

ACADEMIA JOURNALS



OPUS PRO SCIENTIA ET STUDIUM

Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación en Puebla

ISSN 2644-0903 online

Vol. 4. No. 1, 2022

www.academiajournals.com

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN AUSPICIADO POR EL
CONVENIO CONCYTEP-ACADEMIA JOURNALS



Gobierno de Puebla

Hacer historia. Hacer futuro.



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla

Adrián Flores Báez

**Trazos y voces sobre el perfil docente. El trabajo docente del facilitador
de Bachillerato Digital entre experiencias y tendencias globales:
significado del perfil docente**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211

Directora de tesis: Dra. Martha Josefina Franco García

Asesor: Dr. Francisco Javier Téllez Ortega

Asesora: Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda

Revisora: Dra. Guadalupe Poujol Galván

Revisor: Dr. Manuel Sánchez Cerón

- a) Título: Trazos y voces sobre el perfil docente. El trabajo docente del facilitador de Bachillerato Digital entre experiencias y tendencias globales: significado del perfil docente
- b) Nombre de los miembros del comité revisor:
- Dra. Martha Josefina Franco García (Directora de tesis)
 - Dr. Francisco Javier Téllez Ortega (Asesor)
 - Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda (Asesora)
 - Dra. Guadalupe Poujol Galván (Revisora)
 - Dr. Manuel Sánchez Cerón (Revisor)
- c) Nombre de la institución y el departamento que aprobaron la tesis:
- Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211
 - Comisión de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211
- d) Fecha de aprobación de la tesis:
- 23 de noviembre de 2021
- e) Título o grado académico:
- Doctorado en Investigación e Intervención Educativa

Resumen:

Trazos y voces sobre el perfil docente. El trabajo docente del facilitador de Bachillerato Digital entre experiencias y tendencias globales: significado del perfil docente

Autor: Adrián Flores Báez

La presente investigación explora la forma en que docentes del Bachillerato Digital en la Sierra Norte de Puebla trabajan y son interpelados por las demandas que el perfil educativo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior plantea. El objetivo general es analizar la forma en que docentes de bachillerato digital significan y asumen la estandarización profesional normada a partir del perfil docente estipulado en la RIEMS y con ello, reconocer la forma en que esto los constituye. La investigación toma las perspectivas teóricas del cosmopolitismo de Popkewitz y la fenomenología de Merleau-Ponty. La metodología utilizada está orientada a la propuesta del Mundo de la Vida de Merleau-Ponty. Se aplicó la propuesta de Smith: dibujar-hablar, dibujar-hablar y la entrevista fenomenológica de Bevan a 6 docentes de bachillerato digital que conforman la planta docente de dos bachilleratos, los cuales pertenecen a la misma zona escolar, con la característica de que uno de ellos se encuentra en una zona rural alejada y el otro cercano a la ciudad y a la supervisión escolar. Entre los resultados se encuentra: a) que el perfil, como una fuerza instituida en la currícula, actúa para unos docentes como el referente para la buena práctica profesional y para otros como un dispositivo de poder; b) que el cuerpo del docente se encuentra dominado por los acuerdos secretariales y el perfil por una parte y por otra, por las autoridades superiores inmediatas, teniendo por consecuencia que el cuerpo del docente esté enmarcado, encasillado a realizar la función de facilitador y c) que la modalidad de bachillerato digital como estrategia a bajo costo para ofrecer la educación media superior en contextos rurales requiere de una infraestructura y materiales adecuada para poder ofrecer el tipo de educación para la que fue creada.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 211

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

TRAZOS Y VOCES SOBRE EL PERFIL DOCENTE

El trabajo docente del facilitador de Bachillerato Digital entre experiencias y tendencias globales: significados del perfil docente

Tesis que presenta:

Adrián Flores Báez

para obtener el grado de
Doctor en Investigación e Intervención Educativa

Directora: Dra. Martha Josefina Franco García

12 de noviembre de 2021

**DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN**

Puebla, Pue., 23 de noviembre de 2021

C. Adrián Flores Báez

PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211-Puebla y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“Trazos y voces sobre el perfil docente: El trabajo docente del facilitador de bachillerato digital entre experiencias y tendencias globales”** a propuesta de la Comisión Dictaminadora, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen de grado correspondiente.



S. E. P.
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 211
PUEBLA. PUE

ATENTAMENTE
“PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN”


DRA. FELISA AYALA SÁNCHEZ

Rev. 00 / Nov. 2012

PROLONGACIÓN DE LA 3 SUR 121 “A” PONIENTE
COL. GUADALUPE HIDALGO
C.P. 72490 PUEBLA, PUE.

ESC-FR-32
TEL/FAX.: 01 (222)219.05.76 Y 219.05.77
correo: <https://upn211.edu.mx>
e-mail: informacion@upnpuebla.net

Dedicataria:



X
I
È

X
I
È

W
Ö
D
E

P
I
À
O
L
I
À
N
G

W
È
I

X
I
Ǻ
O

J
I
Ǻ
T
Í
N
G

Índice

Introducción.....	i
Capítulo I: consideraciones teóricas	
1. El cosmopolitismo en la reforma de formación docente.....	1
1.1 Contexto global de la reforma educativa en la Educación Media Superior.....	3
1.2 La profesionalización del docente en las reformas cosmopolitas.....	8
1.2.1 El profesor constructivista.....	11
1.3 La profesionalización del docente y el Mundo de la Vida.....	15
1.3.1 El Mundo de la Vida.....	16
1.3.1.1 El cuerpo.....	16
1.3.1.2 El otro.....	19
1.3.1.3 El espacio.....	20
1.3.1.4 El tiempo.....	21
Capítulo II: Consideraciones metodológicas	
2 Desarrollo metodológico.....	24
2.1 La importancia del lenguaje.....	26
2.1.1 Estrategias y confiabilidad.....	27
2.1.2 La mirada analítica.....	28
2.2 Instrumentos y técnicas.....	29
2.2.1 Uso y obtención de datos.....	31
2.2.1.1 Imágenes (dibujos) con comentarios orales asociados.....	31
2.2.1.2 El dibujo como método para obtener una perspectiva del profesorado sobre la educación.....	35
2.2.1.3 La entrevista.....	42
Capítulo III: El espacio vivido por el profesorado	
3 El espacio vivido por las y los docentes.....	48

3.1 El bachillerato digital de Totomoxtla.....	48
3.2 El bachillerato digital de Poxcuatzingo.....	52
 Capítulo IV: Trazos y voces sobre el perfil docente	
4 El dibujo de las y los docentes.....	60
4.1 Caso 1.....	61
<i>El Director Coca</i>	62
<i>La Maestra Luz</i>	84
<i>Nacho</i>	99
4.2 Caso 2.....	105
<i>La Directora</i>	115
<i>La Profesora Érika</i>	129
<i>La Maestra Lupita</i>	142
 Capítulo V: La experiencia docente y el cosmopolitismo	
5 Las circunstancias que intervienen en la experiencia de ser.....	158
5.1 El espacio, los superiores y el propio docente.....	158
5.1.1 El espacio como influencia en el ser y actuar del docente de bachillerato digital.....	159
5.1.2 El poder que ejercen los superiores como influencia en el ser y actuar del docente de bachillerato digital.....	161
5.1.3 El propio sujeto como influencia en el ser y actuar de su actividad como docente de bachillerato digital.....	164
5.2 Elementos que influyen en los significados que dan las y los docentes al perfil.....	166
 Conclusiones.....	 172
 Referencias.....	 196

El interés por ampliar la cobertura de la Educación Media Superior (EMS) se vuelve central en el 2012, cuando se considera obligatorio este nivel educativo. En ese tiempo, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 plantea la meta nacional: México con Educación de Calidad, la cual en su estrategia 3.2.3 propone "crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles" (SEP, 2013, p.12) para incrementar la cobertura en educación media superior. Esta ampliación impulsó modalidades de educación escolarizada, abierta y a distancia aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior. Las modalidades impulsadas fueron: Telebachilleratos Comunitarios (TBC), la Prepa en línea y el Bachillerato Digital.

El Telebachillerato surge como la continuidad de la telesecundaria. Por su bajo costo se llegó a implementar en otros estados con el nombre de Telebachillerato Comunitario (TBC). El funcionamiento de éste es escolarizado con asesoría grupal e individual a los estudiantes con el apoyo de tres docentes que atienden las asignaturas del plan de estudios por área disciplinar y cuenta con materiales educativos como libros de asignatura, series audiovisuales y cuadernos de actividades de aprendizaje.

Por otra parte, la Prepa en línea retoma el enfoque del aprendizaje social, y conectivista apoyándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (SNBL, 2018). Y asimiló a las modalidades de educación abierta y a distancia, atendiendo a población rural y urbana en edades escolares y no escolares.

En cuanto al Bachillerato Digital, éste comenzó formalmente como un proyecto de la SEP estatal poblana producto de las recomendaciones de la OCDE realizadas en el reporte "Mejorar la educación en México: Una perspectiva estatal desde Puebla" (2013). De esta forma, la modalidad atendería de forma escolarizada a la población rural y urbana en las instalaciones de las secundarias y telesecundarias a contraturno, "donde resulte práctico" (OCDE-SEP, 2013, p.95).

La modalidad inició en 2012 con 40 bachilleratos y tuvo una rápida expansión que obedecía a las recomendaciones realizadas en el reporte elaborado por la OCDE. El reporte señala que tales recomendaciones "habrían de incorporarse a una visión a 25 años del modelo educativo de Puebla, ya que en México, en general, la planeación

suele limitarse al mandato electoral de seis años y las estrategias a largo plazo son muy escasas” (*Ibid*, p.62). De esta manera, el documento plantea una política transexenal de educación, en la cual se dibuja la fusión de escuelas con el uso de las TIC, en particular las escuelas multigrados, por medio de las cuales se otorga el servicio educativo a poblaciones escolares dispersas, reducidas y ubicadas en regiones apartadas, con población principalmente indígena y con altos índices de marginación social y económica; y donde resulta incoachable destinar infraestructura educativa y docentes para cada grado escolar.

Además, el reporte señala un involucramiento de los padres de familia en la gestión y el mantenimiento de las escuelas, así como a la búsqueda de patrocinadores para subsanar las necesidades de la escuela. Lo que tiene repercusiones en las cuotas escolares, la entrada de empresas privadas y de los gobiernos municipales a los centros escolares, la apertura de escuelas con un horario de salida de clases después de las 16 horas, cuando ya no hay transporte en las carreteras (de la Sierra) y que las escuelas tengan que gestionar el pago de las cuotas de agua y energía eléctrica.

En cuanto a las recomendaciones para mejorar la educación media superior, éstas son expresadas en la Prioridad 3 de dicho documento: Ampliar el acceso a la educación media superior y elevar su calidad:

Recomendación 1: Mejorar los mecanismos de gobernanza para asegurar que todos tengan acceso a una educación media superior coherente y de gran calidad.

Recomendación 2: Elevar la calidad de la educación media superior, concentrándose en los maestros y Bachilleratos Generales, y aumentar la pertinencia de los programas vocacionales.

Recomendación 3: promover el acceso a la educación media superior y asegurar su conclusión, en especial entre los estudiantes desfavorecidos.

(*Ibid*, 2013, p.19)

De esta forma, el reporte sugiere que para el buen funcionamiento de los bachilleratos se busque “la participación del sector empresarial; dar prioridad a la educación vocacional y la incorporación de sistemas de alerta temprana que ayude a

detectar a estudiantes en riesgo de deserción respectivamente. Entre las causas que dan origen a estas recomendaciones se encuentran las bajas tasas de logro en educación media superior, las cuales se deben al: a) abandono escolar, b) fallas persistentes en la educación básica y c) carencia de una dirección efectiva y una visión colectiva (*Ibid*, 2013, p.27).

En este contexto, el tema de esta tesis es el trabajo docente en tiempos de tendencias educativas globales y reformas políticas, explorado desde la experiencia vivida de docentes pertenecientes a la modalidad de Bachillerato Digital, ya que entre las recomendaciones no se expresa una formación docente pertinente para esta modalidad, por lo que el gobierno estatal en turno pidió apoyo a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en la capacitación del personal docente. Esta capacitación fue por medio del diplomado en Competencias Tecnopedagógicas y Habilidades Digitales para Docentes. El diplomado sólo estuvo disponible durante seis meses y capacitó a la primera y segunda generación de docentes.

De esta manera, esta investigación reconoce la influencia que han tenido dos políticas educativas en este país orientadas a la EMS: la RIEMS en 2008 y la declaración de obligatoriedad en 2012, las cuales, siguiendo a Bracho y Miranda (2012) están enfocadas a la ampliación de la cobertura educativa. En este sentido, se debe asegurar no sólo el acceso de los estudiantes, sino proteger y favorecer el derecho a la educación, garantizar que los recursos con los que se cuenta sean suficientes, asegurar que los currículos sean pertinentes a las necesidades actuales de los jóvenes, además de contar con profesores bien capacitados y con condiciones laborales adecuadas.

La investigación busca dar a conocer la forma en que docentes del Bachillerato Digital en la Sierra Norte de Puebla trabajan y son interpelados por las demandas que el perfil educativo de la RIEMS plantea, más allá de las condiciones diferenciadas de las instituciones. En este caso del bachillerato digital, que tuvo su origen en 2012, con 40 planteles y en 2021 se amplía como modalidad a cerca de 500 bachilleratos, la mayoría, ubicados en poblaciones pequeñas en condiciones vulnerables, que hacen muy difícil que los docentes acaten la normativa nacional existente y que sean apoyados y acompañados por las autoridades educativas.

Considerando lo anterior, la importancia del tema radica en que la educación, a través de las reformas educativas, ha sufrido una serie de reconstrucciones que han

cambiado “las expectativas del trabajo docente” (Hargreaves, 2009), con ello los docentes tienen una carga de mayor responsabilidad y al mismo tiempo falta de claridad en sus funciones, lo que ha generado dudas sobre el conocimiento profesional del docente, en relación con los alcances y límites de su asignación que afecta su quehacer (Lozano, 2012) ante iniciativas de carácter global que intentan generalizar las prácticas educativas, a pesar de condiciones diferenciadas.

Así, al relacionar la educación con el mercado global, se hacen presentes la estandarización y la evaluación (Ball, 2008) del trabajo docente como elementos centrales de una escuela eficiente (Hargreaves, 2009) y a bajo costo. Teniendo como consecuencia que las tendencias actuales de la educación mundial y las reformas de la política educativa privilegien formas de medir aspectos técnicos-rationales como las competencias dejando de lado: a) aspectos existenciales como las experiencias, las subjetividades y los aspectos ontológicos y epistemológicos de la educación y el trabajo de los docentes (Fuentes, 2010 y Cruz, 2012) y b) aspectos contextuales como la desigual distribución de los aprendizajes estandarizados entre escuelas y entre alumnos de distintos estratos sociales producto de desigualdades sociales, económicas y culturales (Tapia y Valenti, 2016).

Cruz (2012) aboga por una reconsideración de los aspectos ontológicos de convertirse en maestro y enfatiza que el conocimiento y las habilidades son necesarios para comprender mejor el trabajo docente, ya que la parte subjetiva constituye un motor existencial de los sujetos, en el proceso de convertirse en maestro, pues es una transición encarnada. Las significaciones sobre la labor docente, la educación y el alumnado, en este sentido, afectan el trabajo, que se ve cuestionado a cada momento por los lineamientos verticales instituidos en las reformas educativas y en la narrativa institucional, sometiendo las acciones y procesos de enseñanza.

Estos lineamientos hacen que sea difícil para los docentes llevar a cabo su labor, tratando de armonizar lo que dicen las políticas sexenales con sus propias creencias fundamentales, dando lugar, incluso, a actos de apropiación y de resistencia (Kelchtermans, 2005) originados por los procesos subjetivos de los docentes, debido a que existe una discrepancia entre las experiencias vividas y sus creencias arraigadas sobre la educación y las suposiciones racionalistas reflejadas en las políticas (*Ibid*). En consecuencia, la gestión pública de las escuelas puede verse no sólo como una implementación de textos de políticas educativas, sino como un proceso y un escenario

donde las políticas se pueden contrarrestar o reinterpretar (Fullan, 2001). Y es que, “la institución educativa vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos y psíquicos” (Käes, et al., 1996, p. 30) que determinan la vida escolar.

El trabajo de los docentes es, por lo tanto, mucho más multifacético de lo que indicaría una descripción simplificada (Johansson, 2009), donde intervienen la experiencia personal, el contexto profesional y el entorno político externo. De ahí, la necesidad de explorar y reconsiderar el trabajo de los docentes desde una perspectiva que tome en cuenta las experiencias vividas, el contexto educativo de las tendencias educativas globales y las reformas de políticas y aún más cuando el docente se encuentra en un contexto rural.

A partir de estas consideraciones, sitúo esta investigación en dos bachilleratos digitales ubicados en zonas rurales con diferente acceso a servicios de telecomunicación por su desarrollo económico. Ambas en la Sierra Norte de Puebla, operando con la RIEMS, que caracteriza el perfil docente como la brújula de la actuación de un maestro eficaz y eficiente y en razón a ello se exige la actuación de estos en el campo laboral, independientemente de las condiciones laborales del bachillerato y contexto socioeconómico de la comunidad.

De esta forma, el planteamiento que sostiene esta investigación es que el Perfil Docente actúa como una fuerza instituida en la currícula, que empuja al docente a actuar en consecuencia en el plano formal, para alcanzar la estandarización profesional normada, complejizándose la actuación del profesor, debido a la diversidad de competencias personales, sus características individuales, formación, condiciones laborales y la vida familiar, resignificando el perfil instituido, cuestión que afecta la existencia del profesor desde lo subjetivo, en el intento de aproximarse al *deber ser* instituido en dicha representación.

Teniendo esto en cuenta, exploro el perfil docente desde el cosmopolitismo de Popkewitz, que da pauta para adentrarme en las tendencias educativas globales que resultan en reformas de políticas nacionales como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ya que para este autor las reformas educativas implican aspectos de producción social y de regulación estatal que se van construyendo a través de discursos que determinan formas de ver el mundo educativo, con valores sociales y

relaciones de poder que son políticamente aceptados y “organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominante” (Popkewitz, 1994, p.109), donde este orden es plasmado a través de estereotipos, conceptos, recomendaciones y comportamientos sugeridos que fomentan la forma de ver el mundo occidental de los países con una mejor economía sobre otras culturas occidentales y no en desarrollo. Considerando esto, la investigación se centra en el discurso del Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Media Superior, el cual posee las características que señala Popkewitz de un discurso cuya consecuencia es el dominio del profesorado. Esto lo consideramos debido a que: a) es producido desde “arriba”, b) alude a un “conjunto de ideas pedagógicas para decirle al profesor cómo son y cómo han de ser los niños” y c) impone un margen de normalidad, marginando o excluyendo de la participación, por medio del discurso de la profesionalización, cuyo objetivo es “integrar la racionalidad política en la vida personal y privada” (Popkewitz, 1997, p.4) llevando al docente hacia un modelo de enseñanza, el cual “presume la reconstrucción del alma como imperativo normativo de la reforma” (Popkewitz, 1997, p.16).

Tomando en cuenta lo anterior, para acercarse a la experiencia y la percepción de los docentes que intentan apropiarse del perfil instituido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), opto desde la teoría, por el Mundo de la Vida de Merleau-Ponty, el cual proporciona una forma potencial de explorar las experiencias vividas desde la espacialidad, la temporalidad y la corporeidad. La experiencia para Merleau-Ponty (2002) siempre es carnal y hasta el lenguaje proviene de ella, porque no es ni algo puramente externo, ni algo predeterminado por la práctica lingüística e hipostasiado después, sino una interiorización de lo recibido y, a su vez, una expresión de lo interiorizado. En este sentido, el autor propone que para adentrarse a la experiencia se debe considerar la expresión de los sujetos, la cual no se reduce sólo al habla. La percepción, por otra parte, está ligada a la reflexión de la experiencia y es la forma en que nos relacionamos día a día con los otros en un tiempo y espacio, donde las actividades que se realizan se llevan a cabo de forma consciente e inconsciente. En este sentido, la percepción del sujeto es acto subjetivo y al mismo tiempo una génesis que tiene lugar en él (Merleau-Ponty, 2002). Así, el mundo nunca está completamente presente en el perceptor, donde lo visible es por algo invisible, la percepción en este sentido es, “una pregunta planteada a la experiencia del mundo antes de que sea reducida a un conjunto de significados” (Merleau-Ponty, 1968, p.138).

De esta forma, la investigación busca mostrar cómo experimenta y percibe el docente su trabajo, producto del *deber ser* representado en el perfil en un contexto rural. El interés es comprender la significación que el docente de bachillerato digital le otorga a dichas directrices que le impone el Estado a través de su propia experiencia, y así poder señalar cómo éstas replantean su labor profesional, lo que afecta su subjetividad y su reconocimiento profesional.

Por tanto, esta investigación intenta contribuir a comprender lo que sucede al interior de las escuelas rurales de nivel medio superior, que debieran emplear la tecnología como su prioridad por el tipo de modalidad, centrando el interés en el docente de bachillerato digital, quien construye su subjetividad en referencia a su papel como facilitador, inmerso en lineamientos instituidos por el Estado, que abrevan de políticas educativas internacionales centradas en la eficacia y eficiencia resultantes de una recomendación de la OCDE, que el gobierno poblano solicitó para mejorar la educación en la entidad (OCDE-SEP, 2013) a bajo costo y con miras a consolidarse a 25 años.

De esta forma, este trabajo, tiene importancia al contribuir al análisis de la construcción profesional de los docentes en el nivel medio superior, producto de tendencias educativas innovadoras en contextos marginales.

Lo anterior nos lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación que guían este estudio, basados en la experiencia de los docentes:

- ¿Cómo enfrenta el docente de bachillerato digital las exigencias del perfil docente impuesto por la RIEMS en un contexto rural?
- ¿Cómo significa el docente de bachillerato digital su experiencia ante el deber ser profesional encarnado en el perfil docente?

Y como objetivo general:

- Analizar la forma en que docentes de bachillerato digital significan y asumen la estandarización profesional normada a partir del perfil docente estipulado en la RIEMS y con ello, reconocer la forma en que esto los constituye.

Para alcanzar el objetivo general y responder a las preguntas de investigación, se plantean los siguientes objetivos particulares:

- Describir las acciones que los docentes realizan en su práctica docente
- Estudiar cómo los docentes experimentan su práctica docente
- Identificar en el discurso de los docentes los significados que le dan al perfil docente.

Haciendo una revisión de la literatura sobre el tema, encontramos que los estudios sobre las nuevas modalidades de educación media superior propuestas en el plan sectorial de desarrollo son muy escasos. De esta manera, los TBC son los más estudiados, al ser la modalidad impulsada por el Gobierno Federal para ampliar la oferta académica. Weiss, Bernal, Guzmán y Pedroza (2017 y 2018) y Mendoza (2020), encuentran que la modalidad de telebachillerato es un servicio a bajo costo aceptado por las familias por su cercanía, por la seguridad del alumnado al no salir del pueblo y por su gratuidad efectiva. Además, señalan como innovación curricular que los tres docentes que laboran en un telebachillerato no son contratados por asignatura sino por campo disciplinar: matemáticas y ciencias experimentales; comunicación; ciencias sociales y humanidades. Además, encuentran las siguientes tensiones entre el modelo y su operación: a) la ubicación de las escuelas en instalaciones de telesecundarias y en turno vespertino, b) la sobrecarga de trabajo para tres docentes; c) las tensiones en el diseño curricular, en especial entre un modelo que promueve el aprendizaje a partir de proyectos comunitarios y el plan de estudios tradicional de bachillerato general que privilegia los conocimientos abstractos.

Estrada y López (2018) encuentran que el TBC, empezando por su nombre, podría pensarse que el ámbito de lo comunitario habría implicado una participación decisiva de las comunidades, sin embargo es opuesto, más bien el TBC es receptor de las gestiones iniciadas en otras áreas y ámbitos de decisión, al grado de que a las comunidades se les ha tenido que convencer para que apoyen a las escuelas enviando a sus hijos. Y que el proceso de creación del TBC requiere básicamente el cumplimiento de una cuestión administrativa: verificar determinados requisitos, pero el involucramiento sustantivo de la comunidad no parece claro en un inicio. Además de que el TBC es limitado en infraestructura y su ámbito de acción recae en los docentes, en lo referente a su contratación, formación y desempeño.

Guzmán y Padilla (2017a y 2017b) encuentran que los docentes del TBC debido a su sobrecarga de trabajo y fuertes carencias, especialmente de infraestructura y recursos escolares, optan por el trabajo en equipo, las altas expectativas, las metas

compartidas y las relaciones francas y de confianza. A pesar de sus insuficiencias, las autoras muestran que pueden instaurarse como opciones de calidad, sólo cuando los profesores asuman la responsabilidad que les corresponde en la formación de los estudiantes y se muestren activos y dispuestos a trabajar en equipo para subsanar algunas de las carencias contextuales de los jóvenes.

Sánchez (2014) reporta que en los TBC la falta de apoyo emocional, como principal causa de la deserción escolar, así mismo encuentra que ésta disminuye cuando existe una vinculación entre padres de familia con el cuerpo académico y la capacidad de los profesores para enseñar las denominadas habilidades para la vida a sus alumnos.

En cuanto a la Prepa en línea, el estudio realizado por Tuirán, Limón y González (2016) muestra a esta modalidad como una alternativa novedosa y atractiva entre jóvenes y adultos en cuanto a habilidades digitales, la actualización e innovación tecnológica tanto de la modalidad como de los usuarios, así como de la capacitación de los asesores y tutores.

Respecto al Bachillerato Digital al ser una modalidad a prueba en el estado de Puebla, no existen estudios. Por ello, la presente investigación es importante, pues incorpora sus hallazgos al campo de conocimiento sobre el trabajo docente en estas modalidades.

Considerado lo anterior, estructuramos este trabajo de la siguiente manera. En el primer capítulo se exploran las perspectivas teóricas del cosmopolitismo de Popkewitz y la fenomenología de Merleau-Ponty, en tres apartados. El primero expone el contexto global de la reforma educativa en educación media superior para entender mejor el papel de la formación docente frente a la globalización y el cosmopolitismo. En el segundo apartado se plantea la profesionalización del docente dentro de las reformas cosmopolitas enfocado al constructivismo. Y el tercer apartado aborda el Mundo de la Vida de Merleau-Ponty.

En el segundo capítulo presentamos las consideraciones metodológicas del estudio, haciendo referencia en su orientación, es decir a la propuesta de Merleau-Ponty. En la primera parte mostramos el desarrollo metodológico de la investigación y en la segunda, realizamos la descripción metodológica donde damos a conocer las técnicas e instrumentos empleados.

El tercer capítulo hace referencia al contexto de los bachilleratos de estudio. Se presentan los contextos donde se ubican cada uno de los bachilleratos, describiendo los aspectos geográficos de ambas comunidades, la gente que las habita, la infraestructura de cada institución educativa, el alumnado, el acceso a las TIC y las y los docentes que laboran en dichas instituciones.

En el cuarto capítulo se analizan los datos recabados bajo la propuesta de Merleau-Ponty con la intención de sacar o dar a conocer un sentido profundo del sujeto, y esto se realizó a través de la expresión, en este caso del dibujo y la palabra oral.

Finalmente, el quinto capítulo analiza desde el cosmopolitismo de Popkewitz los aspectos que desde la experiencia mostrada influyen en la forma en que se experimenta el perfil docente. En la primera parte de este capítulo mostramos las influencias que deja ver el profesorado y la segunda, el significado que dan del perfil docente a partir de la experiencia vivida.

En este apartado exploramos las perspectivas teóricas del cosmopolitismo de Popkewitz y la fenomenología de Merleau-Ponty. La primera nos permite sostener que las reformas educativas actuales constituyen una fuerza que sujeta al docente y lo empuja con poco margen de agencia, a realizar determinadas acciones en el plano formal, para empatar su quehacer con la estandarización presente en el perfil; la segunda, nos da la pauta para explorar la experiencia y percepción de los docentes para comprender mejor la situación en la que éstos asumen sus experiencias en el contexto de las reformas educativas actuales. De esta forma, el capítulo se compone de tres apartados. El primero expone el contexto global de la reforma educativa en educación media superior para entender mejor el papel de la formación docente frente a la globalización y el cosmopolitismo. En el segundo apartado planteamos la profesionalización del docente dentro de las reformas cosmopolitas enfocado al constructivismo. Y en el tercer apartado abordamos el Mundo de la Vida de Merleau-Ponty.

1 El cosmopolitismo en la reforma de formación docente

La educación ha desempeñado un papel importante en la construcción de una nación y las perspectivas que detentan sus gobernantes como ideal de progreso, orientando su función a la racionalización de la sociedad y sus miembros. De ahí, que la educación sea “de excepcional importancia gracias al proceso general de promoción cultural” (Parson, 1976, p.85). Desde esta concepción, encontramos que en los años ochenta, la educación se relaciona fuertemente con el desarrollo de una economía transnacionalizada, teniendo como repercusión en el campo de la escolarización, que la reforma sobre formación docente transite como nunca antes, hacia una visión del aprendizaje globalizado, la cual se inclinó por objetivos económicos, normas y estándares de calidad educativa propuestos por organismos internacionales.

Esta visión globalista de la educación se aprecia en las reformas de formación docente, enfocadas en el constructivismo y en el desarrollo de competencias. Pues se busca que el docente responda a los desafíos actuales de la educación de manera efectiva, a través de un enfoque centrado en el sujeto que aprende¹. Para Rönström

¹ Dentro de la Educación Media Superior mexicana esto se ve reflejado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en el acuerdo 442, cuando se señala sobre los programas centrados en el aprendizaje. Esto implica cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las

(2013) lo anterior representa un desafío, que puede ser entendido de mejor manera desde la perspectiva del cosmopolitismo, a través del concepto de cosmopolitización, el cual: a) refiere a la globalización en sus aspectos económicos bajo las descripciones monetarias, así como los cambios en la sociedad y la educación en términos multidimensionales que incluyen aspectos culturales, sociales, políticos y morales (Beck, 2006, p.7) y b) puede entenderse como un proceso en el cual lo local se concibe no como polaridades culturales sino como principios recíprocamente interpenetrantes.

En este sentido, la cosmopolitización en la educación ha tenido influencia en la reforma de la formación docente, donde el aprendizaje (cosmopolita) se articula en relación con la cosmopolitización de las instituciones y la sociedad. Tal visión del aprendizaje incluye aspectos económicos que involucran otros más como el contexto adecuado para que se dé ese cambio educativo y en el aprendizaje a niveles de lo cultural, lo moral, lo social y lo político. De tal forma que, no estar inscrito en este circuito, apunta hacia una exclusión educativa.

Desde la perspectiva de Popkewitz (1994) *el cosmopolitismo*, es un “principio regulador en las reformas escolares, de formación docente y en las ciencias de la educación, en el que el docente es clasificado como un *estudiante permanente*” (p.128) que logra su realización personal al rehacer su biografía; autogestionando su carrera, convirtiéndose éste en un “agente redentor que representa e imparte las normas de política e investigación” (p. 140). Esta autorregulación del docente, siguiendo a Cohen (1995), abarca el conocimiento del docente, sus valores, compromisos profesionales y los recursos sociales de su práctica, es decir, su formación y a la par da coherencia a las políticas educativas.

El cosmopolitismo en este sentido, hace que el docente ya no se base en la exposición de conocimientos, sino en su papel de entrenador/facilitador (Popkewitz, 1994, p.140), ya que el docente debe facilitar el proceso de interiorización del alumno y no de las reglas de interpretación y de los conocimientos de la ciencia para ordenar la conducta, haciendo que el docente se convierta en un administrador, que desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje, supervisa el proceso y evalúa los resultados, al

prácticas docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estos cambios buscan elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, como las tutorías (DOF, 2008).

mismo tiempo que presenta la realidad al alumnado y es una figura central dentro de la Política Educativa. Esta característica se basa en la tesis cultural del estudiante permanente como modo de vida, a la que Popkewitz (2010) menciona que “dirige la atención hacia una vida que nunca deja de buscar el conocimiento y la innovación” (p.21). En este sentido, la elección y flexibilidad son objetivos de la vida, “como si la vida fuera un taller de planificación que tuviese un valor en y de por sí. Este movimiento de innovación, flexibilidad y elección produce un cosmopolitismo inconcluso” (p.21). De esta manera, apunta el autor, que el empoderamiento, la autoayuda y la actualización personal son el atractivo de este tipo de vida.

Por otra parte, Hansen (2014), agrega que el docente debe construir una ética propia, desde una apropiación del pensamiento globalizado, a través del desarrollo personal de la moral, la capacidad reflexiva y su punto de vista, ya que el currículo, desde el cosmopolitismo representa el legado al mundo. Así, al conocerse a sí mismo como ciudadano del mundo y figura formadora, el docente “tiene la capacidad de fomentar en las aulas la visión cosmopolita de la apertura a lo nuevo, siendo leal a lo conocido” (p.167), teniendo como resultado final la formación del alumnado, dotándoles así de una serie de competencias que les permita en su vida futura responder y aprender ante el mundo. Dicha construcción globalizada toma forma en las reformas del perfil.

1.1 Contexto global de la reforma educativa en la Educación Media Superior

En nuestros días la interdependencia económica entre naciones es una constante que va en crecimiento a consecuencia de la mundialización (Piana y Cruz, 2017), a la par que la soberanía de los Estados-nación autónomos se ha erosionado, haciendo que la cultura y la identidad, que antes se consideraban correspondientes a ciertos territorios, ahora se encuentren desacopladas de su pasado territorial (Rönnström, 2013) debido a la migración y los cambios demográficos, así como a las redes mundiales de significado y acción.

En este panorama erosionado, las identidades nacionales “tienen dificultades para encontrar encaje en los nuevos marcos de administración global” (Castells, 1998, p.282), donde el mercado global y la economía del conocimiento (OCDE, 1996) tienen gran influencia en la vida laboral como en las actividades sociales, haciendo que los países industrializados e inversores extranjeros tiendan a romper las economías

nacionales a través del uso de los medios masivos de comunicación, donde lo que se experimenta culturalmente como propio es producto de una dinámica y lógica de mercadotecnia (Martín, 1993).

Lo anterior para Lingar et al. (2008) ha tenido como consecuencia un cambio en la educación, que ha provocado que el conocimiento y el aprendizaje se enfoque esencialmente en el crecimiento económico y en la competitividad. Razón por la cual, los gobiernos han considerado a sus ciudadanos, maestros y escuelas poco entrenados en las nuevas demandas. Así, los países se han visto en la necesidad de invertir en la educación y en la formación docente siguiendo los lineamientos de los organismos internacionales debido a que se busca crear un capital humano bien preparado para la economía global, de ahí que los gobiernos tengan como prioridades una alta efectividad y calidad del profesorado².

La educación, por tanto, al relacionarse con otros aspectos, principalmente con los intereses del mercado, no se puede aislar. Y es que la influencia del mercado en nuestros días, es tan grande que ha llegado a imponer una serie de necesidades y deseos creados en las personas. Ridenour (2001) al respecto puntualiza que, las personas son más o menos libres para gastar su tiempo, dinero y dedicación en aquello que éstas creen que complacen sus necesidades y preferencias, a partir de las opciones que ofrece el mercado, sin embargo cuando se trata de educación, ésta es mayormente vista como un conjunto de derechos y obligaciones igualitarios para todos. De esta forma, la educación es vista como un derecho que “exhibe el inter-juego entre dos procesos, de globalización y de localización” (Tomasevski, 2016, p.9); y vista como un interés público, es un bien colectivo (Ridenour, 2001) que permite la movilidad social. Sin embargo, ésta narrativa se aleja cada vez más de la realidad, volviéndose un servicio que se mide por su eficacia y eficiencia.

Rodgers (2006), por su parte refiere que se debe considerar en este tenor que la educación ha llegado a ser reformada debido a la percepción que tiene cada nación de la globalización, así la interconectividad global y los mercados tienen un alcance, intensidad velocidad e impacto que se reflejará en la educación. De esta misma manera,

² En México esta inversión en 2018 según el INEE (2018) en su informe *La Educación Obligatoria en México* son los más altos en los últimos 50 años y representan 300 por ciento más que lo destinado entre 2001 y 2012, estos datos, muestran el interés que tuvo el gobierno por legitimar la Reforma Educativa y la propia política de Estado.

Moreno (2005) menciona en el reporte final *de Learning to Teach in the Knowledge Society* (HDNED, World Bank), que para los estados que compiten en los mercados globales, invertir o no en la educación puede percibirse como un riesgo económico, y esta percepción particular del riesgo se usa a menudo como argumento para una reforma educativa urgente, con lineamientos dirigidos hacia el discurso de la eficiencia y la eficacia.

En consecuencia, los países³ en desarrollo, buscan ser apoyados por el Banco Mundial por su interés en reformar su sistema educativo, y por tanto en la formación docente, bajo la premisa de crear un capital humano flexible comprometido con el aprendizaje permanente, el cual se considera, es la clave del crecimiento económico y la cohesión social para las naciones que compiten en los mercados globales. Así, la formación docente no es solo una parte de este movimiento global de reforma educativa; más bien, se considera una parte vital para impartir una educación de alta calidad en la era de la globalización (Moreno, 2005).

