de concepción coral, en la que voces distintas permiten desprenderse de la ilusión de autonomía que cada sujeto intenta, mal que bien, mantener, y que la narración biográfica tiende a acentuar y a comunicar al lector” (Pujadas, 2000, p.144).

La principal característica por la cual se distinguen las historias de vida de relatos múltiples es que nos brindan también “grados más o menos grandes de intertextualidad entre las narraciones de los participantes” (Pujadas, 2000, pp.148). En cada relato el grado de autonomía se basará en las características del colaborador entrevistado, así como de los objetivos perseguidos en la investigación; sin olvidar que pueden encontrarse acontecimientos muy marcados que polaricen la investigación de manera determinante. (Pujadas, 2000).

Si la intención es tener una aproximación a la forma de pensar de ciertos grupos o participantes las historias de vida, las autobiografías son una gran herramienta que nos ayudará con la investigación en cuestión. “Son una estrategia excelente para el trabajo emocional porque conectan la experiencia vivida con la identidad personal, en el marco de actividades grupales” (González, 2007, p.223), lo que nos permitirá un acercamiento desde una perspectiva diferente a la que tendríamos con otros métodos. Cuando se trabaja con las historias de vida uno de los objetivos es tener una perspectiva para tratar de entender lo que quizá no es evidente, esto se debe a que al realizarse las entrevistas se registran cosas que probablemente no se encontrarán en otras fuentes cuya información fueron recabadas con otros métodos, ya que las experiencias vividas de los participantes investigados son uno de los puntos más relevantes cuando se trabaja con historias de vida (Veras, 2010).

Para comprender la historia de vida como técnica de investigación se requiere la aceptación de la premisa de la imaginación sociológica como la capacidad de mediación entre el individuo, la biografía y la historia, es decir, las estructuras sociales (Veras, 2010, p.150) lo cual permitiría estudiar el ciclo vital humano. Esto concede una aproximación alternativa que nos da cuenta de cómo la persona cree que ha cambiado y cuáles son a su

juicio a los acontecimientos y tendencias más importantes en ese cambio (por ejemplo, su labor en la educación secundaria), la información recabada ayudaría a completar junto a los estudios tradicionales del desarrollo humano desde fuera, pero dándole un cariz más subjetivista y aplicado (Villar, 2006).

Para concluir este apartado hay que tomar en cuenta que la razón principal de la narrativa en los estudios en el ámbito educativo “es que los seres humanos somos contadores de historias...individual y socialmente vivimos vidas relatadas...el estudio de la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales tanto de los docentes como de los alumnos” (Connelly y Clandinin, como se citó en Esteban, 2003, p. 147).

3.1.1 Credibilidad.

El método biográfico y en particular la historia de vida ofrece grandes ventajas para conocer los significados que construyen los docentes frente a la reforma educativa, tiene ciertas debilidades. Entre las limitaciones de este estudio se puede destacar la posible influencia del investigador en la dirección de las entrevistas con los participantes estudiados.

Además, el uso de entrevistas demasiado extensas para su estudio a profundidad requiere mucho tiempo para su adecuado análisis. Pero quizá su principal debilidad o limitación es que al centrarse en algunos casos (historias de los docentes seleccionados por su calidad de “buenos profesores”) se puede generar un conocimiento limitado de la realidad. Algunos autores refieren que esto puede “generar hostilidad en los investigadores cuando se acercan al contexto estudiado, aunque estos estudios se consideran difíciles de

llevar a cabo por la necesidad de comprender en profundidad el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos” (Hernández de la Torre y Medina Herasme, 2014, p.511).

A pesar de esto, hay algunas herramientas metodológicas, como la triangulación de la información, que permiten enfrentar estas limitantes y aprovechar al máximo las ventajas que ofrecen las historias de vida. Para realizar esta triangulación se planeó la realización de entrevistas a otros informantes como lo fueron directivos, y otros profesores. De la misma manera se acudió a los documentos sobre los profesores de la misma institución educativa o a los apuntes etnográficos en busca de, en medida de lo posible, disminuir la desconfianza en la credibilidad (Bassi, 2014).

Con la idea de lograr la mayor credibilidad posible es conveniente explicar lo más detalladamente posible el procedimiento seguido en la recolección de información. Se procuró grabar y transcribir las entrevistas para poder llevar a cabo un profundo análisis de la información recabada.

Otras formas de lograr la credibilidad sugeridas por Pujadas (2000) fueron tomadas en cuenta en esta investigación:

1. A través del aparato crítico y la presentación de evidencias documentales, testimonios complementarios o anotaciones del diario de campo, como en el caso de la historia de vida de relato único elaborada por Frigolé (1998).
2. A través, en fin, de la etnografía, que constituye el marco general de adquisición del conocimiento empírico por parte del antropólogo, en cuyo marco se desarrollan técnicas particulares, como las biográficas.
3. Y utilizando las técnicas de historias paralelas o cruzadas (p.152).

El punto más importante para la validez de este estudio es el fenómeno llamado punto de saturación el cual se encontró en las entrevistas de los participantes. La saturación es el fenómeno por el cual después de que realizamos un cierto número de entrevistas, en este caso a profundidad, nos dio la impresión de la información se repetía, es decir, al parecer ya no se aportaba nada nuevo, al menos en lo que concierne al objetivo de la investigación (Bertaux, 1999).

3.1.2 Cuestiones éticas

En los estudios basados en los métodos biográficos en general es importante mantener la confidencialidad de los participantes de estudio, ya que se tocan temas muy personales. Lo que se busca es proteger a los participantes. En vista de lograr este objetivo, los participantes recibieron información previa sobre los objetivos de la investigación desde el momento de que fueron invitados a participar por primera vez. Dicha información fue ampliada con posteriores visitas en una de las cuales se les presentó una carta de consentimiento la cual firmaron de manera voluntaria con la cual pueden expresar su deseo de participar voluntariamente en el estudio.

Se cuidó la integridad de los participantes en todo momento tratando de mantener informados sobre los avances y resultados de la investigación para que puedan decidir si retirarse o continuar con el proceso. De la misma manera, se manejó la información que era recolectaba con discreción para no afectar a los profesores dentro de la misma escuela ya que en ocasiones mencionaban a otros profesores o trataban cuestiones sensibles de la institución educativa en la que laboran.

3.2 Marco metodológico

Para llevar cabo el presente trabajo se realizaron entrevistas a cuatro docentes destacados de nivel secundaria en la ciudad de Mérida Yucatán, ya sea por su desempeño en evaluaciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública, evaluaciones internas en la misma escuela secundaria o por el criterio de sus pares y superiores administrativos. Como punto de partida se hizo una búsqueda bibliográfica sobre el método biográfico-narrativo, sobre la técnica de historias de vida y se construyó un estado de arte relacionado con los cambios que provoca en las prácticas docentes una reforma educativa.

3.2.1 Etapas

Posterior al trabajo de investigación (o entrevistas), se realizó un minucioso procedimiento de codificación y ordenamiento de categorías teóricas que permitieron distinguir las categorías teóricas, trazo de la delimitación de los puntos nodales en cuanto a la dimensión y niveles presentes.

No debemos olvidar que antes que ser historias de vida, la información y experiencias contadas por los participantes de estudio son solamente relatos de vida y no fue hasta que estas narraciones se interpretaron por el investigador y que se reconstruyen en función de ciertas categorías conceptuales, temporales, temáticas, cuando se les pudo llamar historias de vida (Leite, 2011). El procedimiento que se utilizó en esta investigación se basó principalmente en la obra de Bertaux (2005) cuyas recomendaciones se anotan a continuación.

Apertura del terreno. Fue el primer acercamiento que tuvo lugar donde se localizaban los participantes, en este caso la escuela secundaria. En esta primera etapa se entró en contacto con las personas que dan el acceso a la escuela, en este caso es mejor

presentarse como estudiante o historiador como dice Bertaux (2005). Se efectuó de manera natural demostrando seguridad para que la comunidad escolar no se muestre desconfiada. Con el fenómeno de bola de nieve se comenzó a establecer los primeros lazos para conseguir informantes. Desde este momento fue importante comenzar con un diario de campo para ir anotando las actividades, observaciones e incluso reflexiones que se realicen en cada visita a la escuela. No podemos dejar de mencionar que quien investiga debe estar cerca de los grupos, es decir, debe convivir con ellos (en caso de ser posible), “mirar el mundo desde sus puntos de vista, desde sus inconsistencias y ambigüedades y contradicciones en sus formas de decir, hacer y ser, explorar la naturaleza y extensión de sus intereses y comprender las relaciones entre los roles de las personas estudiadas” (Moriña, 2017, p. 19).

Concertación de las entrevistas. En esta etapa se contactó a los participantes por primera vez. Es un momento delicado porque hubo que convencerlos para que pudieran ser entrevistados sin haberlos visto nunca, aunque sea la primera entrevista de manera informal es fundamental establecer confianza, siendo claros, precisos y naturales. Es importante que este primer encuentro no sea por teléfono u otro medio electrónico sino en persona.

Preparación de las entrevistas. Para lograr que las entrevistas sean exitosas es imprescindible preparar con anticipación las preguntas o temas a tratar. Para elaborar la guía de la entrevista se revisarán los apuntes que se hayan realizado en el diario de campo para tener una perspectiva más fresca al momento de hacerla. El modelo que seguir para la realización de guía sería el de una entrevista narrativa, de la cuál hablaremos más ampliamente en un apartado más adelante.

El desarrollo de las entrevistas. Durante el desarrollo de las entrevistas se tratará de no ir a los extremos de hablar de demasiado no dejando hablar al entrevistado o no hablar cortando el ritmo de la entrevista y perdida del interés al sujeto. Es muy importante la imagen y la actitud en el momento de realizar las entrevistas porque influyen en el ánimo del entrevistado. Al final sólo se hicieron tres entrevistas de una hora aproximadamente en cada una de las ocasiones. Se trató de hacer una mayor cantidad de sesiones de entrevista, pero las condiciones de vida de los colaboradores no lo permitieron a pesar de la buena disposición que tuvieron.

Recopilación. El registro de los datos obtenidos de las entrevistas se deberá grabar en dispositivos de audio cuando sea posible y se tomarán notas simultáneamente para posteriormente cotejar entre ellas la información que resulte.

Análisis de los relatos de vida. La última etapa del procedimiento sería el análisis de los relatos de vida resultado de las entrevistas. Para ello se transcribirán para después ser cruzados con la información obtenida de otros informantes. La transcripción de los audios no es un asunto menor y que es complejo pasar de la oralidad a la escritura ya que son dos modos de comunicación diferentes (Ferrarotti, 1991) Para trabajar en la edición de las historias de vida para esta investigación se basará en los relatos de vida que nos proporcionaron los colaboradores. Se utilizó las recomendaciones Moriña (2017).

1. Ordenar la información cronológica y temáticamente.
2. Eliminar las cuestiones que nada tengan que ver y reiteraciones.
3. Ajustar el estilo oral del informante lo mínimo posible para que éste se identifique en el texto final.

4. Introducir notas a lo largo del texto que contextualicen y/ o remitan a otras partes del texto.
5. Introducir, eventualmente, el testimonio de aquellas personas del universo familiar o social del informante que puedan permitir calibrar y dar perspectiva a la narración principal.
6. Realizar una introducción metodológica donde se expliquen todas las circunstancias del proceso de elaboración de la historia de vida, desde el primer contacto con el informante hasta la finalización del texto. Para lo fue útil hacer uso del diario del investigador (p. 28).

Escritura del reporte final. Se procedió a realizar el reporte escrito final de lo que se encontró en los datos recabados y analizados.

3.2.2 Entrevistas

Recordemos que por relato de vida o biográfico (récit de vie o life story) comprendemos “el registro literal de las sesiones de entrevista que el etnógrafo realiza con el sujeto entrevistado” (Pujadas, 2000, p.139). Ahora bien, para tener el control sobre el mismo proceso de entrevista fue importante crear archivos paralelos a los del relato de vida transcritos de manera literal, es decir, archivos ordenados por criterio cronológico y temático, e incluso, elaborando un registro de las personas citadas. Esta sistematización del material narrativo nos permitió vislumbrar los “vacíos de la memoria” (Pujadas, 2000).

La técnica utilizada en la investigación fue la de la entrevista narrativa introducida por Schütze en los años 70, ya que esta nos permite “profundizar en las experiencias subjetivas en el esquema pregunta respuesta de las entrevistas tradicionales aun cuando ese

esquema se use de manera flexible...permiten acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio...”. (como se citó en Flick, 2007, p.110)

La entrevista narrativa es utilizada principalmente en los métodos biográficos. Este método funciona de la siguiente manera:

...se pide al informante que presente la historia de un área de interés, en la que participó el entrevistado en una narración improvisada... La tarea del entrevistador es hacer que el informante cuente la historia del área de interés en cuestión como un relato coherente de todos los acontecimientos desde su principio hasta su final.

(Flick, 2007, p.111)

El modelo de la entrevista narrativa tiene como su fundamento animar al entrevistado a que tome el control de la entrevista tratando de no interrumpir sino hasta el final se utilizará la guía previamente hecha para insistir en algunos puntos que se consideren importantes para el tema estudiado (Bertaux, 2007, p.64).

El problema al realizar las entrevistas narrativas es la violación sistemática de las expectativas de rol de ambos participantes; en primer lugar, las expectativas relacionadas con la situación de una entrevista, porque (al menos en su mayor parte) no se hace preguntas en el sentido usual de la palabra. En segundo lugar, se hallan las expectativas asociadas a la situación de narración cotidiana porque el espacio concedido al entrevistado para la producción de su narración rara vez se da en la vida cotidiana. Esas violaciones a las expectativas producen irritación en ambas partes que les impide adaptarse a la situación de entrevista. No todos dominan la narración a diferentes grados. No siempre es el método apropiado debido a lo anterior (Flick, 2007, p. 115).

Dentro de los temas que se abordan en la investigación están: su infancia, formación desde nivel básico hasta el nivel superior, su vocación, eventos significativos, aspectos familiares relevantes, su vida laboral, sus cualidades y capacidad para afrontar problemas.

Es importante indicar que la guía de las entrevistas fue corregida en un par de ocasiones después de haber sido realizado una entrevista piloto, con una de las participantes que no fue incluida al final de la investigación en los resultados finales debido a que la investigación fue sufriendo modificaciones por lo que ya no cumplía con las características necesarias como las de los otros participantes que se mantuvieron como colaboradores hasta el final del estudio. Sin embargo, el aporte de esta profesora fue muy importante para poder realizar y llevar a buen puerto el resto de las entrevistas, así como aspecto de la forma de elaborar las preguntas o el orden de estas.

3.2.2.1 Transcripción

Para construir las historias de vida fue imprescindible tener las entrevistas realizadas a cada colaborador transcritas y sistematizadas en los cuatro archivos que hemos sugerido: literal, temático, cronológico y por personas. Esto nos permitió tomar conciencia de los posibles lapsus y huecos informativos que se han abierto en la narración, además de volver sobre temas ya relatados en sesiones anteriores y que constituyeron una buena forma de empezar nuevas sesiones de entrevista y, a la vez, estimularon a los entrevistados al ver “el interés del investigador y que comprueba cómo su trabajo va adquiriendo forma por escrito” (Pujadas, 2000, p. 139).

Si bien hay autores como Baron (1991) que sugieren que convertir las transcripciones en textos legibles conlleva a una pérdida de material, en esta investigación se decidió por seguir lo recomendado por Pujadas (2000) quien claramente se inclina por

una “depuración de algunas repeticiones innecesarias, de incongruencias y frases incompletas resultado de olvidos, interrupciones e, incluso también, de problemas técnicos de la grabación, para adaptarlo a la forma escrita y hacerlo más fluido y claro para el lector”(p.143) . Esto con la idea de respetar el lenguaje y las formas de expresión “porque es el vehículo de un pensamiento y de una identidad personal y de clase que, de lo contrario, perdería autenticidad” (Frigolé, 1998: 22, en, Pujadas, 2000, p. 143).

Siguiendo estas recomendaciones y aunadas a las de Moriña (2017), para este trabajo se decidió hacer una transcripción literal de algunos fragmentos de los relatos cuando esto fue posible y, en caso de ser necesario, ante cierta falta de claridad o redundancia argumentativa, según el criterio del investigador, la redacción se adecuó para evitar interpretaciones “erróneas o cambios en lo que realmente quiso decir el protagonista de la historia de vida, es fundamental devolver siempre la transcripción a quien habla, para que la revise y la matice” (Moriña, 2017, p.46).

3.2.2.2 Edición

Para llevar a cabo la edición de las historias de vida, se utilizó como base los relatos biográficos y otros documentos personales, según Pujadas (2000) lo cual supone básicamente:

1. Ordenar la información cronológica y temáticamente.
2. Recortar las digresiones y reiteraciones.
3. Ajustar el estilo oral del informante lo mínimo posible para que sea aceptable por éste.
4. Introducir notas a lo largo del texto que contextualicen y/o remitan a otras partes del texto.

5. Realizar una introducción metodológica donde debemos explicitar todas las circunstancias del proceso de elaboración de la historia de vida, desde el primer contacto con el informante hasta la finalización del texto. (pp. 140-141).

En todo momento se tuvo presente que quien investiga es meramente una conexión entre el campo, la investigación y la comunidad para asegurar que esas voces sean oídas (Moriña, 2017).

3.3 Sujetos de estudio

En la investigación participaron el investigador responsable y tres docentes de una escuela secundaria quienes aceptaron relatar aspectos centrales de su vida. A estos profesores debemos agregar una joven docente que en un principio fue contemplada y que fue de gran ayuda para elaborar las guías de entrevistas. La construcción de las historias de vida de estos docentes colaboradores requirió de la realización de entrevistas complementarias de directivos de la institución educativa, así como de vecinos que viven alrededor de dicha institución.

Se entrevistaron a dos directores ya que durante el periodo en que se realizó este trabajo hubo cambios en los directivos, no obstante, éstas entrevistas no se pudieron grabar ya que nos pidieron discreción. Se realizaron también entrevistas a un par de vecinos, que viven en las inmediaciones de la escuela secundaria, para entender mejor el contexto de la escuela y qué opinión tenían de la escuela para ver si concordaba con lo dicho por los maestros u otros documentos sobre su calidad y prestigio.

3.3.1 Criterios de selección de participantes

Para la selección de los participantes de la presente investigación no se buscó representatividad estadística por lo tanto se basó en un muestreo teórico o selectivo en el que la persona se eligió según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales, como puede ser el buen desempeño como docente. “El punto fundamental es que el entrevistado esté dispuesto a hablar de sí mismo, de su experiencia de su familia: una historia de vida se construye entre el que al relata y el que guía el relato, y la colaboración entre ambos es clave” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 187).

El primer paso que se llevó a cabo para elegir a los participantes de este estudio fue localizar una escuela que ya se hubiera destacado por sus resultados en pruebas y evaluación sobre el desempeño de alumnos, es decir una escuela reconocida por su calidad que incluso ha sido objeto de estudio por el buen desempeño de algunos miembros de esta (Pech, Muñoz y Pino, 2016). Al ser elegida esta escuela siempre que era mencionada inmediatamente era reconocida por ser una “buena escuela” por vecinos.

Me acuerdo de que sus mamás siempre comentaban que querían meterlos acá, siempre era el deseo de meterlos acá y muchos de compañeros de hasta Marte Oriente, Azteca, Flores, Verde, muchos venían de querer entrar en la escuela porque tenía mucho prestigio, aparte que es una escuela muy grande y tiene secciones hasta el "F". (Vecina "Merci", p. 1)

Pues la escuela... es buena escuela, como quién dice está en primer lugar, en la enseñanza, con los alumnos y todo. (Vecina Saturnina, p.1).

Una vez encontrada una escuela el siguiente paso para poder localizar a los participantes fue la utilización de informantes a través de conocidos, o por contactos establecidos en el campo de trabajo, es decir el llamado efecto bola de nieve (Bertaux, 2005). Los participantes en el presente estudio son docentes de secundaria que durante su labor docente han sido evaluados positivamente por los directivos del plantel donde trabajan. Las evaluaciones que se realizaron al interior del plantel partían primero de su conocimiento del currículo, estrategias didácticas, su organización en clase y control de grupo. Esa evaluación era complementada con una encuesta que se realiza a los alumnos de manera anónima sobre el desempeño de los maestros que les imparten clase.

En un principio se solicitó hasta a seis maestros para participar, pero por diversos motivos fueron retirándose de manera voluntaria. En el primer caso, una maestra de español no se mostró interesada, no le convenció el hablar de cosas personales para un estudio. En otro caso la profesora aceptó, pero posteriormente perdió el ánimo y ya no respondió a las llamadas o daba pretextos para no reunirnos. También hubo un caso en donde esta maestra resultó que tenía algunos problemas con otros maestros y hasta con alumnos por su carácter sumamente estricto, lo cual llegó a nuestros oídos.

Algunos cuentan además con acreditación oficial de haber aprobado pruebas de evaluación docente. Como resultado los maestros que participaran en el estudio como colaboradores puede ser considerados “buenos docentes”.

3.3.2 Docentes colaboradores

Para la realización de esta investigación basada en historias de vida, el texto final que llega a las manos del lector es producto de un largo proceso de interpretación. Si bien es cierto que el resultado del proceso de edición fue iniciativa y trabajo del investigador, no

debemos olvidar que “el sujeto biografiado tiene derechos de coautoría y, por tanto, puede introducir criterios en cuanto a estilo y en cuanto a la información que se publica, que el investigador debe tener en cuenta y respetar” (Pujadas, 2000, p.141).

Es fundamental señalar que las personas biografiadas en este trabajo son coautoras del proceso de investigación, “tiene derecho a su propia imagen, esto es, a la imagen que quiere dar públicamente” (Pujadas, 2000, p.140). Debido a esto, las personas que participan en la investigación pasan a denominarse de sujetos a participantes, colaboradores o protagonistas (Moriña, 2017).

También hay que hacer énfasis en la importancia de incluir la “subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad de la persona que narra su historia” (Moriña, 2017, p. 17). En busca de esa subjetividad se buscó que los participantes se hicieran “dueños” de la entrevista ya que, como afirma Bertaux (1981), un buen relato de vida es aquel en el que quien es entrevistado se hace con el control de la entrevista y habla libremente. Pero esto no significa que se deba excluir de la investigación a las personas que no les resulta fácil mostrar esta competencia ya que a pesar de que pudieron llevar más tiempo también son importantes darles voz (Moriña, 2017).

Para mantener la confidencialidad de los colaboradores de esta investigación se creó un identificador que se pudiese usar en las transcripciones y el resto de los documentos creados en este trabajo. Los identificadores cuentan con una letra inicial que determina el sexo del participante, H: hombre y M: mujer; esta letra es seguida de un número que expresa los años que lleva cada colaborador ejerciendo la docencia. En el caso de tener menos de una década el primer número es 0. Al final del identificador se incluyó una sigla que señala la inicial de la principal materia que imparte, ya que en algunos casos el docente

impartía más de una materia; en este caso la E expresa la asignatura de español; H, historia y M, matemáticas. Para representarlo de una manera más clara dejamos una tabla que nos muestra cómo se elaboró cada identificador (Tabla 2).

Tabla 2.

Identificadores de los participantes

Sexo	Años de docente	Materia que imparte	Identificador
H: Hombre	17	M: Matemáticas	H17M
M: Mujer	34	E: Español	M34E
H: Hombre	25	H: Historia	H25H

Elaboración propia.

En las siguientes páginas se reseñan las características de cada colaborador que se apreciaron durante la elaboración de las entrevistas.

3.3.2.1 M34E

La docente identificada como M43E, fue una de las primeras opciones para ser invitada a colaborar. La razón para ello fue el hecho de haber sido maestra del investigador que realizó este texto. Me permito hablar en primera persona para hablar de ella porque fue de primera mano que supe que era una buena docente. Casi no tengo recuerdos de mis maestros de secundaria, pero esta maestra en particular se quedó grabada en la mente. Recuerdo que era muy diligente con sus alumnos, de agradable trato, pero al mismo tiempo exigente. Siempre me agradó su clase y la tengo en la memoria como una de las que más aprendí a pesar de no ser un alumno destacado. Dicho lo anterior, continuaré con el proceso de contacto. Al hablar con los directivos fue uno de los primeros nombres que sugirió, ya que ella es reconocida por su trabajo y dedicación.

En un primer momento el contacto fue durante la clase que la maestra impartía, es decir, frente al grupo de alumnos. En total se dieron dos visitas con la intención de invitarla a participar e informarla del objetivo de la investigación, así como de lo importante de su colaboración y el derecho a confidencialidad. Posteriormente se le realizaron dos entrevistas en vista de la disponibilidad de tiempo de la docente.

Todas las visitas se efectuaron en el mismo plantel educativo en el horario matutino. Sin embargo, en un primer momento se contempló hacerlas en la casa de la madre de la colaboradora. En el caso de las entrevistas se realizaron en un primer momento en el mismo salón de clases, en una hora libre la docente. La reunión en el aula fue alrededor de la 10:00 am. La maestra estaba calificando unos trabajos por lo que al principio no se concentró en la entrevista, pero poco a poco fue interesándose más y más. En la segunda ocasión la entrevista se realizó en la sala de juntas de la escuela secundaria a las 10:30 am. El lugar era agradable, porque contaba con aire acondicionado. En esta ocasión la colaboradora sólo se avocó a la entrevista, ya que el curso escolar estaba prácticamente finiquitado. En un momento dado llegó un agente de seguros, pero no lo atendió para poder seguir con la entrevista y porque “no había llegado a la cita que tenían el día anterior”. Las dos entrevistas se extendieron alrededor de una hora y terminaron cuando la docente tenía que volver a dar clase y en la segunda ocasión cuando se notó un cierto cansancio de la maestra.

Características personales: Es una mujer de 56 años, que proyecta mucha energía y determinación. Es cuidadosa de su forma de vestir y de buenas maneras. Su voz, aunque suave logra imponerse en el aula cuando es necesario de manera firme. Se ha desempeñado en diferentes cargos administrativos a lo largo de su extensa carrera. Es una informante clave en tanto conoce a profundidad la historia de la escuela y a la mayoría de los docentes.

Disposición a colaborar: Al principio se mostró algo reacia a participar en la investigación, no fue sino hasta que le dije que había sido mi maestra hace algunos años que accedió a colaborar con el proyecto, no obstante que seguía manifestando cierta resistencia. En la siguiente visita que le realicé hice una presentación para que comprendiera mejor el proyecto de investigación, incluyendo la carta de confidencialidad para que ella entendiera que tenía libertad absoluta para retirarse cuando así lo quisiera. En esta ocasión preguntó sobre qué pasaría si ella ya no quisiera seguir con el proyecto, cuando le dije las consecuencias para el proyecto y para mí como investigador se quedó pensativa y dijo “pero no, hay que cumplir” como preocupándose por no afectarme si decidiera abandonar la investigación. Esta preocupación por el prójimo se manifestó también cuando en la segunda entrevista los moscos acechaban al investigador a lo que ella exclamaba preocupada “¡Te van a picar hijo!” en más de una ocasión. Entonces me invitó a hacer las entrevistas en la casa de su mamá, se le notaba cierto entusiasmo. Sin embargo, cuando le solicité la próxima entrevista me citó en la escuela durante una hora libre que tenía. Durante la primera entrevista formal no permitió que grabara, se le notaba incómoda con la idea. Posteriormente siguió manteniendo una disposición ambivalente, en ocasiones con cierto entusiasmo incluso dejando que grabe la entrevista, en otras algo reacia siendo un poco parca en su narración o respuestas. Ella fue la informante que más tiempo requirió para poder sentirse cómoda mientras era entrevistada. El principio al no dar mucha información sobre su vida en su juventud más allá de datos puntuales me hizo pensar que no quería abrirse a contar cosas muy personales, pero posteriormente dio la impresión de que no recordaba con demasiada claridad esos detalles que prefería hablar de cuestiones personales, pero mucho más recientes, cosas que le preocupaban en la actualidad o de su

trabajo. Además, en varias ocasiones hizo hincapié que tenía problemas para recordar algunas cosas.

Actitud durante las entrevistas: En las entrevistas se mostró participativa sobre todo cuando se habla de su carrera como docente en sus múltiples facetas. Hubo un momento donde hizo una breve pausa porque se emocionó por ver todo lo que había hecho en su vida en el aspecto profesional. Alude de manera reiterada lo importante que es su familia para ella, y quizá por ello, no ha hablado mucho de ella, salvo menciones muy puntuales. Se percibe de ella un interés es ser reservado en los aspectos que se relacionan con su familia.

3.3.2.3 H25H.

Este colaborador fue contactado por medio de la docente M34E, con quien tiene una muy buena relación, aunque ya era uno de los maestros que habían sido sugeridos desde la dirección de la escuela. De igual manera fue uno de los docentes que recibió constancia de buen resultado en su evaluación desde un par de años antes. El primer encuentro con él docente fue fortuito al estar visitando a la maestra M34E para informarle con más detalle sobre la investigación. En un momento dado el maestro se apareció y en ese mismo instante la maestra me dijo que lo invitara a participar también ante lo cual el docente mostró aceptación y agrado.

Posteriormente lo visité con la idea de presentarle con más detalle y de manera personal el objetivo de la investigación y la importancia de su participación, así como de la confidencialidad que se tendría para con él. Se le realizaron tres entrevistas. Todas de más de una hora de duración porque fue al colaborador que más se le facilitó la narración. Incluso él sugería lugares para continuar la entrevista cuando el lugar no ayudaba, tomando la iniciativa de la investigación en más de una ocasión.

Durante la primera entrevista, que se efectuó alrededor de las 2:00 pm, las condiciones no eran las mejores para llevarla a cabo, debido a que estábamos en la sala de maestros de la secundaria y en ese momento había alrededor de diez maestros que descansaban entre clases o incluso comían su almuerzo. Había bastante ruido y el olor a comida era fuerte. A pesar de todo el buen ánimo de H25H lo compensó. En un momento dado la entrevista fue interrumpida por personas que iban a vender comida o que tenían alguna pregunta para el docente. Al llegar la hora de impartir clases el maestro sugirió seguir la entrevista durante su clase a lo cual mejor sugerí continuar en otro momento y lugar, por lo que decidimos hacerlo más tarde en algún café.

La segunda entrevista se dio alrededor de las 11:00 am en una cafetería del centro de la ciudad. Si bien en esta ocasión no hubo interrupciones, el ruido del tráfico hizo por momentos un poco difícil escuchar la grabación que se realizó. En la tercera entrevista la cita fue casi al mediodía las 11:30 am. En esta ocasión se llevó a cabo en la misma escuela secundaria ya que no había clases, en la misma sala de maestros. Esta fue la más larga de las entrevistas extendiéndose incluso más que lo que permite apreciarse en la grabación ya que continuó hablando después de apagar la grabadora.

Características personales: El docente da la impresión de ser una persona tranquila y alegre. De trato amable y cortés, casi siempre con una sonrisa; es una persona que demuestra ser muy voluntariosa. Es también de llamar a atención el tiempo que le dedica a trabajo yendo a la escuela incluso cuando no le correspondía.

Disposición a colaborar: Desde el momento que la docente (M34E) intercedió para invitarlo se mostró muy interesado en participar. Al parecer es una persona que gusta de platicar y es un narrador nato. Quizá por ser maestro de historia o debido a ello. Era tal su

buen ánimo hacia la investigación que fue el único de los docentes de la secundaria que accedió a realizar las entrevistas en un ambiente diferente a la misma institución educativa. Ante la pregunta si podría observar sus clases se mostró de acuerdo y casi entusiasmado.

Actitud durante las entrevistas: A pesar de que el lugar elegido en la primera ocasión para realizar la entrevista no era muy apto porque había muchos docentes y había también interrupciones. Las respuestas y narraciones que proporcionó este docente fueron las más extensas ya que una vez que comenzaba a contar sus experiencias se olvidaba un poco del tiempo e incluso quería seguir las entrevistas que se extendían más allá de la hora en el salón donde iba da clases.

3.3.2.4 H17M

Este docente fue sugerido de igual manera que con H25H por la maestra M34E. También fue recomendado por los directivos de la escuela secundaria. Fue el último en ser contactado. En un principio se pensó contar a otras maestras, pero debido a que él impartía una materia ubicada en un área distinta a la de los demás docentes colaboradores se consideró conveniente su inclusión. La invitación se le hizo en sus horas de clases, durante una breve visita realizada en horario vespertino.

Los encuentros con él se realizaron en horario vespertino, durante sus horas laborales. En total se le hicieron una vista y tres entrevistas. En varias ocasiones hubo que adecuar el horario de la reunión por las múltiples ocupaciones de maestro. Pero siempre el maestro acudió con una buena actitud.

Las condiciones en las cuales se realizaron las entrevistas no fueron las mejores en un principio por la gran cantidad de maestros que había en la sala, incluyendo un televisor que sintonizaba el mundial de futbol. El calor de la tarde de la ciudad tampoco facilitaba la

sesión al generar un poco de incomodidad, salvo en la tercera entrevista la cual se hizo en un aula con aire acondicionado, sin ruidos ni interrupciones.

Características personales: Es un hombre de edad madura, que tiene gusto por el deporte y el ejercicio. Da la apariencia de ser de carácter fuerte, aunque en realidad es afable. Obtuvo resultados positivos en la Evaluación del Desempeño 2015-2016.

Disposición a colaborar: El docente se mostró un poco interesado, pero algo cauto cuando se le invitó a colaborar en la investigación. Durante la presentación del proyecto en la misma aula y con alumnos haciendo su tarea se le comentó a través de la carta de confidencialidad que él podría decidir que en cualquier momento podría abandonar cuanto lo quisiese. Después de pensarlo un poco accedió a participar. En la primera entrevista canceló porque su trabajo en la secundaria no le permitió atenderme. En la segunda sesión planeada se presentó, pero la reunión fue en la sala de maestros y el ruido y los distractores no facilitaron la entrevista. En general mantuvo una buena disposición, pero llegaba tarde, cambiaba el lugar e incluso cancelaba en ocasiones.

Actitud durante las entrevistas: Durante las entrevistas se mostró tranquilo y confiado, hablaba de manera clara, pero algo parco en sus narraciones. En una ocasión se le notó incluso que disfrutaba la sesión al poder hablar de ciertas situaciones que quizá no había podido comentar anteriormente.

3.3.3 Mi papel como investigador

En este apartado trato sobre mi posición y perspectiva previa a la realización de esta investigación ya que cuando se trabaja con historias de vida uno tiene que considerar en sus supuestos no solo el contexto histórico y la posición de los informantes en la sociedad, sino

también el propio lugar de quien escribe en el relato, es decir el investigador, que ayuda a construir las historias de vida (Cresswell, como se citó en Mallimaci y Giménez, 2006, p.146).

Para mí, el ser historiador de formación y docente de profesión, fue un punto de partida para interesarme en el tema de los docentes que en los últimos años han visto su imagen ante la sociedad desgastada. Cuando me vi en la necesidad dedicarme a la docencia, porque no fue una decisión propia, me encontré con un difícil panorama. La situación en el aula, la relación con los padres eran algo que esperaba, pero las circunstancias en las que vivían los docentes eran muy diferentes a lo que imaginaba. Años de luchas laborales en las que eran retratados en los medios de una manera muy honorable habían hecho mella en la imagen de los maestros.

Era importante de esta manera realizar una investigación en la cual sintiera que el trabajo de investigación que se realizó ayudara a entender la situación por la que pasan los maestros tanto en las aulas como fuera de ellas en un periodo donde se les ha presionado mucho en cuanto a su desempeño en el aula, pero también a nivel social. Para mi representa asumir los roles de investigador, pero también de participante ya que he sido maestro a nivel secundaria durante varios años de mi vida y fue allí donde comencé a interesarme por los cambios y que tiene que afrontar la docencia y el impacto en su cotidianidad apenas visible para el resto de la sociedad.

Otro punto que es importante aclarar es que el conocimiento que tuve de que la escuela secundaria en cuestión era reconocida desde los tiempos (principio de los años noventa) que estudié en ella. Al principio no lo sabía, pero mi familia la tenía como una buena escuela. Conforme crecí esa idea se fue reforzando con comentarios de profesores de

preparatoria o incluso en la universidad. En ese entonces, es decir, en la primera mitad de los años noventa tuve la oportunidad de tomar la clase de español con la maestra M34E, desde aquellos tiempos ya se encontraba laborando en esa escuela. En ese momento y hasta la actualidad la recuerdo como una de mis maestras favoritas o más entrañables, porque además de tener un buen trato, si trabajas y aprendías algo con ella, te dejaba algo.

Capítulo 4. Resultados

El acercamiento que se realizó con los docentes destacados a lo largo de la investigación dio como resultado una serie de relatos de vida los cuales fueron reconstruidos con base a las entrevistas que se les realizaron. En este apartado se presenta el análisis de la información que se recolectó a través de las entrevistas a profundidad. Se incluye a continuación las historias de vida de los tres profesores de secundaria destacados identificados como: H17M, M34E y H25H. Se abarca diferentes temáticas entre las que se encuentran los relatos de vida, su formación inicial, su desarrollo docente y por último su perspectiva y experiencias ante el cambio educativo. Para hacer más claro el análisis, se hicieron por cada participante un familiograma y una línea de vida en la que se representan algunos de datos recabados con los relatos de vida.

En un primer apartado, Los docentes, se presentan los relatos de vida de cada participante, destacando sus datos sociodemográficos, así como su vida antes de su formación como maestros, así como algunas de sus motivaciones y preocupaciones que nos ayuden a entender cuáles han sido sus experiencias más significativas.

Posteriormente se exponen los temas emergentes como lo son su formación profesional, la concepción de los que es un buen docente y cómo han vivido los cambios de las reformas educativas de los últimos años.

4.1 Relatos de vida: Los docentes

Antes de seguir con el aspecto familiar y personal tratado en sus relatos de vida de los docentes colaboradores presentamos la simbología que permite entender de una manera más clara los símbolos utilizados en los familiogramas de los docentes participantes en este estudio (Figura 1), ya que nos permite tener una mejor comprensión de la situación y circunstancias que han atravesado durante su trayectoria.

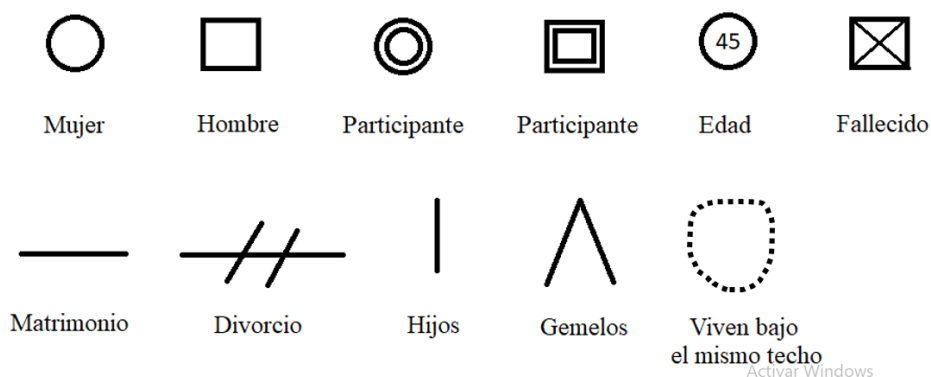


Figura 1. Simbología de familiogramas. Elaboración propia

4.1.1 Profesor H17M

H17M es un profesor de matemáticas que nació en 1976 en Tizimín, Yucatán. Comenzó en la docencia en 2001, hace ya 17 años. Desde temprana edad su familia llegó a vivir a

Mérida y desde entonces ha hecho su vida aquí. En la actualidad es casado y tiene dos hijas como se aprecia en el familiograma (Figura 2.).