En México, para estar en sintonía con los cambios que ha provocado la globalización en la educación, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) planteó, en cuanto a formación docente, un perfil con cinco dimensiones que mencionan lo que se espera de los profesores por campo disciplinar. A continuación se presentan las dimensiones haciendo referencia a lo que se refiere cada una y sus parámetros:

- Dimensión 1: Adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes y el modelo basado en competencias.

En esta dimensión el docente:

- Utiliza los procesos de construcción del conocimiento, enseñanza y aprendizaje basados, en el modelo por competencias aplicados en su práctica docente.
- Argumenta la naturaleza, métodos y consistencia lógica de los saberes de la asignatura o módulo que imparte.

³ En el reporte se escogieron para su análisis 6 países: Chile, México, Vietnam, Cambodia, Ghana y Senegal.

- Identifica las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes para su formación académica.
 - Diseña estrategias de evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el marco normativo vigente. (SEP, 2018, p. 17)
- Dimensión 2: Planea los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje y evaluación atendiendo al modelo basado en competencias, y los ubica en contextos interno y externo.

En esta dimensión el docente:

- Establece los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes para la planeación y el desarrollo de su práctica docente.
 - Elabora planes de trabajo que incorporan estrategias y técnicas orientadas al desarrollo de competencias, que se vinculen con el contexto social de los estudiantes.
 - Establece estrategias de evaluación y retroalimentación para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes.
 - Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, como herramientas de su práctica docente. (SEP, 2018, p. 17)
- Dimensión 3: Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

En esta dimensión el docente:

- Reflexiona sobre sus capacidades y necesidades de formación continua para la mejora de sus funciones.
 - Emplea estrategias de formación continua para la integración de nuevos conocimientos y experiencias en la mejora de su desempeño profesional docente.
 - Participa en la retroalimentación e intercambio de experiencias de formación continua entre pares para mejorar su práctica docente. ((SEP, 2018, p. 18)
- Dimensión 4: Vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta dimensión el docente:

- Relaciona el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes con su práctica docente.
 - Relaciona el entorno escolar de los estudiantes con su práctica docente.
 - Promueve la vinculación con diferentes actores de los contextos escolar y social para el desarrollo del aprendizaje y la formación de los estudiantes. (SEP, 2018, p. 18)
- Dimensión 5: Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético.

En esta dimensión el docente:

- Establece ambientes éticos, incluyentes y equitativos entre los estudiantes.
- Establece estrategias que contribuyan a la responsabilidad y corresponsabilidad académica con la comunidad educativa.
- Atiende las disposiciones legales e institucionales en su práctica docente (SEP, 2018, p. 18)

Estas dimensiones además se dividen en indicadores específicos según el área disciplinar (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales y Comunicación) con el fin de servir de “referente para la buena práctica profesional en cada Campo Disciplinar, así como para la identificación de las necesidades de formación y actualización docente” (*Ibid*, p. 13). Además, estos indicadores se derivan de los instrumentos de evaluación del desempeño docente.

Como puede observarse, las dimensiones marcan las habilidades o competencias que los docentes deben desarrollar con forme a las características particulares de su centro de trabajo, de sus estudiantes, la comunidad en la que se encuentra y de sus propias habilidades como docente. En este sentido, las dimensiones implican una capacidad que debe tener (o desarrollar) el docente para, por ejemplo, adaptar los conocimientos de los planes y programas a los estudiantes indígenas utilizando las TIC en lugares donde éstas son difíciles de emplear por la falta de luz, nivel de habilidades digitales del docente y del alumnado o porque no existe ningún dispositivo en el

bachillerato más que los que tienen el que tiene el docente o el alumno y éstos están desactualizados o son obsoletos. Así, las dimensiones buscan desarrollar competencias en el alumnado a través de las acciones de los docentes, a través de la responsabilidad del docente, de su formación, de su actualización, de asumir su rol como docente constructivista para construir un binomio articulado alumno-docente, donde el alumno es competente para aprender por sí mismo y el docente es competente para enseñar siguiendo el rol de facilitador.

De esta forma, una de las acciones para concretar el perfil y que los docentes realicen tales dimensiones, fue a través de cursos a los docentes ofertados por universidades públicas y privadas a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) con el fin de regular y apoyar a las autoridades educativas y organismos descentralizados, con personal especializado, “en el funcionamiento de los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en la educación básica y media superior, garantizando la idoneidad de las capacidades del personal que forma parte del Servicio Profesional Docente” (DOF: 14/11/2013).

Como puede observarse, esta tendencia hacia una formación docente está relacionada con políticas educativas que se concretan a través de la reforma mencionada y sus alcances, vinculados al mercado educativo en que se busca obtener resultados acordes a los estándares globales de educación. En este sentido, al ser la economía una primacía en la educación, la formación docente y el trabajo esperado del docente para Peters (2007) representan un proceso en el cual cambia la educación y el papel de los docentes en la educación. En este proceso intervienen los objetivos económicos de la educación, las normas económicas que rigen a las instituciones educativas y cómo se espera que los lineamientos y estándares nacionales e internacionales actúen como rubros de la calidad en la educación.

1.2 La profesionalización del docente en las reformas cosmopolitas

Los profesionales y la profesionalización, para Popkewitz (1997) son palabras que circulan en los discursos internacionales acerca de la mejora de las escuelas y de la enseñanza. Estos conceptos, apunta este autor, obtienen sus significados e interpretaciones a través de las relaciones históricas en las que están inmersos:

- a) La forma en que el discurso de las “profesiones” y de la “profesionalización” es introducido y utilizado en el área específica de la práctica educativa, donde “no existen definiciones esenciales de las profesiones pero que el término asume su significado y sus implicaciones dentro de sistemas de ideas y prácticas sociales” (p.3).
- b) El significado de las profesiones es contextualizado históricamente, donde “los profesionales y la profesionalización son términos que se utilizan en el discurso internacional sobre la mejora de las escuelas y de la enseñanza” (p.3). Actualmente bajo la idea de profesor constructivista participativo. Y en el discurso nacional se busca “una formación histórica del cuerpo docente dentro de los espacios morales y políticos en los cuales se producen las reformase educativas” (p.4).
- c) La cuestión de los profesionales está ligada al tema del poder. Por una parte, el discurso sobre la profesionalización de los profesores es producido desde “arriba” por el Estado, la burocracia y los académicos. El discurso ha de producir pericia en la planificación, organización y evaluación de las prácticas educativas (p.4). Así mismo, la profesionalización implica la producción de un discurso cuya consecuencia es el dominio del profesorado. Es decir que el discurso sobre la didáctica y la infancia genera principios que construyen distinciones y diferenciaciones por las cuales el “profesor gobierna a los niños” (p.4).
- d) El poder del discurso académico sobre la profesionalización, cuya finalidad es integrar la racionalidad política en la vida personal y privada, donde destaca la figura del “profesor constructivista participativo en el marco de las reformas contemporáneas del profesorado” (p.4), donde el docente es responsable de la resolución de los problemas que intervienen en el aprendizaje desu alumnado, echando mano de sus propias habilidades.

Para Murphy (1990) lo anterior, hace que la profesionalización en las reformas basadas en el cosmopolitismo se hayan convertido en un instrumento para la reconfiguración total de las líneas de autoridad en la administración de centros, “para eliminar a aquellas personas de origen social y étnico menos deseable a través de los requisitos de la educación superior” (p.32). Lo anterior tiene resonancia si pensamos en que los futuros docentes (personas ciudadinas mayormente) inculcarán un sentido de

lealtad al director o autoridad en lugar de a la comunidad (rural). De esta manera, se aprecia una separación de los profesores de la comunidad local, pues su formación hace que el profesor se apegue a los discursos académicos de lo que debe de ser un sujeto “civilizado”.

En este sentido, el profesor producto de estas reformas contemporáneas es autosuficiente y apartado de la vida comunitaria (Mattingly, 1987), bajo las ideas de beneficios económicos, logro académico y con una identidad profesional apegada a lo económico. Para Popkewitz (1997) este tipo de profesionalización es una forma de gobernar al profesorado y la cual tiene dos características:

- 1) Los conocimientos académicos sobre la enseñanza generaron principios de actuación y participación en los centros para los profesores. Es decir que, los conocimientos profesionales son constructores de las subjetividades de los profesores (p.10).
- 2) Los sistemas académicos de conocimiento objetivaron al profesor. Una nueva estandarización de la formación pasó de ocuparse de las cualidades individuales para ocuparse de estándares externos aplicados a la evaluación de la competencia individual.

En este sentido, la formación del profesorado ordena y divide a los individuos al mismo tiempo que se establecen las normas sobre lo que es bueno y lo que es malo, lo que cuenta como verdadero y como falso y lo que es el éxito y el fracaso. De tal manera que, “los discursos académicos sobre el profesionalismo, sobre la pedagogía imponen preceptos a medida que el profesor piensa, habla, actúa y dice sobre el mundo” (*Ibid*), teniendo por resultante que las competencias del profesor hagan a éste visible mediante la diferenciación de las capacidades, comportamientos y la naturaleza del trabajo de la enseñanza.

Por otra parte, para Rose (1989), los discursos profesionales están íntimamente ligados a la escolarización y por tanto a la regulación o gobierno de niños, teniendo a la psicología como un área del conocimiento importante para dicho gobierno. De esta forma, las teorías pedagógicas configurarían deseos y maximizan determinadas capacidades intelectuales. Dentro de las reformas contemporáneas, lo anterior se puede apreciar en el discurso oficial que deviene en social, que enfatiza una creación de un

mundo mejor, que incluye una creencia política omnipresente a través de la formación de un ciudadano o perfil de egresado.

De este modo, el perfil de egreso forma parte del discurso y/o los conocimientos que el profesor debe adquirir mediante su profesionalización. Popkewitz (1997) al respecto menciona que el discurso de las reformas contemporáneas ha desplazado las estrategias de profesionalización de décadas pasadas o normas que gobernaban al profesor por el enfoque constructivista, el cual implica un individuo que es un “Yo emprendedor activo: una persona activa, automotivada, participativa y resolutora de problemas” (*Ibid* p.13), que se desarrolla en medio de un discurso político contemporáneo que se centran en identidades locales regionalizadas y plurales (Putnam, 1996).

Lo anterior implica que el gobierno de lo local y de lo comunitario necesita un ciudadano participativo que actúa como agente pragmático activo y responsable. Este nuevo agente se incorpora a los lenguajes mercantiles, de privatización y de comunidad (Rose, 1994), por ejemplo, la salud comunitaria, las escuelas comunitarias, los sistemas de bienestar basados en la comunidad, esto nos hace pensar también en el facilitador, dotando al profesor con múltiples identidades que actúa en un mundo más fluido que estable, lo que Popkewitz llama *profesor constructivista*.

1.2.1 El profesor constructivista

Para Popkewitz (1997) las reformas actuales reconstituyen los patrones de gobierno pero “las prácticas retóricas de la reforma ocultan estas modificaciones mediante estrategias que vinculan el presente al pasado” (p.15), en donde el discurso se centra en que una escolarización exitosa es producto de un sistema educativo preparado cuyo fin es el de mejorar la calidad de la enseñanza. En este sentido, los actores implicados (docentes, directivos, especialistas, investigadores, gobierno local y nacional, etc.) se convierten en elementos necesarios para aportar coherencia y sostener la reforma, cuya retórica recupera de algún modo la naturaleza local e individual. Es decir, las “reformas escolares implican, un discurso nacional sobre estándares unidos a debates sobre una mentalidad constructivista entre profesores y niños” (*Ibid*).

La retórica y la mezcla de estrategias de las reformas ponen al constructivismo como una forma del gobierno del Yo, sin ningún núcleo central único, donde todo se

puede gestionar dentro de límites. Popkewitz (*Ibid*) señala que una visión más pragmática de los patrones de regulación y de las capacidades (las destrezas, actitudes y atributos) del docente basados en el constructivismo ponen a éste en el centro de las resoluciones del proceso educativo marcados en los lineamientos de la política educativa. De esta forma, la reformulación de los conocimientos escolares como contingentes y plurales reconceptualizan al profesor y al estudiante como: flexibles, resolutores de problemas, cuyo contexto es cambiante. Así, el docente profesional es “autorregulador”, con mayores responsabilidades locales en la toma de decisiones sobre el currículum (Popkewitz 1991).

Este tipo de docente es el *docente participativo*, el cual forma parte del discurso de la reforma escolar, en la que se dibuja como necesario de la misma reforma. La pedagogía constructivista centrada en el niño, obliga al docente participativo a buscar la manera en que debe participar y actuar en la búsqueda y consolidación de los logros educativos de sus estudiantes. Dicha participación implica conjuntos particulares de normas y prácticas resultantes del poder que no pueden ser consideradas neutrales (Popkewitz, 1997, p.16) y a pesar de ello, el docente las defiende y trata de realizarlas. Lo anterior, para Popkewitz (*Ibid*) es generado por un proceso de inclusión y exclusión basado en la participación y la colaboración del docente, motivado por el discurso de la reforma, con la idea de que “el conocimiento es socialmente construido”, lo que abre las posibilidades a múltiples interpretaciones y por tanto es mediatizado y negociado en el contexto del aula y del centro, con ello, el profesorado es considerado central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunado a ello, se encuentra el papel del currículum, el cual juega un papel importante al ser considerado como “un sistema de relaciones en la organización y mentalidades que gobiernan al profesor” (*Ibid* p. 17), pues implica una mezcla de prácticas estatales centralizadas y un conjunto de relaciones entre las racionalidades estatales sobre la ciudadanía y un contexto localizado en el cual la SEP como rector define los planes y programas y los docentes como operarios, tienen la responsabilidad de identificar las estrategias y prácticas apropiadas para el desarrollo del programa. De esta forma, lo local es ligado a lo estatal por medio de la inclusión de compromisos pedagógicos, implementados por el Estado, empleando la supervisión, la carga administrativa y sobre todo la evaluación como forma de control y valoración de los logros.

Así, el currículum y la profesionalización, apunta Popkewitz (*Ibid*) pueden entenderse como estrategias de gobierno o regulación en las que existe una mezcla de dirección gubernamental central y responsabilidades locales en la producción de los objetivos en torno a los resultados de la escuela. El papel del docente participativo aquí es normativo y redentor, es introductor de compromisos democráticos sociales en la escuela y se le liga con compromisos políticos a largo plazo orientados hacia una sociedad equitativa, y al mismo tiempo es portavoz de grupos que excluyen. En este sentido, se presenta al docente participativo como un profesor progresista, donde su lucha política consiste “en convertir las distintas voces en elementos legítimos en la construcción de la pedagogía” (*Ibid*, p.18), sin que se afecte su imagen de docente participativo, en este sentido cabe preguntarse ¿Qué supone realmente responsabilizar al docente con un perfil de tal envergadura, en condiciones de alta marginalidad?

Considerando lo anterior, el problema de la inclusión/exclusión es resuelto por el docente participativo, bajo su propio criterio (“reflexivo”) buscando un bien normativo “no-crítico sin entrar en indagaciones sobre las relaciones gobernantes producidas que están presentes” (Popkewitz. 1997, p. 19). Esto, hace que el docente participativo tenga un cambio en su identidad personal y profesional. Estos cambios apunta Popkewitz son tratados desde la década de los noventa por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1994, p. 23), la cual encuentra que la tecnología y exigencias laborales de la época exigen cambios en las subjetividades del trabajador y por tal, sostiene que los programas educativos deben pasar de producir trabajadores competentes en destrezas a producir trabajadores con capacidades y disposiciones apropiadas.

El docente, desde esta perspectiva, debe de estar auto-motivado y tener un espíritu o capacidad y disposiciones emprendedoras. Así mismo debe de priorizar el trabajo en equipo y colaboración para la enseñanza, en la que se vinculan las actitudes, emociones y expectativas a las tareas emprendidas, “eliminando la dicotomía entre la satisfacción personal y la reestructuración institucional de la competencia” (Popkewitz, 1997, p.20). No lograr el objetivo fijado por el docente, bajo la creencia de que todos tienen igual acceso a las disposiciones “necesarias” para la resolución de problemas en la escuela y en el trabajo, se considera un fracaso personal por no haber intentado otras formas o no estar auto-motivado.

Considerando lo anterior, se puede decir que el profesor participativo está permanentemente en construcción y por tanto forma parte de un supuesto proceso democrático, en el que la pedagogía constructivista se acopla con los cambios en la organización política de la toma de decisiones, dentro de las políticas neoliberales. Dichas políticas implican diferentes intereses como el de los mercados, la privatización y una nueva forma de gobernar que produce cambios en la subjetividad del docente, principalmente en “la preocupación por la administración social de la libertad y el gobierno del alma” (*Ibid*) que se apoyan en la creencia de la ingeniería social del individuo autónomo y auto-motivado, que tiene además, “aspiraciones socio-políticas y deseos individuales de autopromoción” (Rose y Miller, 2010), las cuales están asociadas a los cambios globales, los principios reguladores del profesor, ciudadano, trabajo y movimientos sociales. En tal sentido, el motor que va a regir el sentido que reviste la profesión docente es la participación, el logro, la transformación, más allá de las condiciones sociales, económicas y culturales en que se realice el proceso educativo.

De esta manera, los deseos del docente por ser mejor en su trabajo toman forma en la profesionalización, sobre todo cuando se le ha asignado el rol de facilitador (como en el bachillerato digital). En este sentido, la actualización del facilitador, vista desde la reforma docente se puede entender como la formación continua. Así, el facilitador se mantiene en procesos de formación, entrando a una dinámica de “estudiante permanente” (Popkewitz, 2009), lo que implica que buena parte de su tiempo libre esté destinado a la formación continua formal e informal que le permita solventar las necesidades que le plantea su práctica docente, así como el contexto de su lugar de trabajo y a través de acciones de la autoridad que lo obligan a actualizarse.

Considerando lo anterior, el profesorado a través de su participación en la profesionalización expresada en el perfil docente, se ve inmerso en una reconstrucción de sus sensibilidades y conciencia, ya que las reformas basadas en el cosmopolitismo siguiendo a Popkewitz, producen cambios en la subjetividad de los docentes principalmente porque son prioridades institucionales (nacionales, estatales), convirtiéndose en preponderantes para el docente, impactando en su subjetividad. La realización del docente queda entonces, en relación al cumplimiento de las prioridades educativas nacionales, el docente por tanto es un agente de cambio y de auto-cambio, de ahí que sus actitudes, emociones y expectativas se vinculan a las tareas (objetivos educativos nacionales, estatales) emprendidas, en donde se ponen a prueba las destrezas

personales, para dar solución a los problemas educativos de su entorno laboral, por tanto el docente se auto-motiva y adopta una actitud emprendedora ante la fuerza instituida que genera la profesionalización docente.

1.3 La profesionalización del docente y el Mundo de la Vida

La perspectiva de Popkewitz nos permite poner a las reformas educativas basadas en el cosmopolitismo como una fuerza con una diversidad de matices según cada docente y sus circunstancias, que lo sujeta y empuja a realizar determinadas acciones. Para comprender mejor tal situación, es necesario abordar la experiencia y percepción del docente, las cuales trata la fenomenología. Si bien, existen variaciones de la filosofía y la investigación fenomenológicas, desde enfoques rigurosos y sistemáticos hasta procesos creativos e impredecibles que contienen diferentes niveles de interpretación (Bengtsson, 2001), en este trabajo nos guiamos por la propuesta de Merleau-Ponty, por el Mundo de la Vida.

Merleau-Ponty describe su fenomenología como una ontología indirecta, ya que no está ocupada en la comprensión como es la filosofía de Heidegger, sino de reconocer al sujeto como un ser en el mundo, una pertenencia y una existencia ambigua en relación con el mundo (Merleau-Ponty, 2002). De esta forma, el concepto de existencia abarca las dimensiones de las experiencias humanas tal como se viven, estos aspectos ontológicos y los supuestos de esta existencia los reconoce como términos de relaciones fundamentales. Así mismo, una característica del movimiento fenomenológico en general es la apertura y el giro hacia las "cosas mismas" tal como las experimenta alguien en un contexto específico. En este sentido, el giro significa explorar lo concreto, carnal, afectivo y sensual experimentado en el mundo cotidiano del sujeto (en este caso del docente) a través de las diferentes formas de expresión, ya que el fin de una investigación fenomenológica es "explorar la experiencia vivida y sensual. Cómo es este tipo de experiencia" (van Manen, 1997, p.9).

Para esta investigación se retoman los siguientes conceptos básicos de la filosofía del Mundo de la Vida: el cuerpo, el otro, el espacio y el tiempo. A través de estos conceptos, se aclaran las ideas de Merleau-Ponty sobre las relaciones entre humanos, materia, naturaleza, cultura, historia, mente y cuerpo. Todos estos conceptos están, en cierta medida, vinculados entre sí y son partes importantes de lo que se

describe como un cambio más radical (Merleau-Ponty, 2002) y en la interpretación de la fenomenología del Mundo de la Vida.

1.3.1 El Mundo de la Vida

Según la filosofía de Merleau-Ponty, nuestro cuerpo viviente integra cuerpo y alma, y el cuerpo vivido habita el mundo y el tiempo junto con otros seres humanos, organismos vivos y materia, pero sigue siendo la base subjetiva de nuestras experiencias y comprensión: "No estoy en el espacio y el tiempo, ni concibo el espacio y el tiempo; les pertenezco, mi cuerpo se combina con ellos y los incluye" (Merleau-Ponty, 2002, p.162). En este sentido, Merleau-Ponty señala que las relaciones entre el cuerpo, el tiempo y el espacio son indivisibles y están interrelacionadas, ya que el Mundo de la Vida está constituido por relaciones de diferente carácter. Todo dentro de éste influye mutuamente en las otras partes, tales como individuos, materia, materiales, sociedad, naturaleza, cultura e historia (Merleau-Ponty y Lefort, 1968). Considerando esto, a continuación se presentan las ideas de este autor referente al cuerpo, el otro, el espacio, el tiempo y a la relación de estos.

1.3.1.1 El cuerpo

Para Merleau-Ponty el cuerpo se comprende en relación con los otros, a lo que siente uno mismo, al lugar y tiempo en el que se encuentra, en sus palabras:

En el mismo instante en que vivo en el mundo, en que estoy entregado a mis proyectos, a mis ocupaciones, a mis amigos, a mis recuerdos, puedo cerrar los ojos, recostarme, escuchar mi sangre palpitando en mis oídos, fundirme en un placer o un dolor, encerrarme en esta vida anónima que subtiende mi vida personal. Pero precisamente porque puede cerrarse al mundo, mi cuerpo es asimismo lo que me abre al mundo y me pone dentro de él en situación (Merleau-Ponty 2002, p.248).

El cuerpo, añade Merleau-Ponty implica considerar los sentidos y el lenguaje:

Reconocer bajo el nombre de mirada, de mano y, en general, de cuerpo, un sistema de sistemas consagrado a la inspección de un mundo, capaz de salvar las distancias, de penetrar el porvenir

perceptivo, de dibujar en la sencillez inconcebible del ser, huecos y relieves, distancias y desvíos, un sentido (Merleau-Ponty 2006, p.75).

De esta forma, el cuerpo está constituido a nuestros sentidos y lenguaje con los que se articula a otros cuerpos, y se proyecta hacia el exterior, al otro, en un espacio, en un tiempo, relacionándose, cobrando su existencia en el mundo.

Con ello, el cuerpo da sentido a un lugar del mundo por la expresión que nuestro propio cuerpo revela del mundo, lo que vendría a ser como una especie de huella que el propio mundo impregna en el cuerpo del sujeto como ser encarnado para el entendimiento y la conciencia de estar en el mundo. De esta forma el conocimiento de los demás por parte del “viviente” es a partir de “sus miradas, sus gestos, sus palabras, en resumen, a través de su cuerpo” (Merleau-Ponty 2002, p.48).

Considerando lo anterior, el cuerpo permite la apertura hacia el mundo. El cuerpo percibe el mundo por su propia expresión. El autor llamaba a esta cualidad *expresión primordial*: “El que se ve viendo, se toca tocando, es visible y sensible para sí mismo (...) es un sí mismo por confusión, narcisismo, inherencia del que ve a lo que ve, del que toca a lo que toca, del que siente a lo sentido” (Merleau-Ponty 1977, p.16). Así, el cuerpo toma forma de la experiencia al tocar el mundo y al ser tocado por el mundo, convirtiéndose con ello en expresión viviente.

De esta manera, el cuerpo mira y percibe el mundo en una relación primordial y singular, lo visible está siempre detrás, después o entre los aspectos que vemos, el único modo de acceder a ello es mediante una experiencia que, a su vez, se halla totalmente fuera de sí misma, lo que el autor llama, el cuerpo vivido.

El cuerpo vivido, es por tanto el cuerpo de la experiencia, el cual toma forma a través de los sentidos en un espacio y tiempo determinado. Con ello, cada sentido tiene un espacio o lugar independiente uno de otro y al mismo tiempo todos dan una comprensión del mundo y se combinan con el lenguaje, con la expresión que uno mismo dando un sustrato a lo sentido:

Cada visión monocular, cada palpitación de una sola mano, a la vez que tiene su contenido visible o táctil, está vinculada a cada una de las otras visiones, a cada una de las otras palpitaciones, de modo que

forma con ellas la experiencia de un solo mundo gracias a una posibilidad de conversión y paso de su lenguaje al de ellas, de referencia y reciprocidad, en virtud de la cual el pequeño mundo particular de cada una está, no yuxtapuesto al de todas las demás, sino rodeado por él, sacado de él y todos juntos constituyen un Sintiente en general frente a un Sensible en general (Merleau-Ponty 1968, p.176).

En consecuencia, la experiencia que se vive de la realidad, como señala el autor, es una realidad-para-cada-sentido (vista, tacto, olfato, etc.) y corresponde a realidades que co-existen y forman la experiencia, la condición que comprende al cuerpo como una entidad sensible, que siente y así forma parte del mundo y éste le da sentido al mismo cuerpo, dándole un “halo de visibilidad”, lo que el autor llama reversibilidad, la cual define de la siguiente manera:

El cuerpo integra la dimensión sintiente-sentido, él puede verse como visible y, a la vez, ser vidente, puede proponerse como tocante o como tocado y esta posibilidad de su doble rol constituye su peculiar marca a la hora de pensar en su constitución ontológica (p.408).

De esta manera, el cuerpo como ser carnal involucra siempre una dimensión cuyo anverso y reverso forman parte de la misma relación, la cual es ahora pensada desde el movimiento mismo e involucrando al cuerpo en este movimiento, no como espectador imparcial, sino como parte constituyente (Barbaras, 2001). Es esa acción sensorial (interna) en comunión con la reacción (externa) sentida que sostiene la experiencia en la constitución del viviente, vivido.

En este sentido, el cuerpo y el mundo son uno, a esta unión Merleau-Ponty nombra “carne”, así, el cuerpo que siente y el cuerpo sentido son el uno en el otro:

Yo, que veo, tengo también mi profundidad, ya que estoy adosado a lo visible que veo y que sé muy bien que me envuelve por detrás. El espesor del cuerpo, lejos de rivalizar con el mundo, es, por el contrario, el único medio que tengo para ir hasta el corazón de las

cosas, convirtiéndome en mundo y convirtiéndolas a ellas en carne
(Merleau-Ponty 1968, p.169).

Es así como la experiencia toma gran importancia, ya que ésta es producto “de actos concretos de reanudación mediante los cuales, en el azar del tiempo, sujetamos relaciones con nosotros mismos y con el otro” (Merleau-Ponty 2002:404). De esta forma, el mundo da forma al cuerpo en un lugar y tiempo y con los otros que comparten ese lugar, momento e intención y el cuerpo hace al mundo y se hace del mundo, es ese contacto constante, orientador-desorientador que conforma al ser sentido-sintiente, corpóreo, en relación con el otro que lo sitúa en el mundo.

1.3.1.2 El otro

Ya que el cuerpo es el instrumento para acceder al mundo, es por tanto, la forma de entender al otro. De esta forma, las relaciones con las cosas, con los demás y sobre todo los sentidos dan forma a la otredad. El autor pone al sentido de la vista como una de las principales formas de percibir al otro y a uno mismo. De esta forma, cuando las miradas de los sujetos hacen contacto, el mundo de cada uno se comparte, formando una sola visión que ve a otro desde diferentes perspectivas: “Yo lo miro. Él ve que lo estoy mirando. Yo veo que él lo ve. Él ve que yo veo que él lo ve...” (Merleau-Ponty, 2002, p.25). A esto, el autor lo nombra reversibilidad y forma la parte reflexiva para entender el cuerpo, el “Yo”, que encarna, su reconocimiento como ser en el mundo.

La mirada, entonces, es la forma principal de conocer al otro se funde con los otros sentidos (Merleau-Ponty, 2002, p.371). De esta manera, la reversibilidad del cuerpo toma en cuenta la percepción respecto de mí mismo, del otro y de la situación. La experiencia sensible, por tanto hace que el cuerpo se posicione dentro de un flujo temporal presente con los demás que al ser reflexionado, lleva a un distanciamiento.

Así, la aprehensión del otro depende de la percepción de lo vivido, de las relaciones entrelazadas que el autor describe como un cruce, y que denomina quiasma (Merleau-Ponty y Lefort, 1968), el cual tiene una función conjunta entre el ser humano como sujeto y objeto, entre el ser humano y las dimensiones experimentadas conscientes o inconscientes del mundo. Este enredo particular entre el cuerpo y el mundo es descrito como carne. La cual está formada “entre nuestro cuerpo y las cosas, entre nuestro cuerpo y el otro” (Merleau-Ponty, 1964, p. 183), es nuestra manera de

sentir de “volverse lo sensible hacia sí mismo, como adherencia carnal de lo sintiente a lo sentido y de lo sentido al sintiente” (Merleau-Ponty, 1968, p. 177). Así, lo que se expresa del otro, es lo que se percibe de las cosas y el otro como “verdaderamente otro” (p.177).

1.3.1.3 El espacio

Para Merleau-Ponty la percepción tiene un carácter de significación. En la percepción dice este autor, el significado, es decir, el sentido de lo percibido aparece, se hace presente como presencia, en un “encuentro del ser con el mundo”, el cual es total e instantáneo. De esta forma, el espacio proporciona la percepción. Aclara el autor que en la percepción existe la paradoja de inmanencia y trascendencia: “inmanencia porque el objeto percibido no puede ser extraño para quien lo percibe; trascendencia, porque siempre contienen algo más de lo actualmente dado” (Merleau-Ponty, 2002, p.200). En este sentido, existe un aspecto inmanente del espacio en relación al sujeto que lo percibe y, un aspecto trascendente en relación a su sentido o significación general como hecho percibido.

El espacio entonces es objetivado, es una reducción del mismo y para entrar a él “nuestro único recurso es la experiencia” (p.308) y el cuerpo es el protagonista de esa experiencia. De esta manera, el espacio y el sujeto se encuentran relacionados, encarnados. Así, el primer aspecto a considerar en esta relación es la orientación, la cual no se refiere a tomar una perspectiva de arriba o abajo, al lado o al otro, sino a la perspectiva existencial en la cual se sitúa el sujeto: “La orientación es, pues, cierta posesión del mundo por mi cuerpo, es cierta presa de mi cuerpo sobre el mundo” (p.265). La orientación, en este sentido se da cuando el cuerpo ha comprendido el espacio y esta comprensión se da en la existencia, en la vivencia del espacio.

El segundo aspecto a considerar es la profundidad, la cual se da existencialmente en la perspectiva individual por la que “se accede al mundo” (p.271). Esta perspectiva individual se refiere a la distancia en que el sujeto vive las acciones. La distancia es la forma de relacionarse con el espacio, con lo otro. Merleau-Ponty señala en este aspecto, que la profundidad “es la dimensión por la que las cosas o los elementos, se envuelven unos a otros” (p.277). El tercer aspecto es el movimiento, el cual se relaciona con la perspectiva individual y la profundidad, y de la contingencia en el mundo, contingencia que “es el poder de cambiar de dominio al interior del mundo” (p.295). El movimiento,

por tanto, permite cambiar de perspectiva y de profundidad, haciendo que el espacio sea existencial.

Considerando lo anterior, la percepción del espacio es una experiencia donde el sujeto está inmerso, por lo que para Merleau-Ponty el espacio es un rasgo esencial de la subjetividad. De tal forma que, el autor identifica tres formas en la que se experimenta éste: (1) el sujeto está en el mundo o “actitud natural”, (2) está en un modo de “existencia completa” y (3) el mundo reflexivo, propio del hombre de ciencia. En “actitud natural” tenemos conciencia de nosotros mismos, del mundo pero no tematizamos, lo vivimos y somos parte de él (p.64). De esta forma, la percepción del espacio es la significación de la situación, la significación vivida y no dada por el sujeto. En la “existencia completa”, el sujeto y su mundo está determinado por algún aspecto particular como por ejemplo la afectividad, haciendo que la relación sea amputada, es decir que el sujeto sólo experimenta determinadas partes del mundo. Así, la “actitud natural” y la “existencia completa” forman el espacio vivido, que es el espacio orientado, profundo y en movimiento en el que convive el cuerpo del sujeto con su propio lugar o corporeidad como “ser-del- mundo”.

1.3.1.4 El tiempo

Para Merleau-Ponty (2002) el tiempo está relacionado con el sujeto y la forma en que éste experimenta una acción:

Analizar el tiempo, no es derivar las consecuencias de una concepción preestablecida de la subjetividad, es acceder a través del tiempo a su estructura concreta. Si conseguimos comprender al sujeto, no será en su pura forma, sino buscándolo en la intersección de sus dimensiones. Precisamos, pues, considerar el tiempo en sí mismo, y es siguiendo su dialéctica interna que nos llevará a refundir nuestra idea del sujeto. (p.418).

En este sentido, el tiempo no es lineal, los acontecimientos no están dispuestos en una línea de sucesión, donde el presente en determinado momento pasa a ser pasado. Más bien, se trata de un fenómeno de “retención y proyección intencional (que permite tener) a la mano sucesos que se consideran desposeídos de la inmediatez que habitualmente se atribuye a lo que se halla en el presente” (p.425).

El tiempo, apunta este autor es, por tanto una “red de intencionalidades”, ya que se trata de intentar describir con detalle cómo es posible que la conciencia establezca este género de relaciones entre sus objetos e incluso se incluya a sí misma y a sus estados en la red de la temporalidad. La experiencia originaria en la que el tiempo y sus dimensiones aparecen de forma inmediata ante el sujeto es el “tener a la mano” en el campo de presencia. Este campo, constituye el contexto donde las acciones se desenvuelven y donde todo acontecimiento debe ingresar para cobrar algún sentido en el quehacer del sujeto. Así, el pasado más lejano o el futuro más incierto pueden llegar a ser, en algún momento, significativos, tal acontecimiento se produce gracias a que se pueden incluir ambos dentro del horizonte inmediato de actuación. Ese horizonte, apunta Merleau-Ponty:

No sólo está integrado por los acontecimientos fugaces y puntuales que parecen escaparse a cada instante, sino por un campo de posibilidades entre las que se encuentran, como en un trasfondo, aquéllas provocadas por sucesos pasados que concurren en la acción inmediata y otras futuras que también se encuentran a mi alcance por el hecho de que todo lo que me ocurre está determinado por mis expectativas (p.425).

En este sentido, no son los sucesos los que constituyen el pasado o el futuro, sino la intencionalidad de la conciencia que arrastra con ella un horizonte de proyecciones. De esta forma, cada momento que transcurre, sufre una modificación producida por el nuevo presente que desde él proyecta una nueva disposición de los acontecimientos. La trama del tiempo es, según Merleau-Ponty:

Un tejido que cambia constantemente en cuanto desde mi campo de presencia estoy constantemente reinterpretando la realidad temporal: el nuevo acontecimiento trae consigo la posibilidad de otra extensión del pasado y de otra extensión del futuro, no respecto de sucesos puntuales que se encontrasen dispuestos linealmente de manera tal que sólo pudiesen tomar contacto los más inmediatos, sino respecto del horizonte entero de la proyección (p.426).

Así, cada presente provoca la aparición de un nuevo tiempo construido desde la experiencia del sujeto.

Habiendo explorado las teorías que tiene esta investigación como base, a continuación se presentan en el siguiente capítulo las consideraciones metodológicas.

El siguiente apartado muestra las consideraciones metodológicas del estudio haciendo referencia en su orientación con la propuesta de Merleau-Ponty. El capítulo se divide en dos partes. La primera muestra el desarrollo metodológico de la investigación y la segunda describe los instrumentos y técnicas que utilizamos.

2. Desarrollo metodológico

Para la realización de esta investigación nos situamos en el enfoque cualitativo, debido a que éste valoriza la importancia de la construcción del mundo social. Al ser la investigación cualitativa multimetodológica, naturalista e interpretativa, el investigador puede indagar en “situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretando los fenómenos en los términos en que las personas le otorgan” (Vasilachis, 2009, p.24), ya que está inscrita en la experiencia de éstas, que es lo que esta investigación busca estudiar.

Se ha optado por la perspectiva de Merleau-Ponty como sustento teórico que se articula a la exploración fenomenológica, por ello, al acercarnos a la realidad de estudio, reconocemos que el mundo se experimenta a través de los sentidos y el cuerpo vivido. Además, Carman (2008), señala que el Mundo de la Vida une el empirismo con el intelectualismo, ya que funciona entre o más allá de la relación entre la práctica y el pensamiento. Esta idea llevada a lo educativo, en concreto a los docentes, nos permite explorar la experiencia que tienen éstos de su profesión, de su práctica e interacción con los otros agentes educativos, con el curriculum y con el lugar en donde estos laboran.

Por otra parte, la investigación fenomenológica para Finlay (2009) es un tipo de investigación que busca estudiar el fenómeno desde la forma en cómo se experimenta y no únicamente de cómo se piensa. De esta manera, este enfoque puede arrojar nueva luz sobre lo conocido: "lo visible está preñado de lo invisible. Para comprender completamente las relaciones visibles, uno debe ir a la relación de lo visible con lo invisible" (Merleau-Ponty y Lefort, 1968, p.216). Esto es el punto de partida del estudio, reconocer la existencia de dimensiones del fenómeno que pueden no aparecer a primera vista.

Para Toadvine (2008) la propuesta de Merleau-Ponty es para comprender el vínculo paradójico de las dimensiones "objetivas y subjetivas del mundo percibido, reconciliando así los hechos empíricos de las ciencias con el surgimiento histórico y cultural del significado" (p.18). En este sentido, la investigación fenomenológica contiene elementos interpretativos y reflexivos que apuntan a lograr la comprensión y la creación de significado. Según van Manen (1997) para Merleau-Ponty las descripciones puras sin interpretación ni afectación no son posibles ni deseables, por eso la investigación fenomenológica busca hacer visible la experiencia vivida de un fenómeno, en este caso, el fenómeno del trabajo de los docentes.

La investigación fenomenológica se basa en la interrogación y en la autorreflexión crítica principalmente para poder alcanzar la verdad, la cual tienen una pluralidad de relaciones, donde el Ser no está hecho de idealizaciones o de cosas dichas, sino de totalidades atadas (Merleau-Ponty y Lefort, 1968, p.94). En este sentido, siguiendo a Merleau-Ponty (2002), el propósito de conocer-reconocer el Mundo de la Vida no es simplemente para aclarar o comprender los diferentes fenómenos que existen, sino para crear un espacio conceptual para nuevas conexiones entre los fenómenos. Por lo tanto, éste es un proceso continuo de cuestionamiento que nos obliga a resaltar y describir el fenómeno en un mundo inacabado e inexacto en un intento de imaginar y comprender muchos de sus aspectos y capas experimentados (Merleau-Ponty y Lefort, 1968, p. xix).

Considerando lo anterior, el Mundo de la Vida de Merleau-Ponty nos permite, entonces, adentrarnos en el Ser del profesorado, el cual está hecho de totalidades atadas, donde el cuerpo, la experiencia, el mundo vivido nos permiten comprender la significación que éstos dan a lo que viven. Se retoma el estudio de caso como parte de la metodología de este estudio por la característica de abordar a un grupo (Stake, 1999) que puede incluir varias unidades que se abordan de forma individual "con una buena coordinación entre cada uno de éstos" (p.17). De esta manera, la experiencia del profesorado se toma de dos bachilleratos, cada uno con sus particularidades, pero ambos pertenecen a la misma zona escolar. En el capítulo tres se explican con detenimiento sus características.

2.1 La importancia del lenguaje

En este trabajo el lenguaje es de suma importancia por considerarse el medio por el cual el sujeto (el profesorado) da forma (creación) a lo que vive. Siguiendo a Merleau-Ponty, la importancia del lenguaje está en que las personas tienen una necesidad, un deseo y una pasión por hablar y, por lo tanto, hablar entre sí utilizando diferentes modos de expresión. Además, hace hincapié en cómo los seres hablan con su cuerpo y su lenguaje, de tal forma que “cada uno se dibuja con hilos invisibles” (Merleau-Ponty, 1964, p.19). Por lo tanto, nos comunicamos entre nosotros con nuestras palabras escritas o habladas, de igual forma con nuestro cuerpo, gestos, pausas, silencio y diferentes formas de expresión tales como la pintura, la música, la danza y el drama. Y de esta manera, nos afectamos y cambiamos mutuamente debido a nuestras relaciones entrelazadas, a partir de la necesidad de comunicarnos.

El lenguaje, en este sentido, puede verse como una segunda capa que traduce una capa original; más bien, el lenguaje puede ser descrito como una metamorfosis del mundo mudo como otra carne, que por la intrusión se supera a sí misma, expresando más de lo que dice (Carbone, 2000), lo que es “estar en el mundo. Csordas (1994), refiere que esta expresión captura el sentido de inmediatez existencial. Escribe: "El ser en el mundo es fundamentalmente condicional, y por lo tanto debemos hablar de "existencia" y "experiencia vivida" (p. 10). En consecuencia, el pensamiento y el lenguaje se entrelazan, en términos de relaciones y contexto, como un campo expresivo y relacional (Merleau-Ponty y Lefort, 1968).

El lenguaje y la expresión, siguiendo a Merleau-Ponty, están conectados con relaciones entrelazadas y el concepto de quiasma: "el lenguaje lo es todo, ya que no es la voz de nadie, ya que es la voz misma de las cosas, las olas y los bosques" (Merleau-Ponty y Lefort, 1968, p. 155). En este sentido, para van Manen (1997), diferentes formas de expresión, como el arte, la música y la poesía, hablan en un nivel más profundo y nos hacen entender mejor el mundo.

El lenguaje, entonces, para Merleau-Ponty es algo multimodal (Kress y van Leuven, 2001). Esta amplia concepción de la expresión, del lenguaje y los signos me es útil para trabajar con diferentes formas de expresión del profesorado, tanto al recopilar datos como al realizar el análisis, ya que los diferentes lenguajes nos

proporcionarán una variedad de información sobre el cumplimiento del perfil docente desde diferentes formas de expresión.

2.1.1 Estrategias y confiabilidad

Merleau-Ponty (2002) rechaza la reducción, ya que los humanos no son una mente absoluta, pero están en el mundo como cuerpo-mente y sujeto-objeto. Por lo tanto, en las reuniones cara a cara, así como cuando se encuentran diferentes expresiones, un investigador tiene la oportunidad de vislumbrar el Mundo de la Vida de los participantes, sus experiencias y perspectivas.

Considerando lo antes mencionado, es importante señalar la realidad del propio investigador. El interés de este trabajo sobre el perfil docente de educación media superior, se debe, a que soy docente de bachillerato digital por examen de oposición, lo que me permitió experimentar la función docente desde la posición del nuevo docente con el perfil adecuado según la Reforma educativa en un contexto rural. De esta forma, tengo la experiencia vivida de ser docente, de trabajar con alumnado indígena, de colaborar con colegas de diferentes formaciones y relaciones sindicales, y de lidiar con las cambiantes visiones y perspectivas educativas y trabajar en condiciones carentes, en un espacio que me situó desde lo que soy-siendo-sintiente, desde la profundidad experimentada y el movimiento que sostiene diferentes realidades venidas del pasado significativo al presente.

Además, tengo la experiencia vivida de ser un estudiante de doctorado. Por lo tanto, comprendo que mis entendimientos previos podrían cegarme a nuevos o diferentes matices en la experiencia vivida de los docentes en el estudio. Finlay (2009) y Peshkin (1988) enfatizan que el investigador debe buscar su subjetividad a lo largo del proceso de investigación para ser consciente de cómo sus presuposiciones y sus propias experiencias pueden moldear el análisis y los resultados. No obstante, en esa relación del otro conmigo, sostengo un interés académico que me permitió entender un fenómeno de estudio.

Por lo tanto, fue importante crear cierta distancia de mi experiencia vivida, tratando de controlar mis suposiciones subyacentes en relación con el contexto histórico, social y cultural en el que estoy inscrito. Además, en esta tesis, mi interés es explorar la experiencia vivida de los participantes, el ser en el mundo que podemos

haber pasado por alto o que se nos ha escapado y cambiado debido a su forma ambigua, a lo que Merleau-Ponty y Lefort (1968) se refieren como el ser único y salvaje. Por lo tanto, la experiencia vivida no es solo una experiencia vivida que merece ser explorada en términos de cómo se describe, como "una dimensión de nuestro ser" (Merleau-Ponty, 2002, p. 483), sino como una base necesaria para analizar y tratar de entender un fenómeno en relación a un contexto más amplio.

Considerando por tanto, el apego a los referentes teóricos del cosmopolitismo de Popkewitz y filosóficos de Merleau-Ponty fue posible crear la distancia epistémica que permitió analizar el trabajo docente desde una perspectiva analítica. De esta forma, este trabajo tiene como método de investigación el estudio de caso, que está acorde a la propuesta de Merleau-Ponty, ya que se buscó comprender los significados que un determinado grupo de facilitadores le dan a sus acciones y experiencias docentes y a los sucesos y situaciones derivadas de su profesión, así como comprender el contexto en que participan (actúan) y la influencia que éste ejerce en sus acciones e "identificar fenómenos e influencias no previstas; comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar para desarrollar explicaciones causales válidas" (Vasilachis, 2009, p.31). Además, el estudio de caso permitió la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, una sola institución, una empresa, o un movimiento en particular (Reyes, 1999).

2.1.2 La mirada analítica

Como señala Sautu (2005), los datos empíricos siempre se fusionan con la teoría. Y de acuerdo con el marco teórico planteado anteriormente, al cambio de perfiles requeridos al docente para cumplir con su trabajo y diferentes formaciones; a la relación entrelazada entre los datos empíricos y los entendimientos e interpretaciones del investigador, basada en la perspectiva de Merleau-Ponty se trabajó la abducción de Peirce (1983), pues es capaz de explicar el hecho observado para nuestros fines en lugar de la inducción, la cual sólo clasifica hechos no observados bajo una ley general a partir de su semejanza con lo observado; y, de la deducción, que busca establecer una ley general a partir de la observación de casos particulares (Aguayo, 2011).

La abducción, a partir de la descripción de un hecho o fenómeno ofrece o llega a un supuesto, que explica las posibles razones o motivos del hecho mediante las premisas obtenidas (Peirce, 1983). Esta capacidad de "explicar los hechos observados"

da a la abducción un carácter específico que le permite no sólo diferenciarse de los otros modos inferenciales, sino, a partir de su especificidad, mostrar su relación con ellos al interior de la investigación científica (Beuchot, 1996).

Así, la abducción implica un diálogo continuo entre lo que está bien conocido, en teoría o por experiencia, y lo que aparece como inesperado o sorprendente en los datos. La abducción permite un tipo de creatividad e intuición para entrar en el proceso de investigación, mientras se mantiene una estrategia (Pérez et al., 2017). Además, Pérez, Nieto y Santamaría (2017) señalan que la abducción no es una conclusión lógica, sino una descripción o caracterización de un fenómeno que está influenciado por una variedad infinita de parámetros y perspectivas. Por lo tanto, le resulta relevante distinguir entre un horizonte público y un horizonte privado de conocimiento. En la presente investigación, nuestro punto de partida es tratar de entender por separado los horizontes privados de conocimiento y horizontes públicos de conocimiento, para indagar posteriormente la conexión que tienen en el propio sujeto (profesor), centrándonos en las experiencias de los participantes y cómo pueden ser entendidos en relación con el perfil docente enmarcado en RIEMS articulando en la mirada analítica, tendencias globales, reformas políticas y una teoría filosófica.

2.2 Instrumentos y técnicas

Para Merleau-Ponty (2002) la teoría del Mundo de la Vida busca instrumentos que permitan la exploración de diferentes aspectos de las experiencias vividas de los participantes (van Manen, 1997). Idealmente, los instrumentos deben complementarse entre sí y crear un espacio para que se vean diferentes aspectos de un fenómeno (Guillemin, 2004).

Garza (2007) menciona que es importante que la experiencia vivida de los participantes se pueda expresar cómodamente en diferentes idiomas y formas de expresión. Finlay (2009), apunta ésta como una fortaleza en la investigación, ya que la forma de expresión o los datos, tienen como objetivo proporcionar una rica descripción. De esta forma, de las palabras de los participantes pueden surgir metáforas que capturan las diversas capas del fenómeno experimentado (van Manen, 1997).

Considerando lo anterior, se toman en cuenta para el estudio diferentes técnicas, que analizan expresiones verbales con otros modos de expresión, para mejorar los matices y la multidimensionalidad:

La tabla 1 muestra las técnicas empleadas y la forma en que las aplicamos.

Tabla 1. Técnicas empleadas en la investigación

Técnica	Participantes	Condiciones de la experiencia con los sujetos	Propósito
1 Imágenes (dibujos) con comentarios orales asociados	Toda la población	que los docentes expresen sus experiencias vividas de trabajo docente y del perfil docente mediante un dibujo y complementarlo con una explicación oral	Crear conocimiento y significado a partir de la experiencia de los docentes, con sus inherentes "simplicidades y complejidades" desde dos formas de expresión: imagen, oralidad
2. Entrevista	Toda la población	que los docentes expresen sus experiencias vividas de trabajo docente y del perfil docente enfocándose en la calidad (ser un buen docente) del profesorado mediante el lenguaje oral	Encontrar el significado que los docentes otorgan al perfil docente a partir de la reflexión y el cuestionamiento

Las técnicas anteriores son retomadas de la fenomenología y nos permitieron adentrarnos al contexto que percibe el docente a través de su propia experiencia. Así mismo, dieron forma a lo vivido a través de diferentes formas de expresión (gráfica y oral) permitiéndonos encontrar diferentes significados que conviven entre los docentes, lo que nos permitió adentrarnos a la subjetividad de los docentes que reflexionaron sobre sí mismos y expresaron su rol constituyente. Además, estas técnicas nos permitieron observar desde qué posición y desde qué percepción las experiencias y los cuerpos se posicionaron en lo vivido, dando lugar a que nos adentráramos en las relaciones del docente con el mundo o quiasma y cuerpo siguiendo a Merleau-Ponty.

2.2.1 Uso y obtención de datos

A continuación describimos el proceso que seguimos al emplear la elaboración de dibujos y los comentarios asociados a estos, además de entrevistas a profundidad, como técnicas de obtención de datos cualitativos.

2.2.1.1 Imágenes (dibujos) con comentarios orales asociados

De acuerdo con Merleau-Ponty, existe una relación entre la mente y el cuerpo, por la cual nos comunicamos a través de nuestro cuerpo de diferentes maneras, de manera que la expresión y el pensamiento se entrelazan. En cuanto a las imágenes, siguiendo a Guillemin (2004), ofrecen un recurso valioso para los investigadores sociales, pues éstas pueden crear conocimiento y significado a partir de la experiencia, con sus inherentes "simplicidades y complejidades" (p. 275).

Por ello, trabajamos con imágenes (dibujos) como una forma para que los docentes expresaran sus experiencias vividas de trabajo y perfil docente. Para tal, se invitó a los docentes a reflexionar sobre sus experiencias de trabajo en general haciendo un dibujo que representara lo que les vino a la mente con respecto al perfil docente. Esta decisión se tomó debido a que durante la observación exploratoria a los sujetos, se notó que una de sus características es que son personas que se inclinan por aspectos visuales: (a) oralmente: usan frecuentemente las palabras: *ve, mira, yo lo veo así*. Además, prestan mucha atención a cómo otras personas los miran, y cómo lucen ellos mismos y (b) gráficamente: rayan o dibujan en sus libretas en los consejos técnicos cuando pueden (o piensan que no los ven). Considerando estas características de los docentes,

decidimos usar la técnica del dibujo (imágenes) para que los docentes crearan a manera de metamorfosis, lo vivido, es decir, la experiencia laboral encarnada.

En este sentido, cabe señalar la importancia del dibujo. Para Malchiodi (2005) las imágenes se conectan a varios registros sensoriales a la vez y se pueden entender con significado. El dibujo afirma este autor, ayuda a expresar experiencias subjetivas que se prestan a análisis fenomenológicos, ya que los dibujos capturan espontáneamente la experiencia. Esta combinación de inmediatez y flexibilidad puede permitir que lo indecible se revele a sí mismo (Kirova y Emme, 2006), y como las imágenes tienen una tangibilidad y estabilidad que la palabra hablada no tiene (Hustvedt 2006). Además, los dibujos pueden proporcionar un enfoque compartido para la discusión verbal paralela o posterior. Al igual que con otros modos de comunicación, el dibujo no es una representación directa de la experiencia, sino que el participante (en este caso el docente de bachillerato digital) plasma el significado en el papel a través del acto de dibujar y ofrece una expresión de la experiencia para su consideración (Schneier, 1989).

De esta manera, el participante está físicamente comprometido con su experiencia vivida tangible (Malchiodi, 2005). Por lo tanto, un dibujo puede ser un residuo de la subjetividad que lo creó (Hustvedt 2006 y Merleau-Ponty, 1968); y al mismo tiempo, una experiencia corporal, sensorial y no secuencial (Hustvedt 2006). Así, como la metáfora (Shinebourne y Smith 2010), los dibujos parecen crear un puente, conectando la experiencia encarnada de una persona con la de otra.

De esta forma un dibujo puede proporcionar un punto de partida interesante para obtener datos verbales, ya que perturba las narraciones ensayadas de los participantes (Reavey, 2011), permitiendo que la multiplicidad emerja. Un dibujo también puede considerarse información por sí mismo y a la par como un modo secundario a través del cual interpretar los fenómenos directamente. Por lo tanto, un dibujo puede proporcionar esa segunda capa que Carbone (2000) llama metamorfosis del mundo mudo, la cual complementa la "descripción gruesa" reunida en una entrevista tradicional (Kirova y Emme, 2006, p. 2), ya que las imágenes, como las metáforas, son ambiguas, polisémicas y emergentes (Reavey, 2011).

En este sentido, el dibujo debe de ser comentado para que salgan a flote aspectos que de forma hablada no se mencionan. Para tal, se recurre a una entrevista semiestructurada, siguiendo a Smith et al. (2009), ya que ésta a menudo se organiza con

conciencia de los problemas, como la sensibilidad de las preguntas, la estructura temporal o la canalización de lo general a lo particular. De tal forma, el enfoque de la entrevista en el acto del dibujo gira alrededor de puntos de contacto que ayudan a guiar al participante a través de un viaje introspectivo.

Kvale y Brinkmann (2009, p.48) argumentan que una entrevista, basada en la fenomenología, debe implicar "deambular junto con" el participante, pues este enfoque se basa en el ethos. La participación como entrevistador involucró consultas espontáneas en la imagen emergente del participante y sus respuestas verbales se constituyeron como referentes a profundidad respecto al dibujo. La entrevista se estructuró en torno a cuatro puntos de contacto: el cuerpo, los otros, el tiempo y el espacio.

Considerando lo anterior, la entrevista realizada a los docentes, a la par en que dibujaron, se basó en la propuesta de Smith et al (2009): dibujar-hablar, dibujar-hablar, bajo las siguientes recomendaciones: a) Les solicitamos a los docentes dibujar una experiencia en el cumplimiento del perfil docente en el bachillerato digital: b) Les proporcionamos un buen suministro de materiales para dibujar (hojas blanca A4, colores de madera, lápices HB, plumones, goma, corrector y juego de geometría); c) Les informamos que sus habilidades de dibujo no están siendo juzgadas y les aseguramos que no hay formas correctas o incorrectas de abordar el ejercicio; d) Los alentamos a utilizar los materiales de manera espontánea y de la forma que quisieran, brindando tranquilidad cuando fuera necesario y e) Les aclaramos que se les realizarían preguntas referentes a lo que iban dibujando y así mismo, al finalizar el dibujo, seguiríamos conversando con ellos .

La guía de preguntas iniciales fueron:

- a) Para el punto de contacto el cuerpo: ¿Por qué se dibuja en ese lugar? ¿Por qué usa lápiz o color en su dibujo? ¿Cómo se describe usted en el dibujo? ¿Qué está haciendo usted en el dibujo?
- b) Para el punto de contacto el otro: ¿A quiénes dibujo aparte de usted? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo son?
- c) Para los puntos de contacto espacio y tiempo: ¿Qué piensa cuando ve su dibujo? ¿Qué siente cuando ve su dibujo? ¿Su dibujo se parece a la forma en que el

docente daba clases cuando usted era alumno(a)? ¿Qué ha cambiado? ¿Cómo se impartirán las clases en el futuro?

Por otra parte, respecto al análisis de los dibujos, Kirova y Emé (2006, p.22) sostienen que los "textos" de investigación deben incluir cualquier información pertinente, como datos verbales, visuales y corporales, ya que todas son formas válidas de significado y ofrecen sitios para la interpretación, lo que justifica la realización del dibujo (Boden y Eatough, 2014). La interpretación del dibujo para Smith (2009, p.35) revela significados profundos, ya que es un encuentro dialéctico entre lo que el fenómeno nos puede decir y lo que aportamos y "no es totalmente propio ni es otro" (Todres, 2007, p. 571).

El dibujo puede entonces comenzar a establecer un diálogo entre lo que se dice y lo que se revela visualmente. De esta forma los aspectos a analizar son:

- La naturaleza general del dibujo (formas, jerarquía, metáfora visual extendida, narrativa visual).
- Presentación del docente en el dibujo (color, forma, ubicación, textura, significados).
- Personas incluidas en el dibujo y personas no dibujadas.
- Presentación de las otras personas.
- Forma en que se presentan las relaciones y sus cualidades.
- Manera en que las personas están interrelacionadas (densidad social, fluidez, separación, jerarquía).
- Tipos de relaciones y tipos de personas que se presentan en el dibujo.
- Ubicación de las personas y su relación con las otras (emocional o geográfica al docente).
- Impresión de la imagen (por ejemplo, estilo, contenido expresivo, efecto sobre el espectador).

Para comprender mejor la forma de analizar se presenta a continuación la propuesta de análisis del dibujo realizado por docentes dentro del campo de la educación.

2.2.1.2 El dibujo como método para obtener una perspectiva del profesorado sobre la educación

Los docentes son individuos que han experimentado diferentes situaciones durante su vida y su labor, lo que hace que sus dibujos demuestren estilos en la forma del trazo, elección de colores, uso de símbolos y contenido de imágenes. De esta forma, los dibujos pueden resaltar puntos de vista individualistas más que una conversación o escritura, las cuales pueden generar descripciones más genéricas de ellos mismos, de objetos o de escenas. Para Tonucci (2007) el dibujo es un lenguaje silencioso que se practica de un modo desinhibido, una fuente inagotable de expresión personal. Un lenguaje no verbal interpersonal y de relación. Además, para este autor, el dibujo representa un universo subjetivo, en el que se reafirma el individuo. De esta forma, los colores o la ausencia de éstos, la representación de los sujetos, de uno mismo, de los objetos, las líneas para representar contextos y paisajes, las formas geométricas, el tamaño y la composición sirven para sugerir relaciones y características distintivas de lo dibujado dentro de una escena.

El dibujo y el perfil docente

La razón para elegir el perfil docente como el tema del dibujo es impulsado por las siguientes razones: (a) explorar la tarea de representar un concepto abstracto, pero familiar para el docente, y cómo esto puede influir en los dibujos y en su presentación y (b) servir como una herramienta metodológica para investigar los problemas educativos desde la perspectiva del docente.

El interés en la naturaleza de representar el perfil docente, así como los conceptos abstractos en general, surge de explorar una nueva forma de mostrar el quehacer desde la perspectiva de la experiencia de los docentes. Por ello, es importante tener en cuenta que desde una perspectiva cualitativa, el objetivo principal no es encontrar verdades universales, ya que la atención se centra en lo que podemos aprender sobre las experiencias de los demás, más particularmente en cuáles son las experiencias del perfil en la vida cotidiana del docente y en dilucidar las definiciones, ideas y conceptos por parte de los docentes.

La mirada semiótica-sociológica del dibujo

Para Rose (2001) existen pocas guías metodológicas para interpretar materiales visuales y aún menos explicaciones sobre cómo hacer esos métodos, a pesar del enorme trabajo académico que se publica sobre aspectos visuales. Kress (2010), por su parte afirma que esto se debe a que las imágenes siguen siendo un modo de comunicación problemático y complejo para el análisis. Además, este autor apunta que, a diferencia de otras formas de datos, existen pocas reglas bien definidas o ampliamente aceptadas para el análisis de imágenes visuales.

De esta manera, siguiendo a Duncan (2013) los investigadores usan rutinariamente dibujos como una forma de obtener datos y muy pocos adoptan técnicas analíticas que tengan en cuenta la significación o la multimodalidad de los dibujos. La multimodalidad para esta autora, se refiere a un campo de aplicación que considera a la comunicación como algo más allá del lenguaje, así el dibujo desde una perspectiva semiótica social se considera como método multimodal, donde el dibujo “transmite significado más allá de la imagen visual, como se percibe en la hoja” (p.25).

Para Mossi (1999) las civilizaciones desde el Paleolítico, Mesolítico, las culturas orientales como Grecia, Mesopotamia, y Egipto (Azteca y Maya en México) han ido configurando ideas, signos, códigos y, en definitiva, lenguajes de comunicación visual donde utilizaron el dibujo con carácter propio y sentido descriptivo y expresivo (p.45). Sin embargo, apunta este autor que el dibujo ha sido subordinado por la expresión artística de la pintura, haciendo que éste se relacione más con un aspecto artístico que con la escritura. Así, las letras, los números, no son más que dibujos a los que les hemos dado un significado; los hemos revestido de algo más que un garabato con unas formas determinadas (p.99), de tal forma que si alguien no conoce el significado de una partitura musical, la escritura oriental, azteca o maya pueden ser entendidos como sólo dibujos.

Hodge y Kress (1988) afirman que todo en una cultura puede verse como una forma de comunicación para entenderse en términos de un conjunto común de reglas o principios. En este sentido, ciertas formas de comunicación visual, (como los dibujos de los docentes), están abiertas a la invención creativa y la innovación, donde cada trazo marca o es influido por otros modos de comunicación visual más estructurados (como las señales con colores, las de tránsito, la fotografía, la televisión y el cine). Así, los

dibujos (de los docentes) no surgen necesariamente de un sistema de representación prescriptivo, construido a partir de un banco de unidades básicas, vinculadas por reglas estrictas a las que uno puede referirse para interpretación o comprensión (Jewitt y Oyama, 2001).

Por otra parte, siguiendo a Jewitt y Oyama (2001) la naturaleza interdisciplinaria de la semiótica se presta a una variedad de contextos, satisfaciendo muchos propósitos; mientras que sus principios permiten el análisis de una gama de datos utilizando un único sistema de codificación comparativa. Así el uso de la semiótica social como herramienta para el análisis visual es adecuado, pues nos permite analizar los dibujos (de los docentes) considerando: (i) la falta de ejemplos trabajados que son necesarios debido a la idiosincrasia de los dibujos y (ii) el hecho de que los investigadores no siempre hacen explícito su proceso analítico.

Así, siguiendo a Jewitt y Oyama (2001) y considerando la teoría semiótica social de los elementos de comunicación a partir de la premisa de que el lenguaje, en cualquier forma, es social, se busca que el dibujo sea una forma de comunicación o vehículo semiótico. Hodge y Kress (1988) mencionan que la teoría de la comunicación se basa en la idea de que todo lenguaje es una forma de creación de sentido o semiosis que implica expresar lo que uno quiere comunicar, en un modo particular de una manera culturalmente aceptada, para luego ser interpretado por otro. Además, la semiótica social para Jewitt y Oyama (2001) es un medio para la exploración de las prácticas comunicativas visuales de los individuos, en las que los signos remiten simbólicamente a otros de sus perspectivas, y la cultura y subculturas más amplias a las que pertenecen.

De esta forma, el dibujo realizado por los docentes como medio de comunicación visual nos permitió adentrarnos a lo que perciben los docentes a través de la forma en que lo expresan, de la elección de signos, los cuales reflejan los conceptos e ideas existentes dentro de la sociedad y las prácticas culturales que son exclusivas del magisterio. A partir de lo anterior se retoma el modelo propuesto por la semiótica social de Kress y van Leeuwen (1996) de cuatro pasos para analizar los dibujos de los docentes para tener una técnica analítica más sistemática, así como privilegiar las descripciones e interpretaciones.

El modelo de Kress y van Leeuwen (1996) consiste en: (i) identificar signos dentro de los dibujos mediante anotaciones manuales, (ii) aislar signos individuales y documentar la comprensión de los signos y la importancia social, (iii) organizar signos que utilizan categorías específicas de análisis semiótico social para identificar la motivación y el interés para la producción de signos específicos, y (iv) síntesis de las perspectivas de los pasos 1-3, centrándose en la información relacionada con el tema del dibujo y las elecciones subyacentes a los aspectos de las representaciones. Considerando lo anterior empleamos como base este modelo para el análisis realizado de los dibujos elaborados por los docentes, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

a) El dibujo del docente desde la semiótica sociológica

El Mundo de la Vida propone el uso de diferentes lenguajes para acercarse a la experiencia de los sujetos, en este caso recurrimos a la propuesta del dibujo como generador de la experiencia docente sobre el perfil. De esta forma, el dibujo que el mismo docente realiza es una forma de comunicación, donde los mensajes se crean dentro del proceso de dibujo a través de la significación. Considerando que la semiótica sociológica se basa en la idea de que todo lenguaje es una forma de semiosis y que parte de la premisa de que los signos y mensajes siempre se sitúan dentro de diversos contextos de procesos sociales y relaciones sociales donde el significado se encarna, y luego se expresa o transmite a través de una forma adecuada, el dibujo del docente, está ligado al contexto. Por lo tanto, el uso de la semiótica sociológica facilita la exploración de las expresiones visuales de los docentes con quienes trabajamos, como signos que remiten simbólicamente a otros desde las perspectivas y la cultura y subculturas más amplias a las que ellos pertenecen.

Para Kress y van Leeuwen (2001, p.72) hay tres principios dentro de la semiótica sociológica: a) el signo es central, es decir, el signo es la unidad fundamental de semiosis y referido a las diversas formas o elementos en el dibujo; b) el signo es el resultado de la intención, es decir, los signos son motivados por el interés del que hace el dibujo, el contexto, el propósito del dibujo y significado a transmitir y c) el signo se elige como la forma más adecuada para comunicar, es decir, el signo dibujado es una signo culturalmente convencional. Estos principios colocan al dibujante, en este caso al docente en el centro y para Jewitt (2009) desde un enfoque semiótico social multimodal, toma en cuenta las diversas posibilidades que tienen los diferentes modos y cómo los

creadores (los docentes) pueden favorecer modos particulares sobre otros dentro de diferentes contextos o dependiendo del significado que están tratando de transmitir (p.31).

b) La complejidad de analizar dibujos

Jewitt y Oyama, (2001) mencionan que los desafíos para analizar imágenes son: a) existen pocos ejemplos de análisis de dibujos desde la semiótica sociológica realizados de forma espontánea. La mayoría de los estudios son en datos visuales como carteles, pinturas al óleo y anuncios, los cuales son esencialmente imágenes diseñadas se crean con fines sociales muy específicos, con mensajes explícitos y premeditados; b) La diversidad de imágenes visuales requiere una técnica analítica flexible, ya que las representaciones varían mucho en cuanto al nivel de abstracción y grado de detalle, incluso y c) Los estudios que utilizan semiótica social para analizar dibujos a menudo presentan interpretaciones descriptivas de las imágenes.

Considerando lo anterior, se expone la forma en que se analizaron los dibujos en esta investigación.

El dibujo del docente y su análisis

El primer paso que propone el análisis es identificar signos dentro de los dibujos. Esta identificación fue de los elementos presentes en el dibujo a través de la descripción oral que hace el creador, en este caso el docente. Considerando que esta investigación tiene como guía el mundo de la Vida y el Cosmopolitismo de Popkewitz, con los cuales se buscó destacar la experiencia y por tanto la subjetividad del docente, la identificación de los elementos a destacar fueron: a) el cuerpo (el docente), los otros, el espacio y el tiempo y b) elementos que dieran cuenta de la puesta en práctica del perfil. Para poder acceder a la descripción del dibujo desde el Mundo de la Vida se recurrió a la propuesta Smith de Dibujo-hablar-dibujo-hablar, explicada con anterioridad. En el caso del cosmopolitismo de Popkewitz, se recurrió a la terminología empleada en las dimensiones del perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación media superior.

En el segundo paso aislamos los signos individuales y documentamos la comprensión de éstos y la importancia social. Siguiendo a Kress et al. (1997) desde una perspectiva semiótica social, los signos son relaciones motivadas de forma y

significado, o para usar terminología semiótica, de significantes y significados (p.12). Así, los creadores de signos, en este caso los docentes usaron formas (significantes) para expresar su significado, que mejor sugiriera o conllevara lo que querían expresar (significado). De esta forma, los elementos visuales que identificamos en el paso uno los aislamos para realizar un análisis más profundo. El objetivo fue capturar e ilustrar lo que los signos significaron para el docente al explorar la imagen o idea vinculada a lo que dibujaron. Así, los elementos presentes en el dibujo, vistos como significantes, tuvieron un significado. Lo que nos obligó a analizar: a) los elementos del dibujo como significantes y b) el significado de los elementos para el docente:

- a) Los elementos del dibujo como significantes: el docente como creador de un dibujo tiene ciertas características que influyeron en la realización de éste. Siguiendo a Hodge y Kress (1988) los trazos de un dibujo están influidos por otros modos de comunicación visual más estructurados y socialmente aceptados. Lo anterior, al ser el docente un profesional o una persona con cierto bagaje cultural y al estar en contacto o tener referentes visuales, ya sea por su gusto, por estudio o entretenimiento, su representación obedeció a reglas con las que se han elaborados esos referentes, los cuales se pueden o no mostrar en su propio dibujo de forma clara y con una intención.
- b) El significado de los elementos dibujados: debido a que nuestro interés es explorar la experiencia y subjetividad del docente, una vez identificados los elementos o significantes del dibujo, se buscó encontrar el significado en lo que comentan los docentes de su dibujo.

En el tercer paso organizamos los signos que utilizan categorías específicas del análisis semiótico social para identificar la motivación y el interés para la producción de signos específicos. Para Kress y van Leeuwen (1996) el objetivo para el creador (dibujante, en este caso del docente) fue producir una representación que tuviera información adecuada o esencial necesaria para que un mensaje se interprete correctamente (p.6). De esta forma, los elementos que formaron los dibujos fueron los aspectos más importantes de la escena a mostrar y éstos estuvieron motivados por un interés.

En este sentido, la producción de signos y la interpretación estuvieron influenciados y guiados por factores sociales, contextos específicos y culturales. Kress y

van Leeuwen (1996) describen este proceso de producción de signos como generador de "expresiones motivadas" o "signos motivados". Al considerar estos factores en el análisis de los dibujos de los docentes, estos signos motivados pueden verse como una sugerencia de las opiniones e intereses de éstos en el mundo debido a que su producción estuvo motivada tanto por el contexto inmediato como por lo que el docente identifica como el más aceptado o plausible dentro de la cultura y sus formas visuales tradicionalmente aceptadas.

De esta manera, en el paso tres tratamos de identificar en los elementos del dibujo signos motivados por el perfil docente. Las categorías propuestas por Kress y van Leeuwen (1996) son: a) Función y propósito social del dibujo: por qué se creó el dibujo, la audiencia y el objetivo o mensaje a transmitir; b) Contenido de la señal: uso y presentación de señales en la creación de la imagen general (distancia, tamaño, composición, prominencia, etc.); c) Aspectos críticos de la imagen: ciertos aspectos de las representaciones que se perciben como importantes para una comunicación de significado exitosa y adecuada (proporción, ubicación, expresiones faciales, objetos); d) Uso de otros modos (color, gestos, texto) y e) Motivación e interés: el interés influye en la producción de dibujo .

En el paso cuatro realizamos la síntesis de los pasos anteriores. Esta síntesis implicó unir los aspectos de la producción de signos y signos motivados identificados y relacionarlos con el tema de interés: en este caso, el perfil docente. De esta forma, el paso cuatro fue un proceso selectivo, donde examinamos las opciones subyacentes a los aspectos de las representaciones de los docentes (donde tomamos decisiones sobre qué incluir o excluir con respecto al dibujo) y la significación asociada.

Considerado que al tener al Mundo de la vida y al Cosmopolitismo de Popkewitz como guía de la investigación, para hacer más rico este análisis gráfico o forma de lenguaje para expresar el cumplimiento del perfil docente, incluimos una entrevista, basada en la propuesta de Bevan (2014) que busca describir la experiencia, en este caso del docente, la forma en que experimenta ser facilitador de bachillerato digital, y por tanto la forma en que lleva a cabo el perfil docente. La entrevista como medio de expresión oral se describe a continuación.

2.2.1.3 La entrevista

Para Merleau-Ponty, el lenguaje puede ser visto como un campo expresivo y relacional. De acuerdo, con Kvale (1997) la entrevista es “el espacio entre las partes que hablan donde se encuentran las diferentes perspectivas” (p.22), de ahí que sea inevitable que se produzca una influencia mutua entre el investigador y los entrevistados. Las entrevistas como un método en la investigación del Mundo de la Vida, son un proceso informal e interactivo que utiliza comentarios abiertos y preguntas en un ambiente cómodo. Siguiendo a Kvale, en la entrevista fenomenológica se elabora un guión con preguntas guías y conforme transcurre esta se busca convertirla en una charla “que explora la respuesta o reflexiones sobre la pregunta” (Kvale, 1997, p.119).

La entrevista fenomenológica

Para Bevan (2014) la entrevista es uno de los aspectos enfatizados dentro del proceso de la investigación fenomenológica que tiene una discusión relacionada con la superación de las complejidades del lenguaje fenomenológico y las controversias relacionadas con la polarización entre orientaciones descriptivas e interpretativas (p.136). Lo anterior es importante, pero tiende a distraer la atención de la aplicación práctica. De manera concreta, la entrevista busca describir la experiencia de una persona, en este caso del docente, en la forma en que ha vivido. Mason (2002) enfatiza que el entrevistado (el docente) es visto como real, activo e interpretador e intentará encontrar significado en la experiencia durante el proceso de la entrevista (Holstein y Gubrium, 1995), puesto que los fenómenos son experimentados y significados por cada persona. De esta forma, un fenómeno adquiere múltiples significados dependiendo de las diferentes formas en que es sentido.