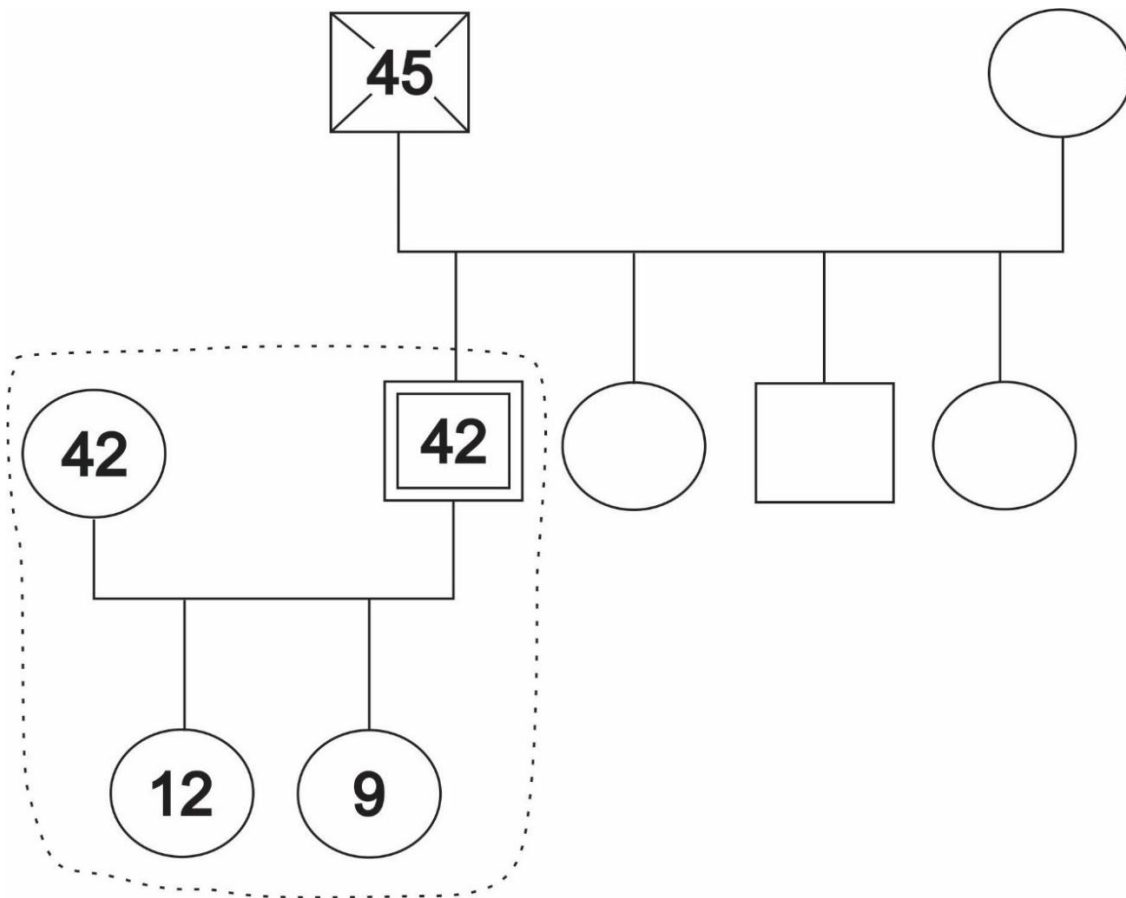


Figura 2. Familiograma de H17M. Elaboración propia.

El familiograma de este profesor de igual manera nos arroja que mantiene una familia estable con la mujer que conoció en la secundaria y que en sus palabras con quien estuvo “diez años de novio”. También nos dice que es el mayor de cuatro hermanos, dos mujeres y un varón. La segunda en edad es su hermana, quien trabaja ahora en una agencia de autos, el segundo hermano es empleado y la más pequeña estudió la carrera de psicología, actualmente radica en la ciudad de Monterrey.

Viví hasta la edad de 4 años, a esa edad vine a vivir acá y desde esa edad radico en Mérida. Me casé con una maestra, ejerce la misma profesión, ella es maestra de español, estoy casado con ella hace diez y seis años y formamos una familia, tengo dos hijas una de doce y una de nueve, y que están estudiando actualmente. A mi esposa la conocí en la secundaria. Sí, sí, increíble, pero cierto, tuve diez años de novio y después ya decidimos casarnos. Pues igual te puedo comentar que prácticamente nuestra vida fue completamente planeada, decidimos terminar de estudiar, después tratar de conseguir algo propio y ya pues posteriormente casarnos y hacer familia y pues todo el proyecto de vida que hemos tenido ha sido como que sí planeado, hemos contribuido a cuestiones de nuestra casa, nuestras propiedades, nuestros autos, todo lo que hasta el momento gracias a Dios hemos tenido, lo hemos planeado poco a poco. (H17M, p.10)

En la línea del tiempo que se hizo de este maestro (Figura 3) apreciamos la importancia que le da a algunos hechos familiares y laborales como lo son la muerte de su padre, su matrimonio y el nacimiento de sus hijas en el primero de los casos, y su paso por el departamento de desarrollo educativo y obtención de sus plazas en el segundo.

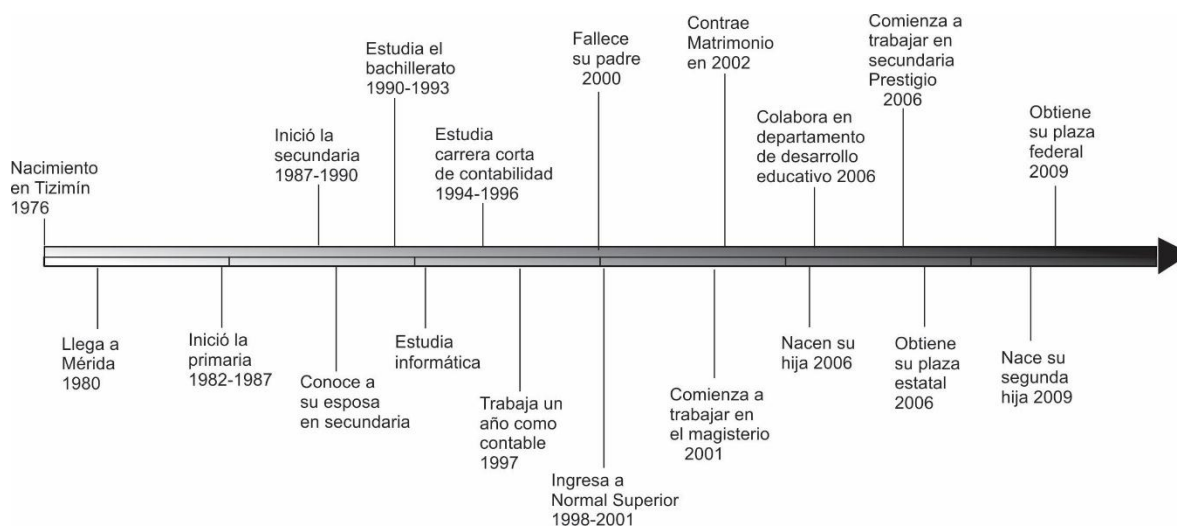


Figura 3. Línea de vida de H17M. Elaboración propia.

Durante el comienzo de su vida como estudiante, el kínder, no asistió a una escuela pública a diferencia de los demás profesores que participaron en este estudio. Para lograr que estudiase en esta institución privada su padre hizo sacrificios por él y sus hermanos que estudiaron en la misma escuela en los tres niveles básicos.

Yo estudié en una escuela particular, a base de mucho esfuerzo de parte de mi papá, en ese entonces, ¿no?, de hecho, él no tenía un trabajo fijo, era prácticamente comerciante y pues si me dio la oportunidad de estudiar en una escuela particular, desde mi kínder hasta la secundaria, en San Ignacio de Loyola. Ahí estudié el kínder, bueno ahí estudié un año de kínder, después estudié la primaria igual ahí terminé mi secundaria. Todos en la misma escuela particular... Bueno, así como ironías de la vida, porque ahí nos podemos dar cuenta que tan drástico ha sido el cambio de cómo era la vida antes y cómo es ahora, mi papá sin

tener un trabajo fijo pudo costear a tres, porque en ese entonces todavía no estaba mi hermanita la más pequeña ahí, nos costaba a tres. (H17M, p.3)

Allí desarrolló relaciones con otros estudiantes que para él fueron muy significativas y que hasta la fecha mantiene en su mayoría. Esta etapa de su niñez destaca en su formación básica el establecimiento de fuertes lazos socio-afectivos con varios de sus compañeros de clase de aquellos años como el mismo comenta a continuación.

Y pues puedo dar gracias, porque los "amigos" que realmente tú sabes que los amigos se cuentan con los dedos de las manos ¿no?, los amigos que realmente tengo, pues son los de esa escuela, que hasta la fecha todavía tengo relación con ellos, con su familia, con sus hijos, son los amigos; no puedo decir que son los únicos, pero pues considero que son más que mis amigos, mis hermanos ¿no? (H17M, p.10)

En esta misma escuela terminó la secundaria, y posteriormente ingresó a la preparatoria No. 102, en donde concluyó sus estudios sin mayores sobresaltos. Un poco antes de egresar del bachillerato decidió estudiar Informática, en un horario diferente, carrera técnica que concluyó una vez terminada la preparatoria. Decidió entonces estudiar una carrera corta de contabilidad, la cual ejerció un año, pero al parecer no fue satisfactorio para él. Fue entonces cuando tomó la decisión de entrar a la Normal superior para formarse como maestro.

Uno de los hechos que más marcaron su vida fue la experiencia de perder a su padre cuando era aún joven. El padre era la cabeza de la familia y el sustento económico gracias al cual todos podían estudiar y cubrir sus necesidades básicas. El fallecimiento de su padre

se da cuando apenas tenía 45 años a causa de una larga enfermedad, lo que no hizo más fácil la pérdida.

Mi papá tiene 19 años de haber fallecido (...) pues tenía 24 años más o menos, estaba en el tercer grado de la carrera cuando él falleció y a raíz de lo que de él aprendí, pude hacerlo (trabajar) al momento de estar estudiando y pude terminar mi carrera (...). Él ya estaba enfermo, por ese lado podríamos decir que ya estábamos un poco preparados, pero pues tú sabes que, aunque estemos preparados, una pérdida no es fácil de superar, sobre todo cuando consideras que es tú brazo fuerte y pues esas son las situaciones. (H17M, p.17)

A pesar de la dura pérdida, el maestro H17M pudo superar la complicada situación en la que cayó su familia al perder el principal sustento económico que era su padre, un fuerte pilar para el joven. Sin embargo, el apoyo de una de sus hermanas que en ese momento ya había empezado a trabajar y gracias a los valores y enseñanzas de su padre supo sobreponerse a estas circunstancias y salir adelante al mismo tiempo. Otros de los momentos que más han quedado marcados en la vida de este profesor son los relacionados con su vida familiar, es decir, su matrimonio con su novia de toda la vida y los nacimientos de sus hijas y, ya en el aspecto laboral, cuando le otorgaron su plaza federal.

Cuando me case, cuando tuve a mis hijas y cuando presente mi examen para poder adquirir mi plaza y me dieron la noticia de que si la obtuve (...) son situaciones, así como que te marcan así muy, muy particularmente y una, así como te marcan situaciones agradables. (H17M, p.6)

El maestro H17M es un profesor de pocas palabras pero que da mucha importancia a su labor como docente, pero sobre todo a su familia, con ella comienza y concluye su relato de vida.

4.1.2 Profesor M34E

La maestra M34E nació en 1962 en Ciudad del Carmen, Campeche lugar al que sus papás, originarios de Progreso, habían llegado a vivir algunos años antes y habrían abierto un estudio fotográfico. Actualmente tiene 56 años. Es la menor de cuatro hermanos, dos varones y dos mujeres. El más grande de los hermanos es médico, otra es contador público y el tercero es abogado. Del familiograma de M34E (Figura 4) podemos notar el núcleo familiar que incluye a su tía que llegó a vivir este año con su mamá debido a sus problemas de salud y que a la fecha es una persona importante para ella. También observamos que tiene tres hijas, las dos primeras gemelas y la tercera tres años menor.

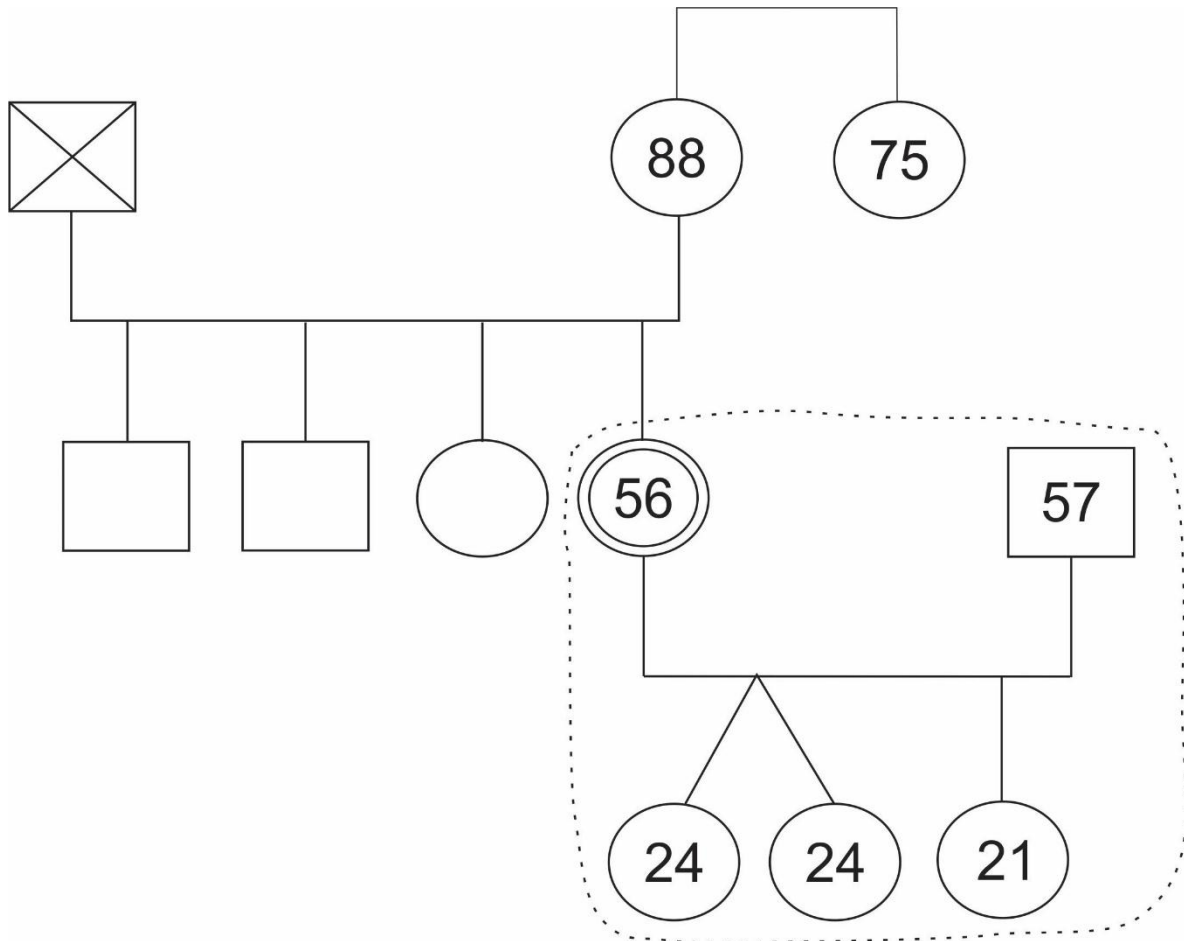


Figura 4. Familiograma de M34E. Elaboración propia.

Al principio de la década de 1970 su familia se traslada a Mérida a vivir y su padre a continuar el oficio de fotógrafo que había tenido en Cd. del Carmen y sitúa su propio su estudio fotográfico en el barrio de Santiago en Mérida, como se aprecia en la línea de vida de la maestra (Figura 5).

escuela Educar y aprender, donde estudia para formarse como maestra de primaria. Al salir de allí comienza a trabajar en una escuela religiosa al sur de la ciudad de Mérida, San Ignacio de Loyola. Allí se encuentra con las personas que serán clave en su formación como docente, pero también como persona, las religiosas de la Compañía de Jesús. A partir de su titulación de maestra de primaria inmediatamente ingresa a estudiar a la Normal Superior con la intención de seguir formándose, mientras seguía trabajando en otras instituciones.

Saliendo en agosto entre a la Normal Superior, cuando eran vacaciones en la Normal Superior y empiezo a trabajar, bueno también hago a la par en la primaria, clases de danza y entro a trabajar aquí una licencia de folklore, supliendo a la maestra de danza y ya me quedo aquí en la escuela Humanista, pero antes de eso, estuve en Ticul, estuve en Kanasín, o sea, antes de que adquirieras horas pues vas cubriendo, ¿cómo le llaman?, incapacidad de ciertos maestros, así era antes. (M34E, p.5)

En 1985 fallece su padre, cuando ella tenía 23 años. Lo cual fue algo importante para ella. Para 1992 contrae matrimonio con un médico con el que hasta la fecha sigue casada. Para esta profesora es muy importante la familia, se centra mucho en ella, es el centro de su día a día.

Pues igual me gusta mucho compartir con mi familia, con mis hermanos, con mis sobrinos, con mi mamá que tiene 87 años, que te digo que acompaño en las tardes, y la familia es muy importante y siempre procuramos reunirnos y procuro que mis hijas que son tres mujeres interactúen con sus primos, solo son diez primos, o sea

*no hay mucho, entonces eso, la familia es muy importante y mis amigos, amigas.
(M34E, p.10)*

Entre sus amistades tenemos a otro profesor que también aceptó participar en esta investigación. Las características de la personalidad fuerte de esta maestra se ven reflejadas en su labor en el aula ya que tiene un importante gusto por el orden que lleva también a su casa en su día a día.

Soy perfeccionista, o sea, las libretas de los chicos que estén bien, que tengan forro, etiqueta, el margen, la bonita letra, dos colores de tinta, sus trabajos que estén bien presentados, que se esfuercen, tal vez exigirles, por un lado, y por otro digo son chicos que pueden darlo y están para aprenderlo y si nadie se los ha enseñado y no se los enseñamos... Y en mi casa por ejemplo como persona igual, la limpieza el orden, yo me levanto, hago y regreso la silla en su lugar, no me voy y la dejo, así como está aquí, me gusta el orden, mi casa disciplinada, mis hijas igual que tengan orden, cosas así. (M34E, p.3)

Pero sin lugar a duda lo que la profesora más valora y en eso hace mucho hincapié es el papel central que tiene su madre en su vida, a la que trata de mantener unida, cuidándolos, procurándolos y estando pendiente de sus hermanos y hermana viéndose con regularidad. Para concluir este breve apartado de la maestra M34E, los puntos más relevantes, los que formaron sus valores son su familia, su formación académica y el contacto con las maestras religiosas y que actualmente los sigue llevando a cabo, respetando, fomentando.

4.1.3 Profesor H25H

En este apartado veremos al maestro H25H que es oriundo de Mérida, particularmente de los barrios de San Bernardo y Rafael en medio de los cuales se ubicaba su casa. Nació en el año de 1970 y tiene actualmente 47 años. Este colaborador es un buen narrador, gusta de tomar el control de la entrevista por lo que mayor parte del tiempo se explaya. Uno de los puntos donde más habló de manera fluida fue cuando se le preguntó sobre su formación escolar y sobre los maestros que le impartieron clase.