Estructura de la entrevista

La entrevista fenomenológica posee una estructura que se basa en el cómo preguntar y pone atención en la forma en que se gestiona el proceso de cuestionamiento manteniendo una flexibilidad y apegándose a la coherencia metodológica y la confiabilidad. Bevan (2014) retomando la propuesta de Kvale y Brinkmann (2009) propone seis conceptos clave que debe de tener la entrevista: descripción, actitud natural, Mundo de la Vida, modos de aparición, reducción fenomenológica y variación imaginativa. Los cuales se encuentran en la entrevista fenomenológica repartidas en tres

dominios principales: 1) contextualización (actitud natural y Mundo de la Vida); 2) aprehensión del fenómeno (modos de aparición, actitud natural) y 3) aclarando el fenómeno (variación imaginativa y significado):

- 1) Contextualización: Los objetos o experiencias del Mundo de la Vida se destacan en un contexto de contexto u horizonte, con una biografía personal que proporciona significado a ese objeto o experiencia (Husserl, 1970). Por lo tanto, para examinar la experiencia particular de una persona, se debe de considerar el contexto y la biografía del entrevistado (del docente) a partir de los cuales la experiencia adquiere significado.

En este sentido, las preguntas contextualizadas permiten a una persona reconstruir y describir su experiencia como una forma de narrativa que está llena de información significativa (Spradley, 1979). El contexto proporciona cierto grado de la narración que da lugar a preguntas adicionales. Así, la pregunta que formulamos fue: ¿Podría describirme lo que hace para dar clase tomando en cuenta lo que la SEP estipula en el perfil docente? Esta pregunta tendió a que el docente describiera su experiencia a partir de su contexto, considerando el perfil docente y cómo impacta en su trabajo.

- 2) Aprehender el fenómeno: Aquí buscamos que la pregunta pueda describir la experiencia con más detalle, ya que cada persona experimenta el mismo fenómeno de diferente forma (Sokolowski, 2000). El objetivo de la pregunta fue lograr que los entrevistados (docentes) describieran la experiencia en términos de un relato, para que usando analogías, ponga una cronología o eventos significativos. En este enfoque descriptivo intentamos obtener claridad, por ello la pregunta se complementó con otras preguntas estructurales que tuvieron como objetivo, mostrar cómo los individuos estructuran sus experiencias (Spradley, 1979). Las preguntas que planteamos fueron: ¿Cómo es un día normal en su escuela? y ¿Cómo actualiza su formación docente? las cuales fueron detonantes para ampliar la información.
- 3) Aclarando el Fenómeno: La clarificación del fenómeno “se lleva a cabo con el uso de variaciones imaginativas” (Bevan, 2014, p.141) para ello,

buscamos una forma de reducción de fenómenos en relación con la eliminación de variantes. La pregunta ¿Cómo sería un día en su escuela si una autoridad educativa la visitara? trató encontrar la medida en que cambia o no la experiencia descrita en las preguntas anteriores de una forma inmediata evitando variaciones obscuras (Benner, 1994) producto de la lejanía de la experiencia original.

La guía de preguntas para la entrevista fue la siguiente:

- ¿Podría describirme lo que hace para dar clase tomando en cuenta lo que la SEP estipula en el perfil docente?
- ¿Cómo es un día normal en su escuela?
- ¿Cómo actualiza su formación docente?
- ¿Cómo sería un día en su escuela si una autoridad educativa la visitara?

Procesamiento de los datos y análisis

De acuerdo con las consideraciones metodológicas, la apertura, la interrogación y la interpretación se convirtieron en conceptos clave en el análisis. Kvale (1997) subraya que la interpretación comienza durante la recolección de datos, tanto por parte del participante como del investigador. Y esto es más marcado en la entrevista, pues los entrevistados pueden descubrir nuevos aspectos de sí mismos o de sus experiencias vividas mientras se expresan. El investigador, continúa Kvale, interpreta el significado al concentrarse y lo dice al entrevistado para una revisión. Considerando esto, enfatizamos en la propuesta de Merleau-Ponty, en cuanto a las relaciones entrelazadas, con la idea de que podíamos encontrar nuevos eventos que surgieran entre el investigador y los datos cada vez, al trabajar con la información recabada. Además, se consideró tener apertura en el tratamiento de los datos, ya que como dice Bengtsson (2001), un análisis fenomenológico no implica etapas estrictas o reglas predeterminadas y pueden estar involucrados varios procedimientos.

Esquema de análisis

La aplicación de la semiótica social al análisis de dibujos de los docentes nos dio la oportunidad de considerar al dibujo como medio de comunicación con mensajes integrados en lo social, y nos permitió recuperar los significados que los docentes transmitieron a través del proceso de dibujo e interpretarlos dentro de contextos más

amplios de relaciones sociales y prácticas sociales. Por lo tanto, lo que percibieron los docentes y lo que expresaron a través de representaciones, reflejaron los conceptos e ideas existentes en la sociedad y las prácticas culturales que son exclusivas del docente, mediante su dibujo y narrativa.

El esquema de análisis propuesto en esta investigación fue una herramienta analítica para facilitar la interpretación de las perspectivas de los docentes desde el lenguaje gráfico: dibujos, desde el marco semiótico social de Kress y van Leeuwen. Los pasos construyeron la perspectiva gráfica del docente sobre el perfil docente y se complementaron con la integración de los comentarios orales sobre el dibujo, donde el docente asignó explícitamente significados o expresó su comprensión del signo y los aspectos de criterio de la imagen para representar el perfil (además empleamos en un segundo momento la entrevista que profundizó sobre el tema).

Los pasos que realizados para interpretar los dibujos, dieron como resultado una síntesis de significado, transmitida a través del dibujo, concluyendo en una visión socialmente integrada de la perspectiva del docente sobre el perfil. Así mismo, esta propuesta fue complementada por la perspectiva del Mundo de la Vida que guía esta investigación, con lo cual se obtuvo una visión más completa de la experiencia del docente y por tanto, de los significados que el facilitador de bachillerato digital le otorgó al perfil docente, para poder así encontrar elementos que señala Popkewitz sobre las características de las reformas educativas basadas en políticas neoliberales que impactan en el docente.

Considerando lo anterior, el proceso de la obtención de datos y su análisis queda gráficamente de la siguiente manera:

Cuadro 1. Pasos de la obtención de datos

Paso	Descripción	Observación
1. Obtener el Dibujo	Dibujo-hacer-dibujo-hacer	Preguntar mientras se realiza el dibujo
2. Obtener comentarios orales	Dejar que el docente amplíe sus comentarios sobre el dibujo	Usar sus comentarios durante el dibujo para aclarar la idea que plasmó en el dibujo
3. Identificación de signos en el dibujo	Análisis semiótico social	Encontrar los significantes en el dibujo
4. Comparación de signos orales y el dibujo	Análisis de la entrevista sobre el dibujo	Encontrar similitudes y diferencias entre lo que se dibujó y lo que se dijo (significados)
5. Describir la experiencia del docente	Análisis de la entrevista (fenomenológica)	Encontrar similitudes o diferencias en lo que dibujó y comentó con la descripción de su experiencia
6. Identificación de elementos del cosmopolitismo de Popkewitz	Análisis de la experiencia desde el cosmopolitismo	Encontrar elementos del cosmopolitismo en la experiencia de los docentes

Fuente: Elaboración propia

Dificultades encontradas en el proceso de investigación

Seguir la propuesta de Merleau-Ponty, conlleva la idea de que se pueden encontrar nuevos eventos que surgen entre el investigador y los datos cada vez que se trabaja con ellos. Por eso, se consideró tener apertura en el tratamiento de los datos, ya que como dice Bengtsson (2015), un análisis fenomenológico no implica etapas estrictas o reglas predeterminadas y pueden estar involucrados varios procedimientos. Sin embargo, se pensó tener un tema guía para aclarar las características significativas de los datos, pues el análisis fenomenológico va más allá de la experiencia individual y se enfoca en la representación colectiva de un tema de investigación, en este caso el perfil docente a través de la experiencia vivida por los docentes a partir de un estudio de caso.

Así mismo, se considera tener presente en todo momento las observaciones de van Manen (1997) en cuanto al concepto de “esencia” de Merleau-Ponty, el cual debe entenderse como una construcción lingüística, una descripción de un fenómeno, para que la estructura de una experiencia vivida se nos revele de tal manera que ahora podamos comprender la naturaleza y el significado de esta experiencia de una manera invisible hasta ahora (van Manen, 1997, p.39).

De esta manera, se pensó que la interpretación de los datos podía tener ciertas limitaciones, producto de mi propia reflexión, en el sentido planteado por Bengtsson (2015) al seguir la perspectiva de Merleau-Ponty, donde una de las dificultades para hacer visible u obtener acceso a lo que no se ve es precisamente que se da por sentado o naturalizado. Por ello, la interpretación se presentó a los participantes para que éstos expresan sus comentarios y así poder captar las experiencias individuales, el sentido global y común, “la esencia” sobre la significación que otorga el facilitador al perfil docente, fue puesta a consideración de los docentes con la intención de que la avalaran.

Capítulo III: El espacio vivido por el profesorado

El siguiente apartado muestra el contexto de los bachilleratos que estudiamos. El capítulo se divide en dos partes. El primero muestra al bachillerato de Totomoxtla, y el segundo, al bachillerato de Poxcuatzingo. Iniciamos el apartado señalando que los bachilleratos estudiados se ubican en comunidades que tienen características socioeconómicas diferentes a pesar de pertenecer a la misma región geopolítica: la Sierra Norte del estado de Puebla e incluso a la misma zona escolar. Presentamos los contextos donde se ubica cada bachillerato, describiendo los aspectos geográficos de ambas comunidades, la gente que las habita, la infraestructura de cada institución educativa, el alumnado, el acceso a las TIC y las y los docentes que laboran en dichas instituciones, y posteriormente realizamos el análisis interpretativo de los dibujos y las entrevistas.

3 El espacio vivido por las y los docentes

Los bachilleratos estudiados forman parte de la zona escolar 012 de bachilleratos digitales y telebachilleratos cuya oficina se ubica en el centro de la ciudad de Zacatlán. La zona se compone de 7 bachilleratos digitales y 5 telebachilleratos que operan en la Sierra Norte. Por las características geográficas diversas, encontramos en esta región un desarrollo económico diferente entre comunidades, reconociendo que a medida en que están más alejadas de la cabecera municipal, su nivel de marginación es mayor. Por tal motivo, escogimos dos escuelas, la más cercana y la más alejada a Zacatlán, para identificar la forma en que el espacio y los otros impactan la manera en que se lleva a cabo la función docente y con ello, la manera en que el perfil “ideado” por el Estado Educador es asumido por las y los profesores.

3.1 El Bachillerato Digital de Totomoxtla

Totomoxtla es una comunidad perteneciente al municipio de Cuautempan. Se localiza a 86.2 km de la ciudad de Zacatlán, en la Sierra Norte de Puebla y a 3 km de Cuautempan. Con motivo de la pavimentación de la carretera que comunica con Cuautempan se abrieron nuevas actividades económicas, como el turismo. La comunidad fomenta el senderismo y el campismo como opción a los turistas que vacacionan en Zacatlán, Chignahuapan y Tetela de Ocampo. Su ubicación geográfica, relieve y clima monzónico hacen que la comunidad tenga en la zona baja de sus

montes, cercana a los ríos, un clima cálido húmedo todo el año y en la parte alta, frío con lluvia y niebla de noviembre a febrero.

En cuanto a la gente que habita la comunidad, esta tiene un grado de marginación alta con 747 habitantes (CONAPO, 2010b) y se compone de indígenas nahuas y tutunakús que tienen mayormente como fuente de trabajo el campo, cosechando sus parcelas o trabajando como jornaleros y en menor grado empleados como guías y personal de servicio para el senderismo y el campismo.

Respecto al bachillerato, éste se encuentra en la parte alta de uno de los cerros de la comunidad. Sus instalaciones son compartidas con la primaria y la telesecundaria, por lo que funciona en horario vespertino y dispone de un salón que se ocupaba como almacén por la primaria y la telesecundaria y cumple las funciones de dirección y aula de bachillerato. Esta situación, es resultante de que los directores de educación básica no autorizaron el uso compartido hasta que se presentara un oficio de SEP que indicara que las instalaciones se iban a compartir, argumentando éstos la responsabilidad que tenían de cuidar el material e instalaciones de la escuela. De esta forma, en el salón-bodega se acondicionó un escritorio con una computadora sin acceso a internet que se ocupa en ocasiones para dar clase. Los espacios de uso común con la primaria y la telesecundaria son los baños y un patio central pequeño. A tal situación, y aprovechando la cercanía de la presidencia municipal, el bachillerato hace uso de la cancha de basquetbol, que funciona como auditorio de la comunidad y el comedor de la presidencia. El bachillerato para la comunidad es visto como la oportunidad de estudiar en la misma comunidad, lo que representa que las y los jóvenes no migren a otras comunidades.

Respecto al alumnado, la escuela para el ciclo 2019-2020 tenía inscritos 33 alumnos, de los cuales 30 hablan náhuatl y 3 tutunakú. La lengua española es considerada como segunda lengua por el alumnado. En cuanto a sus actividades fuera de la escuela, el alumnado ayuda a sus padres en las actividades económicas de la región, ya sea cosechando o de jornaleros en los cafetales.

Para el acceso y uso de las TIC el alumnado tiene dispositivos inteligentes portátiles como celulares de segunda mano, tabletas (desbloqueadas) que les dieron en secundaria el Gobierno del Estado y laptops de segunda mano, que han adquirido por medio del café internet del pueblo. Los servicios de telefonía y datos móviles tienen

recepción intermitente que mejora por las noches. La señal de internet en las escuelas es distribuida por la presidencia municipal a través de México Conectado para sus oficinas y la telesecundaria, en cuanto al acceso para los pobladores, la señal se contrata al café internet del pueblo a través de códigos o renta de la señal de internet satelital.

Respecto a la planta docente, ésta se compone de tres, los cuales están contratados por plaza ilimitada de $\frac{3}{4}$ de tiempo o 30 horas frente a grupo. Este tipo de contratación no contempla remuneración por las comisiones asignadas ni por la función de responsable administrativo.

El bachillerato cuando inició actividades en 2012 fue sólo con un maestro, que tenía la función de director y docente y con una maestra meritoria¹, quien ofrecía sus servicios como profesora sin recibir remuneración, pero con la promesa sindical de poder obtener una plaza, entonces era estudiante normalista y en el bachillerato realizó sus prácticas profesionales. Posteriormente en 2014 obtuvo su plaza en el mismo bachillerato. En 2014 se incorpora otro maestro por medio de examen de oposición. De esta forma, los maestros² que laboran en este bachillerato digital son los mismos y su perfil profesional es el siguiente:

- *El Director Coca*, tiene 35 años, es licenciado en enseñanza y aprendizaje del español en secundaria por la Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez" en Zacatlán (2008). Su ingreso al magisterio fue vía sindical en 2008 en educación primaria en Zacatlán. Posteriormente, en 2010 sindicalmente obtuvo 13 horas en educación secundaria en Zacatlán. Para 2012, el sindicato le cambió sus plazas de primaria y secundaria por la de docente y responsable administrativo en el bachillerato digital. De tal forma que, su experiencia como docente de bachillerato es de 7 años y de docente en general es de 11 años. Al participar su esposa dentro de la política de Cuautempan, el maestro logró abrir el bachillerato digital en Totomoxtla. En cuanto a su actualización profesional, tomó el diplomado en Competencias docentes

¹ El término meritorio es utilizado en el lenguaje sindical para hacer referencia a todas aquellas personas que buscan obtener una plaza docente y realizan diferentes actividades de apoyo sindical con el fin de ser seleccionados para ocupar una plaza definitiva o interinato.

² Se les nombra en el presente trabajo con la forma en que les gusta a las y los maestros se dirijan a ellos dentro de la escuela.

en el uso de las TIC para el bachillerato digital que impartió la BUAP en convenio con el SNTE sección 51.

Para el semestre A del ciclo 2019-2020 impartió las materias: Lenguaje y Comunicación I, Inglés I y Habilidades Digitales I en el Primer Semestre; Lenguaje y Comunicación III, Ingles II y Administración I en el tercer semestre e Historia Socioeconómica, Desarrollo Comunitario I, Informática I y Ciencias de la Comunicación I en el quinto semestre.

- *La Maestra Luz*, tiene 28 años, es licenciada en secundaria con especialidad en telesecundaria en la Escuela Normal Oficial "Lic. Benito Juárez" en Zacatlán (2013). Su madre es directora de primaria de una comunidad cercana a Totomoxtla y desde que inició la maestra a ir a la comunidad su madre la lleva y recoge incluso la apoya con la planeación y los cursos que debe tomar. Su ingreso, de manera oficial al magisterio fue en 2014 por medio del sindicato. En cuanto a su actualización, ella no ha realizado ningún curso, ni el diplomado en Competencias docentes en el uso de las TIC para el bachillerato digital que impartió la BUAP en convenio con el SNTE sección 51, cuando dieron inicio los bachilleratos digitales, debido a que ella aún no tenía la plaza.

Para el semestre A del ciclo 2019-2020 le fueron asignadas las materias: La Ética en el cuidado de sí y del otro, Introducción a la Ciencia Histórica y Educación Física I en el Primer Semestre; Historia del Siglo XX I, Orientación Vocacional y Educación Artística I en el tercer semestre e Historia Socioeconómica, Literatura I y Desarrollo de Proyectos Productivos en quinto semestre. No le fue asignado ningún cargo administrativo ni comisión por lo que se dedica completamente a dar clase.

- *Nacho*, tiene 32 años y es licenciado en ciencias sociales por la BUAP (2012). Su ingreso al magisterio fue por examen de oposición en 2014. Antes de ser docente trabajaba en el taller familiar de mantenimiento de podadoras de pasto en la ciudad de Puebla. Ser docente de bachillerato digital es su primer empleo formal y profesional.

En cuanto a su actualización profesional, no tomó el diplomado en Competencias docentes en el uso de las TIC para el bachillerato

digital que impartió la BUAP en convenio con el SNTE sección 51 porque para el año en que entró el diplomado ya no se ofertaba. El maestro no ha realizado otro tipo de actualización, sin embargo se sometió al seguimiento del Servicio Profesional Docente de los dos primeros años y realizó el examen de permanencia de forma obligatoria en 2016, por lo que ha estudiado por su cuenta.

Para el semestre A del ciclo 2019-2020 le fueron asignadas las materias: Pensamiento Matemático I, Química I y Metodología de la Investigación en el Primer Semestre; Física I, Pensamiento Matemático III y Contabilidad I en el tercer semestre y Pensamiento Matemático V, Biología y Economía I en quinto semestre. No le fue asignado ningún cargo administrativo ni comisión por lo que se dedica completamente a dar clase.

3.2 El Bachillerato Digital de Poxcuatzingo

Poxcuatzingo se localiza a 3.4 km de la ciudad de Zacatlán, en la Sierra Norte de Puebla. La comunidad está asentada en una planicie rodeada de una superficie boscosa, y se caracteriza por localizarse en una zona de hoteles y cabañas campestres que ofrecen actividades turísticas. Lo que convierte a la comunidad en un área para hospedarse y conocer los atractivos turísticos de Zacatlán y de las comunidades boscosas rurales cercanas. El clima es frío y con niebla de julio a febrero, la temporada de calor es de marzo a mayo. En tiempo de lluvias, que corresponde a los meses de junio a octubre, las carreteras que comunican a Poxcuatzingo con las otras comunidades rurales boscosas sufren deslaves, por lo que se dificulta el acceso, dejando como atractivo turístico la ciudad de Zacatlán y las actividades campestres cercanas.

Respecto a la gente que habita la comunidad, esta se compone de ejidatarios (mayormente) y trabajadores oriundos de las comunidades cercanas (que son empleados de los ejidos). Las familias de los trabajadores viven cerca del pie de la zona boscosa, conocida como “El Barrio”. Por la cercanía de Poxcuatzingo con Zacatlán, sus habitantes confluyen a la ciudad de manera habitual, teniendo contactos comerciales, laborales y sociales de forma permanente.

Dadas las características territoriales y laborales, Poxcuatzingo es una comunidad rural que tiene un grado de marginación media con 910 habitantes

(CONAPO, 2010a), de los cuales sólo el 5.9% es indígena (SEDESOL, 2012) y se divide en dos zonas: la hotelera y “El Barrio”. Su situación geográfica y el uso del suelo comercial (la hotelería), permite que la zona cuente con servicios como la señal de datos móviles, el acceso a internet y el transporte de forma continua.

En cuanto al bachillerato, este se ubica en la entrada de la comunidad por la ciudad de Zacatlán, cerca de la zona hotelera. Esta escuela inició a operar en 2012 en las instalaciones del Centro de Desarrollo Comunitario Zacatlán (CDCZ), Proyecto Roberto Alonso Espinosa, Fundación Amparo IAP³, el cual atiende a comunidades rurales e indígenas de pobreza moderada (Proyecto Roberto, 2020). Su instalación en el CDCZ fue posible, debido a la petición que realizaron los ejidatarios que prestan el terreno al CDCZ, atendiendo la gestión de una docente (sobrina del líder de los ejidatarios), quien buscaba un lugar para abrir un bachillerato digital que ofreciera educación media superior en forma escolarizada.

De esta forma, el CDCZ asignó un espacio conformado por cinco salones: uno se ocupó como dirección, tres como salones con pizarrón blanco y butacas tipo paleta de plástico en buen estado, y el último como un laboratorio de computación con 20 máquinas con acceso a una conexión estable de internet que el CDCZ paga y cargadas con Windows 10, un cañón y un teatro en casa que donó el CDCZ. Además, se asignó al bachillerato unos sanitarios, divididos para hombres y mujeres. El bachillerato tiene espacios de uso común con una primaria, una secundaria y los talleres que componen al CDCZ, los espacios son: cancha de basquetbol y futbol, patio, sala de usos múltiples, cocina, jardines y huerto. El bachillerato para CDCZ es una opción que se le ofrece a la población que atiende para acceder a un mejor empleo y a que los estudiantes de educación básica continúen su formación para aspirar a la universidad.

Referente al alumnado, la escuela en el ciclo 2019-2020 tenía inscritos 24 alumnos, de los cuales sólo cinco son bilingües (hablantes de náhuatl y español) y los restantes son monolingües en español. Todo el alumnado ayuda a sus padres en las

³ El centro atiende a una población de más de 6,000 personas que se divide en una población fija de más de 1000 niños, niñas, adolescentes y sus familias, además de una población itinerante de más de 5,300 en tres áreas: a) En el área de educación cuenta con Preescolar y Primaria Montessori así como programas de educación no formal inscritas al Instituto Estatal de Educación para los Adultos (IEEA) para niños, niñas y adolescentes que cursan educación básica, y educación media superior en modalidad abierta y escolarizada; b) En el área de salud, cuenta con servicio médico, jornadas de salud, comedor y seguimiento nutricional y c) En el área de entorno cuenta con capacitación para el desarrollo de huertos agroecológicos, mejoramiento de la vivienda y economía solidaria (Proyecto Roberto, 2020).

actividades económicas de la región: el mantenimiento de sus ejidos, tierras, ganado, en fábricas de vino y licor o como trabajadores en la zona hotelera.

En cuanto al acceso y uso de TIC, el bachillerato cuenta con señal (estable) de internet y datos; el alumnado cuenta con dispositivos inteligentes portátiles propios como celular y/o laptop para realizar tareas, con servicio de datos o internet. Este último es el más usado, ya que existen varias compañías que brindan el servicio particular de internet por cable (Megacable, Telmex, Izzi y Cablecom) o satelital (Internet Satelital Zacatlán), en la comunidad.

Respecto a la planta docente del bachillerato, ésta se compone de tres, las cuales están contratadas por plaza ilimitada de $\frac{3}{4}$ de tiempo o 30 horas frente a grupo. Este tipo de contratación no contempla remuneración por las comisiones asignadas ni por la función de responsable administrativo. Las docentes participantes han laborado aquí desde que se inició el bachillerato, se mantienen laborando en el plantel. A una de ellas, el supervisor le otorgó la comisión de ser responsable administrativa (funge como directora) y ésta a su vez dio la comisión de gestoría a otra y la tercera docente no tiene comisión. Además de sus labores como docentes, las tres maestras a la par, realizan diferentes actividades para cubrir la falta de personal administrativo (apoyan en la realización de documentación haciendo captura de información) y de mantenimiento (limpiar las instalaciones junto con los estudiantes).

Las maestras que laboran en este bachillerato digital tienen el siguiente perfil profesional:

- *La Directora*, tiene 36 años, es licenciada en administración de empresas por la Universidad Anglo Zacatlán (2009). Sobrina del líder de los ejidatarios que prestan el terreno al CDCZ, su ingreso al magisterio fue en 2012 por medio de sindicato.

En cuanto a su actualización profesional, tomó el diplomado en Competencias docentes en el uso de las TIC para el bachillerato digital que impartió la BUAP en convenio con el SNTE sección 51. La maestra es enfática en señalar que su trabajo como responsable administrativo y docente consume tanto tiempo que no se puede inscribir a los cursos online de la Estrategia

Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior ni dedicar el tiempo necesario a sus hijos y esposo.

Para el semestre A del ciclo 2019-2020 impartió las materias: Lenguaje y Comunicación I, Inglés I y Habilidades Digitales I en el Primer Semestre; Lenguaje y Comunicación III, Inglés II y Administración I en el tercer semestre e Historia Socioeconómica, Desarrollo Comunitario I, Informática I y Ciencias de la Comunicación I en el quinto semestre.

- *La Profesora Érika*, tiene 35 años, es licenciada en derecho por la Universidad Anglo Zacatlán (2009). Hija de ejidatarios de la zona donde se ubica el bachillerato, su ingreso al magisterio fue en 2012 por medio del sindicato.

En cuanto a su actualización profesional, tomó el diplomado en Competencias docentes en el uso de las TIC para el bachillerato digital que impartió la BUAP en convenio con el SNTE sección 51. Además, la maestra menciona que al no tener el perfil docente ni del campo disciplinar, decidió en 2013 tomar los diplomados en línea y semipresencial sabatino que oferta el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE) para docentes en servicio en enseñanza de ciencias exactas bajo el convenio de SEP Puebla - SNTE- INAOE.

Los diplomados son ocho y al terminarlos el docente puede inscribirse a la Maestría en Enseñanza de Ciencias Exactas. La flexibilidad de los diplomados en cuanto a inscripción y forma de operación han hecho que tome un diplomado más de tres veces y hasta la fecha continúe cursándolos. Debido a su carga horaria y comisión, la maestra menciona que no se ha inscrito en plataforma de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior porque no tiene tiempo para ello ni para tener vida privada.

Para el semestre A del ciclo 2019-2020 le fueron asignadas las materias: Pensamiento Matemático I, Química I y Metodología de la Investigación en el Primer Semestre; Física I, Pensamiento Matemático III y Contabilidad I en el tercer semestre y Pensamiento Matemático V, Biología y Economía I en quinto semestre. Además le asignaron la comisión de gestión ante padres de familia y

autoridades locales por lo que emplea el tiempo laboral en dar clase y en la comisión.

- *La Maestra Lupita*, tiene 37 años, licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Oficial “Benito Juárez” de Zacatlán (2006) y maestra en educación por la Universidad Pedagógica Nacional subsede Zacatlán (2012). Hija de ejidatarios de la zona donde se ubica el bachillerato, su ingreso al magisterio fue en 2012 por medio de gestiones sindicales.

En cuanto a su actualización docente, tomó el diplomado en Competencias docentes en el uso de las TIC para el bachillerato digital que impartió la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en convenio con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Sección 51.

Además, como parte del cumplimiento de la RIEMS respecto a la actualización docente, la maestra ha realizado los siguientes diplomados y cursos: Diplomado del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), el diplomado del Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS) y el curso del Proceso de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS). También ha realizado diferentes cursos que ofrece la plataforma de actualización docente gubernamental conocida como COSDAC y se encuentra inscrita en cursos online de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior.

Para el semestre A del ciclo 2019-2020 le fueron asignadas las materias: La Ética en el cuidado de sí y del otro, Introducción a la Ciencia Histórica y Educación Física I en el Primer Semestre; Historia del Siglo XX I, Orientación Vocacional y Educación Artística I en el tercer semestre e Historia Socioeconómica, Literatura I y Desarrollo de Proyectos Productivos en quinto semestre. No le fue asignado ningún cargo administrativo ni comisión por lo que se dedica completamente a dar clase. La docente refiere que la intensa carga de trabajo y su constante capacitación, le han impedido formar una familia.

De lo mostrado anteriormente, se puede notar que el espacio en el que se ubican los bachilleratos pone a la luz características que condicionan a las y los maestros a realizar su papel de facilitador. Estas son:

Características relacionadas con la infraestructura:

- La problemática de la digitalización en zonas periféricas rurales que dependen de su desarrollo económico: El bachillerato de Poxcuatzingo cuenta con las señales de Internet y datos adecuada para impartir clases en la modalidad digital en tanto que el bachillerato de Totomoxctla no.
- Las condiciones en infraestructura: El bachillerato de Poxcuatzingo cuenta con un laboratorio de cómputo y una infraestructura adecuada para impartir clase usando las TIC y el bachillerato de Totomoxctla sólo cuenta con un salón.

Características relacionadas con el tipo de alumnado:

- La identificación del alumnado como indígena o ciudadano: El alumnado de la zona escolar pertenece a tres descendencias: mestizos, nahuas y tutunakus. En el bachillerato de Poxcuatzingo, el más cercano a la ciudad, sus alumnos son hijos de mestizos que han decidido no considerar su ascendencia indígena. Y en bachillerato de Totomoxctla, los alumnos se reconocen como indígenas.
- El bilingüismo del alumnado español-lenguas originarias, frente a un profesorado que habla y enseña en español: En el bachillerato de Poxcuatzingo el alumnado habla español igual que el profesorado, en cambio los alumnos del bachillerato de Totomoxctla hablan su lengua materna (nahua y tutunakú), y el español de una forma básica y los profesores sólo español.

Características relacionadas con la función del docente:

- Las comisiones como un agregado a la labor docente por la falta de personal administrativo y de mantenimiento: En el bachillerato de Poxcuatzingo dos maestras tienen comisiones a parte de su cargo docente y una solamente se dedica a su cargo docente. En el bachillerato de Totomoxctla sólo un docente tiene comisiones y dos se dedican a dar clase.
- El ingreso al magisterio por medio del sindicato o por examen de oposición: En el bachillerato de Poxcuatzingo el ingreso de la planta docente fue vía sindical y

en el de Totomoxtla, dos fueron por vía sindical y uno por examen.

- El tiempo dedicado a la actualización docente (oficial y por convenio sindical): En el bachillerato de Potzcuatzingo dos maestras ocupan tiempo fuera de la escuela para actualizarse una de manera oficial, la otra, por convenio sindical. En el bachillerato de Totomoxtla, ningún maestro ocupa su tiempo para actualizarse de esta manera.
- La “versatilidad” de impartir contenidos de diferentes materias que no son del perfil o formación del docente: En ambos bachilleratos, ninguno de los maestros imparte materias de su perfil profesional, incluyendo a los maestros normalistas, cuya especialidad es en educación básica y no en bachillerato.
- El diplomado de la BUAP como complementación de la formación para impartir clases en la modalidad de bachillerato digital (rural y público): De los seis maestros sólo cuatro, los iniciadores de los bachilleratos tomaron el curso. De tal manera que en el bachillerato de Poxcuatzingo las tres maestras lo cursaron y en el de Totomoxtla, sólo uno.

Estas características, que se pueden tomar como condicionantes de la labor docente de las y los maestros, desde la mirada de Merleau-Ponty representan influencias en la forma en que se experimenta algo, en este caso el perfil docente. Además, con estas influencias, se tiene que considerar otros aspectos como el subjetivo, el lugar propio del bachillerato, tanto físico como distribución del mismo dentro del espacio que ocupa en la comunidad con relación a los y las maestras, lo que implica: la cercanía del centro de trabajo con los hogares de éstos y éstas y con la supervisión; el tiempo de desplazamiento al centro de trabajo, el cual repercute en el tiempo dedicado al trabajo como docente; el clima de la comunidad y la infraestructura, la cual impacta tanto en los servicios que tienen el bachillerato como en el ambiente en que se realizan las actividades (frío, calor, lluvia, neblina); el lugar físico (en el centro del pueblo o en la periferia de éste) que ocupa dentro de la comunidad, y la relación que tiene como institución, entre las personas.

Asimismo, estas condiciones desde la perspectiva de Popkewitz acentúan la desigualdad en que opera una modalidad educativa cuyo fin es incluir a los excluidos. Además de dejar ver las condiciones sociohistóricas desde donde se gestan y operan los bachilleratos que a pesar de que surgen de una modalidad innovadora, operan bajo las prácticas de poder regional como: a) que los bachilleratos que se abrieron, tienen el

control (dirección) y logran plazas desde la gestión política y de relaciones (casi caciquiles con el sindicato); b) el papel central del sindicato en la apertura de una modalidad educativa nueva y c) las condiciones marginales de estos bachilleratos, donde el gobierno en esas regiones rurales históricamente no proveen de inicio de la infraestructura. Ya que esta modalidad de bachillerato no se tiene contemplado que tengan instalaciones propias ni se les provea de materiales, lo que limita más la formación de los estudiantes.

Para comprender mejor esta situación, se presentan a continuación los apartados de Uno mismo, Los otros, El espacio y El tiempo, en donde se busca mostrar la manera en que estas condicionantes modifican el *actuar y ser* de las y los docentes *resinificando el perfil de la RIEMS* a partir de la idea que éstos vislumbran y articulan a su actividad profesional.

Capítulo IV: Trazos y voces sobre el perfil docente

En este capítulo se analizan los dibujos, comentarios y entrevistas de los y las docentes siguiendo la metodología propuesta en el capítulo II. Se presenta a continuación el análisis de los datos recabados por bachillerato y por docente bajo la propuesta de Merleau-Ponty de presentar o dar a conocer un sentido que permanece oculto, a través de la expresión, en este caso del dibujo y la narrativa.

Desde la parte metodológica, con el interés de mostrar el procedimiento que llevamos a cabo, realizamos la descripción del procedimiento analítico, pero únicamente en el primer caso como base para entender los demás y evitar la repetición de los apartados.

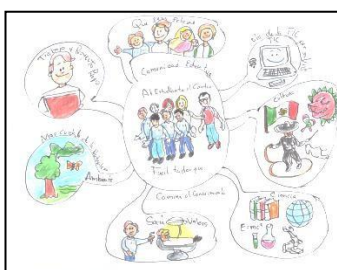
4 El dibujo de las y los docentes

El Mundo de la Vida propone el uso de diferentes lenguajes para acercarse a la experiencia de los sujetos, en este caso se recurre al dibujo como detonador de la experiencia docente en el cumplimiento del perfil y la entrevista a profundidad para obtener dos lenguajes que comuniquen la experiencia de las y los docentes. De esta forma, el dibujo que las y los docentes realizaron fue una forma de comunicación, donde los mensajes se crearon dentro del proceso de trazos a través de la significación. Considerando lo anterior, se recurre a Kress y van Leeuwen (1996), que ven al dibujo como representaciones de las perspectivas y la cultura y subculturas más amplias a las que pertenecen los que realizan el dibujo.

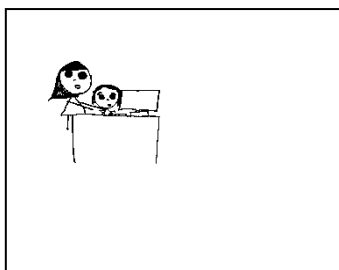
4.1 Caso 1: el bachillerato “al aire libre” de Totomoxtla

La figura 1 muestra los dibujos realizados por la y los docentes del bachillerato

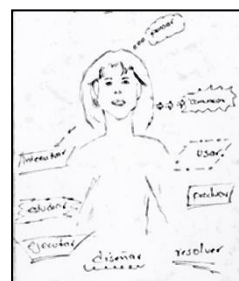
Figura 1. Dibujos de la y los docentes



El Director Coca



La Maestra Luz



Nacho

La realización de los dibujos tuvo lugar en el mes de noviembre de 2019 en las instalaciones del bachillerato en días normales. Se invitó al profesorado a recordar sus experiencias del trabajo docente para dar cabida al tema del perfil profesional y se les pidió posteriormente elaborar un dibujo que describiera el cumplimiento del perfil docente. A los participantes se les dijo que lo importante era hacer explícitos sus pensamientos, independientemente de sus habilidades en el dibujo. Se les proporcionó hojas blancas, lápices y colores para realizar sus dibujos. Además, los participantes tuvieron la oportunidad de describir y comentar su dibujo con el investigador. Las conversaciones fueron grabadas en audio y luego transcritas. Concluido el dibujo se realizó una entrevista con la intención de profundizar, aclarar y obtener más información.