En el familiograma realizado (Figura 6), se destaca que el maestro es el mayor de tres hermanos siendo sus hermanos menores un hombre y una mujer. También podemos notar que, si bien se casó y tuvo dos hijos, hace algunos años se divorció y ahora su esposa vive con los hijos de ambos y él vive solo. No obstante, mantiene una buena relación con sus hijos y una relación cordial con su expareja.

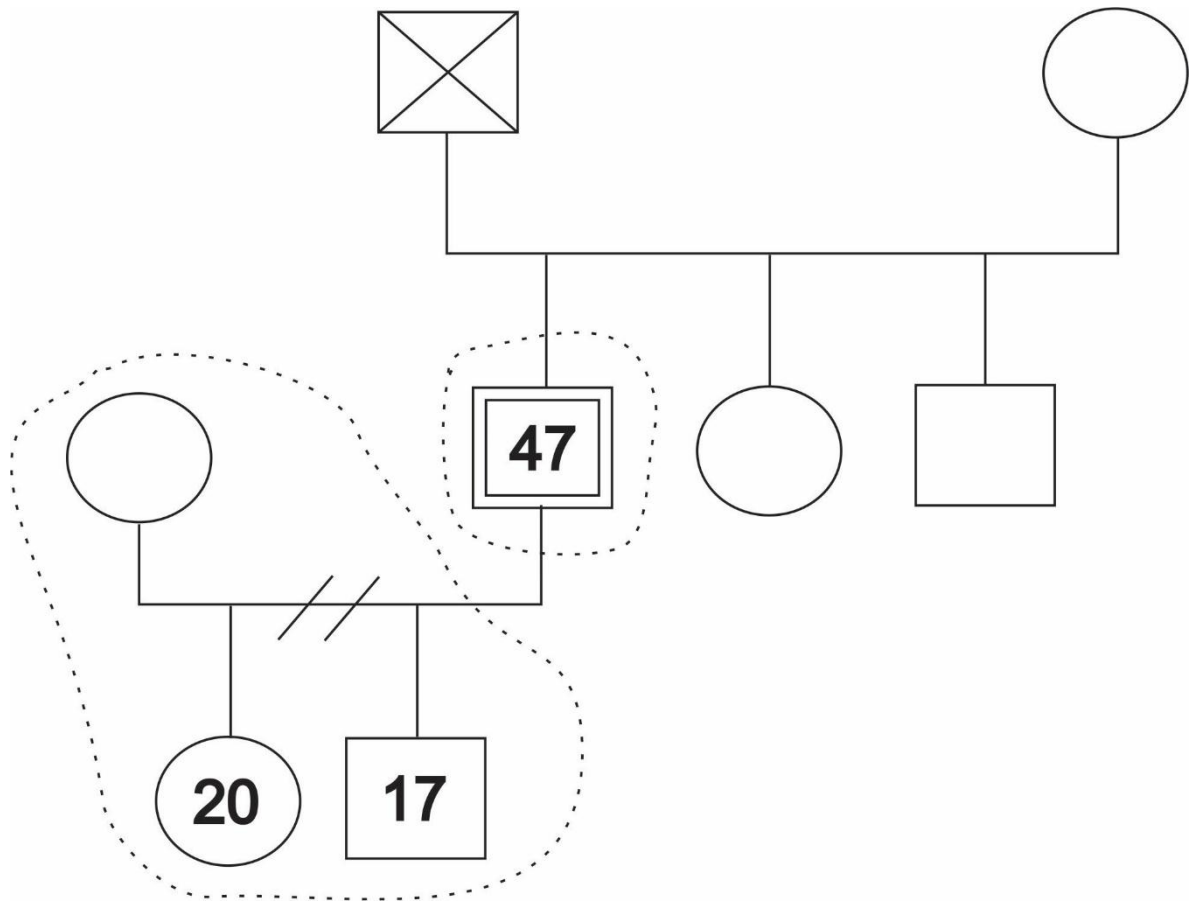


Figura 6. Familiograma de H25H. Elaboración propia.

Este profesor es el participante que más de a destacado por el interés demostrado en participar y por la cantidad de información que ha proporcionado. Una característica es que proporcionó ideas de los aspectos más emocionales como las malas experiencias en la escuela con profesores o la depresión que padeció a la muerte de su padre (Figura 7).

Su infancia fue rodeada de sus vecinos y primos, alegre, algo que disfruta en recordar

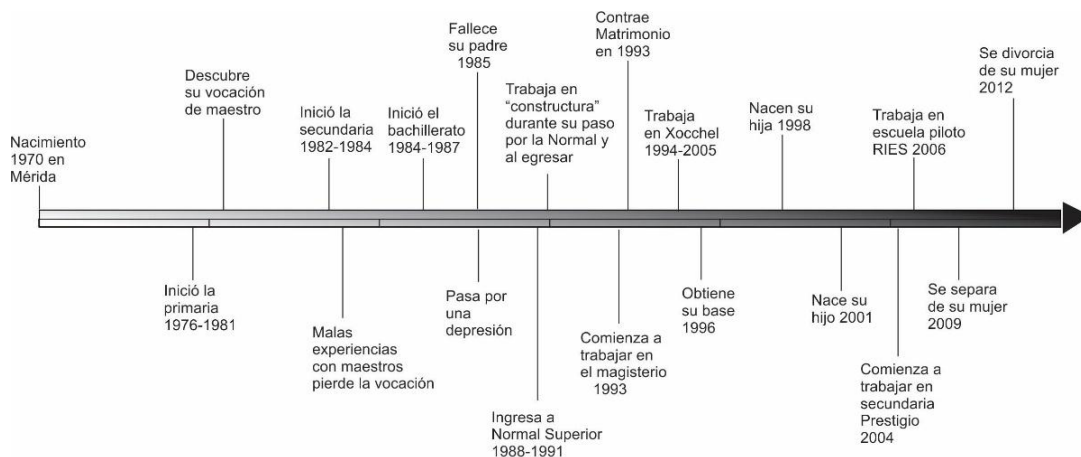


Figura 7. Línea de vida de H25H. Elaboración propia.

No teníamos que salir a la calle para ir a la casa, por el patio nos íbamos por mis primos. Mi tía tuvo siete hijos. La verdad lo disfrute mucho (infancia) porque somos de las últimas generaciones de esta zona en donde había mucho niño de nuestra edad, como bien mencionabas, va disminuyendo el número de niños, por las noches nos reuníamos para jugar, desde que es "Tira la lata", "Busca busca", si jugaba "Busca busca" las leyendas de terror no podían faltar. Entonces era padre, y tengo dos primos que son prácticamente de mí misma edad, entonces mi tío tiene casa en el puerto y con ellos me iba los fines de semana al puerto, los meses de vacaciones. (H25H, p.1)

Cuando llegó a la edad de entrar a la primaria lo hizo en una escuela ubicada en el barrio de San Bernardo, la José López que está en el barrio de San Bernardo, cerca de la casa de sus padres. Es antigua, fundada en 1904, como lo muestra lo escrito en la entrada de esta. Según lo dicho por el profesor, ahí funcionó como escuela de monjas, algo que recuerda con gusto.

Está padre la escuela porque tiene su propia historia, hasta su historia de terror, tiene una parte especie de catatumbas, entre la parte de abajo, yendo al acceso, pero como todo niño curioso, siempre íbamos a “mironiar” donde estaban las celdas de las monjas y las historias que se contaban. (H25H, p.1)

Su paso por la primaria fue bastante agradable, a pesar de que sus padres al momento de inscribirlo eligieron al grupo, donde la maestra fuera más estricta para que pueda aprender más, siempre tuvo por ello maestras “con mucha disciplina”, algo que él ahora agradece.

Recuerdo a todas (las maestras) de la primaria, la primera de nombre Gladis, vivía en el puerto de Progreso y recuerdo que una vez estaba yo haciendo... dejó una copia para hacer y se me ocurrió hacerlo en escalerita, entonces, cuando la maestra lo revisa, pues se da cuenta que es escalerita y me arranca la hoja y me dice que no, que tenía que hacerlo línea, por línea y no me dejó salir al descanso, hasta que, hasta que yo terminará mi tarea, pero tengo mucho que agradecerle porque, pues mi letra, la forma que nos enseñaron la disciplina, me dejó cosas positivas ¿no? Eso fue en mi primer grado. (H25H, p.2)

Durante toda la educación primaria el maestro tuvo maestras que dejaron una fuerte huella en él, recuerda a todas y cada una de ellas, recuerda lo que aprendió de ellas, es decir, lo que un buen docente debe tener, como la paciencia o el ser amable y tener sentido del humor para con sus alumnos.

De la maestra Anita, pues era... tenía sus ratos de "comicidad", ¿no?, entonces te contaba sus diferentes experiencias, pues al ser una persona con muchos años de servicio, entonces siempre te sacaba una, una sonrisa. (H25H, p.2)

También quedan muy presentes para H25H algunas de las actividades que utilizaban para la enseñanza y que a sus ojos resultaban muy buenas o interesantes. Otro punto muy importante es la forma en que le inculcaban valores que hasta la fecha intenta fomentar en sus alumnos como lo es la honestidad.

Era tanto lo que ella nos inculcaba, que nos hacía creer que ser honestos, porque si ella se enteraba (de una trampa) nos cambiaba, y el hecho de que estuviéramos allá pues era una recompensa al esfuerzo, nos motivaba a ser siempre, por lo menos de mi parte siempre ..."este no lo hizo, este falló en una pregunta, o le faltó esto", siempre traté de cumplir con esa parte. (H25H, p.4)

Al egresar de la educación primaria no quiso estudiar en la misma escuela, ya que dos años antes de que egresara habían creado la secundaria se llama Bartolo Cruz, en el mismo edificio, en las (mismas) instalaciones. Él quería cambiar de escuela, de ambiente, por lo que decidió ir a otra que se encuentra al poniente de la ciudad. Otra de las razones para a elección de esta secundaria es que para él era un reto ingresar en ella ya que “era la escuela eje” de la zona, es decir, la más importante por la demanda que tenía.

Su formación en la escuela primaria lo impactó de tal manera positiva que lo marca con la idea de ser maestro como su vocación a futuro. Sin embargo, a ingresar a la secundaria todo esto cambio. Las malas experiencias con otros profesores lo alejaron del

camino de la docencia incluso renegando de su propia vocación. Uno de los docentes que le impartieron matemáticas terminó afectando su entusiasmo y confianza en los maestros.

Era un maestro que sin por qué, ni para qué, te decía "párate, extiende tus manos" y con la regla de madera que siempre manejaba te daba en tus manos, sin razón alguna, hayas o no hayas hecho la tarea, te hayas portado bien o te hayas portado mal... Entonces es lo que yo te decía, pues no tienes el valor para preguntar algo de matemáticas... Y ¿por qué te comento esto?, porque en primaria por las experiencias vividas, decía cuando me preguntaban "¿qué quieres ser?": maestro, en primaria; en secundaria cuando me preguntaban que quería ser: "todo, menos maestro". Fue muy significativo la experiencia paralizante que tuve con el maestro, entonces. (H25H, p.5)

Durante el bachillerato, como consecuencia de los malos tratos y experiencias con los maestros de matemáticas H25H, desarrolló un trauma con las matemáticas, pero fue otro profesor de matemática el que le ayudó a superar este trago amargo y poco a poco redescubrir la vocación docente.

Me tocó un maestro de nombre Juan Valdez, mi respeto para el maestro, te enseñaba matemáticas con una habilidad, como si no supieras nada de matemáticas y nos llevaba al resultado perfecto, quedaban clara sus clases, lo entendías muy bien y el maestro buscaba que seamos participativos, nos pasaba a la pizarra para que pudiera constatar si la noción quedó aprendida. (H25H, p.8)

Fue mientras cursaba el segundo semestre de preparatoria cuando recibe la noticia del fallecimiento de su padre que le causa tal impacto que cae en una depresión que afecta

su desempeño académico, pero también fue el momento de apoyo de algunos de sus profesores que lo ayudaron a salir adelante, permitiéndole presentar exámenes hasta aprobar y comprensión.

En aquel momento estaba pasando por un problema familiar muy...muy grave había fallecido mi papá, y pues no tenía muchos ánimos para el estudio. Tenemos un examen era el primer parcial... y le pedí oportunidad al maestro para no presentar, porque estaba yo viviendo, el maestro comprende y me dice "Ok, no lo presentes, no te preocupes", cuando presento el examen lo repruebo, no estaba yo en la mejor posición de ánimo, físicamente estaba yo en la escuela, pero mentalmente no estaba yo en la escuela, no estaba yo listo para todo esto, y sí termina el curso escolar y el semestre, y debo matemáticas, me quedé con mi cinco en matemáticas. Solo esa reprobé, y vine a pasar matemáticas hasta mi tercera y última oportunidad, no sé si era por humanidad, o porque en realidad estudié para ello, pero hasta mi tercera oportunidad vine a pasar matemáticas. (H25H, p.8)

En esta etapa también se manifiesta el gusto por los retos, incluso cuando se trataba de materias que no eran muy de su agrado como lo era Física. El maestro les había dicho que, si no podían pasar el examen de la materia, menos podrían con el examen de recuperación, lo que H25H asumió como un reto personal, *no va poder más que yo*, con lo que, además de no reprobear, cambió su idea sobre la materia de Física la cual le comenzó a gustar y sus calificaciones comenzaron a mejorar en la preparatoria.

Ya en los siguientes parciales yo ya era alumno de diez, me sirvió la experiencia de reprobado. Valió la pena, entonces ya era alumno de diez, en Química también sacaba yo diez, ya era yo alumno de diez en ciertas asignaturas. (H25H, p.9)

Cuando egresó de la educación media superior el participante no sabía que iba estudiar, pero tenía tres opciones en mente, la primera estudiar Medicina Veterinaria, alimentada por su gusto por los animales, Historia, materia en la cual se especializó con el paso de los años en la docencia y en tercer lugar ser maestro. No obstante, la difícil situación económica en la cual se encontraba su familia después del fallecimiento de su padre lo hicieron inclinarse finalmente por entrar a la Normal y ser maestro.

Cuando mi papá fallece no nos deja ningún tipo de pensión, entonces vivíamos al día y pues tenía que ser consciente que si quería estudiar, tenía que trabajar, entonces por mucho que me gustaba veterinaria y antropología, no podía yo porque eran escuelas escolarizadas, era de lunes a viernes, con un horario establecido, que me restaba tiempo para poder trabajar, entonces me quedaba dos opciones antropología y ser maestro, entonces dije: "antropología, la puedo compensar siendo maestro". (H25H, p.10)

El hecho de poder trabajar de lunes a viernes y el fin de semana tomar clases fue lo que determinó su elección de qué estudiar, pero entrar no sería fácil, y así lo recuerda el profesor. Había 300 aspirantes que asistieron al curso de la Normal para presentar el examen, pero solamente había cupo para cuarenta personas, incluyendo hijos de maestros que trabajaban en la Normal. Mientras trabaja, asiste al curso y presenta el examen. El día que se entregaban los resultados de ingreso el nombre del H25H no aparece

Y dije lo voy a intentar el próximo año, no puedo darme el lujo de sentarme a llorar y ver que es lo que pasa, había que cerrar los capítulos y todo esto marcan para bien de vida, yo siempre he dicho la marca para bien, porque me hace ser una persona con carácter decidido a alcanzar metas, a no dejarse vencer por los obstáculos a estar siempre dando lo mejor. (H25H, p.10)

Para su buena fortuna unos días después una vecina le pregunta si ya se fue a inscribir, a lo que él responde que no había logrado ingresar. Es entonces cuando se entera de que hubo muchas quejas porque los hijos de los maestros habían entrado, lo cual generó desconfianza en la gente por lo que se decidió abrir un segundo grupo y en la relación de alumnos de este segundo grupo se encontraba su nombre y el del hijo de la vecina. Pidiendo prestado dinero a un primo consiguió el dinero para poder inscribirse inmediatamente porque ya no tenía tiempo.

Así transcurrieron sus primeros años de H25H hasta antes de iniciar su formación profesional. Después de algunos años se casa y forma una familia, tenía 24 años. Sin embargo, a la fecha ese gusto por los retos y el trabajo, para él le ha cobrado un precio alto en su vida familiar.

Mira, creo que mi vicio, el trabajo, hizo que, en la parte familiar, pues no sé cómo llamarle, si fue un fracaso o un desacierto, pero el trabajo hizo que yo me separa, que me divorciara de mi esposa... En el 2006, 2007, descuide mucho a mi familia por cuestiones laborales, me dedicaba más al trabajo que a atender a la familia y desde allí fue desgastándose la situación hasta que en el 2010. (H25H, p.17)

No obstante, menciona que tiene una buena relación con sus hijos que ya están en la preparatoria y en la universidad. Su hija está estudiando Medicina Veterinaria, algo que a él lo hace sentir orgulloso. Con su exesposa tiene una buena comunicación, *pero hasta allí nada más*. Con sus hijos intenta mantener una relación cercana, estar pendiente de ellos viéndolos los fines de semana cuando es posible.

Yo los tengo (a sus hijos) los fines de semana que tienen disponibilidad de tiempo porque son jóvenes ya no los puedes tener en forma con tiempo. El chico tiene 17, está en segundo de prepa. Entre semana también pasan a verme. Cuando están conmigo vemos películas, tenemos ya un club que formamos y van a verme y ya sea que ellos lleven películas cuando estoy en casa, si no, salgo con ellos a alguna plaza, vamos al cine, cuando me voy de vacaciones me los llevo. (H25H, p.18)

En el aspecto laboral, los momentos más significativos de su vida han estado marcados por dos acontecimientos muy claros. El primero sería el haber tenido sus primeras horas de base después de tres años de estar cubriendo contratos, ya que finalmente podría obtener prestaciones como lo son generar antigüedad para una jubilación, es decir, cierta seguridad económica. El segundo momento fue haber llegado a la escuela secundaria de prestigio, que tiene en muy alta estima.

Siempre he dicho que hay un Franco Robles antes de la escuela Humanista y un Franco Robles después de la escuela Humanista. Allí está no solamente el crecimiento profesional sino también personal. Está también la culminación de muchos anhelos que en su momento tenía, no te mis metas porque esas siguen de manera personal. Pero sí de muchos ideales, allá están. (H25H, p.16)

4.2 Temas emergentes

4.2.1 Formación preprofesional y profesional

En el caso del profesor H17M, el interés por estudiar una carrera profesional estuvo desde que era un adolescente, ya que su padre de oficio comerciante, como se ha descrito en apartados anteriores, les brindó a sus hermanos y a él una educación a base de mucho esfuerzo; su educación escolar se resume de la siguiente manera:

- Preescolar en escuela privada “San Ignacio Loyola”
- Primaria en escuela privada “San Ignacio Loyola”
- Secundaria, en escuela privada “San Ignacio Loyola”

Su educación básica estuvo a cargo de una escuela privada, es decir, desde el nivel preescolar hasta concluir la secundaria, todas ellas pertenecientes a una sola institución educativa. La educación media superior lo realizó en una escuela pública reconocida en el Estado, simultáneamente llevaba un curso de informática, esta última en una escuela privada. Formación profesional; al concluir el bachillerato decide estudiar una carrera técnica en Contabilidad. Posteriormente después de ejercer un año como contador, decide ser maestro de matemáticas en la Escuela Normal Superior.

En cuanto a su vocación otra de las cosas que recuerda el docente H17M que le han marcado su vida fue la Maestra Zaci, ya que argumenta que “les enseñó bastante bien” (no menciona su estrategia de enseñanza); de esa etapa de su vida comenta además que tuvo un maestro quien apoyaba a la maestra titular en sexto año llamado Vicente quien de alguna manera fue su profesor de matemáticas y lo introdujo a obtener preferencia por la asignatura.

Hay una maestra que me dio en tercero, que puedo decir que fue una de las que más me marcaron, porque nos enseñó bastante bien, la maestra se llamaba Zaci, sinceramente no me recuerdo su apellido, pero sí. De ahí hay un maestro, que apoyaba a una maestra cuando estábamos en sexto, se llama Vicente, que vamos a decir que de alguna manera fue él el que, así como que. ¿Cómo te podría decir? Como que es el que me indujo a obtener preferencia por las matemáticas, él era el que apoyaba a la maestra (...) y la verdad su forma de explicar, su carácter, todo fue que, pues si me marcó, me hizo que me guste mucho esa materia. (H17M, p.3)

Una más de las etapas de su vida que le ayudó a reconocer su inquietud por la docencia fue el hecho de brindar asesorías ejerciendo aún su trabajo como contador técnico.

Pues después de haber estudiado para contador, posteriormente me dediqué a dar asesorías y de allí me nació el gusto por la docencia, hasta que decidí meterme a la Normal Superior a terminar mi carrera como maestro.

Además de lo anterior uno de los acontecimientos que marcó su vida fue la muerte de padre, ya que como se había mencionado en apartados anteriores pudo costearle una educación, en algunos casos en escuelas privadas, lo que hizo que reflexione tras la muerte de su padre de quien había aprendido de lograr las cosas a base de esfuerzo, lo que ocasionó que trabaje y estudie al mismo tiempo y darse cuenta de su verdadera vocación al momento de brindar asesoría.

La docente M34E lleva 34 años en labor, desde pequeña tenía la inquietud por ser maestra y sentía admiración por quienes fueron sus profesores, conoció a muchas personas que le dejan huella en su formación profesional; la colaboradora comienza a relatar su

formación escolar desde inicio de su primaria hasta nivel profesional que se puede observar de acuerdo con el siguiente orden cronológico:

Primaria en escuela pública “Ramón Puerto”, que se localiza en avenida Mayab. La educación secundaria en escuela pública “Federal 201”. Posteriormente ingresa a la carrera técnica en escuela privada “Normal Educar Aprender” para ser docente de primaria, conjuntamente y de forma simultánea por las tardes tomaba clases de danza en una escuela vespertina, fue maestra de danza en una escuela perteneciente a la población de Ticul, Yucatán.

Realiza su carrera Profesional en escuela pública en “La Normal superior”, al mismo tiempo aproximadamente en el año de 1983 realizaba suplencias, por ejemplo en la escuela Humanista comienza como docente de danza folclórica, posteriormente el director de dicha escuela le asigna cubrir horas de la asignatura de español que conserva hasta el día de hoy; en el Colegio Cortés cubrió licencia dando clases a puros varones y en el año de 1985 entra a laborar como maestra de Kínder y primaria en la “San Ignacio de Loyola”, donde además fue subdirectora a nivel secundaria durante nueve años.

Esta colaboradora durante su formación escolar y profesional nunca ha dejado de prestar sus servicios para los estudiantes, siempre ha estado presente en los diferentes niveles educativos lo que la hace tener una distinción especial como docente y profesional.

Respecto al tema de la vocación, por su trabajo como profesora siente una enorme pasión, se levanta todos los días a cocinar a las 04:00 de la mañana, de 07: 00 horas hasta las 14:00 horas trabaja como docente en la escuela secundaria Humanista, parte de sus fines de semana se dedica a revisar tareas de sus alumnos, le gusta fomentar la lectura y escritura

entre sus estudiantes; considera parte esencial el humanismo, ya que se trabaja para personas.

Para empezar siempre yo les aconsejo a mis alumnos que lo que hagas te llene, que lo que hagas sea lo tuyo y el humanismo, y el contacto directo estas tratando con chicos, con jovencitos que traen problemáticas que ni te imaginas y que muchas veces solo en la escuela y con sus maestros se puede sentirse respetado, acogido, ¿si me explico? entonces eso es muy importante, el trato con los chicos, la plática, yo soy de esas "oye mi vida tráeme tal cosa", "oye mi amor ¿vas por aquí?", no sé qué... (M34E, p. 2-3)

La vocación, el trato, que disfrutes lo que hagas, que te guste, porque si no, imagínate, que triste vida vas a llevar, si llegas de tu trabajo, estás molesto y no quieres, y mis alumnos me dicen: "ay maestra se ve que le gusta lo que hace" y yo los vacilo "me encanta poner ceros", eso es muy importante, el trato y la vocación. (M34E, p. 2-3)

La colaboradora relata que su vida es el magisterio, cuando se encuentra en la escuela, incluso se olvida hasta de sus actividades que tiene pendiente fuera de ella. Para esta docente y colaboradora ser maestro como ella menciona es dar “alma, vida y corazón”.

El colaborador, H25H, que a partir de su formación profesional su vida prácticamente la ha dedicado a la docencia, una persona que ha sobresalido en lo personal y profesional con esfuerzo al igual que los otros dos colaboradores, recuerda cada uno de sus profesores que le brindaron una educación en las diferentes instituciones escolares y en los diferentes niveles, al recordar cada una de las etapas de etapas de vida como estudiante es

algo que se le ve con plena satisfacción. Comienza relatando su paso por la primaria y recuerda cada profesor (a) que tuvo en los diferentes niveles.

Primaria en escuela pública “José López” en el barrio de San Bernardo. La creencia de los padres bajo la premisa de entregarlo donde la maestra fuera más estricta no fue un obstáculo para disfrutar de cada una de las etapas de la primaria. Además, sus profesores de cada nivel los recuerda con características particulares.

En primer grado, la maestra Gladis la disciplina que tenía al hacer tareas y su limpieza, le dejó cosas positivas.

En el segundo grado, la maestra Wendy May la presión que les hacía sobre aprender el abecedario y de no cumplir retroceder a primer grado hizo que aprendieran mucho.

Pasando al tercer grado, la maestra Amparito, era una persona de la tercera edad, tenía una extraordinaria puntería con el borrador y un lenguaje florido, pero a pesar de ello comenta que aprendió mucho.

Si veía tu uniforme arrugado o sucio, te decía: "dile a tú mamá que no sea floja, que te lave o que te planche, tu uniforme"(...) El vocabulario que manejaba era bastante florido jajaja (risas), sin llegar a la ofensivo, pero florido. Yo creo que era de manera, no tanto para llamar la atención, pero sí decía: "dile a tu mamá que no sea huevona" jajaja (risas). (H25H, p.2)

Cuando cursó el cuarto grado, conoció a la maestra Betty Maas, quien tenía mucha paciencia para enseñar y bonachona de carácter apacible a diferencia de la maestra amparito. Durante el quinto grado, la maestra Rebeca, era una maestra “alivianada”, trabaja mucho en equipos. Y en el sexto grado, la maestra Conchita, compensaba el rendimiento

académico nombrando jefes de fila, de los cuales tomaba primero la lección y revisión de tareas para posteriormente tomárselos a los demás compañeros, haciendo hincapié de ser honestos.

Era tanto lo que ella nos inculcaba, que nos hacía creer que ser honestos, porque si ella se enteraba nos cambiaba, y el hecho de que estuviéramos allá pues era una recompensa al esfuerzo, nos motivaba a ser siempre, por lo menos de mi parte siempre ..."este no lo hizo, este falló en una pregunta, o le faltó esto", siempre traté de cumplir con esa parte. (H25H, p.4)

El profesor H25H recuerda a cada uno de sus docentes de primaria porque fueron personas que de una u otra forma influyeron en su persona y terminaron siendo significativos para su desarrollo como persona.

La secundaria la estudió en escuela pública "Federal 12" de la colonia Palmera, también recuerda a algunos profesores con experiencias positivas y otras no tan agradables. Por ejemplo, el maestro de matemáticas de primer año, lo recuerda por su nombre peculiar "Pánfilo" y por ser además un maestro que sin saber por qué y para qué y sin motivo alguno les pegaba con la regla. En segundo año la maestra Leydi que tenía apodo de "la monja", con característica de ser tierna, dulce y paciencia.

Tercer grado el maestro Roque que padecía de estrabismo, un maestro temperamental, con mal humor y con preferencias a ciertos alumnos. El colaborador relata que era una persona en secundaria introvertida, que le gustaba pasar desapercibido, evitando ser visible; un día casi el salón completo reprobaba matemáticas con este profesor, por lo que les brindó otra oportunidad, motivo por el cual el colaborador, junto con otros

dos compañeros aprovecharon el tiempo estudiando, lo que ocasionó que, al momento de presentar nuevamente el examen los tres (el colaborador y sus dos compañeros) obtuvieran diez de calificación, dando pie a que el profesor sospeche que se habían copiado y no fuera porque estudiaron juntos, esto ocasionó que les pida comprobar pasando a la pizarra y resolver los tres al mismo tiempo un problema, cosa que hicieron sin complicación, sin embargo con el paso del tiempo esta experiencia hizo disminuir su rendimiento y su temor hacia las matemáticas, ya que comenta que fue una experiencia “paralizante” para él.

Estudió a continuación su bachillerato en una escuela pública, la “Preparatoria 102”, todavía con el pesar de la fuerte experiencia de la secundaria hacia las matemáticas, su profesor Juan Valdez de la preparatoria poco a poco hizo que tuviera nuevamente la confianza para que vuelva a tener interés por la asignatura hasta que aprobó, caso similar con física, sin embargo, le empezó a gustar tanto que ya era alumno de diez y convirtiéndose (física) en su materia favorita. Tener maestros estrictos el colaborador ya lo veía como un reto más que como un obstáculo, lo cual le sirvió para ser la persona que es ahora.

Su carrera Profesional en escuela pública en “La Normal superior”, fue una de sus tres posibles opciones para continuar con sus estudios entre los cuales se encuentran: en primer lugar, la Facultad de Medicina Veterinaria, en segundo lugar, la Facultad de Antropología e Historia y en tercer lugar ser maestro, por cuestiones económicas decide ser maestro. Al inscribirse y presentar el examen tuvo una pequeña decepción en un principio, ya que al ver los resultados no encuentra su nombre; sin embargo gracias a una vecina, cuyo hijo también presentó para la misma escuela se entera que por ciertas circunstancias decidieron abrir un segundo grupo y le comenta que ahí se encontraba su nombre; pero una

de las condiciones que les imponen a este segundo grupo que si reprobaban una asignatura en el primer bimestre les daban de baja de la escuela; ocasionando que el colaborador se pusiera como meta que no sería el primero que le iban a dar de baja en la Normal.

Al momento de titularse como profesor seguía laborando para una constructora, después de un año decide probar suerte en el magisterio, comentándole a su jefe en la construcción este le responde:

Te va a ir mal, hay muchos maestros, no vas a tener plaza, mejor te quedas acá” me dijo literalmente (...) Lo tomé como un halago, pero al mismo tiempo lo tomé como un reto personal. Dije “aún yo me quedé sin trabajo no regreso a la constructora”. (H25H, p.12)

Comenzó a tocar puertas como docente logrando obtener primero contratos y licencias hasta posteriormente obtener sus primeras horas de base en una población de Yucatán, hasta posteriormente le brindan la oportunidad y por motivos de antigüedad y cambios geográficos de quedarse en la escuela donde actualmente labora con 41 horas.

El colaborador ha sido una persona con grandes experiencias de vida, los retos es algo que le da fuerza para seguir y continuar y no dejarse vencer con facilidad.

El profesor considera que la vocación es una parte humana e importante, ya que no se debe “ser tirano” con los alumnos, sino que hay que aceptarlos, si siempre te quejas de ellos, piensa que “pierdes mucho de la educación” (H25H, p.4). Con sus compañeros de trabajo, de escuela piensa que debe llevarse bien, de tener una buena relación y comunicación, de esta forma se va aprendiendo cosas positivas de la vida.

Yo creo que a partir de ese momento la visión de vida que tengo es que... tienes que sumar, no tienes que restar, ¿a qué me refiero?, sumas amigos, sumas experiencias positivas, sumas aprendizajes, restas enemigos, restas apatía.
(H25H, p.12)

Maneja la disciplina con los estudiantes, pero al mismo tiempo es flexible, trata de ser empático con sus alumnos, ganarse la confianza y el respeto sin romper límites, es un docente que predica con el ejemplo, es puntual, por lo tanto, les pide a sus estudiantes serlo también, pide las tareas con tiempo de anticipación y fecha establecida, pero al mismo tiempo toma su tiempo para revisarlo.

Piensa que su trabajo, su “vicio” como él lo llama, hizo que su matrimonio fracasara, llegando al punto de separarse de su esposa, menciona que la docencia es una profesión que demanda tiempo, tienes que cumplir un horario y te llevas contigo el trabajo a casa, debes tener virtudes y cualidades, paciencia y empatía.

Saber que vas a trabajar con personas que provienen de diversas familias, diversos niveles, diversos tipos de formación, con valores sí, pero en un orden contrario entre ellos y a los tuyos. No puedes tratar a los alumnos como si fueran criminales de banda o etiquetarlos “son demonios”. (H25H, p.18)

Durante la primaria tuvo el deseo de ser maestro, sin embargo debido a una experiencia de vida que tuvo como estudiante con un maestro hizo que desee no ser docente, debido a que en la escuela secundaria donde él estudiaba existía un maestro que les pegaba sin motivo alguno, además de una experiencia paralizante al momento de pasar a la pizarra a realizar un ejercicio; pasa el tiempo y al entrar al bachillerato se rompe el miedo

debido a un profesor que le enseñaba las matemáticas con paciencia y gran dedicación, incluso hizo que algunas asignaturas prácticas sean de sus favoritas.

4.2.1.1 Teorías sobre la formación escolar y vocación

Pueden existir maestros para diferentes asignaturas, pero no todos comparten un sentido empático con los estudiantes, ya que algunos profesores simplemente cumplen un rol de ser docentes frente a un grupo, pero no se interesan por el bienestar del estudiante; recuérdese que algunas características del “Buen profesor”, según Maturana (2010) debe existir un compromiso pedagógico, social y político. Ser docente implica trabajar con estudiantes, escucharlos, atenderlos y tratar que se dirijan hacia una meta que les ayude en su formación, vincular actitudes con buenos hábitos, orientarlos y enfrentar la vida ante diversos problemas. El trabajo del buen profesor no únicamente se refiere a jornadas laborales, sino que su labor va más allá de una hora específica, ya que, implica llevar el trabajo a la casa, dar consejos a los estudiantes, procurar su bienestar emocional, entre otras cosas. Ante estas acciones que realiza un buen profesor solo queda preguntar: ¿los profesores se hacen? o ¿nacen?

La formación profesional de los individuos como docente se hace presente dentro de los momentos significativos que tuvieron en la vida (Jiménez y Perales, 2007), algunos con metas ya trazadas, otros iniciando con proyectos de vida que no se relaciona con la docencia, pero que a la mitad del camino encuentran su vocación como profesor; los colaboradores H17M, M34E y H25H, coinciden en sus relatos con algunas teorías sobre su deseo de ser profesor y en el caso de cada uno de ellos ser un “Buen profesor”, la vida los ha llevado a cruzarse en un mismo camino hacia la docencia e incluso son compañeros de

la misma institución educativa, cada uno con historias diferentes de donde surgió la inquietud por ser profesores.

Algunos casos de su formación como profesor de acuerdo con el estudio realizado por Jiménez y Perales (2007) el 74%, se da por el deseo de trabajar con niños, realizando juegos y la propia experiencia que tuvieron de sus profesores. Recordemos que los tres colaboradores desde adolescentes tenían objetivos trazados, como en el caso de H17M quería tener una profesión, M34E que desde pequeña sabía que quería ser docente, el colaborador H25H incluso estaba entre tres carreras a estudiar, sin embargo por problemas económicos decide ser profesor, pero además este último colaborador recuerda a cada uno de sus maestros desde la primaria y sobre los cuales relata cada experiencia que tuvo con sus diferentes maestros de quienes aprendió cosas buenas y malas; los tres colaboradores mencionan que de sus profesores sintieron admiración y respeto, en el caso de H25H menciona que fueron sus profesores quienes influyeron en su persona. El colaborador H17M, que su gusto por las matemáticas se debió por su profesor de esa asignatura (en la actualidad este colaborador es profesor del área de matemáticas) y por último la colaboradora M34E que sentía admiración por sus profesores.

La formación escolar y la profesión como docente en buena medida se ven influenciadas por los profesores que les dieron clases en algún momento de su vida.

Pedro Ángel Pagni (2010) de Brasil, trataba de demostrar que la educación de los sujetos no únicamente se presenta como algo institucionalizado, sino que parte de su formación muestra experiencias de muerte, de nacimiento, y las diferencias son las que hacen al sujeto desplazarse en las instituciones escolares, los procesos de reflexión constituyen una ética que lo lleva al cuidado de sí mismo y de los demás. En concordancia

con la teoría anterior, este autor menciona que la formación del individuo puede estar marcada por experiencias como el nacimiento y la muerte.

Bajo esta teoría podemos analizar la formación de los docentes H17M y H25H, ambos experimentan la muerte de su padre que los lleva a la decisión de luchar por tener una profesión y salir adelante en su carrera, H17M aprendió de su padre el esfuerzo y dedicación; H25H con la muerte de su padre se deprimió pero logró salir adelante con la ayuda de sus profesores, en cierta medida las experiencias dentro del seno familiar y la ayuda que se le brindó a estos profesores les ayudó a seguir adelante; retomando los estudios de Jiménez y Perales (2007) una parte de su investigación mencionan que el contexto familiar es determinante para el magisterio, así como también la parte humana, es decir, sentirse identificado para constituir el Estado.

Entre los tres colaboradores resaltan, cada uno con su propio estilo, que la parte humana es indispensable para ser un “buen docente”. H17M lo demuestra al ser con sus estudiantes “cotorro” como el menciona, es decir, agradable ante sus estudiantes, M34E comprensible con sus alumnos e incluso le han puesto de apodo “mami” y H25H menciona que como profesor uno no debe ser tirano, sino que a los alumnos hay que aceptarlos como son.

Le elección de una carrera está marcada por los sucesos de vida, las experiencias, incluso como menciona Messing (2007) es el primer paso para una identidad ocupacional, marca al joven un compromiso con la exogamia e incluso el abandono familiar que puede llegar a provocar la angustia; esto lleva a la persona a estar en un control mágico como lo menciona la autora, de ahí precisamente surge la vocación.

“La vocación” no es una sola, ni todo el mundo la posee, sino que las personas pueden descubrir lo que les gusta o apasiona a través de los distintos recorridos educativos y ocupacionales que van realizando. También se sabe que la elección de la primera carrera no va a ser la única, sino que una persona que egresa del secundario va a travesar distintos y sucesivos cambios en su actividad profesional y ocupacional.

Los colaboradores en su experiencia han llevado su profesión como docentes a tener una vocación y compromiso con su trabajo ante los estudiantes, recordando y haciendo una comparación con la definición de vocación que se proporciona, el caso de H17M, descubrió su verdadera vocación implementando asesoría como contador, además como se mencionó antes tratar a los estudiantes fuera de un plano de rigidez, sino que hay tratarlos incluso con momentos de diversión. Para H25H, su trabajo con estudiantes es algo que le provoca satisfacción, incluso menciona que su “vicio”(su trabajo) ocasionó que su matrimonio fracase, ya que el tiempo y dedicación hacia la escuela y sus estudiantes era tal que permanecía mucho tiempo en ella, incluso menciona que a los alumnos no hay que etiquetarlos, sino que debes saber que son personas con diferentes contextos, para finalizar la colaboradora M34E, ella siempre reconoció una pasión por su trabajo, tratar a los alumnos a través del humanismo fue una de sus cualidades, incluso menciona que la vocación debe considerarse un trabajo que lo disfrutes y que te guste.

En conclusión puede mencionarse que la formación que te tengas en la vida y experiencia que te brindaron tu familia y tus maestros puede llevarte a tener una verdadera vocación por aquel trabajo que te hace que sean un profesor por lo tanto el “buen profesor” se puede formar sin que sea su primera elección, algunos pueden nacer con esa inquietud de

brindar apoyo a través de la enseñanza y la comprensión hacia los demás, pero otros pueden descubrir lo en verdad les agrada a lo largo del camino.