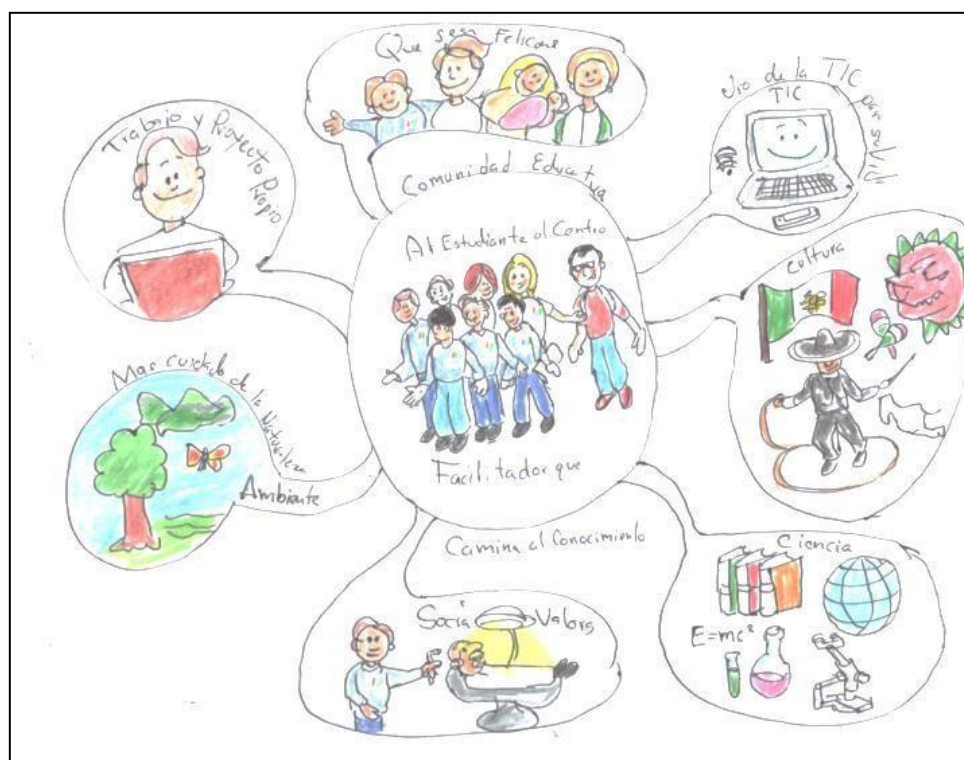
A continuación presentamos el análisis de los datos en relación a los dibujos, vertidos por cada docente, comenzando por el director y posteriormente por sus compañeros.

El Director Coca

El primer paso que proponen Kress y van Leeuwen (1996) es identificar signos dentro de los dibujos. A continuación se presenta el dibujo y la transcripción del participante que muestra su identificación de entre los elementos del dibujo (ver figura 2). Con ello, se muestran los signos que refieren la concepción de sí mismo como docente y que servirán para dar forma al cuerpo del Mundo de la Vida. Así, se muestra lo que el participante explica, con el fin de identificar el signo del docente y la acción que realiza.

El dibujo se realizó un viernes lluvioso entradas las cuatro de la tarde en las mesas de la cocina de la presidencia (las cuales tienen vista a la entrada de la oficina), mientras el *Director Coca* acababa de comer. El docente se mostró con una actitud accesible, amable y sonriente, a pesar de parecer apurado al realizar el dibujo y la entrevista, pues estaba atento a la llegada del presidente municipal para abordarlo en la entrada de la presidencia y poder hablar con él sobre la construcción de un lugar propio. Los docentes, mientras tanto, apuraban a los estudiantes a hacer la limpieza del salón y las gradas como última actividad del día.

Figura 2. Dibujo del *Director Coca*



Investigador: ¿En el dibujo quién es usted?

El Director Coca: soy el personaje calvo de lentes.

Investigador: ¿y qué hace en su dibujo?

El Director Coca: doy clase, aunque a veces aprovecho la naturaleza y me salgo a dar clase caminando

Como se puede observar, *El Director Coca*, con formación en la docencia, se dibuja con los estudiantes al centro rodeado de varias escenas que aluden al perfil de egreso. Para comprender mejor su identificación en el dibujo se muestra en la figura 3 los signos¹ que hacen referencia a la representación del docente en su dibujo.

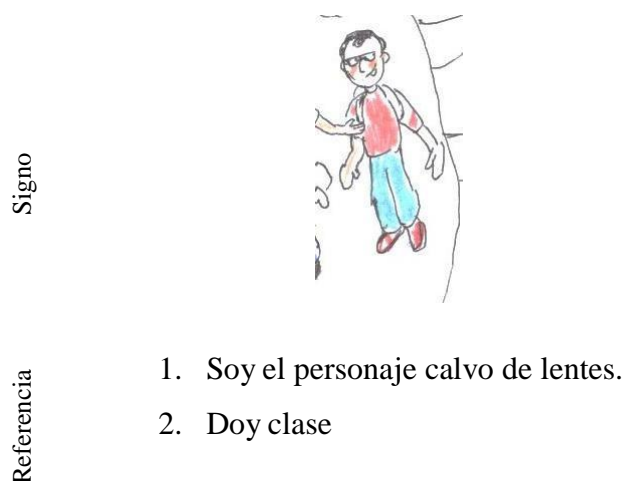
Figura 3. Signo que representan al docente



Este signo identificado como él mismo representa el significante docente. Siguiendo los comentarios del docente el signo hace referencia a las siguientes ideas o conceptos:

¹ Signo en esta investigación es entendido desde teoría de la semiótica social, la cual se ha desarrollado a partir de una combinación de la lingüística funcional de Halliday y la semiótica estructural que desarrolla el modelo lingüístico de sistemas de códigos de Ferdinand de Saussure como: el significado y el significante. En este sentido, los signos y mensajes siempre están integrados en lo social: creados, utilizados e interpretados dentro de los contextos de los procesos sociales y las relaciones sociales. El signo, por tanto para esta investigación se compone de un significante (dibujo) y un significado (comentario que el realizador hace sobre el bajo y que representa una interpretación).

Figura 4. Signos del docente y sus referencias



De esta manera, el signo tiene dos referentes unidos, el primero que hace alusión a sí mismo (facilitador de bachillerato digital) y el segundo a lo que hace. Con el signo identificado gráfica y oralmente, se presenta el paso dos que es aislar signos individuales y documentar la comprensión de los signos y la importancia social.

Para poder ilustrar el paso dos, se presenta a continuación lo que dice referente a la forma en que se dibujó:

a) El signo está acompañado de alumnos

- *El Director Coca* menciona que la posición que tiene su representación refleja la idea de que: “los alumnos son, al menos para mí, el centro de mi tarea, que más bien es mi pasión. Uno no es el protagonista, sólo un facilitador”. Sobre ser facilitador el maestro refiere que es: “un facilitador del conocimiento, ayudo a los alumnos a caminar al conocimiento, a la ciencia, a que tengan valores, a que cuiden la naturaleza, a la cultura, a que sean felices”.

Reconocerse como *facilitador* es la forma en que el docente ha elegido para aparecer y constituirse en el mundo. Este cuerpo, tomado de la retórica del perfil se muestra consciente de su existir en el sentir y abrir el mundo como posibilidad de entrar en él y ser. En este sentido, el docente ve en su ser la posibilidad de dar ayuda.

En este sentido, ayudar a los alumnos representa la forma de alcanzar el perfil de egreso, el cual es visto por el docente como la

felicidad que se alcanza a través de la educación. Así, la idea de transformar al sujeto (alumno) a partir de la educación, según los parámetros valorados socialmente es construir un futuro alternativo, donde el sujeto feliz, es sujeto educado.

b) El signo se representa con una figura humana

- Menciona el director que se ha dibujado con lentes oscuros y mochila porque: “aquí son muy necesarios los lentes de sol. Muchos dicen que es porque me guardo mis ojos para mí, porque mis ojos son azules y piensan que no se los quiero enseñar, pero es que me lastima mucho el sol de esta zona. Respecto a mi mochila, la uso por ser práctica. Al inicio traía mi portafolio y venía de traje, pero el clima no se presta para eso. Sé que debo de dar el ejemplo y venir formal, pero trato de venir muy bien presentable y aprovecho que estamos en la sierra y me vengo con mi ropa casual, de excursión, casi siempre vengo así, pero cuando hay evento si me vengo de traje sastre”. La mochila y ropa de excursionista, muestra su incursión a un espacio diferente al suyo. Se traslada y accede a ese espacio desde su condición de facilitador, que implica una posición de poder frente al otro, como redentor (Popkewitz, 1994). Él da cabida al aprendizaje a partir del acompañamiento y siendo facilitador con la intención y redención de que “sean felices”.

El cuerpo de *facilitador*, en este sentido, adquiere su forma a través de un *excursionista* que fue moldeado por las características del espacio y que desplazó a la figura del *profesor con vestimenta formal occidental*. Así mismo, su ser el mundo ve la posibilidad de ayudar como el lograr que el otro encuentre la felicidad.

c) El signo fue realizado con color y/o lápiz

- Refiere que realizó su dibujo con colores porque considera que “el color es muy importante”.

El color en el cuerpo de *facilitador* expresa la forma en que busca entrelazarse con los demás. En este sentido, el cuerpo físico (calvo y de lentes) busca ser importante (diferente) ante los otros, destacándose en

los colores diferentes al uniforme, el poco cabello como característica de mayor edad y los lentes y mochila como aditamentos propios de su ser, de su sentir y de individualidad ,es decir, su cuerpo singular y no el de otro.

d) El signo muestra un elemento emocional

- *Él* menciona que en su dibujo tiene una sonrisa ya que muestra lo que quiere hacer con el alumnado: “me hace sentir muy contento. Porque es algo que sí se puede hacer con los chicos”. En este sentido, la labor realizada, le permite constituirse plenamente como profesor, identidad que lo constituye como sujeto de la experiencia.

La sonrisa como una forma de mostrarse al otro es la apertura y exposición de la encarnación del *facilitador* dando forma al ser-cuerpo-en-el-mundo. En este sentido, el docente deja ver un cuerpo que expone a los demás y con que vive la experiencia. Esta sonrisa durante la realización del dibujo y la entrevista se acompañaba de frases de disposición al trabajo como: “en qué más te puedo ayudar, dime lo que se tiene que hacer y con gusto te ayudo” y “en lo que se pueda ayudar, aquí estamos”.

e) Posición del signo en el dibujo

- *El Director Coca* sostiene que en su dibujo se pone en ese lugar debido al espacio que tiene el bachillerato: “tenemos un espacio muy reducido para dar clase. Es un problema administrativo, que está afectando el aprendizaje de los alumnos. Precisamente por eso estamos en diálogo con el presidente, queremos que nos dé un espacio único para el bachillerato. Hasta ahora hemos logrado un salón que es al mismo tiempo dirección. Pero ya es nuestro y nadie se mete y podemos trabajar ahí”.

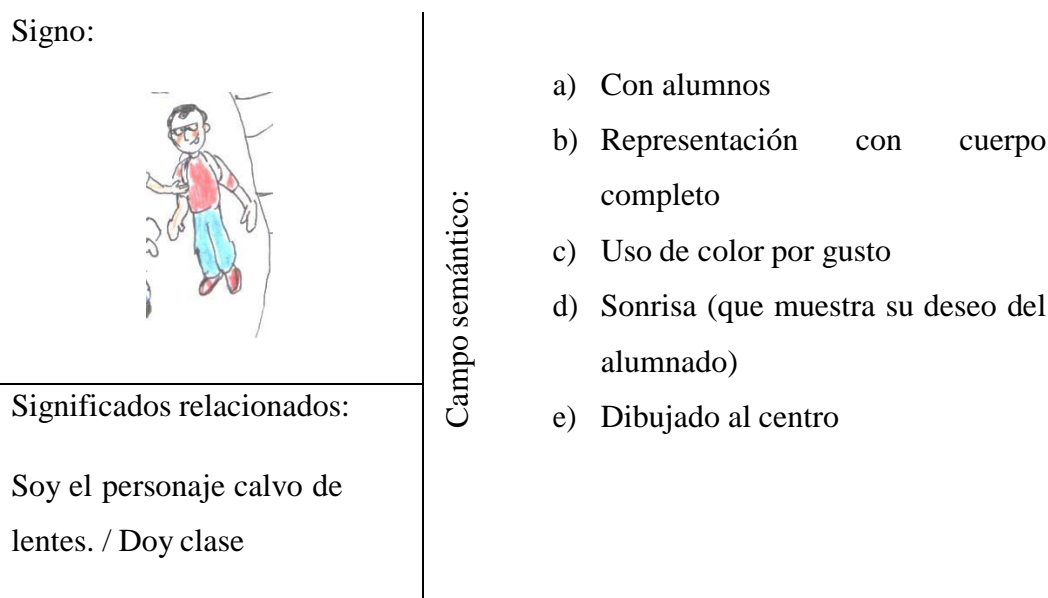
Con lo anterior el docente muestra el lugar que ocupa su ser-en-el-mundo, la manera de habitarlo, de encarnarlo, de comprenderlo y de reconocer lo que éste percibe de lo que vive. En este sentido, el cuerpo de *facilitador*, que ha reconfigurado de la retórica del perfil el

docente, adquiere ahora características de gestor, y con ello una forma de comprender al otro y a lo otro.

En este sentido, el docente toma el papel de gestor impulsado por las condiciones que sufre con el otro (alumnos y docentes), por la falta de un espacio que le permita ser docente y director desde su formación de maestro de primaria y que le permita institucionalizar su labor como docente y director de bachillerato ante los otros y la comunidad.

Con lo anterior, observamos que el signo que representa al docente adquiere elementos que amplían y complementan lo que se quiere mostrar sobre él. Siguiendo la idea de campo semántico como un conjunto de significantes con significados relacionados, debido a que comparten un núcleo de significación o rasgo común (Beristain, 2000), se toman estos elementos que amplían y complementan la idea que se quiere mostrar del docente como significados relacionados del signo (dibujo) del profesor. De esta forma, el campo semántico del referente docente queda de la siguiente forma:

Figura 5. Campo semántico del signo docente del *Director Coca*



Vista la figura anterior como el ser-cuerpo-en-el-mundo da cuenta de la forma en que el docente escenifica o determina su lugar del mundo por la expresión de su propio cuerpo revelando los aspectos que le interesan del mundo. El ser facilitador esconde ser excursionista y gestor y se hace cuerpo, se encarna y transforma el mundo.

El cuerpo: facilitador-excursionista-gestor y el mundo: un salón y naturaleza se presentan bajo una complicidad simultánea. Así, el ser del docente se manifiesta al encarnarse en el *facilitador reinterpretado* como el cuerpo del viviente que se abre al mundo para que éste adquiera su significación.

La significación que da entonces el docente de sí mismo vendría a ser como una especie de huella, de impronta y de señal que el propio mundo sella en el cuerpo de éste como ser encarnado para el entendimiento y la conciencia de estar en el mundo. Y los significados relacionados se pueden pensar como una apertura del docente hacia el mundo y éste como una forma de expresión y revelación de su existencia a través de su propio cuerpo.

Respecto al paso tres, identificación de la motivación y el interés de los signos, siguiendo a Kress y Van Leeuwen (1996) mencionan que la producción de signos y la interpretación están influenciadas y guiadas por factores sociales, contextos específicos y culturas. Para comprender mejor esto en el dibujo del docente se recurre a: a) lo que dice de su dibujo, b) la formación que tiene y c) lo que estipula el perfil docente. De esta manera, el paso tres busca organizar el signo referido al docente en el dibujo para identificar la motivación y el interés de éste:

El Director Coca refiere que su dibujo representa una meta: “Pienso que todos caminamos juntos hacia una meta en común, ser felices con ayuda del conocimiento”. El maestro aclara lo anterior diciendo: “Me refiero a que ese es el ideal del trabajo del docente, ser la guía. Darle al alumno todo lo que está a nuestro alcance para que éste pueda desarrollarse por sí mismo y alcanzar la felicidad”. Esta felicidad es para el maestro entendida como: “a que con la ayuda de la escuela pueden tener un mejor futuro, conseguir un trabajo en la ciudad, hacer crecer a su pueblo y por tanto a su familia”. En este sentido, para el maestro los elementos de dibujo son: “Ahora que lo veo, pienso, que cada elemento (toca el dibujo) me hace sentir muy contento. Porque es algo que sí se puede hacer con los chicos. Sólo hay que ser determinante, hay que tener la convicción de querer hacer el bien por ellos”.

En lo anterior se puede notar que el maestro en su dibujo trata de mostrar su inquietud por lo que representa el egreso del alumnado: felicidad, mejor trabajo, salir del pueblo, ayudar a su familia por un lado y por el otro, hace evidente el papel del

docente que persiste al buscar un objetivo que parece estar fuera de su alcance, debido a que él únicamente puede orientar a los estudiantes desde la posición de ser un guía.

De esta forma, el cuerpo mira y percibe el mundo en la encarnación de un facilitador que ahora es guía idealizado que se presentan en un mundo donde el otro, el alumnado tiene un fin, igualmente idealizado. Esta relación muestra parte de la vivencia del docente, la cual exterioriza y nos permite ver cómo habita, significa y se hace cuerpo con sus sentidos. De esta forma el *facilitador* busca alcanzar o hacer factibles sus ideales, mostrando un tipo de felicidad y teniendo una actitud perseverante. Esto nos da cuenta de la manera en que el docente se apropia de las cosas por medio de la relación que le permite su ser como facilitador. En consecuencia, el cuerpo mira y toca, siente y se sensibiliza bajo la mirada de este facilitador: excursionista, gestor, guía, perseverante, sonriente.

En síntesis, que es el cuarto paso propuesto, el dibujo visto como una práctica social, muestra: la forma en que el docente entiende dar clase desde su doble función en el bachillerato (director y profesor), así, el dibujo hace referencia a la labor que se debe cumplir como facilitador de aprendizajes y muestra el logro educativo a alcanzar por los estudiantes que aparecen en el centro junto a él. Y nos muestra un cuerpo que el docente nombra facilitador. Este cuerpo evidencia el sentir del docente como aquel sentirse sentir entre y con las cosas o mundo encarnado en las cosas, a través del *ser facilitador* como cosa sintiente. El cuerpo que se hace presente en el dibujo y los comentarios encarnando a un *facilitador resignificado* que es siente, vidente y visible.

Para ampliar lo anterior, se representa a continuación el análisis de la entrevista realizada al docente siguiendo la propuesta del Mundo de la Vida. Se inicia con los puntos de contactos: El espacio y El tiempo, seguido de El otro para terminar con El cuerpo, considerando que el lugar en donde se ubica el bachillerato es uno de los aspectos más importantes en *la construcción y actuar del ser docente*.

El espacio y el tiempo

En el Mundo de la Vida el espacio y el tiempo se relacionan con la ambigüedad², ésta para Merleau-Ponty caracteriza nuestra existencia ya que diferentes aspectos dentro de

² La ambigüedad en Merleau-Ponty para Ralón de Walton (1993) es entendida como un pensamiento que distingue las diferentes relaciones de las cosas, el movimiento interior que las hace participar de los contrarios y no como un pensamiento vacilante que afirma alternativamente los términos en cuestión. De

nuestra experiencia ocurren simultáneamente pero no pueden reducirse entre sí. Para Langer (2003) el concepto de ambigüedad de Merleau-Ponty implica una indeterminación irreductible, significados y aspectos múltiples e inseparables (Langer, 2003, p.90). Esta ambigüedad, que al principio puede parecer contradictoria pero de hecho contiene partes irreductibles de un todo, es significativa en muchos aspectos (Weiss, 2008). Por ejemplo, Merleau-Ponty discute la ambigüedad como la relación entre la reversibilidad de "yo" como sujeto y "yo" como objeto. Así mismo, la ambigüedad también aparece en diferentes aspectos del tiempo, en términos del presente viviente, el futuro y el pasado como entrelazados (Merleau-Ponty, 2002). En este sentido, para Merleau-Ponty, los humanos están tan entrelazados con el mundo y viceversa: "el mundo está completamente dentro de mí y yo estoy completamente fuera de mí mismo" (Merleau-Ponty, 2002, p.408). Para poder acercarnos a esta ambigüedad (identitaria) recurriremos al espacio en que las y los maestros se desarrollan como facilitadores de bachillerato digital.

El espacio, desde la mirada de Merleau-Ponty, va más allá del espacio físico, en este caso la escuela, el lugar que la contiene o la comunidad rural y se enfoca en qué es lo que se percibe. Esta percepción del espacio a través de la experiencia es lo que importa y al que nombra como espacio vivido. Para Chacón (2004) la única forma de acceder a éste es través de sentir, de la presencia corporal. En este sentido, el espacio es un fenómeno de dos caras que se complementan. Por un lado está el espacio corpóreo que constituye la figura y por otra está el espacio objetivo que comprende el fondo. Ambos son unidos por el cuerpo. Así, el espacio corpóreo corresponde al comportamiento, a la situacionalidad y la motricidad del propio cuerpo, y en el espacio objetivo, que es el espacio exterior al cuerpo, es donde se da tal comportamiento. Esto hace que los espacios cobren significación dependiendo del cómo el cuerpo experimente algo, es decir su actitud natural o percepción.

Para comprender mejor este aspecto, se presenta a continuación lo que el docente menciona del espacio que dibujó y comentó a través de su día a día que

esta forma en la Fenomenología de la percepción, Merleau-Ponty utiliza el término *ambiguo* en dos sentidos: a) Por un lado, se trata de una "ambigüedad existencial" que se encuentra adherida al sentido de la experiencia vivida y que se revela en experiencias tales como la motricidad corporal, la sexualidad, el sentimiento o la espacialidad y b) por el otro lado, se trata de una "ambigüedad conceptual". Al referirse a la contradicción que se da entre la ubicuidad de la conciencia y su compromiso en un campo de presencia.

representa la actitud natural y un día supervisado que representa la actitud ante los otros, con el fin de mostrar su *actuar* y *ser*:

- Un día normal en la escuela es: “primero darse un round con los directores” de primaria, dar clase “en las gradas” y “esperar al presidente municipal”, cuando hay que entregar documentación: “sacar evidencias” y “viajar a supervisión” y cuando no se puede usar las instalaciones “usar las gradas” o “salir a caminar a la naturaleza”.
- Un día supervisado: “Igual, no tenemos nada que ocultar, así se trabaja aquí, con lo que se tiene. Aquí no se hace doble planeación, ni informes photoshotpeados. Es mejor que vengan, que vean nuestras necesidades y que nos apoyen, porque todo va en beneficio del alumnado”.

Con lo anterior, se puede apreciar que describe el bachillerato como un espacio de conflicto al ser compartido, lo que obliga a tomar espacios ajenos para impartir clase y a gestionar con las autoridades locales un espacio propio. De esta manera, gestionar es importante, ya que al no ser supervisado debido a la lejanía del bachillerato, el docente da cuenta de su anhelo de que vean las condiciones en que se trabaja.

En lo anterior el espacio corpóreo que describe *El Director Coca* es: las canchas y la naturaleza, ya que al no tener lugar adecuado el espacio que viven y experimentan es al exterior de la escuela. Así, el espacio objetivo va más allá del destinado al bachillerato y se une a la comunidad, la cual es experimentada como una parte de su lugar de trabajo.

En este sentido el docente sitúa su cuerpo en el centro de sensaciones producidas por la falta de un espacio. Así, el mundo que vive nos llega a través de la conciencia perceptiva de éste, es decir, del lugar que llega a ocupar dentro de un espacio que pertenece a otros, la naturaleza y el trabajo que hacen los otros. De esta forma, se encuentra que el docente dota de significado al espacio que habita como conflictivo. Por tanto, sus experiencias suceden dentro de una búsqueda de poder cumplir su labor, lo que es un dotador de sentido, pues hace que el docente actúe con determinado propósito con los demás directores, con otro con sus compañeros de otras escuelas y con otros más: con el alumnado. Dicha actuación implica la percepción del docente respecto al espacio en que vive.

Espacialidad y temporalidad

Para Merleau-Ponty la espacialidad es siempre a la vez temporalidad, es netamente definida en términos temporales como el sentido de la coexistencia. Es decir, que el espacio es la misma existencia temporal simultánea: "la coexistencia, que define efectivamente al espacio, no es extraña al tiempo, es la pertenencia de dos fenómenos a la misma ola temporal" (Merleau-Ponty, 2002 p. 280). El tiempo para Merleau-Ponty siguiendo a López (1989) no es lineal ni existe en las cosas, sino en las relaciones con las cosas; no es una suma de horas puntuales. "Los instantes no pueden articularse para formar el tiempo, sino a través de ese ser ambiguo que Merleau-Ponty llama «subjetividad», no pueden devenir co-presentes más que desde cierto punto de vista y para una intención" (p.117).

Así, Merleau-Ponty privilegia el presente; en él hay un presente hacia el futuro y hacia el pasado que hace aparecer las dimensiones del tiempo como inseparables. El presente es el punto de partida; expresa la ambigüedad inicial del tiempo: retener es tener, pero a distancia (López, 1989, p.119). En este sentido, se presenta a continuación lo que el docente en sus comentarios y entrevista refiere sobre el tiempo, el cual nos muestra el presente que vive:

- *El Director Coca*: "El trabajo de responsable administrativo es muy agotador y ni siquiera es remunerado. No, hay tiempo para uno. A veces en casa me pongo a ver videos o trato de leer algún libro para distraerme, pero termino durmiéndome. Mi único tiempo para leer es ya casi a media noche, si no hay pendientes. Terminó leyendo 15 minutos y me duermo".

A este comentario hay que agregarle el tiempo de viaje de ida y vuelta que son seis horas en total, más el tiempo invertido en esperar fuera de la presidencia para hablar con las autoridades y el tiempo dedicado a la clase en el salón, las gradas y en la naturaleza. En este sentido, el tiempo que ocupa el bachillerato se amplía tanto que elimina el tiempo propio. Así *El Director Coca* por medio de la gestión busca la manera de convertir su espacio en pequeño y propio con la esperanza de tener un tiempo propio.

El tiempo que describe el docente muestra que coexisten diferentes percepciones del docente, las cuales implican concepciones pasadas de ser docente (con traje) y presentes (facilitador y responsable administrativo) y futuras (esperanza del espacio y alcanzar el

perfil de egreso), donde éstas se encuentran más relacionadas con las inquietudes del propio docente que con la educación propuesta con el enfoque constructivista. Además se observa que el cumplir con su labor hace que el tiempo exista en relación a lo que tiene que ser y por tanto va más allá de los espacios físicos. De tal manera, que el trabajo se amplía hasta su casa, al grado de inundar su tiempo y espacio personal. De esta manera, pareciera que el tiempo del docente es un tiempo presente repetitivo y cíclico estático.

Así, el espacio de trabajo y el personal se vuelven uno, ya que coexisten ante el pensamiento del docente. La experiencia de ser docente, entonces, es una experiencia de esta temporalidad que implica una identificación y al mismo tiempo una transición, es decir, en la manera de vivir los acontecimientos de ser docente, facilitador y responsable administrativo, por tanto el tiempo es parte de ser docente de bachillerato digital, es en donde se construye el futuro a partir de las propias creencias del docente sobre la educación, la actitud que asume y la esperanza de transformar al otro. En este escenario, el otro está presente en el mundo del docente. El otro, desarrolla una temporalización que no es la del docente y que se entrelaza con la de éste, haciendo que tome forma el ser del docente. Lo anterior, posiciona al docente en un papel que prioriza la búsqueda de un espacio propio y tiene por consecuencia que su *actuar y ser docente* se modifique con los otros. Para ejemplificar esto, se presenta a continuación el punto de contacto El otro.

El otro

Las relaciones entrelazadas que Merleau-Ponty describe como un cruce, y que denomina quiasma (Merleau-Ponty y Lefort, 1968), tiene una función conjunta entre el ser humano como sujeto y objeto, entre el ser humano y las dimensiones experimentadas conscientes o inconscientes del mundo. El enredo particular entre el cuerpo y el mundo es descrito por Merleau-Ponty como carne. La carne está formada “entre nuestro cuerpo y las cosas, entre nuestro cuerpo y el otro” (Merleau-Ponty, 1964, p. 183), es nuestra manera de sentir de “volverse lo sensible hacia sí mismo, como adherencia carnal de lo sintiente a lo sentido y de lo sentido al sintiente” (Merleau-Ponty y Lefort, 1968, p. 177). Así, lo que se expresa del otro, es lo que se percibe de las cosas y el otro como “verdaderamente otro” (p.177). Considerando lo anterior se presenta primeramente la forma en que representaron al otro: el alumnado en el dibujo y

sus comentarios y lo que dicen en la entrevista y posteriormente a los otros que mencionan: supervisor, autoridades locales y compañeras y compañero.

Cabe señalar que la relación que tiene el docente con los otros se torna importante, en la medida que éstos son dibujados o comentados como parte que da forma a sí mismo. En este sentido, el otro es visto desde el espacio en que labora, el papel de responsable administrativo y docente. De esta forma, se presenta a continuación lo que se menciona del otro en su dibujo y en la entrevista para ampliar el significado del referente del signo del docente mostrado anteriormente en el apartado referido a la forma en que se dibujó, concretamente en los referentes que complementan al signo docente:

El otro-el alumnado:

- Para *El Director Coca* el alumnado en el dibujo es representado en diferentes escenas: en actividades escolares y con su familia. Se dibuja con sonrisa porque el maestro piensa que el estudiar el bachillerato lo hace feliz, ya que podrá conseguir un mejor trabajo, salir del pueblo y ayudar a su familia.

En este sentido, el dibujo del alumnado representa lo que le gustaría que éste hiciera, y al mismo tiempo el tipo de infraestructura que le gustaría tuviera su centro de trabajo: ser felices y tener una familia (estereotipo occidental) usar las TIC con internet, tener eventos culturales, laboratorio y bibliotecas, dar servicio social a la comunidad, cuidar la naturaleza y que el alumno logre un autoempleo.

El docente sobre el alumnado en su dibujo menciona: “en la parte superior, he dibujado a la familia de un alumno, lo demás tiene que ver con la escuela, pero ese dibujo en particular, lo hice pensando en el impacto que tenemos como docentes en los alumnos. Yo deseo que los alumnos lleguen a ser felices, así como yo lo soy con mi familia. Pienso que desde la escuela uno puede llegar a tocar a las familias y hacerlos valorar lo que tienen. Muchas veces, el alumno es el único que ha estudiado y a través de él, su familia conoce nuevas cosas que mejoran su calidad de vida, principalmente en higiene y salud”.

Respecto a los dibujos encerrados en globos menciona: “De derecha a izquierda explico. El primero es una computadora, un celular y la señal wifi, que hace referencia a las tecnologías de la información y comunicación que se tienen que usar con este avance

de la tecnología, que es muy importante en el ámbito educativo. Luego, el dibujo de cultura, el alumno debe saber de dónde viene, que somos una mezcla de rica cultura, prehispánica, colonial, por eso he dibujado un Quetzalcóatl, me salió con cara de perro, pero es una serpiente, un mapa de México, la bandera, un charro con su cuerda y unas maracas, como señal de fiesta. Después he dibujado unos libros, un mapamundi, un microscopio y unos instrumentos de química con la fórmula de la energía. Todo eso indica lo que tiene que saber el chico en el bachillerato. Pero además, de lo anterior debe de tener valores y dar a conocer y ayudar a los demás. Por eso he dibujado, a un alumno asistiendo a un anciano, en la salud bucal. Y también por eso, he dibujado la naturaleza. El alumno debe cuidar la naturaleza y debe de trabajar en equipo, por proyecto propio”.

Como puede observarse, el referente *alumnado*, tiene un papel central, se muestra como un ideal o proyección, lo que le motiva a seguir gestionando un lugar propio que le permita llegar a ello. Por otro lado, *El Director Coca*, en su día normal menciona que para dar clase divide al alumnado en dos grupos, unos para el salón y otros para las gradas: “Entonces lo dividimos en dos y ahí damos clase. Por eso dejo a los compañeros dar clase como se pueda y no les exijo”. Esta estrategia la utiliza para hacer un tiempo e ir a buscar al presidente municipal para gestionar más espacios para el bachillerato. En este sentido, el ideal de alumnado que se ha creado lo impulsa a dejar al mismo alumnado en manos de sus compañeros con el fin de conseguir un espacio físico.

Además de lo anterior, el docente menciona que en ocasiones da clase: “Luego, si no hay que ir a dejar papeleo a supervisión, estoy aquí trabajando en la computadora y dando una que otra clase, y cachando al presidente municipal para que nos apoye a construir otro salón. Hay veces en las que junto a todos para dar una clase con video o diapositivas y otras pues en grupos aquí en el salón o en las gradas de la cancha, pero hay mucho ruido”. De esta forma, el maestro describe su papel como docente y la problemática que enfrenta, que para éste sigue siendo conseguir un lugar propio.

Por otra parte, el otro-supervisor, para el docente es una figura que modifica su día a día. A pesar de no ser dibujado, el supervisor aparece en sus comentarios como una autoridad ausente cuya presencia es requerida como apoyo en su gestión ya que, el docente menciona que el supervisor: (habla en voz baja y tapándose la boca) “anda

buscando meterse en cuestiones políticas, quiere que sus escuelas sean el ejemplo y estar alineadas. Entonces (con voz normal) hay que hacer lo que mejor convenga, en este caso a los chicos”. En este sentido, el docente ve en el interés político del supervisor la oportunidad de lograr el espacio propio del bachillerato.

Respecto a los otros-la-y-el-compañero, para *El Director Coca* dada la situación que viven, al compartir instalaciones con otros niveles y la ausencia de supervisión, deja a sus compañeros dar clase como puedan y no les exige. Lo anterior ejemplifica la forma en que una autoridad administrativa puede llevar el trabajo de ser docente en una escuela, donde las condiciones no son adecuadas y la reforma no se puede llevar a cabo.

La descripción que hace el docente del otro nos muestra lo que éste percibe de ellos, lo que experimenta y por tanto la forma en que los encarna. Esto significa que el docente sólo muestra una parte del ser del otro, dejando incompleta la estructura quiasmática —estructura corporal— escindida, un ser de con anverso y reverso. En este sentido, el docente nos brinda la forma en que se relaciona con los otros y al mismo tiempo muestra una parte de él mismo. Así, la concepción de la percepción del otro del docente parte de la sensación de conflicto y ausencia entrelazándose corporalmente con el otro.

Con lo mencionado hasta ahora, se puede observar que el espacio, las condiciones de este tiene una repercusión en la *forma de ser y actuar* del docente, para ampliar este punto, se presenta a continuación el último punto de contacto: El cuerpo.

El cuerpo

Merleau-Ponty (2002) menciona al referirse al cuerpo:

“En el mismo instante en que vivo en el mundo, en que estoy entregado a mis proyectos, a mis ocupaciones, a mis amigos, a mis recuerdos, puedo cerrar los ojos, recostarme, escuchar mi sangre palpitando en mis oídos, fundirme en un placer o un dolor, encerrarme en esta vida anónima que subtiende mi vida personal. Pero precisamente porque puede cerrarse al mundo, mi cuerpo es asimismo lo que me abre al mundo y me pone dentro de él en situación” (p.248).

En este sentido, el cuerpo permite: el aparecer del mundo y se constituye como en el mundo, sentir y sentirse sentir y abrir el mundo como posibilidad de entrar en él y ser parte de él.



En el caso del docente, representa su cuerpo como un personaje calvo de lentes que da clase en la naturaleza fuera del salón, y en su narrativa, es un responsable administrativo más que un docente por la necesidad de obtener un espacio propio para lograr cumplir su ideal de felicidad para el alumnado, que gasta mayormente su tiempo y energía en gestionar con las autoridades locales; es una autoridad administrativa que a sus compañeros deja ejercer su trabajo en la medida de sus posibilidades.

Para Merleau-Ponty (2006) el cuerpo reclama su aprender a ver, a verse en y para el mundo: “reconocer bajo el nombre de mirada, de mano y, en general, de cuerpo, un sistema de sistemas consagrado a la inspección de un mundo, capaz de salvar las distancias, de penetrar el porvenir perceptivo, de dibujar en la sencillez inconcebible del ser, huecos y relieves, distancias y desvíos, un sentido” (p.75). De esta forma, entre el cuerpo y el mundo existe una correspondencia, la cual, por medio de los sentidos y el movimiento. Una especie de sensorio-motricidad que se expresa comúnmente a través del gesto y de la palabra, lo que le da importancia a lo que se ve, se oye, se toca, se huele, se prueba, haciendo que esto repercuta en nuestro particular modo de existencia y, por tanto, en nuestro ser cuerpo como estar-en-el-mundo.

En este sentido, el cuerpo del *Director Coca*, experimenta ser el responsable de brindar una educación a una comunidad rural, con la esperanza de cambiar el futuro económico del alumnado, de su familia y al mismo tiempo que alcancen una felicidad basada en el éxito académico, en un mundo que percibe con carencias, con naturaleza, con peleas por un espacio propio, con el desdén de las autoridades locales y la ausencia de un supervisor con miras políticas que ha preferido no voltear a ver la situación que vive (al no tener un espacio propio, el tiempo que dedica a su labor como docente y responsable administrativo que lo hace terminar sus días agotado sin poder dedicar un momento a él mismo, dar clase en las gradas o en la naturaleza) pero que le exige que muestre algo que no vive y que el docente acata por la máxima de estar bien con los superiores.

Por otra parte, Merleau-Ponty (2002) apunta que El cuerpo aporta a la comprensión de su existencia, a la valoración de su subjetividad y a la resignificación de su experiencia temporal: “cada presente capta paso a paso, a través de su horizonte del pasado inmediato y del futuro próximo, la totalidad del tiempo posible” (p.107). En este sentido, es la existencia y la experiencia lo que encontramos en el cuerpo al vincularnos con el mundo, y es el mundo lo que se revela por medio del cuerpo, lo que representa la forma de encarnarse en el mundo. Siguiendo a De la Vega (2011) la carne (encarnar) significaría para el filósofo francés una suerte de tránsito entre lo tangible y lo intangible de las cosas; “El cuerpo/hombre forma con sus dos dimensiones un continuum. Es como la moneda que no por tener dos caras se piensa como dos cosas distintas. Ambas caras son la misma moneda. El cuerpo sería el lugar de la carne. Es decir, que es el cuerpo donde el fenómeno de la carne se hace evidente. La carne está presente en ese lugar en la forma de una estructura intersensorial, no como una suma de partes sino como un tejido” (p.103). Considerando lo anterior se presenta a continuación lo que el perfil docente de la RIEMS hace experimentar al docente tomando en cuenta el mundo que vive.

EL Director Coca ante el perfil docente

Este cuerpo docente, como cuerpo trabajador, que se enfrenta a las inclemencias del tiempo y a un trabajo agotador como director y profesor en un espacio que no cumple con las condiciones mínimas para ejercer la docencia, se debe adaptar, por un lado, a las condiciones existentes en la comunidad, y por otro, a las exigencias institucionales planteadas por el perfil docente, es decir, a un régimen laboral que requiere ser preparado física y mentalmente para lograr las habilidades profesionales.

El ser docente acorde a la RIEMS se hace explícito en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes, el cual se compone de cinco dimensiones “en las que se integran los conocimientos, aptitudes y capacidades deseables en el desempeño profesional eficaz del personal docente” (SEP, 2018, p.13). Para poder ejemplificar el cuerpo y la carne del docente ante cada una de las dimensiones, se coloca lo que se espera en cada una de ellas seguido de como la vive.

Dimensión 1: Conocimientos para el desempeño de la función docente. En esta dimensión el docente: Adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características de los

estudiantes y el modelo basado en competencias. Los parámetros que se esperan son: 1.1 Utiliza los procesos de construcción del conocimiento, enseñanza y aprendizaje basados, en el modelo por competencias aplicados en su práctica docente; 1.2 Argumenta la naturaleza, métodos y consistencia lógica de los saberes de la asignatura o módulo que imparte; 1.3 Identifica las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes para su formación académica y 1.4 Diseña estrategias de evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el marco normativo vigente (SEP, 2018).

Para El *Director Coca* esta dimensión es entendida como “hacer lo mejor para los chicos”, en este sentido, el docente se enfoca a gestionar, dejando de lado el desarrollo de las competencias y las características del alumnado. De esta forma, el docente asume ser gestor en lugar de ser un profesional de la educación y realizar las acciones (pedagógicas) que se esperan de él en esta dimensión. Considerando el dibujo, *El Director Coca* muestra la identificación de las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las competencias y conocimientos a desarrollar: uso de las TIC, nacionalismo, participación social, conocimientos en ciencias.

Dimensión 2: Práctica docente. En esta dimensión el docente: Planea los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje y evaluación atendiendo al modelo basado en competencias, y los ubica en contextos interno y externo. Los parámetros que se esperan son: 2.1 Establece los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes para la planeación y el desarrollo de su práctica docente; 2.2 Elabora planes de trabajo que incorporan estrategias y técnicas orientadas al desarrollo de competencias, que se vinculen con el contexto social de los estudiantes; 2.3 Establece estrategias de evaluación y retroalimentación para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes y 2.4 Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, como herramientas de su práctica docente (SEP, 2018).

Para El *Director Coca* esta dimensión la expresa hablando de cómo da clase. El maestro plantea que lo primero es hacer la planeación, la cual para realizarla espera indicaciones de “supervisión para no hacer doble trabajo”. De esta manera, el maestro menciona una lista de lo que debe de tener la planeación una vez que indiquen los formatos a seguir: “encadre, los contenidos a trabajar y la forma de darlos. Todo en sesiones con su inicio, desarrollo y cierre; las actividades deben de estar basadas en el

constructivismo, en el trabajo en equipo y trabajos por proyectos”. Esta decisión, el maestro la toma pensando en que “hay que estar bien con supervisión” y “uno no puede hacer las cosas por su lado, hay que hacer unidad”. En este punto, aclara que la planeación debe de seguir lo propuesto por el supervisor, “aunque no sea real” ya que éste “anda buscando un puesto político y quiere que sus escuelas sean el ejemplo y estén alineadas”. En cuanto a la aplicación de esta, el maestro menciona que él sólo puede llevar a cabo lo referente al desarrollo de “valores” para hacer la planeación “real y sacar la evidencia”.

Con lo anterior, el docente al seguir la instrucción del supervisor elimina el contexto que vive el alumnado y él mismo. Esta estrategia, siguiendo sus comentarios del dibujo, nos muestra que le permite cumplir su función como docente e interactuar con la autoridad local y al mismo tiempo permitir a sus compañeros desempeñarse en la función docente a pesar del espacio carente.

Dimensión 3: Desarrollo propio en la función. En esta dimensión el docente: Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Los parámetros que se esperan son: 3.1 Reflexiona sobre sus capacidades y necesidades de formación continua para la mejora de sus funciones; 3.2 Emplea estrategias de formación continua para la integración de nuevos conocimientos y experiencias en la mejora de su desempeño profesional docente y 3.3 Participa en la retroalimentación e intercambio de experiencias de formación continua entre pares para mejorar su práctica docente (SEP, 2018)

Para *El Director Coca* esta dimensión la representa la actualización docente. Comenta que dicha actualización “está hecha para los compañeros que no son normalistas, para los universitarios que dan clases y no saben”. Sin embargo, el maestro, a partir de su experiencia de trabajo con compañeros de la zona menciona que hay “universitarios que no le piden nada al normalista. Y también está el opuesto, compañeros normalistas que uno se pregunta que hicieron en toda su carrera porque no dan una”. En este sentido, el maestro piensa que los cursos de actualización docente “deberían de ser tomados por todos los docentes sin importar su formación”, ya que al no haber una vigilancia de supervisión en el aspecto pedagógico “todo queda de manera administrativa, en papel”, pues el supervisor “nunca viene”.

Al preguntarle al *Director Coca* si toma los cursos de actualización este menciona: “(sólo) los que son obligatorios, como el de Construye T que me obligó supervisión”. Dicho curso el maestro lo realizaba por “la noche y casi ni dormía”, además de terminar “agotado” y andar “corriendo por entregar papeleos a supervisión de un día para otro”. Esta situación el maestro la atribuye a la lejanía de su centro de trabajo y a la mala conexión de Internet de la comunidad, pues terminaba haciendo el curso en su casa por la noche. Así, con esta experiencia, *El Director Coca* en su rol de responsable administrativo ha decidido no hacer una vigilancia pedagógica a sus compañeros, ni exigir que tomen cursos de actualización a menos que “cuenten como jornada de trabajo y se liberen horas destinadas a tomar el curso”. El maestro menciona que la forma de trabajo pedagógico en su centro de trabajo queda a disposición de cada docente: “dejo que ellos den sus clases como mejor sientan”. En cuanto a las evidencias de dar clase para supervisión, el maestro menciona que toma su “clase para no cargarlos (a sus maestros) de mucho trabajo administrativo”, y él mismo realiza las evidencias porque tiene “pocos alumnos y est(á) toda la tarde”.

En la anterior se puede observar que la actualización del docente se da por cursos de supervisión, ya que la actualización representa una carga más a las tareas que tiene como responsable administrativo.

Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar. En esta dimensión el docente: Vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los parámetros que se esperan son: 4.1 Relaciona el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes con su práctica docente; 4.2 Relaciona el entorno escolar de los estudiantes con su práctica docente y 4.3 Promueve la vinculación con diferentes actores de los contextos escolar y social para el desarrollo del aprendizaje y la formación de los estudiantes (SEP, 2018).

El Director Coca relaciona esta dimensión con la disponibilidad de TIC en su centro de trabajo y del alumnado, que es “una computadora y un cañón para todos”, “las laps de los maestros” y “los celulares de segunda” del alumnado. Menciona que dada la economía de las familias espera que el presidente municipal les apoye: “si quisiera el presi ya nos hubieran dado unas computadoras, aunque sea las que cambiaron. Nada más no nos las dan porque la telesecundaria tiene las suyas, pero nosotros no podemos ocuparlas”. Esta situación es producto de que no existe un documento oficial que le

permita el uso de las computadoras a los de bachiller, lo que termina en un malestar en el alumnado “se enojan los alumnos, se sienten mal porque antes hacían uso de las instalaciones y ahora los sacan, les cierran los salones”.

En lo anterior, se aprecia que la gestión que hace el docente con la autoridad local es una elección personal que ha tomado, ya que la SEP no ha mandado el oficio para que se haga el uso de la telesecundaria. Esta decisión tiene repercusiones negativas en el alumnado a pesar de que en sus comentarios del dibujo, *El Director Coca*, menciona que da todo por éste y además, de que es enfático en que busca una felicidad a través del estudio, que les dará a éstos una mejor oportunidad laboral y bienestar económico a sus familias. En este sentido el docente apuesta por buscar el desarrollo del aprendizaje y formación del alumnado a través de sus propios medios teniendo como objetivo la obtención de su espacio propio.

Dimensión 5. Normativa y ética en la función. En esta dimensión el docente: Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético. Los parámetros que se esperan son: 5.1 Establece ambientes éticos, incluyentes y equitativos entre los estudiantes; 5.2 Establece estrategias que contribuyan a la responsabilidad y corresponsabilidad académica con la comunidad educativa y 5.3 Atiende las disposiciones legales e institucionales en su práctica docente (SEP, 2018).

Para el docente esta dimensión la relaciona con las actividades de SEP que manda supervisión se realicen con el alumnado para enviar evidencias: “las actividades que manda supervisión como el día naranja, simulacros, lo de protección civil y principalmente las fichas del Construye-T, las realizó yo solo para no cárgales la mano a los compañeros”.

Con lo anterior, se muestra que el docente experimenta desde la perspectiva que le genera ser responsable administrativo de un bachillerato sin espacio propio, la gestión como actividad central, dejando de lado el ser docente. La dimensión 5 que le marca al docente ser un facilitador considerando el espacio y al otro, es asumido como un ejecutor de órdenes de supervisión. En este sentido, la relación del docente y el mundo está definida por su incompletitud, ya que no puede captarse a sí mismo como docente de bachillerato digital. De esta manera, el docente encarna su ser en el mundo, subordinado a la autoridad administrativa-política representada por el supervisor, de quien espera lograr su espacio propio al sentir el olvido de la SEP y al tener la

experiencia de que apegándose al aspecto político puede lograr su meta, como lo hizo al inicio para abrir el bachillerato con ayuda de su esposa, la regidora de educación, trazando así, la forma de relacionarse con los otros, en un rol de gestor.

Por otra parte, *El Director Coca* como docente de bachillerato digital, es un sujeto de la falta, de la carencia que no logra cumplir de manera adecuada con su función de facilitador, por las múltiples actividades administrativas y de gestoría, aún así, se asume como docente y se encarna en un excursionista, mirada que le permite lidiar con la limitación del espacio, con la relación con el alumnado y con su propia concepción de docente: El ser-en-el-mundo-excursionista que modifica su vestimenta de traje sastre a ropa casual, de dar clases en salón a dar clases en la naturaleza, de ver el aspecto educativo desde los valores como un guía scout.

Considerando lo anterior, el docente es un gestor-excursionista: moldeado por el espacio que vive, de ahí que resalte su dibujo coloreándolo, llamando la atención a los otros, a quien lo ve y mostrando su ideal ante la tarea de llevar a cabo el ser docente de la RIEMS, a su manera y posibilidades. Con ello, se entiende que le guste que le llamen *El Director Coca*, pues elimina la posibilidad de ser docente y le permite situarse en una posición de autoridad ante los otros para gestionar, delegando el trabajo como docente.

La Maestra Luz

El dibujo se realizó un jueves frío, nublado y con neblina en un tiempo libre que la maestra tuvo (de 16:00 a 17:00 hrs.), en el salón-bodega mientras esperaba a que las clases terminaran y que su Madre viniera por ella. La docente se mostró con una actitud accesible y amable al realizar el dibujo y la entrevista. El tiempo de llegada de su madre no fue motivo de preocupación porque sabía que en ocasiones la carretera se bloquea por deslaves de tierra moderados debido a las lluvias, además, los otros docentes tenían actividades con todo el alumnado y la docente no tenía grupo.

Figura 6. Dibujo de *La Maestra Luz*



Investigador: Entonces, los dos personajes que dibuja se llaman Luz ¿Cuál es usted?

La Maestra Luz: Pues la grande y la otra es Luz, la alumna.

Investigador: ¿Y qué es lo que hace?

La Maestra Luz: La ayudo a resolver los problemas del libro y a pasarlo en la computadora.

Como se puede observarse *La Maestra Luz*, con formación en la docencia, se dibuja con una estudiante mostrando un aspecto relacionado con el proceso educativo. Para comprender mejor su identificación en el dibujo se muestra en la figura 7 los signos que hacen referencia a la representación de la docente en su dibujo.

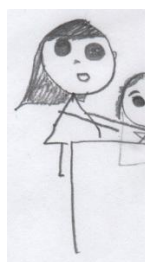
Figura 7. Signo que representan a la docente



Este signo identificado como ella misma representa el significante *docente*. Siguiendo los comentarios de la docente el signo hace referencia a las siguientes ideas o conceptos:

Figura 8. Signos de la docente y sus referencias

Signo



Referencia

3. (Soy) la grande
4. Le ayudo a resolver los problemas del libro y a pasarlo en la computadora

De esta manera, el signo tiene dos referentes unidos, el primero que hace alusión a sí misma (facilitador de bachillerato digital) y el segundo a lo que hace.

Para poder ilustrar el paso dos, se presenta a continuación lo que dice referente a la forma en que se dibujó:

a) El signo está acompañado de una alumna

- *La Maestra Luz* refiere que ayuda a la alumna a pasar lo del libro de texto a la computadora. Menciona sobre el dibujo: “es cuando yo doy

clase usando la compu. Es lo que más me gusta porque siento que me conecto con los alumnos, que los puedo ayudar más a que si estoy con todos en un salón. Además, les gusta eso de la tecnología y yo si les doy chance de que usen la compu. Y eso me convierte en la maestra buena onda (hace con sus manos la señal de pulgares arriba y sonríe)”.

Reconocerse como *la maestra buena* es la forma en que la docente ha elegido para aparecer y constituirse en el mundo, basado en un aspecto que los otros no permiten (usar “la compu”). Este cuerpo, que asume la docente es la vía por la cual entabla la relación con el otro, es la forma consciente de su existir en el sentir y abrir el mundo como posibilidad de entrar en él y ser. En este sentido, la docente ve en su ser la posibilidad de dar ayuda y de usar la tecnología.

b) El signo se representa con una figura humana

- *Luz* hace referencia a su representación como “(soy) la grande” en el dibujo ya que la alumna a la que ayuda en su dibujó “parece niña”, al respecto la maestra menciona: “aquí todos son bien bajitos. Yo me considero de estatura... bueno soy chaparrita pero aquí soy alta”.

El cuerpo de *La maestra buena*, en este sentido, adquiere su forma a través de la comparación física, la cual nos muestra la percepción de ésta sobre los habitantes “bien bajitos” y la propia, donde remarca una superioridad física. De esta forma, su ser el mundo ve la posibilidad de ayudar al considerarse “la grande”.

c) El signo fue realizado con color y/o lápiz:

- Ella refiere que usa lápiz debido a que le “gustan los dibujos de un solo color y mejor los que son con colores oscuros, negro, gris como fotos antiguas”.

El color (lápiz) en el cuerpo de *La maestra buena onda* expresa la forma en que busca entrelazarse con los demás. En este sentido, la foto antigua refiere a un gusto personal que le da distinción de los otros, de su individualidad, de su sentir, es decir,

su cuerpo singular y no el de otro, además de que muestra que la maestra se desdobra en la niña haciendo una unión entre lo pasado y lo presente.

d) El signo muestra un elemento emocional:

- Refiere que en su dibujo tiene ojos oscuros y grandes a los que ella llama “ojos de botones” similares a los del personaje de película animada “Coraline³”. Para la maestra estos ojos: “se ven súper padres en los dibujos”. Además, menciona que se representa de tal forma debido a: “siento que me parezco a Coraline⁴ y que también venir aquí es como otra dimensión: aquí no hay tiempo, cuando llegas pasas por cerros, la neblina, se va la señal de tu cel y llegas y aquí no ha pasado nada”.

Los ojos para semejarse a un personaje de ficción es la forma de mostrarse al otro, es la apertura y exposición de la encarnación de *La maestra buena onda* dando forma al ser-cuerpo-en-el-mundo que reafirma la percepción del lugar apartado, sin cambios, lo que llama otra dimensión. En este sentido, la docente deja ver un cuerpo que expone a los demás transmutado (en tamaño, en tiempo, en relaciones, en acciones, etc.) y con el que vive la experiencia de ser siendo desde los otros con los que llega diariamente en su papel de facilitadora.

e) Posición el signo en el dibujo:

- Señala que el lugar en que se colocó es porque el salón tiene objetos: “ahí es donde está mi escritorio, arrumbado ahí, porque no hay

³ El nombre de la película en Latinoamérica es Coraline y la puerta secreta. Es una película de animación estadounidense escrita y dirigida por Henry Selick, basada en la novela de Neil Gaiman Coraline producida por los estudios de animación Laika. Ver <https://www.laika.com/our-films/coraline> para más información.

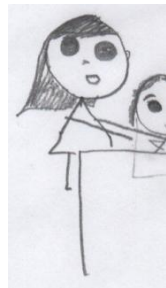
⁴ Coraline, es la protagonista de la película; es una niña rígida, fuerte de carácter y clara al hablar, tiene 11 años de edad. Se muda a una casa compartida llamada "El Palacio Rosa", junto con sus padres. Conoce a personas fuera de lo común que nunca la entienden y siempre confunden su nombre con "Caroline". En su nueva casa descubre una puerta a otra dimensión, donde encuentra de nuevo su casa, pero sus padres tienen botones en vez de ojos. www.pastemagazine.com/articles/2009/02/coraline-hits-the-screen-stage-and-page.html

espacio en los salones, pues estas instalaciones las ocupamos la primaria, la telesecundaria y el bachillerato”.

Con lo anterior la docente muestra el lugar que ocupa su ser-en-el-mundo, la manera de habitarlo, de encarnarlo, de comprenderlo y de reconocer lo que percibe de lo que vive. En este sentido, el cuerpo de *La maestra buena onda*, toma forma de las condiciones en las que trabaja y tomar este cuerpo es la forma de encarar su situación y de comprender al otro y a lo otro

De esta forma, el campo semántico del referente docente queda de la siguiente forma:

Figura 9. Campo semántico del signo docente de *La Maestra Luz*.

<p>Signo:</p> 	<p>Campo semántico</p>	<p>a) Con alumnos: la niña como retrospectión de sí misma en la otra</p> <p>b) Representación con cuerpo completo</p> <p>c) Uso de lápiz por gusto</p> <p>d) Ojos grandes para parecerse a un dibujo animado</p> <p>e) Dibujado en la parte media superior</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Significados relacionados: (Soy) la grande / Le ayudo a resolver los problemas del libro y a pasarlo en la computadora 		

Vista la figura anterior como el ser-cuerpo-en-el-mundo da cuenta de la forma en que la docente asume su lugar del mundo, haciendo notar los aspectos que considera más importantes en el espacio habitado como facilitadora. El ser *La maestra buena onda* conlleva tomar un cuerpo de ficción que transforma el mundo. El cuerpo: La-maestra-buena-onda facilitador-en relación con el otro-cercana y el mundo: otra

dimensión se presentan bajo una complicidad simultánea. Así, el ser de la docente se manifiesta al encarnar la maestra buena onda de ojos de botón como el cuerpo del viviente que se abre al mundo para que éste adquiriera su significación desde el desdoblamiento del pasado-presente en conexión.

Respecto a la identificación de la motivación y el interés de los signos *La Maestra Luz* menciona que su dibujo “representa el perfil docente”. Explica que trató de mostrar la forma en que son sus clases, el cual es un deseo de cómo a ella le hubiera gustado que fueran sus clases cuando estudiaba: “Pienso que mi dibujo es algo que deseaba. Siempre quise que me trataran como yo trato a mis alumnos. Siento que cuando era niña debí o debía de pedir más apoyo, porque yo me sentía sola. Pero ahora yo tengo esa oportunidad. Educo a la alumna como yo quería que me educaran”. Lo anterior muestra que la maestra se reconoce en la alumna, en sus deseos de otro tiempo.

Para comprender mejor lo que menciona la maestra y encontrar una similitud en los elementos que componen el dibujo con lo que estipula el perfil docente, se recurre a su formación. Referente a su escolarización, la maestra menciona que: “La ventaja que tengo es que soy normalista y sé cómo manejar al grupo”. En este sentido, el manejo del alumnado hace referencia a la forma en que da clase: ayudando a la alumna a pasar lo del libro a la computadora, lo que tiene relación con la dimensión 2:

- La dimensión 2 del perfil menciona que el docente “planea los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje y evaluación atendiendo al modelo basado en competencias, y los ubica en contextos interno y externo”, “Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, como herramientas de su práctica docente” (SEP, 2018). En este sentido, los signos del dibujo representan la forma en que planea la maestra impartir clase: individual y con uso de la computadora y libro de texto.

En lo anterior se puede notar que la maestra toma como base su formación en educación básica para dar clase. De tal manera que, su actuar tiene correspondencia con la dimensión 2 aunque ella no lo mencione. Así se puede decir que la formación en educación básica tiene cierta correspondencia con el perfil docente de media superior. El dibujo, en este sentido, muestra que el libro de texto y la computadora hacen posible

la forma de trabajo que la maestra nombra como ayuda y que la formación en educación básica sobre métodos y técnicas de enseñanza se ocupan para la educación media superior.

De esta forma, el cuerpo mira y percibe el mundo en la encarnación de una maestra buena onda, joven, que se formó en la normal, viendo a su madre maestra de educación básica y en el propio bachillerato. Sobre todo sigue el ser de una maestra de educación básica que se presenta en un mundo donde el otro, el alumnado pasa a ser infantilizado, reafirmando su percepción de “bajitos” y ella “la grande”. Esta relación muestra parte de la vivencia de la docente, la cual exterioriza y nos permite ver cómo habita, significa y se hace cuerpo con sus sentidos, el cuerpo facilitador. De esta forma *La maestra buena onda* busca imponer su forma de ver el mundo, la educación desde la apariencia amigable que esconde la mirada infantilizadora del alumnado que le da a comparar la educación básica con la media superior. Esto nos da cuenta de la manera en que la docente se apropia de las cosas, lo que le permite su ser como maestra buena onda (de educación básica). En consecuencia, el cuerpo mira y toca, siente y se sensibiliza bajo la mirada de esta maestra que piensa-desea agradar a sus alumnos y que actúa como maestra de educación básica.

En síntesis, el dibujo visto como una práctica social, muestra la forma en que la docente entiende que da clase siguiendo el perfil docente y suprimiendo las carencias en las que trabaja, en una modalidad en que el uso de las TIC se priorizan. Y hace evidente un cuerpo que la docente nombra la maestra buena onda. Este cuerpo evidencia el sentir de la docente como aquel sentirse sentir entre y con las cosas o mundo encarnado en las cosas, a través del ser complaciente como cosa sintiente. El cuerpo que se hace presente en el dibujo y los comentarios se encarnan en una maestra buena onda, que cree entender a los jóvenes y con conocimientos y técnicas de enseñanza adquiridos desde su formación como maestra de educación básica. Un ser facilitador siente, vidente, visible y que ayuda.

El espacio y el tiempo: un día normal y un día supervisado

- Un día normal en la escuela es: “Lo normal, normal es que entramos tarde por el cambio de niveles, luego los avisos y luego el ruido que hacen en las canchas que no nos dejan estudiar. Por lo general, yo empiezo mis clases aquí en las gradas de la cancha y ya luego en los salones vemos que hacemos. Aquí tenemos

más espacio, lo malo es el aire que se siente refeo. Y además tenemos que ocupar las instalaciones, si no nos van a sacar”.

En esta situación, la maestra menciona que sus clases en las gradas son: “platicando, por eso me conozco a todos, y luego les doy clases a las mamás o a los hermanitos que se quedan con sus hermanas o hermanos mayores, que son los chicos del bachillerato”. En cuanto a sus clases con uso de las TIC (cañón y computadora) menciona que las da “de vez en cuando”: “Es un lío porque el cañón es de todos, de primaria, de telesecundaria y de nosotros. Sólo uso el cañón cuando es muy, pero muy necesario, porque luego nos lo cobran como nuevo (se ríe). Yo prefiero usar mi lap o mi teléfono. Y con esos veo un videito de vez en cuando, porque luego no hay señal y luego no lo quiero descargar en mi casa por los virus. Prefiero mi cel y, ya si no hay señal, pues con mis datos, ya ni modo. Pero es más fácil, además como son pocos alumnos (10 por grupo en promedio) pues les presto mi cel y ya o les comparto el enlace para que lo vean más tarde”.

Respecto al uso del libro de texto, el cual es de la maestra, menciona que las actividades del libro las complementa con videos usando su “cel” y la forma de impartir clase es explicando los temas: “Yo me leo los temas que vienen en el libro primero y ya nada más explico, me gusta que hagan mapas y sus resúmenes en la libreta, para que le sirvan de material de apoyo, por eso no se les pide libro. Por eso la libreta debe de estar bien. En este sentido, la libreta representa la evidencia del trabajo en clase para la maestra. Esta evidencia es sólo de las materias que imparte y no considera cuando da sus clases en las gradas donde interacciona con la familia del alumnado. La maestra menciona que cuando habla con las madres de familia de los alumnos es principalmente para hábitos de higiene, darle importancia al estudio para que deje ir a sus hijos a estudiar la educación básica y media superior y crear una idea de un mejor futuro económico y de trabajo que el que van a tener en el campo si no estudian. De esta forma, la maestra con su autoridad como profesionista trata de imponer un futuro a los hijos de la madre de familia a través de la visión educativa frente a la visión indígena de la madre de familia, similar a la labor que hacían los maestros en la Escuela Rural Mexicana.

- Un día supervisado: En cuanto a su experiencia con el supervisor, al no hacer éste visitas al bachillerato la maestra menciona: “Si viniera el supervisor, pues

estaríamos bien. Me refiero a que si viene alguien de SEP, que vea en qué condiciones trabajamos, que nos ayude a gestionar nuestro propio espacio, salones dignos, que no nos tengan ahí arrumbados. Sabemos de por sí que el bachillerato no lo quieren estudiar porque prefieren casarse o trabajar, porque no hay nada en el pueblo, pero así como trabajamos, pues no nos ayuda a darles ánimos a los alumnos. Lo único que nos queda es comentarles que con el bachillerato pueden salir y conocer mejores lugares, trabajos”.

En este sentido, la maestra menciona que si tienen un lugar propio se le “daría más importancia al bachillerato y podría dar clases de mejor manera: porque no se puede exigir a los chicos o hacer dinámicas porque no se puede tocar nada, todo lo hacemos al aire libre”.

Con lo anterior, se puede apreciar que describe al bachillerato como un espacio compartido, en donde se siente arrumbada e impotente ante los conflictos que generan los directores, lo que la empuja a esperar la decisión de su director para dar clase en el salón o en las gradas. De esta manera, la docente muestra que las condiciones del bachillerato no la dejan desarrollarse como docente acorde al perfil y al mismo tiempo hace ver que la única aspiración que le puede ofrecer al alumnado es migrar de su pueblo para trabajar.

En lo anterior el espacio corpóreo que describe *La Maestra Luz* es: las canchas y el salón, los cuales son designados por el director. Y, el espacio objetivo se une a la comunidad (fuera del salón) y con las cosas arrumbadas de las otras escuelas (dentro del salón), lo cual forma parte de experimentar su lugar de trabajo.

En este sentido la docente sitúa su cuerpo en la sensación de estar arrumbada por las condiciones físicas y actuar de los otros. Así, el mundo que vive nos llega a partir de lo que la docente percibe del bachillerato, de la aspiración de ella como docente y de lo que puede llegar a ser el alumnado. De esta forma, la docente da significado al espacio que habita como desdeñado y olvidado por los demás niveles educativos y en otra dimensión relacionado con la naturaleza (vegetación, frío, neblina, etc) y con las prácticas cotidianas de la vida rural. Por tanto, sus experiencias suceden dentro de un lugar que ha calificado como diferente, no real y donde ella toma un cuerpo de ficción, lo que es un dotador de sentido, pues hace que la docente actué de una forma: ayudar al otro, dejar usar los dispositivos propios de la escuela, tomar un rol de maestra de

primaria educando a familiares y alumnos a la usanza del maestro rural del pasado. Dicha actuación implica la percepción de la docente respecto al espacio en que vive.

Espacialidad y temporalidad

El presente que vive *La Maestra Luz* se hace evidente sensorialmente a través de esta referencia: “Venir aquí es como otra dimensión. Aquí no hay tiempo, cuando llegas pasas por cerros, neblina, se va la señal de tu cel y llegas y aquí no ha pasado nada”.

El espacio vivido en el traslado diario de casa al bachillerato, lo representa como un pasaje a otro estado de las cosas, “otra dimensión” cruce entre una realidad y otra vividas y sentidas como condición existencial que se imbrinca con el desprendimiento de la madre que tiene un fuerte control sobre ella.

Considerando la dependencia que tiene la docente con su madre, este comentario nos muestra un tiempo en el que se separa de ella. El tiempo de ser ella sin su madre, lo representa en el dibujo donde ella toma su papel de facilitadora.

El espacio del bachillerato se muestra impasible, sin cambios a pesar de que ella entra y sale. Dicho espacio es controlado por otra autoridad (ya no su madre), sino el director, quien está ocupado gestionando y no la presiona, con lo que ésta puede dar clases como le parezca mejor y relacionarse con sus alumnos y las familias de ellos.

El tiempo que describe la docente muestra que coexisten diferentes: el de la dimensión o del lugar del bachillerato y el personal. Estas representan las percepciones de la docente, las cuales implican concepciones de ser docente (cuando estudiaba) y presentes (la que es y la que su madre le dice que debe ser) y futuras (la que podría ser de tener un buen espacio). Además se observa que el cumplir con su labor implica llevar a la práctica lo que su madre le aconseja y lo que puede hacer, de esta manera el tiempo se funde teniendo la influencia de la madre en el espacio en donde ella está sola. De tal manera, que se convierte en una maestra de educación básica, dicha conversión es apoyada por el otro, que acepta ser tratado de la forma en que ha sido educado en secundaria y primaria, haciendo que el tiempo presente sea estático y que la docente identifica como “aquí no pasa nada”.

Así, el espacio personal (donde es hija y obedece órdenes) tiene una continuidad en el bachillerato (hace lo que su madre indica convirtiéndose en maestra de educación

básica) y se vuelven uno, ya que coexisten ante el pensamiento y actuar de la docente. La experiencia de ser docente, entonces, es la manera en que la docente vive los acontecimientos de ser docente: la maestra buena onda y la maestra de educación básica, pero que la sitúan en un nivel superior, por tanto el tiempo es parte de ser docente de bachillerato digital. En este escenario el otro desarrolla una temporalización que no es la de la docente y que se entrelaza con la de ésta, haciendo que tome forma el ser del docente. Lo anterior, posiciona a la docente a trabajar en un espacio que la condiciona a *actuar y ser docente* en relación a los otros, dependiendo si es a la intemperie (con alumnado y su familia) o en el aula-bodega (con el alumnado). Para ejemplificar esto, se presenta a continuación el punto de contacto El otro.

El otro

El otro-el alumnado:

- Para *La Maestra Luz* la alumna que dibujó es pequeña y recibe su ayuda. La ubica entre ella y la computadora, sentada en el escritorio. Menciona que sólo dibuja una alumna porque los pocos alumnos del bachillerato se reparten con los demás maestros.

En este sentido, la alumna dibujada representa: el momento en que usa las TIC a pesar de la infraestructura.

Al preguntarle a la docente sobre la alumna menciona que se identifica con ella: “pues no vayas a pensar que estoy medio loca, pero yo soy la niña y la maestra a la vez (me ve fijamente a los ojos y hay un pequeño silencio). Mira, hay una niña que se llama Luz, cuando yo la vi, luego luego me vi en ella, se parecía mucho a mí cuando yo tenía como 15 años. Además, tiene mi mismo nombre y todos dicen que si es mi hermana. Nos parecemos mucho. Nos gustan las cosas raras, creemos en fantasmas, en ángeles y cosas sobrenaturales y cosas así”. Esta similitud que encuentra la maestra la atribuye al lugar: “aquí es otra onda, pasan cosas raras”. En este sentido, la maestra menciona que la alumna es también una representación de ella misma: “pues la grande (soy yo) y la otra es Luz, la alumna, pero que también soy yo, es como si estuviera educándome yo solita”. Considerando lo anterior, el referente *alumnado* representa el ideal de la maestra de una educación con acompañamiento.

Por otra parte, el otro-supervisor, para la docente es una figura ausente al no visitar el bachillerato. En este sentido, la maestra menciona que si tuviera un lugar propio se le “daría más importancia al bachillerato y podría dar clases de mejor manera: “porque no se puede exigir a los chicos o hacer dinámicas porque no se puede tocar nada, todo lo hacemos al aire libre”. Con lo anterior, la docente pone en la figura del supervisor el poder de cambiar la situación que vive y así poder sentirse ella docente acorde al perfil.

Respecto a los otros: el director y el compañero, para *La Maestra Luz* le dan la oportunidad de ser “La maestra buena onda” al hacerse cargo de sus alumnos y poder usar el salón y la computadora. Lo que ejemplifica la forma en que una escuela sin supervisión y un director que por la situación laboral no es exigente y un compañero empático le otorgan ciertas consideraciones en un contexto precarizado.

La descripción que hace la docente del otro (alumnos, padres de familia, madre compañeros y supervisor) nos muestra lo que ésta percibe de ellos, lo que experimenta y por tanto la forma en que los encarna y cómo se encarna ella misma: hija, docente, compañera, maestra-de-educación-básica, *la grande*. Esto significa que el docente sólo muestra una parte del ser de los otros y a cada uno de éstos una parte de su ser, dando forma a su estructura quiasmática —estructura corporal— escindida, un ser con muchos anversos y reversos. En este sentido, la docente nos brinda la forma en que se relaciona con los otros y al mismo tiempo muestra una parte de ella misma. Así, la concepción de la percepción del otro de la docente parte de la sensación de estar en un lugar que cambia su ser, entra a otra dimensión en donde siente el conflicto y ausencia de forma solitaria y al mismo tiempo entrelazándose corporalmente con el otro que es en el pasado ella misma.

Con lo mencionado hasta ahora, se puede observar que el espacio, las condiciones de este y la forma de ser de los compañeros tienen una repercusión en la *forma de ser y actuar* de la docente.

El cuerpo

En el caso de la docente el cuerpo que es pequeño, en un lugar marginado, se considera grande, además en la metamorfosis que sufre, es un personaje animado que da clase a una alumna idéntica a ella, una especie de desdoblamiento. Ella es una viviente en un

espacio que califica como atemporal y que en el momento en que se separa de la madre asume el rol de educadora que se transforma transformando al otro.



En este sentido, el cuerpo de *La Maestra Luz*, experimenta ser una docente que brinda una educación a una comunidad rural, con carencias y con el empeño de ser docente acorde al perfil, a su entendimiento y al deseo de educar, en un mundo que percibe como atemporal, con la naturaleza que cala de frío, sin señales de comunicación, fantástico, donde ella a su corta edad es profesora de bachillerato cuestión que le confiere estatus, con peleas por un espacio, con el apoyo de sus compañeros y con la ausencia del

supervisor.

La Maestra Luz ante el perfil docente

El cuerpo joven y frágil de la profesora cada día se instala en “otra dimensión”, donde intenta a pesar de las condiciones precarias realizar su labor docente, asumiendo que su formación normalista le permite tener conocimientos técnicos para trabajar con las y los estudiantes.

Dimensión 1: Conocimientos para el desempeño de la función docente. Para *La Maestra Luz* esta dimensión es entendida como “explico los temas del libro” y “me apoyo en el uso de la computadora o el celular para ver videos”. En este sentido, la docente se basa en el currículo que maneja el libro de texto, donde su papel es reproducir estos y que el alumnado haga lo mismo: “me leo los temas primero y ya nada más explico, me gusta que hagan mapas y sus resúmenes en la libreta, para que le sirvan de material de apoyo, por eso de que no llevan, no se le pide libro. Por eso la libreta debe de estar bien”. De esta forma, la libreta es la evidencia de esa reproducción.

En lo anterior se muestra que los conocimientos que la docente entiende que debe de tener para impartir clase son los que aparecen en los libros de texto y que la reproducción de estos contenidos en la libreta representa la enseñanza de ésta y lo que debe de aprender el alumnado.

Dimensión 2: Práctica docente. Para *La Maestra Luz*, esta dimensión la relaciona con la forma de dar clase. La maestra menciona que lo primero que hace es: “leer, empaparme de los temas que se tienen que ver, y recordar lo que me decían en la

escuela”. En este último punto, la maestra se encoge de hombros y ríe y aclara que no fue una buena estudiante, que sus estudios los “pasó de noche” (“bueno de lo que medio me acuerdo, porque me la pase de noche”). Ella plantea que existen dos programas: el federal y el estatal. Y que escoge los temas de ambos, ya que para ella, el programa estatal “no tiene ni pies ni cabeza” y que supervisión no da la asesoría para dar clase: “en supervisión ni se ve nada de cómo preparar clases”. Así que la maestra decide preguntarle a su madre: “le preguntó a mi mami”, ya que es directora de educación básica.