4.2.2 El buen docente

Las preguntas en las que se centrará este informe se reducen a las que hacen referencia sobre lo que ellos consideran la buena docencia. En un primer momento cuando hicieron referencia a los profesores que tuvieron a lo largo de su vida, como lo puede ser su etapa escolar en su infancia o durante su formación inicial en la normal superior. En un segundo momento explican lo que para ellos es la buena docencia, lo que debe ser un buen docente en la actualidad, es decir, ya como profesionales con muchos años de servicio. Debido a lo abierto de las entrevistas, algunos hablaron más de uno de los dos momentos que de otro.

El profesor H17M durante las entrevistas se mostró interesado pero sus respuestas tendían a ser breves y concisas. No profundizó mucho en sobre sus buenos profesores en su etapa preprofesional y lo que la buena docencia es, pero aun así ofrece la suficiente información para tener una idea de lo que entiende por este concepto. Durante su infancia en los últimos años de la primaria y en secundaria describe profesores que fueron para él significativos. Menciona de manera especial un profesor de matemáticas que fue determinante para que a él le interesaran las matemáticas como disciplina.

¿Cómo te podría decir? Como que es el que me indujo a obtener preferencia por las matemáticas...Y la verdad su forma de explicar, su carácter, todo fue que, pues si me marcó, me hizo que me guste mucho esa materia. (H17M, p.4)

Hace hincapié en la importancia en las habilidades docentes como lo son saber explicar y la personalidad del docente que se mostraba divertido “cotorro” como dice el

maestro. En la figura 8. Podemos apreciar las características que nos mencionó H17M a lo largo de la entrevista y es notorio como varios de los rasgos que reconoce en sus profesores son mencionados como características de la buena docencia en la actualidad.

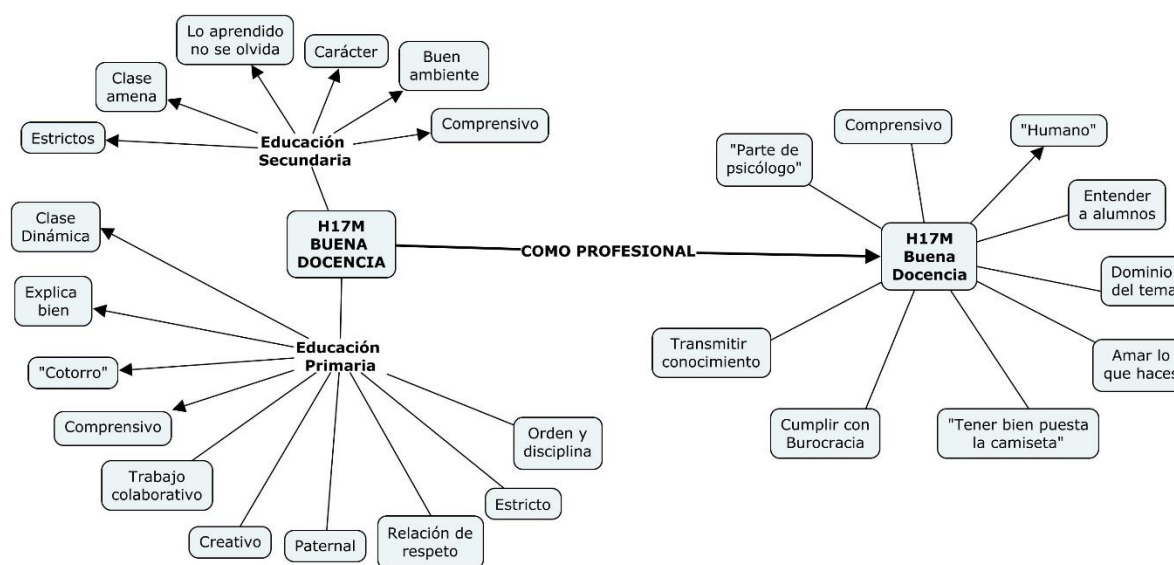


Figura 8. Concepto de buena docencia del profesor H17M. Elaboración propia.

Entre los que se repiten en las diferentes etapas de su formación podemos destacar ser “comprensivo”. Por comprensivo nos dice la RAE (2017) en una acepción: “que tiene facultad o capacidad de comprender encontrar justificados actos o sentimientos”. Y en una segunda acepción: “dicho de una persona, de una tendencia o de una actitud: tolerante”. Lo anterior nos hace pensar que el docente le da a la relación con el alumno el lugar más preponderante entre las características de la buena docencia, pero no es lo único. También resalta la importancia que le da a la cualidad docente de comunicar, entendiéndola como saber explicar los temas y contenido de tal manera que la exposición sobre cualquier tema sobre la materia o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles para los alumnos (RAE, 2017). Ahora bien, para poder explicar bien antes que nada hay que

tener claro un dominio del tema y los contenidos, lo cual es mencionado por el docente de matemáticas.

El docente que imparte la clase de historia, H25H, tiene el mapa semántico más rico debido a lo detallado de sus narraciones. Durante las entrevistas habló de los maestros más significativos en vida en su infancia y juventud. Se repite la importancia de ser comprensivo, que es mencionado durante las diferentes etapas de su formación preprofesional, y de la misma manera en su definición de la buena docencia en la actualidad como se nota en la figura 9. También se repiten los temas de la personalidad del docente como el sentido del humor y el trato hacia los alumnos con rasgos como “apacible” que según la RAE (2017) es alguien “manso, dulce y agradable en la condición y el trato”. Coincidiendo con el profesor H17M señala el correcto cumplimiento de las cuestiones administrativas o burocráticas de la labor docente como parte de los que considera la buena docencia. En este docente se destaca de manera particular valores como la honestidad y el trato justo o igualitario hace todos los alumnos.

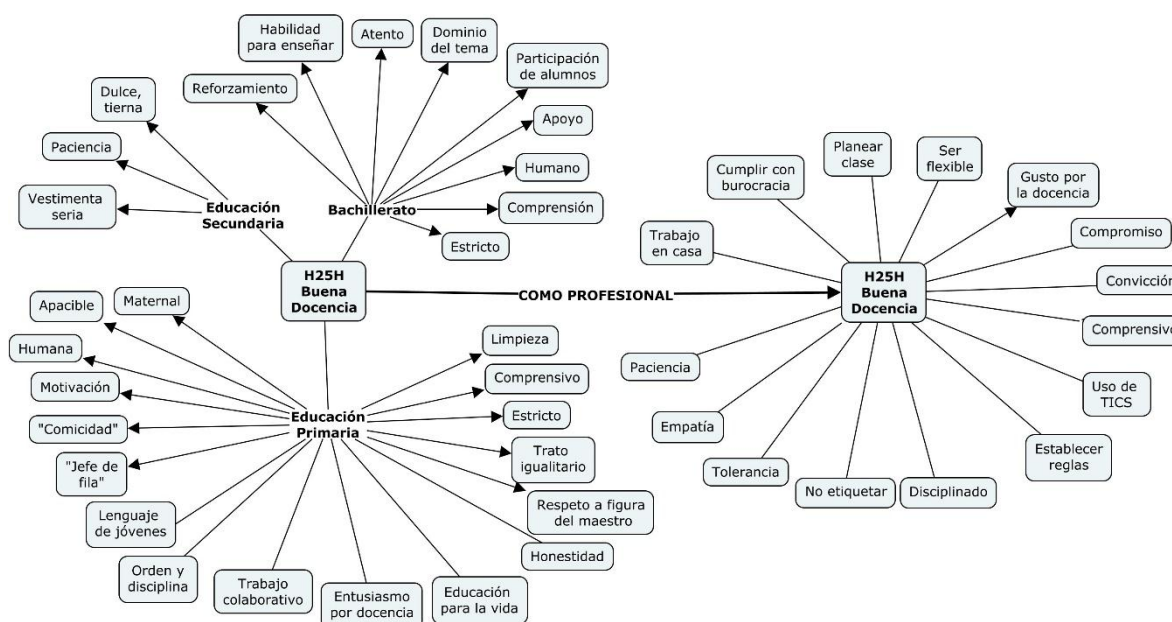


Figura 9. Concepto de buena docencia del profesor H25H. Elaboración propia.

Las habilidades docentes se hacen presentes como características son el orden y la disciplina en el aula, la habilidad de enseñar o el uso de las TICS.

Otra cuestión importante que implica ser docente es que debes estar pendiente a los cambios, el uso de las redes sociales, ya que se trabaja con jóvenes que acceden a grandes cantidades de información y te cuestionan.

Por último, pero no menos importante, tenemos a la profesora de español, M34E. Esta docente, a pesar de tener más años dedicada a esta noble labor, no ha abundado mucho en su pasado relatando sobre sus profesores significativos en su formación preprofesional. Sin embargo, detalló de manera clara lo que es para ella la buena docencia en la actualidad, lo que se puede apreciar en la figura 10.

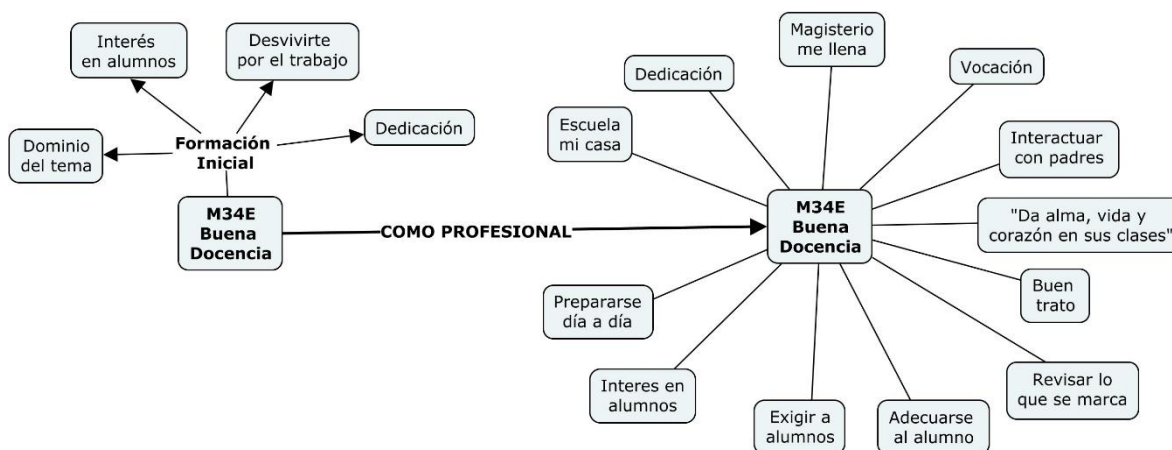


Figura 10. Concepto de buena docencia de la profesora M34E. Elaboración propia.

Quizá es en esta maestra en donde el peso de la vocación es más fuerte ya que hace mucho hincapié durante las entrevistas sobre la importancia de ella. La idea de haber nacido para ser maestra está en ella y lo dice de manera muy convencida.

Y ¿qué me motiva? Que soy maestra de vocación y te lo he dicho desde ya algún tiempo y cuando mis alumnos me responden yo soy feliz, porque veo que lo que yo me esfuerzo da fruto en ellos. (M34E, p. 27)

La satisfacción de ver sus esfuerzos recompensados con el aprendizaje que ella percibe en sus alumnos es lo que toma como la principal característica de la buena docencia. En particular también destaca el hecho de ser estricto, entendiendo por estricto, buscar el cumplimiento de las reglas del aula y la clase. La formación profesional también es un punto que rescata la profesora, que incluso remarca la importancia de “prepararse día a día” que puede ser entendido como la capacitación que los buenos profesores deben mantener para lograr el objetivo de ejercer una buena docencia. Un punto que destaca por encima de los demás es la mención de la interacción con otro de los agentes educativos, los

padres de familia. Para esta docente la relación que se establece es primordial para llevar a cabo una buena docencia, quizá potenciada por su propia idea de la importancia de la familia que posee.

Conjuntando las respuestas de lo que es la buena docencia de los tres profesores de esta prestigiada escuela secundaria se elaboró un diagrama de afinidad cuyo resultado se encuentra en la figura 11. Los datos agruparon en las siguientes categorías.

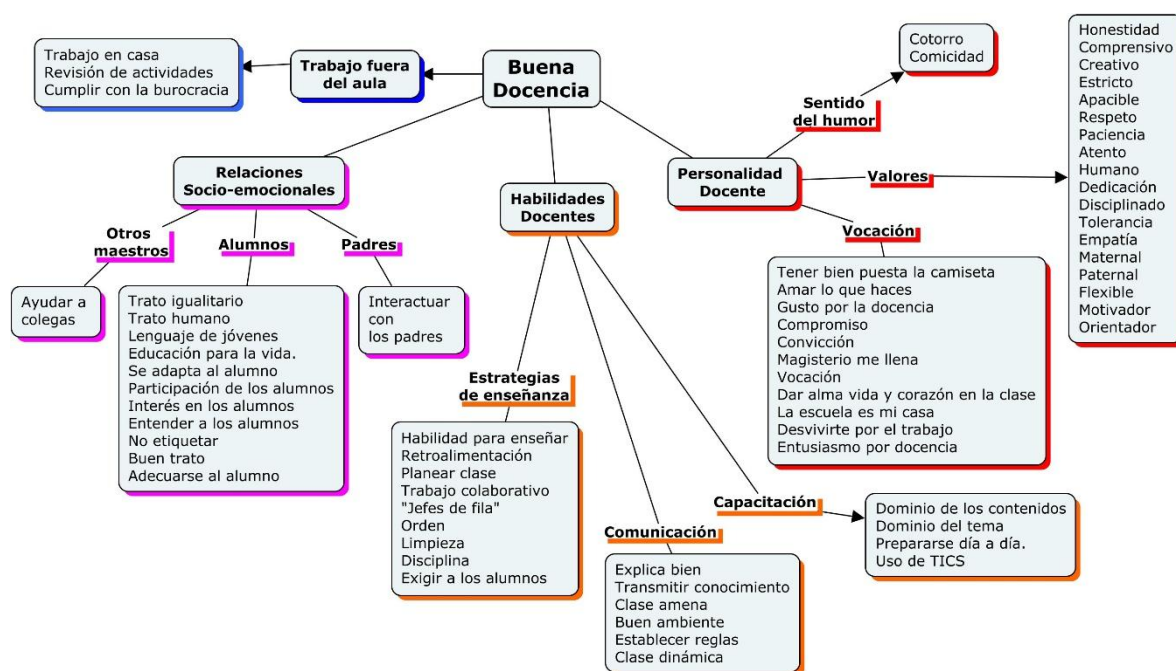


Figura 11. El concepto de buena docencia de los profesores. Elaboración propia.

- Personalidad docente, que a su vez se divide en sentido del humor, valores y vocación.
- Habilidades docentes, dividido en estrategias de enseñanza, comunicación y capacitación.

- Relaciones socio emocionales que se divide según con quien se da esa relación, es decir, los alumnos, lo padres de familia y los colegas maestros.
- Trabajo fuera del aula. En este apartado se incluyeron los aspectos laborales que se tiene que cubrir con trabajo en el hogar, algo que un buen profesor debe de tomar en cuenta y cumplir con ello.

Es destacable que los dos apartados con más menciones son los relacionados con los valores y la vocación de los docentes.

4.2.3 El cambio educativo

En este apartado abordaremos el aspecto del cambio educativo. El punto de partida es la escuela, desde la óptica pragmática y progresista de John Dewey (1915), debe tomarse no sólo desde punto de vista político, sino uno social cuando se da un nuevo movimiento educativo, de hecho, advierte que de no ser así los cambios serían vistos como algo arbitrario, como la particular invención de algunos maestros o funcionarios. Si bien podría sonar extraño o algo desfasado debido a que ya pasaron muchos años desde que se escribió originalmente pues trata como cambio educativo a la inserción de materias como el trabajo manual y las artes domésticas, hace eco hasta nuestros días debido a que Dewey teorizaba sobre la educación y el cambio social como “un creciente cambio pensamiento y una progresiva unidad del sentimiento de simpatía” (Dewey, 1915), en este mismo hilo de conceptual, H25H con respecto a la última reforma aplicada:

Bueno a veces siendo docente y siempre ha sido así, cada vez que hay una reforma, tú siempre tienes que adaptarte de manera rápida, buscar las herramientas o buscar los mecanismos para poder aplicar y sentarte a desarrolla tu nuevo programa, porque los cursos que ofrecen la secretaria, pues no te

ayudan de nada, solo te hacen perder el tiempo, ni siquiera los que dan la capacitación ahí tienen la información de primera mano, a ellos les informan, les informan y obviamente se van generando un vacío, en el que tú preguntas y no saben darte respuestas o no saben cómo se va aplicar. (p.23)

En la viñeta anterior, se pueden apreciar ambas caras de la moneda, por una parte, tenemos al docente que se enfrenta al cambio de la mejor manera posible y por el otro, colegas que dificultan la consecución de los objetivos laborales, que de acuerdo con la UNICEF (s.f.) es el comportamiento menos propicio pues

Uno de los componentes de ese proceso es el suministro a los participantes de información pertinente y motivación mediante el empleo de estrategias bien definidas, de canales de comunicación interpersonales, de grupos y de los medios de comunicación que se adapten al público.

Por supuesto, esto puede ser entendible por el miedo a priori, por la natural resistencia que puede llegar a significar un cambio en las estructuras organizacional de cualquier institución, como en este caso una escuela secundaria.

Michael Fullan (2012) deja patente que la raíz de los trabajos en materia del cambio los encuentra en los teóricos de mediados del siglo pasado como lo son Goodlad, Miles, Rogers y Dalin. Sin embargo, igualmente comenta que podríamos rastrear dichos aportes desde Durkheim y Weber. Parecería un ejercicio de extensión conceptual tratar desde paradigmas sociológicos la discusión conceptual del campo de estudio, pero en realidad es reconocer ambas ciencias sociales (la educación y la sociología) como elementos e incluso principios de metodología adscritos a un invisible diagrama de Venn de los fenómenos

sociales. De hecho, Leonard Broom (1976) en su libro: *Sociología. Un texto con lecturas adaptadas* explica que:

La perspectiva sociológica implica el estrecho análisis de las fuentes de cambio¹, el estudio del cambio se puede abarcar desde el análisis microcósmico [del individuo] (...) hasta una amplia mirada desde arriba de las tendencias maestras (...) en cada caso, el enfoque definitivo se dirige hacia las relaciones humanas.

En este orden de ideas, podemos observar que el nivel microcósmico (importancia que los profesores le dan a su trabajo) es importante en la labor docente, no sólo en el logro de los objetivos descritos sino hasta en la reflexión de la realidad y aplicación de lo empírico:

A. Respecto al cambio, le ha costado esas adaptaciones, ¿difícil?

R. No, difícil no, ahora me ha costado tiempo, pero de que este difícil no, me ha costado un poquito en cuanto a la aceptación, te repito el aceptar de que el alumno llegue solo y de que no pueda yo intervenir para que yo les apoye a comprender algo, eso sí cuesta un poquito, y si tienes que tener mucho cuidado en la forma de llevar la metodología porque si no, no simplemente no aprenden.

A. ¿Cómo que con cuidado?

R. Que tienes que dedicarle tiempo a la clase, tienes que estar pendiente, tienes que estar, por ejemplo "voy a dar la actividad y me siento y me espero", sino que tienes que pararte, tienes que estar pendiente de lo que hacen, esto y lo otro, para que no se pierda el trabajo, porque si no, el alumno no llega y al no llegar al

¹ Refiriéndose a la presión ejecutada por las nuevas formas y la resistencia que la primera ejerce.

*resultado los temas no se desarrollan como debe de ser y el objetivo no se logra.
(H17M, p.21)*

Recordando las ideas de David Hamilton, referido por María Rodríguez (2003), la educación seguirá evolucionando sobre dos constantes: la función social de la reproducción y función cultural, y la planificación social:

A: Y respecto a ser maestro ¿cómo ve que ha cambiado el papel que tiene el profesor en años recientes, respecto a todos estos cambios?