Con lo anterior, la docente muestra que la formación docente está más relacionada con un aspecto de empleo familiar que con un aspecto académico, de ahí que el currículo representado en el programa de estudios sea suficiente para dar clase aunque no tenga forma ni su supervisor sea guía para los docentes.

Dimensión 3: Desarrollo propio en la función. Para *La Maestra Luz* esta dimensión la representa la actualización docente. Y comienza hablando del perfil docente: “Como dice mi ma: -el perfil por competencias es lo que siempre hace y ha hecho un maestro, sólo que ahora lo pusieron por escrito”. Al preguntarle sobre su opinión propia la maestra respondió que el perfil sirve: “para los que no saben dar clase, los que no estudiaron para maestros, esos sí se tienen que actualizar”. Y menciona respecto a su actualización: “Pues (piensa y hay un silencio), así cursos como tal, pues no he tomado. La ventaja que tengo es que soy normalista y sé cómo manejar al grupo y de los cursos del COSDAC, pues la mayoría son de cómo dar clase, así que como que no les veo el caso, eso es lo que estudié. Si de repente veo que hay un curso que me interesa, le digo a mi ma y ella los toma y yo ahí ya veo: si me gusta, pues le ayudo y si no, pues ella me da el resumen”.

En lo anterior se puede ver que la actualización de la docente se da por consejos de una maestra-directora con experiencia. Así mismo, se muestra que la actualización oficial vista por una descendiente de padres maestros no representa una actualización sino una manera de ser en la escuela.

Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar. *La Maestra Luz* relaciona esta dimensión con usar las TIC en su centro de trabajo y dar clase personalizada. Menciona que “usar la computadora y dar clase a una alumna es debido a los pocos alumnos” que conforman el bachillerato, lo que le permite dar clase “personalizada” mientras los otros

estudiantes “están con los demás maestros”. Así mismo, la maestra menciona que le gusta dar “clase a un alumno que estar con todos, amontonados” en donde tiene que prestar su celular o lap para usar las TIC.

En lo anterior, se aprecia que el uso de las TIC está condicionado a lo que tiene el bachillerato (la computadora) y lo que tiene la maestra (su celular). Ella utiliza la tecnología como un medio para relacionarse con los otros en un nivel personalizado de apoyo al alumnado dejando de lado a otros alumnos, excluyendo.

Dimensión 5. Normativa y ética en la función. Para la docente esta dimensión la relaciona con trabajar los valores en el alumnado. Menciona que: “me centro en los valores, en fomentar los valores y poner unos como prioritarios, como el respeto, decir gracias y por favor, saludar, decir las cosas como son”.

En este sentido, la relación de la docente y el mundo está definida por su anhelo de ser una docente que apoya al alumnado, lo que trata de empatar con el perfil docente para captarse a sí misma como docente de bachillerato digital. De esta manera, encarna su ser en transmitir formas de cortesía, de respeto al otro.

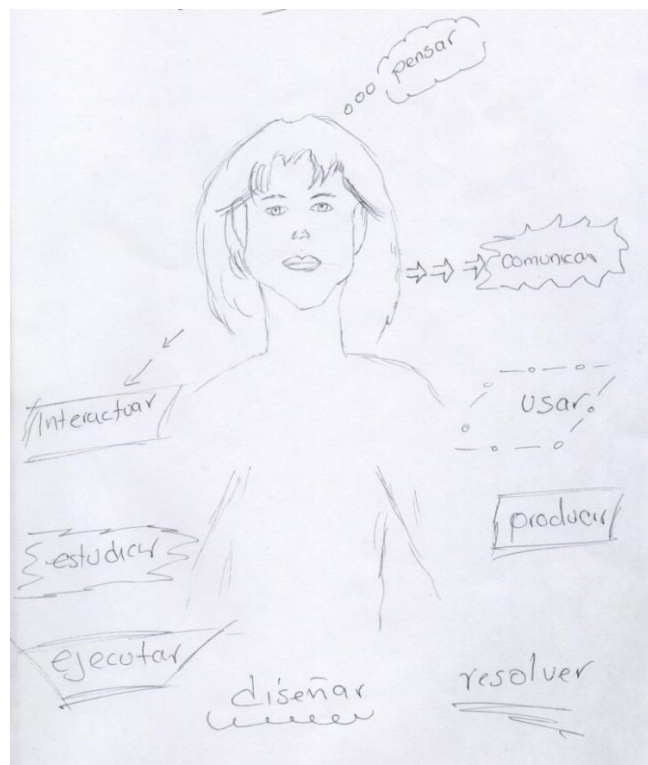
En síntesis, la docente experimenta el mundo como una docente-hija-de-maestros, lo que la lleva a enfrentar las carencias de su bachillerato sin espacio, la comunidad en que se encuentra, el tiempo dedicado a su trabajo, a sus compañeros y alumnado como aspectos que pueden ser manejados desde la experiencia de los docentes mayores (madre). Así, el espacio propio identificado como otra dimensión le permite ser alguien que deseaba; la comunidad es vista como un espacio inmutable; los compañeros le dan la oportunidad de ser ese alguien y el alumnado le permite recrearse como ese alguien-grande.

La Maestra Luz como docente de bachillerato digital se encarna en “la maestra buena onda” en su condición etaria, que la acerca a los intereses de los estudiantes, usa la tecnología, y por su formación normalista trabaja sin problemas con el alumnado, adapta los contenidos del programa y se acopla a la carencia de espacio, así, se constituye en El ser-en-el-mundo-que-da-clase-personalizada-usando-las-TIC.

Nacho

El dibujo se realizó un miércoles nublado y frío al inicio de clases, esto debido a que el docente tuvo hora libre porque los alumnos realizaban una actividad con el director. El dibujo y la entrevista se llevaron a cabo en la cancha de basquetbol en un escritorio que había dejado la presidencia donde entregaban documentos los pobladores para acceder a los programas de gobierno. En la cancha estaban padres y madres de familia esperando la salida de la primaria y secundaria, así como ciudadanos que acaban de dejar sus papeles. El docente se mostró con una actitud accesible y manifestó que se sentía un poco nervioso al tener que dibujar y dialogar sobre el perfil ya que era la primera vez que trabajaba como docente. De entrada manifestó que al vivir cerca de la comunidad donde está el bachillerato, no usaba chamarras especiales como sus compañeros pues no viajaba tanto y prefería usar sudaderas con pantalón de mezclilla, tenis y camisas o playeras sencillas, con ello señalaba la comodidad de su vestimenta. De esta manera dio inicio la actividad.

Figura 10. Dibujo de Nacho



Investigador: Veo que se ha dibujado al centro de la hoja, ¿por qué?

Nacho: Me centro, porque me enfoco en el papel del maestro. Es algo principal.

Investigador: ¿Cómo es eso?

Nacho: Soy un docente que está dispuesto a cumplir su labor. He puesto unas palabras claves, para que se entienda mejor el dibujo. Así como mapa mental

Investigador: En el dibujo ¿qué está haciendo usted?

Nacho: Déjame ver, pues ... si tengo que decir algo, diría que estoy parado, esperando, dispuesto a lo que venga.

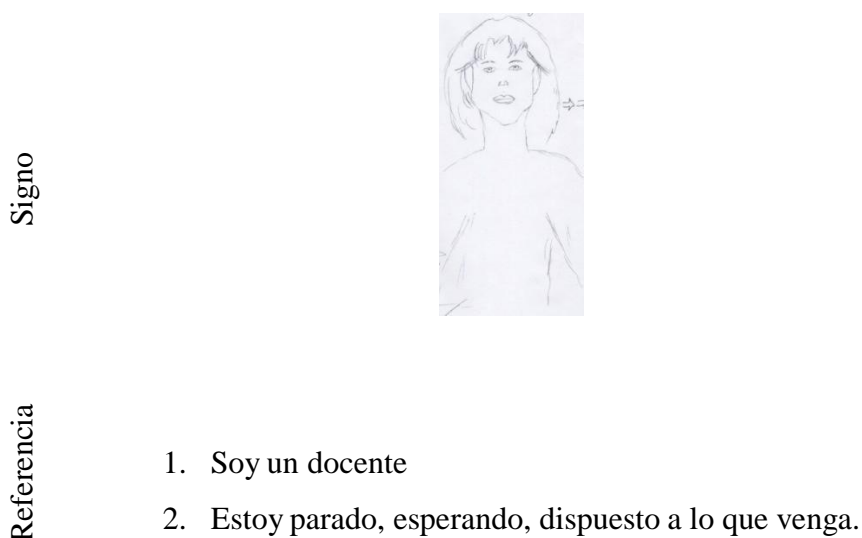
Como se puede observar, *Nacho* con formación ajena a la docencia, se dibuja rodeado de palabras que se relacionan con el perfil docente. Para comprender mejor su identificación en el dibujo se muestra en la figura 11 los signos que hacen referencia a la representación del docente en su dibujo.

Figura 11. Signo que representa al docente



Este signo identificado como él mismo representa el significante para docente. Siguiendo los comentarios del docente el signo hace referencia a las siguientes ideas o conceptos:

Figura 12. Signos del docente y sus referencias



De esta manera, el signo tiene dos referentes unidos, el primero que hace alusión a sí mismo (facilitador de bachillerato digital) y el segundo a lo que hace.

Para poder ilustrar el paso dos, se presenta a continuación lo que dice referente a la forma en que se dibujó:

a) El signo está acompañado de palabras

- En cuanto a dibujarse, Nacho menciona que trató de hacer un “mapa mental” para que se entendiera mejor su idea de que es “docente”. Sus palabras representan:
 - “• Pensar quiere decir que antes de dar las clases hay que pensar cómo se va a dar, qué se va a decir, qué les voy a mostrar, las actividades dentro y fuera de la escuela.
 - Comunicar, esa la puse porque aquí los chavos medio hablan español, y los que sí hablan, medio saben cosas. Entonces, hay que bajar mucho el vocabulario, hacerlo comprensible para todos, con ejemplos de la vida de aquí. De repente, pues hay términos que no se pueden dar de otra manera más que se lo aprendan de memoria.
 - El tercer término es usar, aquí hago referencia a los materiales, hay veces en las que se puede usar la compu y otras no, o que ni

siquiera te toca salón. Entonces, se tiene que ver qué se va a utilizar para dar las clases.

- Producir, se escucha muy bien no, lo pongo porque al final termino haciendo mis guías o materiales para que aprendan. Ahí si le echo galleta. No me gustan los libros de texto, ni los entienden los chicos. Sí lo agarro de guía, pero temática y ya yo voy explicando los temas y hay que adecuarlos a lo que conocen.

- Resolver, este tiene que ver con el tipo de alumnado, de la comunidad, lo que saben principalmente, cómo aprenden.

- La que está aquí abajo (indica con su dedo la palabra diseñar), es una de las más laboriosas, sobre todo porque hay un formato específico para la planeación, yo la trato de hacer lo más simple posible, sin embargo entiendo que es una parte que tiene que ver con el cumplimiento del perfil, viene en el examen de ingreso y te la evaluaron el primer y segundo año. Entonces tomo los ejemplos de planeación de los exámenes y elaboro la mía. Al final termino haciendo una planeación enorme de casi 60 hojas, pero toda realizable eh, nada inventado. Bueno si una que otra cosilla que se pone como clase ideal. Después de todo, es una planeación, pero me gusta hacerla realizable, para que no tenga que hacer mis adecuaciones. Una vez, me hice una planeación magnífica, justificada con autores, técnicas, artículos y acuerdos de la Ley General. Y cuando la llevé a la práctica, no más no se pudo. Seguí la recomendación de adecuar y hacer mis observaciones y era un trabajo titánico. Mi error fue enfocarme en trabajar varios aspectos, resultantes de mi diagnóstico. Ya platicando con los compañeros, veía que me decían que está bien la planeación, pero fue hasta que pude ver sus planeaciones que no hacían lo que yo. Entonces, le fui bajando de nivel hasta concentrarme sólo en un aspecto a trabajar y ya me salen las planeaciones, totalmente realizables, aplicables, sin mentir en lo que se va a hacer y lo que el alumnado va a lograr.

- Ejecutar, este está ligado a lo que te acabo decir, hacer lo que es”.

En lo anterior, el docente se reconoce en construcción y es la forma en que el éste ha elegido para aparecer en el mundo. Este cuerpo, tomado de la retórica del perfil, busca la reafirmación a través de los conceptos, de las acciones que debe de cumplir para mostrarse, para existir en el sentir y abrir el mundo como posibilidad de entrar en él y ser. En este sentido, el docente ve en su ser: por un lado *un docente en construcción desde lo teórico* y por otro, un docente que es a partir de las adversidades del contexto, ambas vistas desde la propuesta del enfoque constructivista que estudió para hacer el examen de oposición. Así, la frase con la que se describe “estoy dispuesto a lo venga” toma una connotación referida al profesor participativo de Popkewitz, el cual se trata más adelante.

b) El signo se representa con una figura humana

- *Nacho* refiere sobre la forma en que se dibujó: “Intenté hacer un autorretrato”. En cuanto a no dibujarse con ropa, dice: “Bueno primero es porque dibujar ropa nunca me ha salido y segundo, creo que es porque en el fondo me siento así, como expuesto, como que todos me observan, por entrar por examen. Yo no soy profe, pero los compañeros son muy buenos, tienen leña de donde cortar. Entonces, eso sí me hace que me presione a ver cómo dar las clases. Sí es difícil, porque los chicos no saben muchas cosas y hay que empezar desde cero. Uno tiene que ver cómo hacerle”. En cuanto a su rostro, el maestro menciona que se dibujó con cabello ya que es una característica de él que: “al inicio fue un problema, especialmente en supervisión y con los compañeros, pero poco a poco ha ido cambiando. Me ha ayudado que en la comunidad los hombres, los padres de familia no se cortan el cabello, son muy dejados, no es algo importante y por eso no lo ven mal. Se centran más en ir a sembrar, trabajar y cuidar a sus animales”.

El cuerpo de *docente en construcción desde la profesión docente*, en este sentido, adquiere su forma a través de dibujarse a sí mismo y completado en un mapa mental y moldeado por las características propias, las del alumnado y del espacio. Así mismo, su ser en el mundo

se ve en apariencia identificado en el descuido personal de los otros (padres de familia, campesinos) acentuando su autoconcepto de no ser docente. De esta forma ser *docente en construcción*, le permite lidiar con su autoconcepción y aceptación, mostrando que también se está construyendo con los otros.

c) El signo fue realizado con color y/o lápiz

- Respecto a usar lápiz en su dibujo menciona que es “para que se vea mejor”.

El color (lápiz) en el cuerpo de *docente en construcción desde lo teórico* expresa la forma en que busca entrelazarse con los demás. En este sentido, el cuerpo físico busca ser aceptado por los otros, destacando su sinceridad el cabello como particularidades de su ser, de su sentir y de individualidad, es decir, su cuerpo singular y no el de otro.

d) El signo muestra un elemento emocional

- Respecto a la forma en que se dibujó menciona que le salió su rostro “serio” pero lo que quería mostrar era que estaba listo: “creo que más que serio es listo, preparado”.

Serio: listo, es la forma de mostrarse al otro y por tanto, es la apertura y exposición de la encarnación del *docente en construcción*, *dispuesto* a enfrentarse a todo lo que desconoce e irse formando como docente, dando con ello forma al ser-cuerpo-en-el-mundo. En este sentido, el docente deja ver un cuerpo que expone a los demás, a la expectativa, con el que espera vivir la experiencia.

e) Posición el signo en el dibujo:

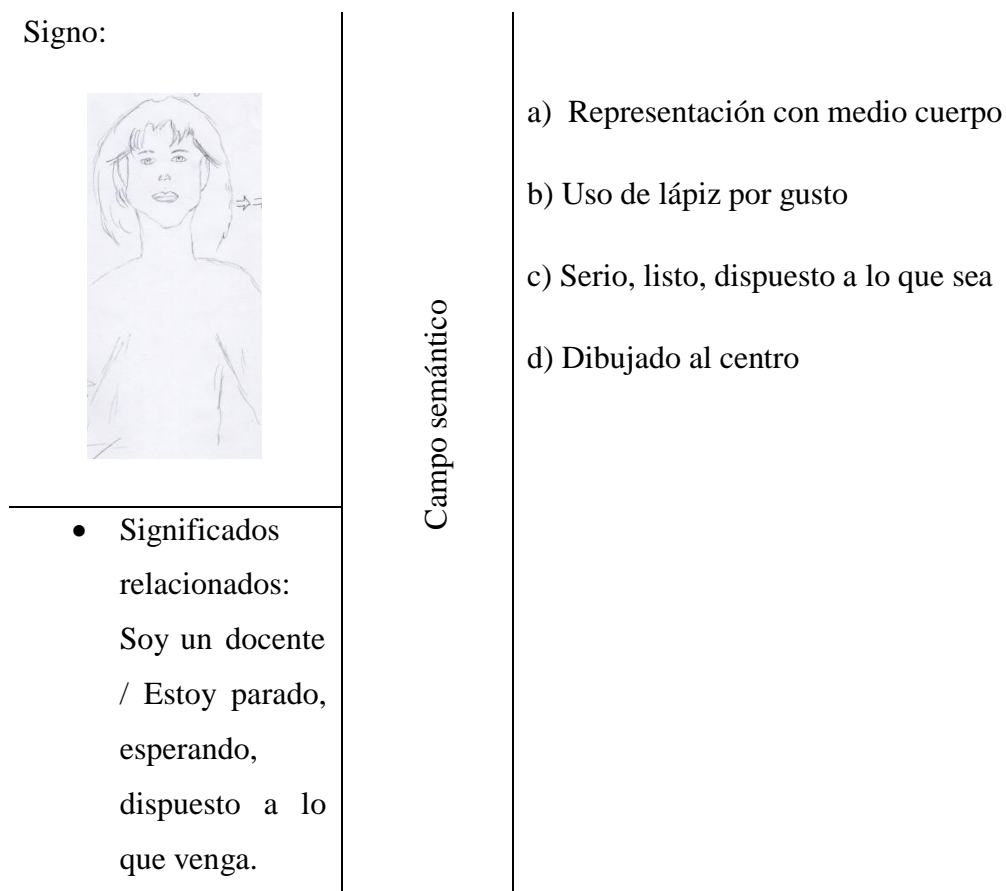
- Sobre la posición en que se dibuja menciona que trata de dar la idea de que el docente ocupa un lugar central: “Me centro, porque me enfoco al papel del maestro”.

Con lo anterior el docente muestra el lugar que ocupa su ser-en-el-mundo, la manera de habitarlo, de encarnarlo, de comprenderlo y de reconocer lo que éste percibe de lo que vive. En este sentido, el

cuerpo de *docente en construcción desde el proceso de formación como docente*, es considerado como central, además de ser sincero y estar listo. Con ello el docente elige una forma de comprender al otro y a lo otro y sobre todo sentir el reconocimiento de ellos que lo ven diferente por haber entrado por examen de oposición.

De esta forma, el campo semántico del referente docente queda de la siguiente forma:

Figura 13. Campo semántico del signo docente de *Nacho*



Vista la figura anterior como el ser-cuerpo-en-el-mundo da cuenta de la forma en que el docente escenifica o determina su lugar del mundo por la expresión de su propio cuerpo revelando los aspectos que le interesan del mundo. El ser *docente en construcción* pone al docente a estar preparado y ser sincero, haciéndose cuerpo, encarnándose y transformando el mundo, transformándose, moldeándose como facilitador. El cuerpo: *docente en construcción desde la formación en su profesión* y el mundo: un salón y las canchas se presentan bajo una complicidad simultánea. Así, el ser

del docente se manifiesta al encarnar el *docente en construcción* por el cuerpo del viviente que se abre al mundo para que éste adquiriera su significación en relación a la búsqueda y aprendizaje como docente.

Respecto a la identificación de la motivación y el interés de los signos *Nacho* menciona que su dibujo representa lo que es: “un docente, lo que debe de ser o cumplir el docente según el perfil”. Aclara que en su dibujo muestra lo que hace él para ser docente: “me preocupé más por mostrar lo que hago como docente”. Refiere que su dibujo muestra el cómo se siente siendo docente: “Siento que todos me están viendo, el cómo doy mis clases. Yo les digo a mis compañeros y a los alumnos, incluso a los padres, que yo no estudié para maestro. Y eso se ve nada más en el control, en la forma de parase, lo veo en los compañeros. Yo me mezclo, me llevo más rápido con los chavos y eso se los digo. Siempre empiezo mis clases aclarando que vamos a aprender juntos, así como yo estoy aprendiendo a ser maestro con ellos. No quiero que me echen la culpa de descomponer a una generación. Yo creo que si uno es sincero con lo que hace y la tremenda responsabilidad de estar con chicos que creen todo de uno, se puede hacer algo bueno. Yo creo que por eso mi dibujo me hace sentir que estoy siendo transparente, lo que es”.

En lo anterior se puede notar que el maestro reconoce que haber pasado el examen de oposición no lo hace docente, que para éste ser docente se ve en el control del alumnado, en el lenguaje corporal y en el comportamiento futuro del alumnado. El dibujo, en este sentido, muestra el proceso en que *Nacho* se encuentra de reconocerse e irse constituyendo como docente.

De esta forma, el cuerpo mira y percibe el mundo en la encarnación de un *docente en construcción*, formándose con la mirada de los otros que habitan su mundo. Así, la relación docente-mundo muestra parte de la vivencia del docente, la cual exterioriza y nos permite ver cómo la habita significa y se hace cuerpo con los sentidos. De esta forma, el *docente en construcción*, busca la comprensión del otro. Esto nos da cuenta de la manera en que el docente se apropia de las cosas por medio de la relación que le permite su ser como docente que se está formando en la práctica. En consecuencia, el cuerpo mira y toca, siente y se sensibiliza bajo la mirada de este *docente en construcción desde lo teórico y en la práctica*.

En síntesis, el dibujo visto como una práctica social, muestra la forma en que el

docente entiende que es ser docente siguiendo el perfil, pero también en sus comentarios señala que aprende de sus compañeros la mejor forma de dar clases. Este cuerpo evidencia el sentir del docente como aquel sentirse sentir entre y con las cosas o mundo encarnado en las cosas, a través del *ser docente en construcción* en el quiasma que le permite reconocer sus debilidades, como cosa sintiente.

El espacio y el tiempo: un día normal y un día supervisado

- Un día normal en la escuela: “Lo normal es que nos permitan entrar tarde, así que empezamos clase aquí en las gradas. Yo reviso tareas, y aclaro dudas en lo que vemos a quien le toca salón. Pero por lo regular, yo empiezo a dar mis clases aquí, saco mi *lap* y empiezo a ver el tema. Ya si hay oportunidad nos metemos al salón, si no se lo dejo al compañero director o a la compañera que les gusta más usar el salón. Pues yo me acomodo donde sea. No es necesario un salón para aprender, bueno sí cuando llueve, porque aquí se caen los cerros y luego el viento es muy fuerte y frío y ahí sí, chillamos. Pues ya inicia esa época, ahorita es de lluvias, pero en diciembre se viene la neblina, el frío y la lluvia. Y ahí sí, todos apretados en el salón.
- Un día supervisado: “de darse uno, sería igual que todos los días para que viera las carencias y necesidades”.

Con lo anterior, se puede apreciar que el bachillerato al ser compartido y con un sólo espacio el docente prefiere irse a un espacio abierto y mezclarse con el alumnado. De esta manera, el docente muestra que las condiciones del bachillerato no lo dejan desarrollarse como docente acorde al perfil y al mismo tiempo como el docente que él cree que debe ser.

Así, el espacio corpóreo que describe *Nacho* es representado por las canchas, las gradas y el salón-bodega, los cuales usa porque no tiene otra opción. El espacio abierto se “siente” a partir del clima (aire, frío, neblina, sol y lluvia) y el salón de clases se “siente” por las condiciones inapropiadas y limitadas para su uso, incluso en ocasiones allí se congregan todos (alumnos y maestros), lo cual, representa formas de experimentar el lugar de trabajo, que por supuesto no cumple las condiciones mínimas para realizar la labor educativa.

En este sentido el docente sitúa su cuerpo en el centro de sensaciones producidas por dar clases en lugares abiertos. Así, el mundo que vive nos llega a través de la conciencia perceptiva de éste, es decir, del lugar que llega a ocupar dentro de un espacio que pertenece a otros: las canchas. De esta forma, se encuentra que el docente dota de significado al espacio que habita como un lugar que no lo deja desarrollarse como docente. Por tanto, sus experiencias suceden dentro de una búsqueda de ser docente en las condiciones que tiene para poder cumplir su labor, lo que es un dotador de sentido, pues hace que el docente tome la postura de reconocer que no es maestro ante el alumnado, padres de familia y compañeros. Dicha actuación implica la percepción del docente respecto al espacio en que vive.

Espacialidad y temporalidad

Nacho para expresar el presente que vive dice: “Yo soy el único que se ha quedado en la comunidad a vivir”. Este comentario nos permite advertir que las condiciones en que se labora, tanto de infraestructura como climáticas van más allá del horario de clases. Ya que el maestro nos hace ver que el clima, la vegetación, la lejanía son aspectos que sus compañeros no enfrentan y que éste sí. En este sentido, ser maestro implica ir a vivir a un lugar ajeno, desprenderse de su familia, costumbres, alimentación, vida social que llevaba en la ciudad. Así, cuando *Nacho* menciona “dispuesto a lo que sea” al explicar su dibujo, muestra que el trabajo docente modifica la forma de vivir del sujeto, que se incorpora a una comunidad como un extraño. De esta manera, *Nacho* se percata de aspectos que ocurren en la comunidad y que impactan en el bachillerato:

“Y me he dado cuenta que de una o de otra manera, el alumnado tiene acceso a la información, viaja, ve internet y puede ver los cambios que hay ... y aquí nos preguntan, por qué no usamos internet, por qué no usamos el celular, la computadora. Y sí se usan, pero no de la manera en que se debería, en educación me refiero. Se les explica que el internet lo debemos de pagar o esperar a que el gobierno nos mande señal, que las computadoras deben de mandarlas el gobierno. Y como aquí el presidente, bueno su familia, nada más se rola el puesto, pues no llega nada de recurso, bueno para otras cosas sí. Entonces, es meterse en política y mejor ese aspecto lo dejamos de lado porque en política nunca se acaba bien. Bueno, pensando en que el bachillerato es digital, pues que sea así, con conexión a Internet y dispositivos móviles para enseñar y aprender, con simuladores y toda la cosa, con hologramas”.

El tiempo que describe el docente es producto de la convivencia con los otros al quedarse a vivir en la comunidad. Nos muestra que coexisten diferentes percepciones del acceso a las TIC, así como de la forma de operar del gobierno de la comunidad. Además se observa que el docente muestra al alumnado su percepción. De esta manera, el vivir en la comunidad hizo que el espacio de trabajo y el personal se vuelven uno, ya que coexisten en el pensamiento del docente. La experiencia de ser docente, entonces, es una experiencia de esta temporalidad que implica una identificación y al mismo tiempo una transición. En este escenario, el otro está presente en el mundo del docente, pues al vivir en el mismo lugar comparten experiencias. Lo anterior, muestra que el docente es consciente de la problemática de infraestructura existente y considera que esto se debe a una mala administración por parte de la SEP. Además, al vivir en la comunidad se da cuenta de la forma de operar del gobierno local y de cómo el alumnado utiliza las TIC en su contexto. En consecuencia, *actuar y ser docente* se relaciona con el vínculo que se establece con los otros, principalmente con el alumnado. Para ejemplificar esto, se presenta a continuación el punto de contacto El otro.

El otro

El otro-el alumnado:

- Para *Nacho*, los alumnos no son representados en el dibujo y sólo menciona que comparte con ellos videos y archivos. Además, no hablan bien español y no saben muchas cosas por lo que hay que iniciar de cero.

Lo anterior da cuenta de que el alumnado por su condición de indígena no ha recibido una educación apropiada y el docente asume que debe “estar preparado para lo que venga” en este caso enseñar sin infraestructura y con grandes carencias en el aprendizaje de sus estudiantes, quienes no se han apropiado del español académico, etc. Además, en su entrevista se muestra la responsabilidad que tiene el docente con ellos.

Por otra parte, el otro-supervisor, para el docente es una figura ausente que necesita ir a su escuela para ver las condiciones en que se trabaja.

Respecto a los otros-el director y la compañera, *Nacho* ve en ellos lo que le hace falta para ser docente debido a que ellos tienen una formación normalista, lo que les permite trabajar la parte pedagógica y la didáctica, cuestión que desconoce Nacho y que hace referencia a la postura que toman éstos, forma de dirigirse, de tratar y la idea de

formar en conducta al alumnado.

La descripción que hace el docente del otro nos muestra lo que éste percibe de ellos, lo que experimenta y por tanto la forma en que los encarna. Esto significa que el docente, al considerarse que no es tal, muestra una parte del ser del otro, que es la que se supone debe de ser (estudiante que tiene cierto grado de conocimientos; supervisor que supervisa y compañeros que son maestros de profesión) dejando incompleta la estructura quiasmática, ya que sólo trata de mostrar una cara de su ser y es con la cual se relaciona con los otros. Así, la concepción de la percepción del otro del docente parte de la sensación de estar a la expectativa, listo entrelazándose corporalmente con el otro para ser siendo.

Con lo mencionado hasta ahora, se puede observar que el espacio, la formación de los compañeros y el alumnado indígena tienen una repercusión en la *forma de ser y actuar* del docente.

El cuerpo

En el caso del docente el cuerpo es un torso desnudo que representa la sinceridad de admitir que no es docente y que se siente observado, que es empático con el alumnado y se encuentra en construcción. En este sentido, el cuerpo de *Nacho*, experimenta ser un docente acreditado por la SEP, que brinda una educación a una comunidad rural pobre, docente dispuesto a enfrentar los retos que le impone la docencia en condiciones de alta marginalidad.



Nacho ante el perfil docente

El cuerpo de *Nacho* se muestra en posición de enfrentar una realidad a la que tiene que responder en todos los frentes, como docente en formación, como habitante de una comunidad rural, etc.

Dimensión 1: Conocimientos para el desempeño de la función docente. Para *Nacho* esta dimensión es entendida como “lo que el docente debe de saber para impartir sus clases, tanto en conocimientos como en pedagogía”. En este sentido, el docente menciona que estudia por su parte los contenidos de las materias a impartir: “como mi perfil no es el de matemáticas, me chuto los libros de textos y ya luego preparo mis clases” y en cuanto a lo pedagógico señala que pide “consejos a los compañeros para ver cómo dar clase”.

Con lo anterior el docente muestra que existen elementos pedagógicos que el examen no contempla y que en la práctica se aprenden con la experiencia de los otros. Además, los conocimientos que adquiere de la materia para impartir son los propuestos por el currículo a través de los libros de textos que consigue, cuestión que lo sitúa en un nivel elemental del conocimiento de la materia.

Dimensión 2: Práctica docente. Para *Nacho*, esta dimensión la relaciona con la forma de la realización de la planeación argumentada. El maestro menciona que sigue las recomendaciones de los manuales para docentes: “como lo que hay que conocer mediante determinados pasos o manuales, lo que se hace en el encuadre, apoyado en caja de herramientas y el manual de convivencia, a través de test de inteligencia múltiple, el de VANK”.

Dimensión 3: Desarrollo propio en la función. Para *Nacho* esta dimensión la representa el seguimiento de dos años en la función docente y el examen de desempeño de dos años. El docente menciona que “los dos primeros años no había de otra más que tomar los cursos porque nos iban a evaluar”. Al ser reafirmado con la aprobación del examen, el docente destaca que la actualización que realizó es menor y más libre que antes: “Después de eso (del examen de dos años), sí he tomado cursos pero libres, de internet. Nada que ver con los de COSDAC, mientras no los hagan obligatorios no los voy a cursar: primero porque estar aquí toda la semana no te deja tomar cursos por la conexión intermitente, sí lo intente, pero no se podía y segundo, se me va el tiempo haciendo mis guías y leyendo o viendo videos sobre cómo dar clase o técnicas de trabajo”.

En la anterior se puede ver que la actualización del docente es principalmente en cómo manejar grupos, que es el aspecto, en el que pide consejos a sus compañeros y en el seguimiento de dos años por parte de SEP. Así mismo, deja ver que la actualización no es tan exigente como el seguimiento que le dieron. En este sentido, los cursos oficiales representan una carga de trabajo por las condiciones de la comunidad y su bachillerato.

Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar. *Nacho* relaciona esta dimensión con usar las TIC en su centro de trabajo considerando las posibilidades de él y de sus alumnos: “No se puede pedir mucho del uso de TIC, para mí se reduce al uso de mi lap y a compartir información en los celulares, videos, pdfes”. Esta relación se basa en el

parámetro 4.3.4. Utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación, disponibles en su contexto, para la vinculación e interacción con diversos agentes. Además de ello, se encuentra en sus comentarios, que Nacho intenta recuperar el contexto lingüístico del alumnado. Sin embargo, sus habilidades en este aspecto no logran tal cometido y queda sólo en una mención que, en lugar de ser un aspecto positivo, se transforma en una desigualdad que acentúa las condiciones negativas que vive.

En lo anterior, se aprecia que el uso de las TIC está condicionado a lo que tiene el docente y lo que tiene el alumnado, dejando ver las dificultades que enfrenta al trabajar usando las TIC y la forma en que la soluciona con sus propios medios.

Dimensión 5. Normativa y ética en la función. El docente relaciona esta dimensión con seguir la normativa del Servicio Profesional Docente (SPD). “Si te metes a tu sesión te aparece lo que debes de hacer: un informe, evidencia, tomar curso, si no te aparece en la lista estás al corriente. A mí me aparecen todos los cursos que tome durante los dos años, mi portafolio de evidencias y mis resultados del examen de desempeño y aunque salen la lista de oferta no está disponible para mí”. Aclara el docente que, estos requerimientos son directamente con el SPD y que éste le notifica a sus superiores: “todo lo que me piden lo mando por internet, nada más le notifico al director para que esté enterado, porque es el servicio quien te evalúa”.

En lo anterior, el docente muestra el papel regulador del SPD, dejando de lado a sus superiores. Además, se puede apreciar la forma de operar del seguimiento de SEP a través de la formación con registro en línea. Es decir, el docente a partir de lo que vive en su trabajo, encuentra necesidades que trata de solventar por medio de cursos no oficiales y consejos, mientras que la plataforma le enumera los cursos necesarios para cumplir su función.

Con lo expuesto arriba, se muestra que el docente experimenta una falta, desde la perspectiva que le genera estar formado en un área ajena a la docencia, En este sentido, la relación del docente y el mundo está definida por su construcción como docente en servicio, bajo la vigilancia del SPD. De esta manera, el docente encarna su ser en el mundo, ajustándose a los lineamientos que le exige el SPD.

Así, el docente experimenta el mundo como un docente-a-prueba-que-se-está-formando-en-la-práctica, lo que lo lleva a enfrentar las carencias de su bachillerato sin espacio, la comunidad en que se encuentra, el tiempo dedicado a su trabajo, a sus compañeros y al alumnado, como aspectos que lo constituyen.

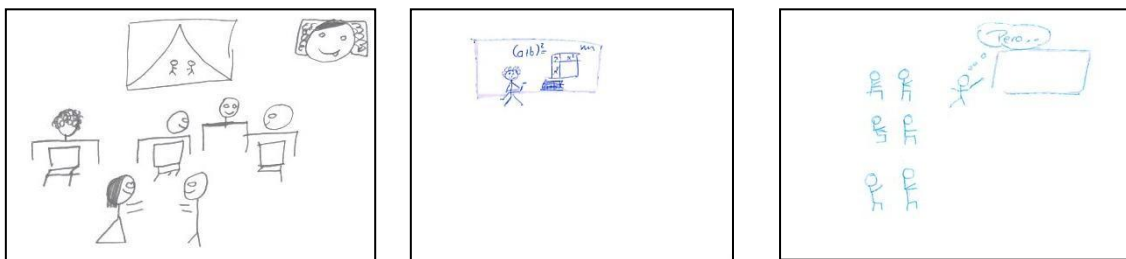
Por otra parte, *Nacho* como docente de bachillerato digital se encarna en “el maestro sincero”, mirada que le permite lidiar con la carencia de espacio, con la relación con el alumnado y con su propia concepción de docente en construcción.

Considerando lo anterior, el docente es un docente que está aprendiendo a ser y lo hace ver a los demás. Con ello, se entiende que le guste que le llamen *Nacho*, pues hace alusión a que no se considera aún docente.