M: Ha cambiado, nos han modificado, los padres de familia no todos, pero si algunos con cierta prepotencia de “mi hija la maravilla”, ¿sabes que les asombra? En la primaria no se puede reprobar y en la primaria los niños sacan 9 y 10 y llegan con promedios de 9.5 en el certificado, pero, cuando llegan en secundaria demuestran en verdad lo que saben ¿sí? Y ¿qué pasa? Que viene la mamá cuando tú la llamas porque no está cumpliendo y dice “¡Ay, maestra que está pasando si era de puros 9 y 10 en primaria”, es otra cosa la primaria, aquí el niño no está rindiendo, no cumple, es otro nivel, tenemos 9 maestros al que el niño tiene que responder, con cada maestro que se le antoje digamos! (M34E, p. 5)

Trayendo a colación los conceptos analizados sobre instituciones educativas y los elementos que pueden activar el cambio social, debemos entender que la organicidad entre la sociedad y educación es simbiótica y que de hecho ambas se legitiman así mismas, que a referir por el siguiente ejemplo pudiera parecer que la figura del maestro ha dejado de ser una de respeto o incluso a la que se le más seguido se le puede (des)humanizar:

M: Algunos papás si apoyan y hay otros que “hay maestra no le puede tomar la lección es que no se la pudo aprender”

A: Y antes ¿cómo le hacían?

M: Antes acuérdate, el maestro era la autoridad, lo que dijera el maestro y las mamás te apoyaban, te decían “sí maestra lo que usted diga, si lo tiene que volver a hacer, si le puede dar un pescozón”, no lo hacíamos verdad pero, los papás y los hijos nos tomaban más en cuenta hasta en la casa, cuando se platique en casa la figura del maestro respetada, ahora es “ ay no, no pues déjala, la maestra está loca”

A: Si, si lo he escuchado

M: ¿Qué va a valorar el niño si sus papás que son su máxima figura están discriminando al maestro, pasan los años y el niño ya crece, ya madura y entonces se da cuenta “ah sí... aquel maestro o aquella maestra” pero si en su momento no es así, entonces a veces si los padres no apoyan (M34E, p.28)

(...)

M: Un niño me hizo la vil chafa, perdón la expresión, me estaba haciendo chafa puse atención en su mochila, porque yo los observo desde que vea un movimiento diferente digo “este me está haciendo chafa” me puse detrás de él y vi que traía una impresión de la cual estaba copiando en la hojita y le digo “ mi amor cómo tramaste esto, qué hiciste a ver dímelo, cuéntamelo” pensaste “no estudié le voy a hacer chafa a la maestra, voy a escribir la lección” o sea tuvo que haber diseñado una estrategia, ¿me explico? (M34E, p.29).

Rodríguez (2003, pág. 66) afirma que “el cambio en educación tiene su referente originario en el cambio social” de manera contundente va imbricando ambos conceptos, la concepción basada en nociones de corte evolucionista menciona que apuntalar una sociedad humana fuerte y dinámica debe orientarse a autotransformaciones progresivas. Explicado de otro modo, recupera los argumentos de Foucault y Popkewitz para concluir que la aparición de reformas educativas se vincula con el replanteamiento (cambio) de los principios epistemológicos (y sociales) del siglo XVII. A manera de cierre teórico y de justificación de la implementación del cambio afirma Garbanzo-Vargas (2016):

En los albores del presente siglo son muchos los desafíos que atraviesan las organizaciones en general para asegurar un lugar pertinente en la desafiante sociedad. De estas exigencias no se escapan las organizaciones educativas, las cuales, debido a su responsabilidad social en el proceso formativo del ser humano, deben enfrentarse a importantes y complejas disyuntivas con respecto a su actuar y sus procesos de organización con miras a un permanente desarrollo, que les permita ofrecer procesos educativos de alto nivel (p. 2).

4.2.3.1 Papel del maestro

Los docentes coinciden en que el papel del maestro ha disminuido en menor o mayor medida. La diferenciación quizá se deba a que imparten diferentes materias por lo que las estrategias que utilizan se han visto modificadas de manera distinta. Con el modelo anterior a las Reforma del 2006 los profesores eran los que sentían los “protagonistas”.

Pues antes, vamos a decir el maestro, pues era yo, el moderador de un grupo era yo, el expositor era yo, ahora no. A partir del 2006 los expositores son los alumnos, yo soy el mediador, solamente los voy orientando. (H17M, p.19)

Esta pérdida de protagonismo en el aula que se apoya en el constructivismo aplicado en las reformas no es mal recibida por los docentes, por el contrario, la consideran positiva porque reconocen que ha ayudado al aprendizaje de sus alumnos.

La reforma es específica, te conduce hacia el aprendizaje, inicialmente hablábamos del aprendizaje de constructivismo, donde el alumno sea el eje del aprendizaje y tú nada más seas la guía o el asesor para que ellos puedan construir el aprendizaje. (H25H, p.25)

Los docentes también mencionan algunas dificultades en el momento de aplicar dicho modelo ya que “tiene que hacer que los alumnos trabajen”. Si bien esa problemática de procurar que los alumnos trabajen no era tan diferente en épocas anteriores o lo que ellos llaman “el método tradicional”. Uno de los profesores en particular, el que tiene mayor edad y más tiempo en la docencia manifiesta como se le ha complicado el aceptar ciertos cambios. Sobre lo anterior dice un maestro, “me ha costado que me digan que no tengo porque tengo que tomarles lecciones, porque para mí es obligarlos a estudiar”.

Sin embargo, no todo es cambio. Hay aspecto que los docentes creen que no se ha cambiado o por lo menos no ha cambiado mucho que es la relación humana y de respeto para con sus alumnos. Este es un punto muy importante he incluso algunos de esos maestros lo recalcan de especial manera, el trato amable y quizá hasta cariñoso que han tenido desde hace muchos años y que mantienen sin cambios hasta el día de hoy.

En la relación, en el trato, en la forma, sigue siendo de alguna forma para mí, desde mí, mi perspectiva la misma, el acercamiento, el cuidar que todos aprendan,

el que tiene dificultades detectarlo, apoyarlo, estar pendiente cumplir, que se cumplan con las tareas, revisarlas, todo eso se mantiene. (H25H, p.26)

Si bien los maestros han enfrentado el cambio y se han resistido en algunos puntos, también reconocen puntos muy positivos de las adecuaciones que han hecho en práctica docente, como la inclusión de nuevas estrategias como lo son el uso de diversos tipos de esquemas, el uso de proyectos o los trabajos en equipo por consigna. Estas nuevas herramientas y estrategias han sustituido a las clases “100% explicativas” que los mismos maestros reconocen no eran lo mejor.

¿Qué era mejor, lo pasado o el presente?, lo presente, porque hace que el alumno tenga la oportunidad de analizar, de concretar ideas, cosa que, en preguntas y respuestas, en el antiguo que abarcaba cuestionarios, no lograbas tú que el alumno desarrollara todas esas nociones. (H25H, p.26)

Ante lo inevitable del cambio y los aspectos positivos los docentes se han adaptado a las reformas, aunque no les ha sido fácil. “Estás acostumbrado a pararte y dar una clase, de repente ves que está corriendo el tiempo y ya quieres párate explicar y decirles *vamos a hacer esto*, pero era cuestión de adaptación”.

No obstante, a pesar de que han aceptado de buena gana adaptarse, eso no quiere decir que no hayan dejado de alzar la voz ante ciertas situaciones. Intentan hacerse escuchar en casos que ellos consideran importantes, como lo eliminación de ciertos contenidos en el programa que a su juicio eran importantes. “Los (maestros) de español de aquí nos peleábamos (...) si les hacíamos ver nuestro punto de vista”. Aquí es donde

aparece el liderazgo del directivo de la institución que en aquella ocasión les dio su apoyo y respaldo antes las ideas que se deseaban imponer en los cursos de la RIES.

Ustedes (los profesores) apliquen lo nuevo, pero lo bueno que tengan, que les sirva como el español, sigan haciendo, si hay que explicar, explicamos, si hay que tomar lección, tomamos lección, se hay que ver ortografía, vemos ortografía, sin menospreciar lo nuevo, lo nuevo hay que adaptarlo. (M34E, p.8)

4.2.3.2 Papel del alumno

Otro de las categorías que han surgido de este análisis es el papel del alumno. Como se dijo en el apartado anterior con los cambios efectuados por la reforma del 2006 la dinámica en el aula cambió, ya que como señalan los mismos maestros, el alumno pasó a ser el nuevo protagonista y esto tuvo resultados en general benéficos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo positivo fue en el que los jóvenes se convirtieran en el eje, en el que ellos tuvieran una participación muy importante en la construcción del conocimiento, cuando era el receptivo nada más, llega un momento en el que se aburren de tanto escuchar porque cada alumno tiene un estilo distinto de aprendizaje, cuando el maestro era el protagonista, las clases eran mucho más pesadas para ellos, en donde tenían pocas posibilidades de explotar o desarrollar habilidades, entonces con estas reformas, en realidad el alumno también descubre el potencial. (H25H, p.27)

Para los docentes entrevistados los estudiantes han sido los principales beneficiados, ya sea porque las clases se han vuelto más dinámicas, es decir, menos “aburridas” o porque el aprendizaje ya no es sólo proporcionado por el profesor, sino que los mismos alumnos

forma parte activa en él lo que les permite desarrollar aspectos que antes quizá no fueran posibles y “apropiarse” así del conocimiento. El docente decide entonces “dejar que ellos desarrollen la actividad, entre ellos se apoyen y entre ellos lleguen al conocimiento y posteriormente viene la puesta en común, (y) comparan los diferentes puntos de vista” (H17M, p17).

Utilizando nuevas técnicas aprendidas en cursos y capacitaciones dadas en el marco de las reformas el docente ha buscado que el alumno analice y concrete ideas de una manera más autónoma. “Me gusta que los niños participan muy bien, investigamos, me gusta que esa investigación se aterriza, se lleva a la práctica” (M34E, p.11).

Sin embargo, lograr que el alumno haga su parte en este proceso puede ser un verdadero reto, ya que “en el aula, [...] si no haces que el alumno trabaje, no llegan a lo que tu deseas, al objetivo que estás trabajando y si no llegan a ese objetivo, entonces dónde quedó tu clase” (H17M, p.19). Esto ejerce una fuerte presión para el maestro que se esfuerzan por estar al pendiente de los alumnos “quién te garantiza de que no se apropió de ellas de internet o de alguna otra página, entonces tienes que estar pendiente”.

4.2.3.3 Mezcla de metodologías

Ante la presión del cambio educativo los maestros decidieron cambiar su forma habitual de dar clase que constaba básicamente en “el famoso llamado Método tradicional, que es [Inaudible], explico, que los alumnos pregunten, después de que pregunten, resuelvo dudas y una vez resuelto las dudas marco tarea ejercicios, todo para reforzar” (H17M, p.19).

Lo que hacen los profesores entonces es cambiar la didáctica, las estrategias en las diferentes materias que se imparten por otras que les fueron enseñadas en cursos y capacitaciones.

Antes de la reforma, pues lo tradicional era el cuestionario, pregunta y respuesta, con la reforma desaparece el tradicional cuestionario y comienzan a manejar más esquemas, ya sea los llamados mapas mentales, que son ilustrativos, redes causales, espinas de pescado, todo eso, entonces toda esa gama de esquemas.
(H25H, p.25)

Las clases basadas únicamente en cuestionarios desaparecen. De la misma manera se cambió la forma de trabajar también la forma de trabajar que tenían con los alumnos ya que pasaron de la clase expositiva del profesor a actividades realizadas en equipo.

Es cuando cambia y trabajamos por medio de consignas como hasta ahora, se le da una actividad a un grupo de alumnos, porque ahora se trabaja en equipos, a un grupo de alumnos, después de que se entregue la actividad, dejar que ellos desarrollen la actividad, entre ellos se apoyen y entre ellos lleguen al conocimiento y posteriormente viene la puesta en común, comparan los diferentes puntos de vista. (H17M, p.17)

Las entrevistas también mostraron que los docentes también usan una combinación de estrategias y métodos durante su práctica docente para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “no descuidamos la metodología anterior” ya que la consideran un complemento a lo nuevo. De esta manera encontramos que junto a actividades prácticas como hacer caricaturas periodísticas, analizar temas y noticias,

elaborar reportajes o realizar entrevistas, se toman lecciones de memoria o se revisa la buena letra de los alumnos.

Hemos hecho una fusión de la reforma del 94 con la reforma del 2006, que se tarifica en el 2011 y esto es lo que ha ido funcionando desde mi punto de vista para nuestro trabajo de los que empleamos; el que tú mezcles estás dos reformas, porque si te avocas nada más al constructivismo, es básicamente que te quedas sentado y dejar que el alumno construya, pero quién te garantiza que el alumno está aprendiendo. (H25H, pp.27-28)

Lo anterior ha dado como resultado la adaptación de “lo nuevo” dando como resultado peculiaridades en las formas de dar clase que los ha dejado satisfechos en gran medida. “El conjunto de todo está perfecto” menciona uno de los profesores. Otro, quizá el más reacio al cambio reconoce que el cambio ha sido en general positivo, “eso me gusta que son muy prácticos, aprenden mucho, exponen temas, preparan su material, ahorita hicimos un último trabajo de segundo grado, que conjuntamos el tema de reportaje, el tema de entrevista, el tema de crónicas” (M34E, p11).

4.2.3.4 Limitaciones del programa

Un punto final del análisis nos arroja que algunos de los maestros perciben ciertas limitaciones como lo son la eliminación de ciertas cosas, ciertos temas que antes de la reforma se enseñaban. Ante esto los profesores de esta escuela secundaria decidieron que “no se pueden dejar de ver temas” y “la academia acordó ver los temas que ya no están en el programa” principalmente por dos razones. La primera porque según lo dicho en las entrevistas esos temas aún aparecen en el examen de ingreso al bachillerato y porque sienten que se volverían blanco de críticas de los padres y de los alumnos “A los maestros

de español nos cae”. Otro profesor comentó que para él “realmente no cambia” y que si bien le gusta más el presente de su práctica docente y que “el constructivismo no te garantiza que el alumno aprenda”.

Partiendo de la literatura sobre el cambio educativo nos encontramos con un panorama en el que el profesorado resistente fue considerado antiprofesional y promotor de problemas. “Los profesionales terminaron usando sus organizaciones profesionales para imponer estándares y nuevos requerimientos a los profesionales de la educación” (Rodríguez, 2003, p. 53). Y si bien los profesores entrevistados no fueron partícipes de una resistencia activa como en otros estados del país, de cierta manera se han resistido en aspecto que ellos consideran poco eficaces al cambio.

Partiendo de la idea de Shulman (1992) que nos dice que los “profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas” p.12, los docentes han tomado decisión distintas respecto a contenido de los programas e incluso han utilizados material didáctico diferente, así como han creado talleres que no se contemplaban en programa reformador original. Todo con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos y prepararlos mejor para los retos futuros.

No debemos olvidar que el modo en que se prepara al profesorado, se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y se toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema educativo que es fundamentalmente conservador, con las reformas se les exige a los docentes que se vuelvan agentes del cambio, generándose una contradicción consigo mismo. “Cuando se intenta un cambio bajo tales circunstancias, surgen una actitud defensiva, superficialidad o, en el mejor de los casos, éxitos efímeros” (Fullan, 2002, p.

15). Lo anterior nos da una idea del porque a los docentes se les dificulta el cambio, ya que en sí ellos son parte de un sistema conservador, además que se encuentra “en el último escalón de la pirámide se encuentra el profesorado no se encontraba deseoso de disponer de un nuevo producto o materiales educativos” (Guarro, 2005, p. 55).

Un punto importante en este caso particular en la aparición de un fuerte liderazgo por parte del director que fue determinante en la forma en que se implantó la reforma en esta escuela. Basándonos en la obra de Bryk et al. (2010) en la que observaron que el desempeño de las escuelas primarias de Chicago del sistema escolar urbano con unas 450 escuelas primarias en los años 90 identificó que lo que “denominaron ‘el conductor’ de la reforma; éste era el director (o directora) escolar, que ayudaba al desarrollo de otros cuatro elementos fundamentales para la aplicación exitosa de la reforma: la capacidad profesional de los maestros para trabajar juntos; un clima de seguridad y de apoyo a los estudiantes; un currículum y un sistema de instrucción bien asentados; y el establecimiento de relaciones estrechas con los padres de familia y la comunidad.

Si el cambio funciona, el maestro individual recibe un crédito mínimo; si no funciona, el maestro recibe la mayor parte de la culpa (Fullan, M. y Stiegelbauer, 1997, p. 115).

5. Conclusiones

Al ser los docentes el último agente antes de llegar a los propios alumnos por el que pasa la aplicación de los programas y planes educativos en el aula es lógico pensar que cualquier cambio en el currículum pasará por ellos antes de ser efectuado. Son pues el último eslabón antes de los alumnos, y quizá por ello los más importantes.

A lo largo de estas páginas hemos tratado de describir lo que algunos de los profesores de secundaria que han destacado en su labor perciben en cuanto a lo que debe ser un buen docente. Aunque puede parecer algo ingenuo el término de buen docente implica ciertas características tanto de carácter ético como profesional, lo que incluye el trato con sus alumnos. No obstante, no hay que caer en la tentación de pensar que éstos son ideales, puesto que son personas que viven su existencia igual que cada uno de nosotros, sólo que con compromiso y amor por lo que hacen, pueden ser tomados como referentes para mejorar la educación (Sáenz, Villareal y González, 2015).

Es por ello por lo que las historias de vida de estos maestros pueden ser subjetivas, y sin embargo nos permite una visión diferente y rica, tal como menciona López (2010).

“...ofrecen una tipificación interesante que nos acerca a la comprensión de sus acciones. Por ejemplo, la disposición mental y emocional que orienta las actividades pedagógicas de los buenos profesores responde a determinados impulsos, propósitos y consecuencias forjadas por la socialización”. (p.6)

En este caso el cambio está representado por las reformas educativas que se han realizado en desde principios del siglo XIX, aunque algunos autores plantean que inician realmente desde 1993 por lo menos bajo la impronta neoliberal. Las reformas más recientes “tienden a centrarse en la competitividad/productividad como indicador externo y a adoptar un sesgo “eficientista” con énfasis en gestión e indicadores de desempeño hacia adentro” (Brunner, 2000, p.25) afectando de esa manera el núcleo mismo de la educación y sobre todo a los maestros. Todo ello nos abre un tema sobre como los profesores han visto los cambios y como los han enfrentado y como se han visto afectados en mayor o menor

medida. Para este estudio en particular nos referimos a su concepción de lo que es un buen docente.

Ahora bien, la idea que ellos han interiorizado como un buen docente se ha formado a lo largo de su vida, es por ello por lo que el método de historias de vida fue el que no permitió acercarnos al origen de la cuestión.

Durante la realización se recurrió a los colaboradores que nos permitieron de buen agrado conocer su historia, y que en el proceso se interesarán por reconocer su propio proceso que en ocasiones no había sido reparado por ellos mismos y que les permitió encarar una nueva perspectiva tal vez olvidada de su trayectoria.

A la pregunta realizada en los propósitos de esta investigación ¿cuáles son las experiencias vividas durante su formación personal y profesional que forjaron su concepto de buen docente? Tenemos que uno de los resultados obtenidos en este estudio es que la formación escolar y la profesión como docente en buena medida se ven influenciada por los profesores que les dieron clases en algún momento de su vida.

Los colaboradores H17M y H25H, plasman en sus relatos de vida narraciones de profesores gracias a los cuales desarrollaron su idea de lo que es buen profesor y en el caso de cada uno de ellos incluso generó una buena vocación temprana que no terminaría de fraguarse hasta casi la mayoría de edad. En el caso de la profesora M34E su concepto de buen docente se forjó hasta posteriormente cuando pudo iniciar su formación profesional con las monjas de una institución educativa privada al sur de la ciudad de Mérida.

En conclusión puede mencionarse que la formación que tengas en la vida y experiencia que te brindaron tu familia y tus maestros puede llevarte a tener una verdadera

vocación por aquel trabajo que te hace que sean un profesor por lo tanto el “buen profesor” se puede formar sin que sea su primera elección, algunos pueden nacer con esa inquietud de brindar apoyo a través de la enseñanza y la comprensión hacia los demás, pero otros pueden descubrir lo en verdad les agrada a lo largo del camino.

Las nociones de lo que estos buenos maestros entienden por buena docencia se basan en básicamente las siguientes categorías:

- Personalidad docente, que a su vez se divide en sentido del humor, valores y vocación.
- Habilidades docentes, dividido en estrategias de enseñanza, comunicación y capacitación.
- Relaciones socio emocionales que se divide según con quien se da esa relación, es decir, los alumnos, lo padres de familia y los colegas maestros.
- Trabajo fuera del aula. En este apartado se incluyeron los aspectos laborales que se tiene que cubrir con trabajo en el hogar, algo que un buen profesor debe de tomar en cuenta y cumplir con ello.

Es destacable hacer mención de que los dos apartados con más menciones por parte de los colaboradores y por lo tanto más importante en su opinión son los relacionados con los valores y la vocación de los docentes.

Respecto a la cuestión cómo los cambios, representado aquí por la reforma educativa, han cambiado su concepción de buen docente se concluye que, sí ha cambiado un poco, es decir, con los cursos y clases que han recibido como lo son los talleres sobre el enfoque constructivista su perspectiva de su labor dentro del aula se ha visto influenciada de manera positiva, a decir de ellos mismos. Eso no quiere decir que lo apliquen de la

misma manera que se los enseñaron o como aparecían en los cursos, sino que su interpretación de lo que es el constructivismo es lo que introdujeron a su imaginario y de esta manera cambio en menor o mayor medida su práctica docente.

Las narrativas presentadas por los docentes participantes de esta investigación nos ayudaron a responder la interrogante sobre cuáles experiencias vividas durante su formación personal y profesional los llevaron entender la reforma educativa de la manera en que lo hacen. Algunas de estas experiencias fue el hecho de enfrentar situaciones difíciles tanto como la muerte de un padre y otras les hicieron optar por desarrollar una resiliencia hacia las situaciones que conllevarán al cambio.

Pasando al punto sobre cómo han cambiado su percepción sobre su labor y el papel del docente en el sistema educativo actual con todos los cambios que han vivido en estas últimas décadas ha sido determinante para que los profesores perciban cambio en cómo los padres o la sociedad los percibe. Si bien las reformas realizadas han tenido un sentido macro, en el espacio micro donde puede ser percibido por nuestros participantes ya que es en ese contexto ellos han reflexionado sobre su realidad y su aplicación empírica.

Se puede concluir en este apartado que los docentes coinciden en que el papel del maestro ha disminuido en menor o mayor medida. La diferenciación quizá se deba a que imparten diferentes materias por lo que las estrategias que utilizan se han visto modificadas de manera distinta.

Sin embargo, esta pérdida de protagonismo en el aula que se apoya en el constructivismo aplicado en las reformas no es mal recibida por los docentes, por el

contrario, la consideran positiva porque reconocen que ha ayudado al aprendizaje de sus alumnos.

Respecto a la percepción del cambio educativo podemos concluir que los buenos docentes tienen resistencia al cambio. Pero ellos no lo perciben de esa manera, sino que se observa a través de las adecuaciones que realizan en su práctica docente, allí es donde los docentes han realizados ciertos cambios con los cuales se sienten cómodos ya que, si no es así no hacer cambio en su práctica docente o labor en el aula, sino que mantienen las prácticas que a su modo de ver les han funcionado según su amplia experiencia. Debemos dejar en claro que los buenos profesores no lo son porque asumen “correctamente” las reformas de los intelectuales que realizan, sino porque sus valores métodos y compromiso con sus alumnos son su objetivo primordial.

En este estudio los resultados fueron acorde a la literatura revisada, es decir, las afectaciones que las reformas educativas han tenido en vida de los docentes, así como su resistencia al cambio está bien documentada como puede verse en la obra de Fullan (2002), Hargreaves (1999) y Goodson (2003). De la misma manera podemos apreciar que los buenos resultados de profesores no están relacionados necesariamente con los cambios sugeridos por la reforma.

En todos los casos de colaboradores se coincidió que el propósito principal de los profesores es que al final de cuentas es que el propósito del cambio educativo, es decir, en su labor en el aula es influir en la vida del alumno sea cual sea su origen socioeconómico para que puedan con la sociedad y al mismo tiempo puedan trabajar de forma productiva. (Fullan, 2002).

Si bien no podemos asegurar que los buenos profesores no necesariamente nacen, sí nos inclinamos hacia la idea de que poseen ciertos rasgos de personalidad que marcan en mayor medida a que se desarrollen como docentes si creemos que es una forma de acercarse al problema del este estudio. En las entrevistas que se realizaron a los docentes que participaron en este estudio se apreció que, si bien uno de ellos tenía la idea de dedicarse a la docencia desde una tierna edad, en los otros dos casos la vocación les surgió a lo largo de los años, es decir, posterior a concluir la educación media superior.

Todo lo mencionado anteriormente nos muestra que la perspectiva de los profesores acerca de la enseñanza funciona “como marcos interpretativos que dan sentido a sus experiencias y a partir de los cuales intentan resolver sus problemas a través de ciertas acciones” (Pajares, 1992; Vogliotti y Macchiarola, 2003, en Guzmán, 2013, p.887).

Pero sin duda encontramos muchos puntos en común con los resultados de López de Maturana (2010) con la cual coincidimos con que el compromiso y el trato y las relaciones con los alumnos son una pieza fundamental por encima de las otras que se mencionaron.

La falta de participación del gremio de maestros en la reforma educativa ha llevado que no sea aplicada del todo, debido a que al final de cuentas es el profesor el que se encargó en última instancia de su aplicación. La autonomía es también utilizada para llevar a cabo su trabajo según su criterio.

No obstante, a pesar de que han aceptado de buena gana adaptarse, eso no quiere decir que no hayan dejado de alzar la voz ante ciertas situaciones. Intentan hacerse escuchar en casos que ellos consideran importantes, como la eliminación de ciertos contenidos en el programa que a su juicio eran importantes.

Considerando la teoría de sistemas de Niklas Luhmann, se podría asumir que el salón de clases es un sistema donde los profesores y sus estudiantes se encuentran en un entorno común, es decir, los individuos (maestros-alumnos) comienzan a estructurar un proceso de socialización dentro de un sistema, esto los lleva a una necesidad de interactuar, por lo tanto se hace necesario una comunicación y un conjunto de reglas que se debe respetar entre ambas partes como un subsistema que rige su conducta. El papel del docente, así como de los propios estudiantes juegan un papel importante en el sistema social, debido a las múltiples necesidades y carencias que experimenta el alumno. El docente hace la labor de ser la persona para este estudio de un “buen profesor”, donde su conducta llega a tener influencia positiva o negativa entre los estudiantes.

Dentro la teoría de Luhmann sobre los tres sistemas con un carácter autopoietico, es decir, lo vivo, psíquico y social, podría decirse que el salón de clase es un sistema perfecto en la cual se presentan la autopoiesis, debido a que las conductas que se presentan se dan de forma involuntaria, la vida existe en cada docente y sus alumnos, la parte psíquica se presenta entre los docentes hacia sus alumnos al hacerlos cumplir las reglas propias de los subsistemas que hace que tengan una conciencia o no sobre su qué hacer cotidiano al estar dentro de este universo llamado escuela , por lo que, el proceso social se da de forma natural a través de la comunicación entre los miembros del salón.

El sistema donde se encuentran los docentes y alumnos con un sentido autopoietico, donde cada parte responde su comportamiento de acuerdo a las necesidades, puede generar un sistema cerrado o abierto. En ocasiones los estudiantes son chicos introvertidos que no muestran con facilidad sus necesidades dentro del salón de clase, sin embargo, ese mismo estudiante, por supervivencia y por permanecer en la escuela tienen que ampliar su proceso

de comunicación lo que lo orilla a coexistir en un sistema abierto, porque necesita la ayuda de su profesor; es ahí donde interviene el papel del “buen docente” debido a que genera en los estudiantes un espacio en el cual pueda compartir inquietudes dentro del sistema llamado salón de clases, donde el docente es quién va a generar confianza para que los alumnos compartan y le transmitan algunas necesidades e inquietudes, por lo tanto eso es lo que lo caracterizaría como ser un buen profesor o en su caso no serlo, lo que define al buen profesor dentro de un sistema es la confianza y la comunicación que puede generar entre los alumnos, además el transmitir los conocimientos en donde cada estudiante esté dispuesto a recibirlo dentro de su sistema (salón).

Para el profesor H17M, lo que recuerda y marca su vida y el agrado por la matemáticas, es su profesor de esta asignatura; además hace referencia que el buen docente debe tener habilidades como saber explicar, comprensivo, dar la clase amena, ser dinámico, algunas ocasiones actuar como psicólogo, etc. por lo tanto, el profesor es el que actuará dentro del sistema que será el salón de clase e inspirará en el alumno confianza y respeto para que pueda obtener una respuesta positiva o negativa de parte de los estudiantes, todo esto con el objetivo de cubrir necesidades de las cuales muchos estudiantes carecen en diferentes aspectos de su vida, ya sea en el plano del conocimiento o en un entorno socioemocional. El entorno en el salón de clases es generador de sistemas y subsistemas en donde los docentes motivan, moldean conductas e inspiran a los estudiantes, luego entonces la autopoiesis se presenta de forma natural dependiendo del profesor que hará que existan conductas que reflejen en los estudiantes sobre los buenos y malos profesores.

El docente H25H, sus concepto sobre el buen docente es muy similar al del profesor H17M, sin embargo agrega otros conceptos como apacible, buen sentido del humor,

paciencia, empatía, honestidad, convicción e incluso manejo de las TIC, si se observa dentro la teoría de Luhmann en la cual habla sobre los tres sistemas, para él la parte psíquica que tiene mucho que ver con la conciencia, es un rasgo importante que te caracteriza como buen profesor, la parte humana es generadora de crear buenos estudiantes, pero sobre todo te hace ser un buen docente.

La docente M34E, considera incluso la escuela como su casa, que dentro la teoría de Luhmann puede ser el universo en el cual actúan los sistemas (salón de clases) ante los subsistemas que se presentan, como lo hace ver esta profesora para la buena docencia son la vocación, interactuar con los padres, dedicación, los intereses de los alumnos, seguimientos de normas, buen trato, entre otras cosas, son la clave para ser un buen profesor.

Por lo tanto, en la teoría de sistemas, la interacción, la comunicación y el ambiente, son de gran importancia para generar sistemas y subsistemas que repercuten en un individuo. Cada docente tiene experiencias vividas a lo largo de su camino que lo han marcado para ser buenos profesores y es lo que hace que los estudiantes, compañeros de trabajo y directivos reconozcan su labor.

Desgraciadamente no se consiguió hacer una observación a mayor profundidad que realizara un análisis tanto de los planes como trabajo en el aula de estos maestros que nos hubieran permitido lograr una mejor reflexión. Otra limitación fue que no se pudo ampliar más el número de docentes que participaran en la investigación, ya que a diferencia de otros trabajos no se entrevistó a tantos profesores, pero su elección fue significativa, por lo que se trató de lograr resultados más significativos.

La resistencia al cambio de los buenos profesores podría disminuir con la inclusión de estos en la elaboración de los planes y programas ya que la riqueza de sus experiencias aunada a sus características como buenos profesores enriquecería las reformas curriculares adecuándolas a las diferentes regiones del país.

Un punto final del análisis nos arroja que algunos de los maestros perciben ciertas limitaciones como lo son la eliminación de ciertas cosas, ciertos temas que antes de la reforma se enseñaban. Ante esto los profesores de esta escuela secundaria decidieron que “no se pueden dejar de ver temas” y “la academia acordó ver los temas que ya no están en el programa” principalmente por dos razones.

Un punto importante en este caso particular en la aparición de un fuerte liderazgo por parte del director que fue determinante en la forma en que se implantó la reforma en esta escuela. También podemos mencionar que se encontraron determinadas características personales entre los profesores colaboradores en este estudio que pueden ayudar a entender mejor los buenos resultados presentaban en su trabajo docente. Entre estas características o cualidades encontramos: “entusiasmo, cierto grado de identificación con el mundo de los menores, el convencimiento de hacer bien las cosas, el sentido del humor. Cariño y respeto por los alumnos. Son pacientes, de trato afable y madurez emocional” (Feito, 2004, p.88).

Por último, se considera que esta investigación sobre las historias de vida de buenos profesores de educación secundaria ayuda también a los profesores ya que les permite reflexionar sobre sus propias trayectorias. Adicionalmente, contribuye a ayudar a comprender mejor el fenómeno de cómo se “involucran en un trabajo colaborativo que les permite practicar la libertad y la democracia como parte habitual de su trabajo” (López, 2010, p.12), que si bien no fue uno de los propósitos de este trabajo si nos hace

preguntarnos como se organizaron los profesores junto a su director para hacer frente a los cambios.

Hablando políticamente los resultados podrían sugerir que la elaboración de sistemas de recompensa y castigo como los que se han sugerido con las reformas educativas recientes no son la mejor forma de motivar a los buenos profesores, aunque puedan ser buenas a los ojos de las instituciones, ya que se suele omitir las opiniones de los buenos profesores o incluso de los profesores normales y corrientes. Consideramos que para realizarse estas reformas o cambio en el sistema educativo podría ser útil centrarse en el trabajo y en las historias de los docentes, se puede obtener un amplio abanico de opiniones acerca de nuevas posibilidades para reformar, reestructurar y repensar la enseñanza.

Referencias

- Aceves Lozano, J. E. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades*, 4(7), 27-33.
- Alonso, F. T. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 228, 70-74.
- Álvarez, E. G. A. (2003). La Teoría de Niklas Luhmann. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (32), 277-312.

- Baron, J. B. (1991). The many promises of storytelling in law: An essay review of narrative and the legal discourse: A reader in storytelling and the law. *Rutgers Law Journal* 23, 79-105.
- Barriga, A. D., & Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Bassi Follari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14 (3), 129-170.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society*. London: Sage.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie (Life stories)*. París, Francia: Nathan.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de la vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-51.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e).
- Bryk, A., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., y Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Broom L., Selznick P. (1976). Quinta reimpresión. 1984. *Sociología un texto con lecturas adaptadas*. México: Compañía Editorial Continental.
- Camacho Buenrostro, B., & Rondenil, H. (2007). *La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco: 1999-2006*. (Tesis de Maestría). FLACSO, México.
- Cárdenas, A. L., Rodríguez, A., & Torres, R. M. (2000). Los docentes, protagonistas del cambio educativo. En *El maestro protagonista del cambio educativo*, 29-74. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Castillo, C. D. (2018). El docente ante las relaciones cimbradas por la reforma educativa 2013. En <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E134.pdf>.
- Chuquilin Cubas, J., y Zagaceta Sarmiento, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 109-134.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.
- Colín Castañeda, A. (2014). Reformas de la educación secundaria en México: entre el debe ser y la práctica cotidiana. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(17).
- Cruz Ramos, L. (2011). La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57. Recuperado en 06 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es.
- Díaz Barriga, A. & Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- De la Torre Gamboa, M. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras.*
- Delgado Santos, Arturo. (2010). Cambio educativo. Un tema crucial. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1147-1152. Recuperado en 07 de marzo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400007&lng=es&tlng=es.
- Denzin Norman, K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.*
- Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135.
- Ducoing Watty, P., y Rojas Moreno, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano. Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 31-56.

- Escudero Muñoz, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En Gairín Sallán, J. y Antúnez Marcos, S. (coords.). Organización Escolar. Nuevas aportaciones, Barcelona: PPU, pp. 227-286.
- Esteban, M. P. S. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-32.
- Fernández Cruz, Manuel. (2002). El cambio educativo. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 6, núm. 1-2, 1-3.
- Ferrarotti, F. (1991). La historia y lo cotidiano. Barcelona: Ediciones Península
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. En *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- Flick, Uwe. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid, Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., Stiegelbauer, S. M., Canalejas, M., & Elisatr, M. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Editorial Trillas
- Garbanzo-Vargas, Guiselle. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/22534>
- Gijón Puerta, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 5-16.
- Gil, M. (2016). No es así. En *Educación futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/noes-asi/>
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- González Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 2008/2009, pp. 207-232.

- Gorostiaga, J. M., & Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47).
- Guarro, A. (2005). Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Pirámide.
- Hernández de la Torre, Elena; Medina Herasme, Raulina (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Jiménez, Luz María y Perales, Felipe (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, Ciudad de México: Pomares-UPN.
- Juárez, Á. I. R., & Hernández, F. H. (2017). La reconfiguración de la identidad profesional del docente de educación básica ante sus procesos de evaluación. *Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2*, septiembre de 2016 a agosto de 2017.
- Koch, E., & Pigassi, S. (2013). Temas y sistemas en educación: Hacia un modelo de observación. *Perfiles educativos*, 35(140), 169-181.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Málaga, España
- López de Maturana, S. (2010a). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149-164.
- López de Maturana, S. (2010b). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis (Santiago)*, 9(25), 255-267.
- Luhmann, Niklas (1996). *Teoría de la sociedad y Pedagogía*, España: Paidós.
- Messing, C. (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Argentina: Noveduc.
- Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico. Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.
- Miranda, F. D. P. R., Estrada, F. J. P., & Prieto, F. J. G. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (8).
- Miranda López, F., & Reynoso Angulo, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31).

- Moriña, Anabel (2017). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*. Educación Hoy Estudios n° 142. Narcea Ediciones. Edición de Kindle.
- Murillo Torrecilla, F. Javier, & Román Carraso, Marcela. (2013). Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 893-924. Recuperado en 02 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300010&lng=es&tlng=es.
- Oliveira, D., & Gonçalves, G., & Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 183-197.
- Osorio Puch, R. R., & Pech Campos, S. J. (2007). Preocupaciones de los docentes ante la reforma integral de la educación secundaria en México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3).
- Pagni, P. A. (2010). Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(3), 119-131.
- Pech Ceballos, E. D. R., Muñoz Novelo, C. A., y Pino Medina, R. I. (2016). Directores exitosos de secundaria en Yucatán. 21° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México.
- Pérez Rubio, A. M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista de Educación*. Madrid, (307), 219-239.
- Pinar, W. F. (2012). *What is Curriculum Theory* (2a ed.). New York, Unites States: Routledge.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9, 127-158.
- Quiroz, R. (1998). La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela*, 36, 75-90.
- Quiroz, R. (2006), "La reforma de la educación secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza", en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178904803.pdf>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

- Rodríguez Martínez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 28 (3), 73-87.
- Rodríguez, M. D. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Rodríguez Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2).
- Sancho Gil, J. M. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis educativa*, 18(2), 24-33.
- SEP (junio 2004). *Reforma de la Educación Secundaria. Por qué es necesario reformar la secundaria*, folleto, México: SEP.
- SEP (mayo 2006). *Acuerdo 384. Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. México: SEP.
- Shulman, L.S. (1986), "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Research*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Cárdenas, A.; Rodríguez Céspedes, A.; Torres, R. M. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB.
- UNICEF. (s.f.) *Cambios sociales y de comportamiento*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42352.html
- Urteaga, E. (2009). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. En *Contrastes. Revista internacional de filosofía*, 15, 301-317.
- Vaillant, D. (2007, September). La identidad docente. En I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado", Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo Profesional Docente en América Latina, Barcelona.
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?. *Cinta de moebio*, (39), 142-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10115288002>
- Villar, F., & Triadó, C. (2006). *El estudio del ciclo vital a partir de historias de vida: una propuesta práctica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Yurén, T., & Araújo Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 631-652.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).