4.2 Caso 2: el bachillerato “salones cerrados” de Poxcuatzingo

El dibujo de las docentes se muestra en la siguiente figura

Figura 14. Dibujos de las docentes



La Maestra Lupita

La Profesora Érika

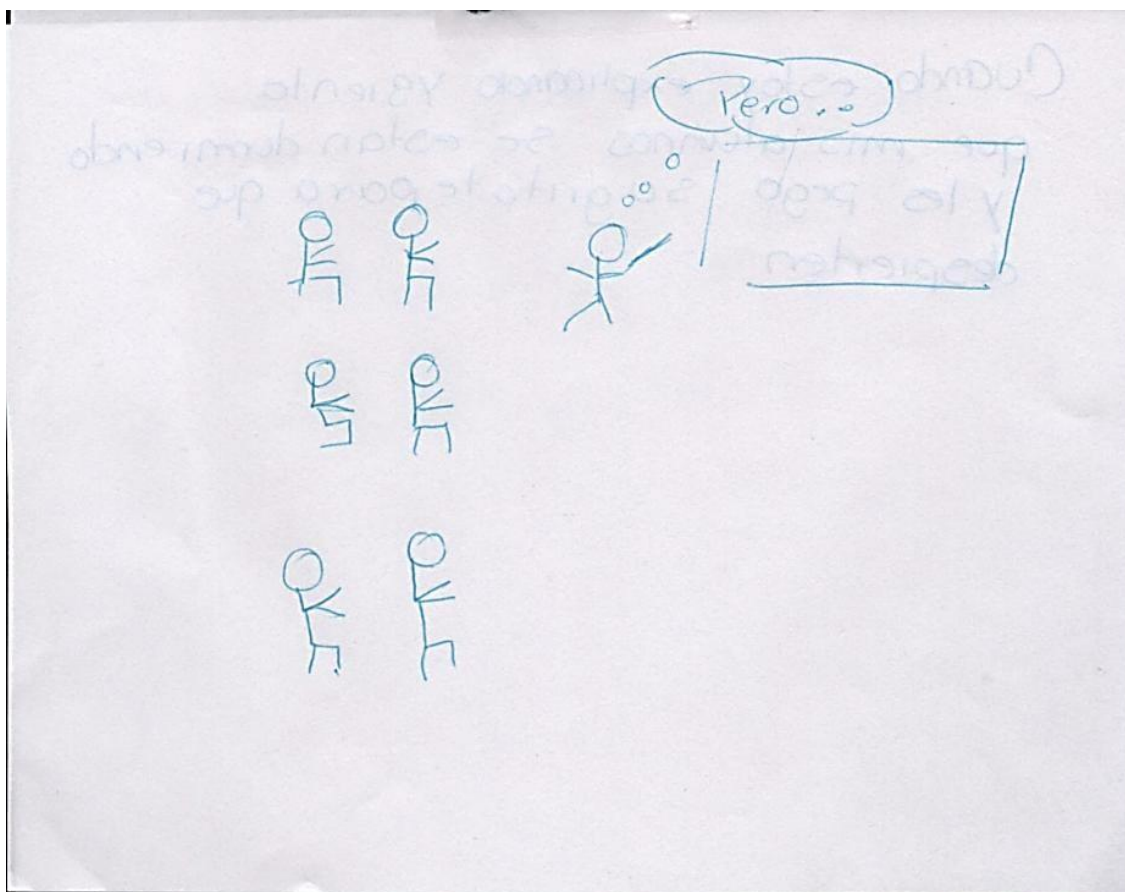
La Directora

Los dibujos y la entrevista de las docentes se realizaron el mismo día, en la Dirección del bachillerato, en una mesa llena de folders que eran expedientes del alumnado. La dirección tenían tres mesas: 1 con una computadora y otras dos con documentación y las mochilas, bolsas y libros de las docentes, con tres sillas y un mueble pegado a la puerta con balones ponchados, equipo de sonido, bandera y trabajos de ciclos pasados arrumbados.

La Directora

El dibujo se realizó un lunes lluvioso y frío en la primera hora de clase. La docente se encontraba escaneando la documentación del alumnado, mientras las otras maestras en los salones recogían la documentación a los estudiantes. A pesar de no haber suspensión oficial, la docente había suspendido clases con el fin de hacer los expedientes del alumnado en digital, citando a éstos por horarios. La docente se mostró con una actitud accesible y sonriente y me pidió ayudarle en la digitalización de los documentos para acelerar el proceso y disponer de más tiempo para el dibujo y la entrevista. Sus compañeras mientras tanto, recibían documentos y armaban los expedientes que iban colocando en las mesas para que se digitalizaran. Después de que apoyé a la directora, ella dedicó el tiempo suficiente para llevar a cabo las actividades que le solicité, haciendo un paréntesis a sus labores administrativas.

Figura 15. Dibujo de *La Directora*



Investigador: ¿Quién es usted en el dibujo?

La Directora: La de aquí, la que dice “*Pero*”

Investigador: ¿Por qué se ha dibujado en la parte superior?

La Directora: Así es como se ve cuando das clases, desde la puerta. Yo estoy al frente de los alumnos.

Investigador: Aún no le ha puesto ojos ni boca a las personas.

La Directora: ah, eso no importa, lo que quiero mostrar es que estoy dando clase.

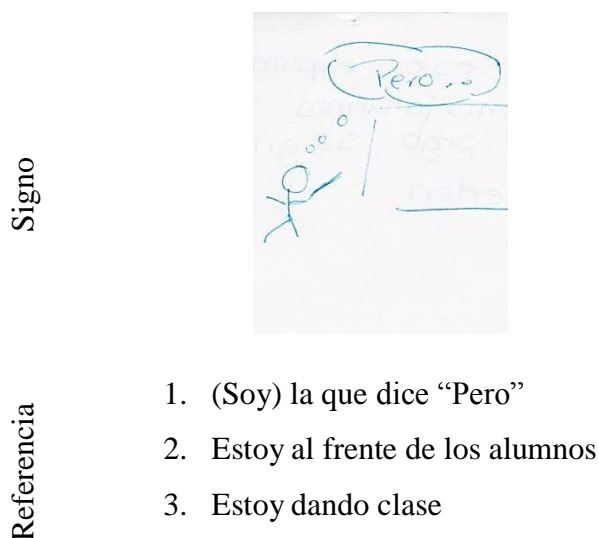
Como se puede observar, *La Directora*, con formación ajena a la docencia, se dibuja con los estudiantes mostrando un aspecto relacionado con el proceso educativo. Para comprender mejor su identificación en el dibujo se muestra en la figura 16, los signos que hacen referencia a la representación de la docente en su dibujo.

Figura 16. Signo que representan a la docente



Este signo identificado como ella misma representa el significante docente. Siguiendo los comentarios de la docente el signo hace referencia a las siguientes ideas o conceptos:

Figura 17. Signos de las docentes y sus referencias



De esta manera, el signo tiene tres referentes para indicar lo que hace.

Para poder ilustrar el paso dos, se presenta a continuación lo que dice referente a la forma en que se dibujó:

a) El signo está acompañado de alumnos y objetos

- Ella refiere respecto a los alumnos en el dibujo que: “están atentos a lo que explica”. Del pizarrón hace referencia a la forma en que ve o entiende que se da clase: “Yo estoy al frente de los alumnos”, por tanto se puede pensar que el pizarrón está detrás de ella.

La docente ha decidido tomar la forma de la persona *que tiene o llama la atención* para aparecer y constituirse en el mundo. Este cuerpo, es puesto al frente de los otros mostrando su existir en el sentir y abrir el mundo como posibilidad de entrar en él y ser.

b) El signo se representa con una figura humana

- Sobre la forma en que se dibujó señala lo siguiente: “quiero mostrar que estoy dando clase”.

El cuerpo *que llama la atención*, en este sentido, adquiere su forma a través de dar clase, entendida como estar al frente.

c) El signo fue realizado con color y/o lápiz

- Respecto a usar tinta azul en su dibujo menciona: “me gusta este tono, se me figura que es el agua, así bien tranquilo”.

El color en el cuerpo de *que llama la atención* expresa la forma en que busca entrelazarse con los demás “tranquila”, haciendo ver una característica propia (deseada) de su ser, de su sentir y de individualidad, de su cuerpo singular y no el de otro.

d) El signo muestra un elemento emocional

- Ella menciona que al decir “Pero” en voz alta, es para llamar la atención y le provoca risa: “cuando veo que se están durmiendo los chicos les pego un grito para que despierten, eso me hace reír por dentro”.

Dar voz a su cuerpo y a los otros no, es una forma de mostrarse al otro es el grado de apertura y exposición de la encarnación del *que llama la atención* dando forma al ser-cuerpo-en-el-mundo. En este sentido, la docente deja ver un cuerpo que expone a los demás y con que espera vivir la experiencia.


e) Posición del signo en el dibujo

- Sobre la posición en que se dibuja menciona: “Así es como se ve desde la puerta cuando das clases”.

Con lo anterior la docente muestra que el lugar que ocupa su ser-en-el-mundo, la manera de habitarlo, de encarnarlo, de comprenderlo y de reconocer lo que es desde lo que ven (aparenta) a los otros. En este sentido, el cuerpo *que llama la atención*, adquiere su forma a partir de lo que la docente piensa que ven los otros.

De esta forma, el campo semántico del referente docente queda de la siguiente forma:

Figura 18. Campo semántico del signo docente de la *Directora*

<p>Signo:</p> 	<ul style="list-style-type: none"> a) Con alumnos y pizarrón b) Representación con cuerpo completo dominante, extendido con el plumón y con voz para mostrar control c) Uso de color para significar tranquilidad d) Palabra (para llamar la atención) e) Dibujado en la parte superior
<p>Significados relacionados: (soy) la que dice “Pero” / Estoy al frente de los alumnos /Estoy dando clase</p>	<p>Campo semántico</p>

Vista la figura anterior como el ser-cuerpo-en-el-mundo da cuenta de la forma en que la docente escenifica o determina su lugar en el mundo por la expresión de su propio cuerpo revelando los aspectos que le interesan del mundo. El ser *que llama la atención* se hace cuerpo, se encarna y transforma el mundo. El salón de clases se presentan bajo una complicidad simultánea. Así, el ser del docente se manifiesta al corporar el *que llama la atención* como el cuerpo del viviente que se abre al mundo para que éste adquiera su significación con una fuerza sonora y en posición guerrera.

Respecto a la identificación de la motivación y el interés de los signos, refiere que su dibujo representa que imparte clase: “estoy dando clases, así cualquiera que pase y vea mi salón, se dé cuenta que doy clase”. Menciona que para ella dar clase es: “estar al frente, explicando y los alumnos callados, atentos, no se mueven”. Además aclara que para que le pongan atención usa su plumón, el cual dibujó de forma desproporcionada, a manera de indicador: “el plumón, lo uso para indicar, se ve más grande de lo normal, pero es que si no lo uso, los chicos no me ponen atención”. En cuanto al globo en su dibujo con la palabra “Pero” y la mano alzada con el plumón, menciona que es la forma

en que mantiene a los alumnos atentos: “nada más alzo la voz, cómo me les voy a poner a los jóvenes, están más altos que yo, hay que ver la forma de tenerlos quietos”.

De esta forma, el cuerpo mira y percibe el mundo en la encarnación del ser *que llama la atención* ahora con voz que se presenta en un mundo donde el otro, el alumnado debe ser pasivo. Esta relación muestra parte de la vivencia de la docente, la cual exterioriza. De esta forma, el ser *que llama la atención* busca con su cuerpo, objeto (plumón) en posición guerrera y voz fuerte (un pero inquisidor), imponerse al alumnado. Esto nos da cuenta de la manera en que la docente se apropia de las cosas por medio de la relación que le permite dominar al otro.

En lo anterior se puede notar que la docente en su dibujo trata de mostrar el momento en que imparte clase visto desde la entrada del salón, su inquietud es que vean que tiene atento, sentado, quieto al alumnado.

En síntesis, el dibujo visto como una práctica social, muestra la forma en que la docente entiende que para dar clase, debe imponerse ante los alumnos por su postura hacia el frente, con un paso adelante, con un objeto que la alarga y con la voz fuerte. Este cuerpo evidencia el sentir de la docente como aquel sentirse sentir entre y con las cosas o mundo encarnado en las cosas, a través del *ser que llama la atención* como cosa sintiente.

El espacio y el tiempo

Para comprender mejor este aspecto, se presenta a continuación lo que la docente menciona del espacio que dibujo y comentó a través de su día a día que representa la actitud natural y un día supervisado que representa el proceder ante los otros, con el fin de mostrar su *actuar* y *ser*:

- Un día normal en la escuela es para *La Directora*: “En general, lleno de papeleo, nos piden mucha documentación en supervisión y luego los problemas de la escuela, los padres y las actividades que manda SEP de un día para otro y las evidencia y que el reporte. Hay días en que no me da tiempo de desayunar. Desde que llego estoy metida en la dirección y ya no salgo, ando con dolor de cabeza, ya me duele el cuerpo de estar en la compu. Y luego eso de dar clase, luego ni doy, bueno sí doy, al menos les doy una vuelta a los chicos y les explico y a seguir. Hay veces en las que no acabo y termino llevándome documentación

a mi casa. Pero allí no puedo avanzar, prefiero quedarme un rato más y acabar y ya en casa realizó cosas que tenga que mandar por internet”.

Respecto a quién da sus clases cuando ella no puede, menciona: “No puedo estar en dos lados al mismo tiempo, necesito un clón. Por eso hago mis guías, se las doy al jefe de grupo y lo dicta o copia en el pizarrón y ya yo nada más voy a revisar, aunque cuando terminan rápido aquí tengo a la bola de chicos formados para que les firme y pues ahí se me va el tiempo, porque empiezo a firmar, a leer lo que escribieron. Y lo tengo que hacer porque los chicos son muy recelosos, y quieren a fuerza su firma. Bueno en parte es mi culpa porque yo se las pido para derecho a examen. Es para asegurar que tienen temas. Porque si hay una revisión, la libreta del alumnado sirve de justificante de las clases”.

Al respecto de las firmas en las libretas la maestra refiere: “en supervisión nos piden evidencia de las clases. Y con eso de la evaluación que había se tenía que entregar fotos, copias de lo que se hacía en clase. Y pues para mí, sí es necesario, porque luego me la paso todo el día en dirección o en supervisión, tengo que ver la forma de mostrar que también doy clases. Aunque luego ni se puede y termino dejando trabajos para entregar”.

En cuanto al aspecto administrativo, al cual la maestra le dedica más tiempo menciona: “No me causa tanto estrés como dar clases. Yo nada más veo a mis compañeras como andan ahí cargando sus libros, haciendo no sé qué técnica y justificaciones escritas y no sé qué tanto, que se la pasan estudiando, tomando cursos y veo mi escritorio con tanto papel que digo: *no, primero esto y ya luego veo lo demás*, porque yo soy la que tiene que dar la cara por la escuela en supervisión, en CORDE”.

Un día supervisado: “Referente al supervisor, la maestra dice que éste “es una autoridad que visita frecuentemente su escuela debido a la cercanía del bachillerato con Zacatlán”, lo que hace que “de repente se venga a sacar sus fotos de evidencia”. Esta situación hace que la maestra se esfuerce (“me parto la espalda para ser el ejemplo”) e intensifique el trabajo a sus compañeras (“presiono a las compañeras para que me ayuden”). En este sentido, ser el ejemplo implica trabajar de más (“exagero en la documentación”) incorporando formatos propios de la administración a los documentos que le pide supervisión

(“Lo bueno de haber estudiado administración es que hay formatos que se pueden usar para hacer los reportes”). El resultado de este esfuerzo es una documentación amplia que la maestra califica como: “mis documentos son los más grandes, chonchos”, por los cuales “siempre (me) ponen de ejemplo”. Este punto es importante, ya que la maestra menciona que cuando la ponen de ejemplo, el supervisor menciona que la documentación requerida así la pide SEP. Lo anterior, hace que *La Directora* sienta “orgullo”, se sienta bien.

Además, la maestra menciona que puede hacer lo anterior debido al apoyo de las compañeras: “Somos un equipo con sus diferencias, pero en el trabajo somos el ejemplo de que se puede todo. Porque si ellas no quisieran trabajar o hacer lo que les digo, no haría nada de lo que hago. Porque sé que hay compañeros que no pueden entregar nada porque no hay nada de apoyo de sus maestros y, pues una escuela debe caminar con todos parejos en el trabajo. Además las consiento: que no pueden ir un día, que necesitan salir temprano, que van a hablar con el presidente, que necesitan apoyo para tal actividad... Todo, todo, se los paso, eso sí, a mí me conviene esto porque tengo motivos para que me apoyen haciendo actividades extras para hacer más grande mi reporte, porque yo no me los invento, sí se hacen aquí y sacamos nuestras evidencias reales, cuál, Photoshop y copiar y pegar”.

Con lo anterior, se puede apreciar que describe el bachillerato como un espacio dedicado a la administración en el que su quehacer docente se subordina a su rol de responsable administrativa. De esta manera, la dirección, figura como el centro de su relación con los demás, pues atiende, resuelve los asuntos y vigila sus clases. Así, al poner la parte administrativa como prioritaria le permite ser reconocida por su superior como un buen elemento y ejemplo para los demás, sin embargo, deja de lado la labor docente, la cual es delegada al jefe de grupo y compañeras, generando en estas, una ampliación del trabajo, cuestión que ella justifica por actividades extras que ella misma se impone.

En lo anterior el espacio corpóreo que describe *La Directora* es el paso del salón a la dirección, que es en el que se vive y experimenta con el alumnado. Y el espacio objetivo es la dirección pues es el lugar desde donde experimenta ser docente y directora.

En este sentido la docente sitúa su cuerpo en el centro de sensaciones producidas por la reafirmación de su ser docente por el supervisor. Así, el mundo que vive nos llega a través de la conciencia perceptiva de ésta, es decir, del lugar que llega a ocupar dentro de un espacio que pertenece a otros, la naturaleza y el trabajo que hacen los otros. De esta forma, se encuentra que la docente dota de significado al espacio que habita a partir de crearlo parte suyo, como aspecto que define su calidad de docente ante el otro y hace suyos igualmente a las compañeras que habitan el espacio, exigiéndoles trabajar más para ser ver que ella trabaja bien. Por tanto, sus experiencias suceden dentro de una demostración de que hace trabajo administrativo, lo que es un dotador de sentido, pues hace que la docente actúe con determinado propósito con las compañeras y alumnado.

Espacialidad y temporalidad

Se presenta a continuación lo que la docente en sus comentarios y entrevista menciona sobre el tiempo, en el cual nos muestra el presente que vive:

- Al referirse a un día de preparar documentación para entregar comenta: “Hay días en que no me da tiempo de desayunar. Desde que llego estoy metida en la dirección y ya no salgo, ando con dolor de cabeza, ya me duele el cuerpo de estar en la compu. Y luego eso de dar clase, luego ni doy, bueno sí doy, al menos les doy una vuelta a los chicos y les explico y a seguir. Hay veces en las que no acabo y termino llevándome documentación a mi casa. Pero allí no puedo avanzar, prefiero quedarme un rato más y acabar y ya en casa sólo dejo cosas que tenga que mandar por internet”.
- Al relatar sobre dar clase cuando está haciendo documentación en dirección: “pues las tendría que dar yo (las clases), pero no puedo estar en dos lados al mismo tiempo, necesito un clón”.
- Respecto al trabajo administrativo menciona: “me lleva mucho tiempo pero no me causa tanto estrés como dar clases”.
- En cuanto a la aplicación del programa Construye-T dice: “esos días casi ni duermo, además ni sirve, eso no se puede aplicar, si se entiende que hay que escuchar al alumnado, a las compañeras maestras a los padres de familia, pero en la práctica no se puede, no hay tiempo, tendría que haber más horas de escuela”.

- Al tiempo dedicado a la actualización docente y a la familia cuenta: “Sí sé que me tengo que actualizar, cubrir un perfil, y lo intento, pero nomás no se puede. Tengo familia y le quiero dedicar también tiempo. Pero a veces mi mamá es la que hace todo por mis hijos: que el recuerdito, que le pidieron esto, que lo lleva al doctor. A veces siento que le cargo la mano a mi madre, pero bueno ella entiende porque fue maestra también, por eso yo creo que me ayuda. Donde ando mal es con mi esposo. Eso es otro caso. Y me hace burla, de que parece que me importa más la escuela que mi familia. Y por eso no le hago caso, ni quiero meterme en esos problemas, si quiere estar conmigo, con sus hijos que se quede. Lo que tenemos, gracias a Dios, (se frota las manos y busca un papel para limpiarse los ojos llorosos) ha sido mí trabajo, él sí ha puesto no dijo que no, hay que reconocerlo, pero yo soy autosuficiente y si se va, pues él ya sabrá. Mi trabajo puede mantener a mis niños y a mí por eso trabajo hasta tarde, por eso me esfuerzo, aunque hay días que quiero botar todo y no, no pues hay que dar la cara, aparentar que todo está bien, que es una fuerte, dura, aunque por dentro quiera salir corriendo... hasta ni tiempo de llorar tengo, no tengo tiempo de estar pensando en mí misma”.

El tiempo que describe la docente muestra que coexisten diferentes tiempos y espacios que ésta hace que el tiempo del trabajo esté sobre los otros. Además se observa que el cumplir con su labor administrativa hace que los y las que habitan los otros espacios se subordinen a la idea de superación económica e independencia. De tal manera, que el trabajo se amplía hasta su casa, al grado de casi romper sus lazos familiares. Así, pareciera que el tiempo de la docente es un tiempo presente abrumador, siempre en el trabajo.

En este escenario, el otro está presente en el mundo de la docente. El otro, desarrolla una temporalización que no es como la de ella, agitada y colmada de tareas administrativas y que se entrelaza con la de éste, haciendo que tome forma el ser de la docente por su intensidad. Lo anterior posiciona a la docente en un papel que prioriza la entrega de documentación por sobre sus necesidades como persona y de su familia. La exageración de documentación es para reafirmar y retener su trabajo (como fuente económica) y la lleva a intensificar éste al nivel de hacer doble trabajo, aumentar sus horas de trabajo y eliminar su vida privada y sentimientos, lo que tiene por

consecuencia que su *actuar y ser docente* se modifique con los otros. Para ejemplificar esto, se presenta a continuación el punto de contacto El otro.

El otro

El otro-el alumnado:

- Para *La Directora*, los alumnos “están atentos a lo que explica”, se “duermen”, les pega “un grito” para que estén atentos. Realizan “trabajos de Internet” para entregar y le metieron virus a las computadoras del laboratorio, lo que le ocasionó un “merequetengue” con los padres de familia y las maestras.

En este sentido, el dibujo del alumnado representa: al alumno en un momento en que es controlado por ella y realiza su función docente.

Como puede observarse, el referente *alumnado*: quieto, atento, controlado, no tiene un papel central en la docente, ya que su labor administrativa la empuja a mostrar un aspecto de orden en lugar del educativo. Por otra parte, el referente se relaciona con el jefe de grupo como apoyo docente cuando la maestra no da clase y el alumnado como un grupo que necesita del docente la firma para asegurar que estuvo en clase, que siguió una instrucción.

Por otra parte, el otro-supervisor, para la maestra es la autoridad que reafirma su trabajo como directora y docente y por ello debe de “tratarle bien”. Es una figura sobresaliente, pues en relación a él ella es valorada ante los otros directores. Es y se legitima en relación a su jefe superior, quien da su visto bueno y la pone de ejemplo.

Respecto a los otros-las compañeras, para *La Directora*, éstas son sujetos que necesitan favores y que ella otorga para que les pueda exigir más trabajo para que pueda hacer sus reportes más extensos. Esta situación tensiona la relación entre las maestras, la cual se basa en un intercambio de acciones condicionadas que dan cuenta de una forma de trabajo más exigente, en la que intervienen sus experiencias, formaciones con el fin de sostener a la escuela y responder a los lineamientos de la SEP.

La descripción que hace la docente del otro nos muestra lo que ésta percibe de ellas, lo que experimenta y por tanto la forma en que los encarna. En este sentido, la docente nos brinda la forma en que se relaciona con los otros y al mismo tiempo muestra una parte de ella misma.

Con lo mencionado hasta ahora, se puede observar que el espacio, sus condiciones y destacar que en el trabajo repercute la *forma de ser y actuar* de la docente, para ampliar este punto, se presenta a continuación el punto de contacto El cuerpo.

El cuerpo

En el caso de la docente el cuerpo es un personaje que habla y sostiene un plumón dibujado “más grande de lo normal” que se usa para “que los alumnos estén atentos”, que es responsable administrativo más que una docente porque dar clase le produce estrés, y que busca en la exageración de su trabajo administrativo ser el ejemplo de los demás.



En este sentido, el cuerpo de *La Directora*, experimenta ser la responsable de brindar educación a una comunidad rural que se comprueba en documentación y en lo que invierte de tiempo, intensifica el trabajo de sus compañeras, hace a un lado a su familia y sentimientos y controla al alumnado con su cuerpo.

La Directora ante el perfil docente

El cuerpo de la Directora, es un cuerpo trabajador autoexplotado en actividades administrativas, como forma de “cumplir” ante la autoridad y con ello evadir la función docente.

Dimensión 1: Conocimientos para el desempeño de la función docente. Para *La Directora* esta dimensión es entendida como “enseñar lo que traen los libros” que consigue preguntando a otros docentes sobre cómo se da determinada materia.

En este comentario se aprecia que los conocimientos que la docente enseña son los que aparecen en libros que ésta consigue. Pero, si se considera que el que da la clase es el jefe de grupo, la docente sólo toma del libro el contenido a enseñar, lo que muestra que ella no siempre enseña, sólo elige lo que se va a reproducir.

Dimensión 2: Práctica docente. Para *La Directora* esta dimensión la expresa hablando de cómo da clase: Para dar una clase comienza por “andar preguntando cómo se da la clase” a otros docentes. Una vez que ya tiene la idea, toma el programa y empieza a buscar información sobre los contenidos y elabora una antología. Indica que

no lleva libro de texto porque éste tiene muchas actividades y no las puede realizar. De tal forma, explica que lleva su propio sistema, el cual consta en dividir: “los contenidos en tres momentos, quedando en promedio 4 contenidos por 16 sesiones, así, si no puedo dar las 16 sesiones, no me preocupa, ya que cubro los contenidos”. Las antologías, menciona son: “mis notas, mi antología personal con la que doy mis clases, que es básicamente que yo explico los temas, los anoto en el pizarrón y los voy dictando y los alumnos van copiando y tomando notas”.

Con lo anterior, la docente muestra la forma en que los contenidos son repartidos/administrados en una antología y su ejecución, dejando ver la forma en que se reproduce el currículo. Además da cuenta de que lo que debe de conocer el docente se encuentra en los libros de texto.

Dimensión 3: Desarrollo propio en la función. Para ella, esta dimensión la representa “la actualización por medio de supervisión”, la cual es en la función de responsable administrativa sobre “la documentación” que tiene que entregar.

En la anterior se puede ver que la actualización de directivos corre a cargo de la supervisión y no del Servicio Profesional Docente, y que dicha actualización no es pedagógica sino una serie de indicaciones para llenar la documentación requerida. En este sentido, la función docente la deja de lado evitando dar clase y la actualización docente bajo la idea de que lo administrativo “no le deja tiempo”.

Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar. *La Directora* relaciona esta dimensión con el uso de las TIC en su centro de trabajo, menciona que el uso de éstas es una habilidad a la que no presta atención debido a su limitación en computación: “es mi coco”, y a una mala experiencia: “una burrada mía con el uso de las computadoras como maestra de computación que terminó en un merequetengue con las computadoras descompuestas por virus, quejas verbales y escritas de las compañeras y un comité de padres de familia molesto por gastar dinero en componer las computadoras”. Considerando lo anterior, la maestra pide a sus alumnos “trabajos e investigaciones en Internet” para entregar en clase.

En lo anterior, se aprecia que la habilidad digital que tiene la docente no es suficiente para impartir clase y cuidar del material, lo que hace que deje en el alumnado el uso de las TIC, de forma básica y fuera de la escuela para poder llevar a cabo una

parte del perfil. Esto, lo puede hacer debido a las habilidades desarrolladas por el alumnado, su acceso a dispositivos y las características la comunidad.

Dimensión 5. Normativa y ética en la función. Para la docente esta dimensión la relaciona con la disciplina: “que los alumnos estén quietos, guarden silencio en clase, que no se paren de sus butacas y que no se salgan del salón cuando se da una clase”.

En lo anterior se muestra que la disciplina cumple el papel de marco normativo, de comportamiento en el alumnado donde la docente, se convierte en una ejecutante de la disciplina.

En este sentido, la relación de la docente y el mundo está definida por su incompletud, ya que no puede captarse a sí misma como docente de bachillerato digital y se ve como una docente que controla-administra la apariencia: en sus reportes exagerados, en el orden y comportamiento del alumnado. De esta manera, la docente encarna su ser en el mundo, subordinada a la autoridad representada por el supervisor, de quien espera el reconocimiento de ser docente por medio de sus reportes y ser el ejemplo para las otras escuelas, lo que hace poner sus sentimientos y familia en un segundo plano para conservar su trabajo, trazando así, la forma de relacionarse con los otros.

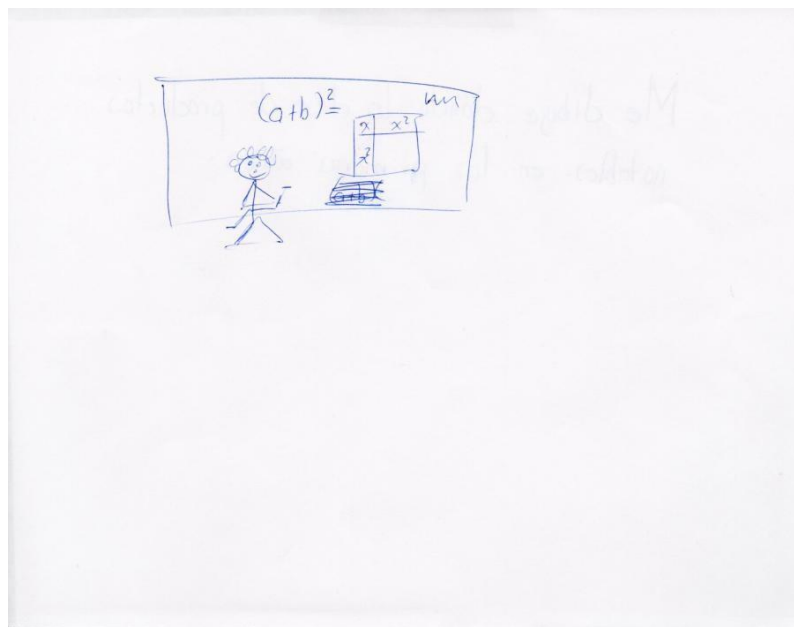
De esta manera, la docente experimenta, se encarna en el mundo como una administradora, lo que la lleva a enfrentar el espacio del bachillerato, la comunidad en que se encuentra, el tiempo dedicado a su trabajo, a sus compañeros y alumnado como aspectos que se pueden conducir en función del objetivo de ser ejemplo.

Considerando lo anterior, la docente es moldeada por aferrarse a ser lo que estudió y que trata de llevar a cabo el ser docente del perfil a su manera y posibilidades, asegurando que su papel como docente de bachillerato digital sea evidenciado a través de la documentación requerida por supervisión en forma exagerada, aunque intensifique su trabajo y el de sus compañeras. Con ello, se entiende que le guste que le llamen *La Directora*, pues elimina la posibilidad de ser docente y le permite situarse en una posición de autoridad ante los otros.

La Profesora Érika

El dibujo se realizó un lunes lluvioso en la tercera hora, después de que la docente terminó de armar los expedientes del alumnado que le habían tocado y empezarlos a escanear en la dirección. Para que no tomara mucho tiempo digitalizar, la docente me pidió digitalizar sólo unos documentos mientras ella llenaba unos formularios en la computadora para no digitalizar éstos que habían sido llenados a mano. La formación de los expedientes digitales no fue más allá de media hora. La docente se mostró con una actitud accesible, y amable al realizar el dibujo y la entrevista. Las otras docentes, mientras tanto, esperaban a los alumnos que faltaban por llevar documentación.

Figura 19. Dibujo de *La Profesora Érika*



Investigador: ¿Por qué se dibuja cerca del pizarrón?

La Profesora Érika: Para poder explicar lo que estoy escribiendo.

Investigador: ¿Primero escribe y luego explica?

La Profesora Érika: No, mira mi mano está levantada porque escribo y veo mi libro al mismo tiempo sin dejar de ver a los chicos, sino no te hacen caso.

Investigador: Ya veo está escribiendo, viendo a los alumnos y copiando lo de su libro.

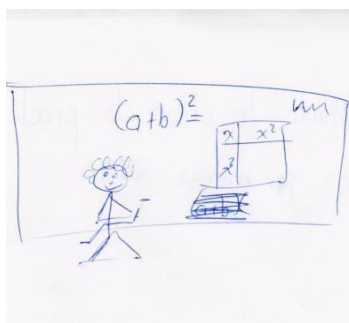
La Profesora Érika: Así es, hay que desarrollar esa habilidad.

Investigador: ¿Es la materia de matemáticas, verdad?

La Profesora Érika: Es la clase de Productos Notables con primer año.

Como se puede observar, *La Profesora Érika*, con formación ajena en la docencia, se dibuja sin los estudiantes mostrando un aspecto relacionado con un espacio escolar. Para comprender mejor su identificación en el dibujo se muestra en la figura 20 los signos que hacen referencia a la representación del docente en su dibujo.

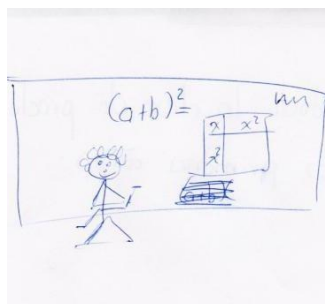
Figura 20. Signo que representan a la docente



Este signo identificado como ella misma representa el significante para docente. Siguiendo sus comentarios el signo hace referencia a las siguientes ideas o conceptos:

Figura 21. Signos de las docentes y sus referencias

Signo



Referencia

1. Explicar lo que estoy escribiendo
2. Escribo y veo mi libro al mismo tiempo sin dejar de ver a los chicos

De esta manera, el signo tiene dos referentes que hace alusión a lo que hace.

Para poder ilustrar el paso dos, se presenta a continuación lo que dice referente a la forma en que se dibujó:

a) El signo está acompañado de objetos

- *La Profesora Érika* menciona sobre la posición que tiene en su dibujo es cerca del pizarrón, ya que lo está usando: “mi mano está levantada porque escribo (en el pizarrón) y veo mi libro al mismo tiempo sin dejar de ver a los chicos, sino no te hacen caso”.

La docente reconoce que su actuar como docente implica los objetos pizarrón, la cual es la forma en que ha elegido para aparecer y constituirse en el mundo. Este cuerpo se muestra dominante y mira al otro dejando ver su sentir y la manera de abrirse al mundo.

b) El signo se representa con una figura humana

- Ella señala que se ha dibujado de tal forma porque piensa que así la ven los alumnos: “pues ahí estoy al frente, anotando y explicando, con mi libro”.

El cuerpo de la docente adquiere su forma por la visión del otro, por lo que piensa ella. Así, su ser en el mundo busca realizar una acción que piensa ella es la que debe de tener un docente.

c) El signo fue realizado con color y/o lápiz:

- Menciona que realizó su dibujo con su propio lapicero azul porque: “me siento más cómoda usando mis cosas”.

El color en el cuerpo de la docente expresa la forma en que busca entrelazarse con los demás. En este sentido, el cuerpo físico con objetos y al frente son propios de su ser, de su sentir y de individualidad, es decir, su cuerpo singular y no el de otro.

d) El signo muestra un elemento emocional:

- Hace mención que su dibujo tiene una sonrisa ya que: “las matemáticas son aburrida, pues al menos hay que dar una sonrisa, no”.

La sonrisa como una forma de mostrarse al otro es la forma en que la docente hace frente a su idea de aburrimiento, convirtiéndose ésta en la apertura y exposición de la encarnación dando forma al ser-cuerpo-en-el-mundo.

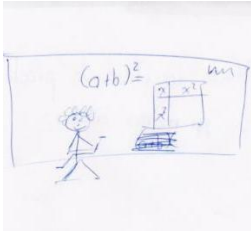
e) Posición el signo en el dibujo:

- Comenta que en su dibujo se pone en ese lugar debido a que tomó como referencia la perspectiva de los alumnos: “me dibujé así como me ven los alumnos, por eso no hay alumnos”.

Con lo anterior la docente muestra el lugar que ocupa su ser-en-el-mundo, la manera habitarlo, de encarnarlo, de comprenderlo y de reconocer lo que el éste percibe de lo que vive. En este sentido, la docente se configura a partir de lo que piensa que ven los otros.

De esta forma, el campo semántico del referente docente queda de la siguiente forma:

Figura 22. Campo semántico del signo docente de la *Profesora Erika*

<p>Signo:</p> 	<p>Campo semántico</p>	<p>a) Con pizarrón y libro</p> <p>b) Representación con cuerpo completo</p> <p>c) Uso de color por gusto y comodidad</p> <p>d) Sonrisa (que busca quitarle a las matemáticas lo aburrido)</p> <p>e) Dibujado en la parte superior</p> <p>f) Error en el pizarrón, que muestra su formación en curso como maestra de matemáticas</p>
<p>Significados relacionados: Explicar lo que estoy escribiendo / Escribo y veo mi libro al mismo tiempo sin dejar de ver a los chicos</p>		

Vista la figura anterior como el ser-cuerpo-en-el-mundo da cuenta de la forma en que la docente escenifica o determina su lugar del mundo por la expresión de su propio cuerpo revelando los aspectos que le interesan del mundo. El ser docente implica tomar en cuenta lo que se piensa que el otro ve. A partir de esto ella se hace cuerpo, se encarna y transforma el mundo. El cuerpo visto e idealizado se presenta bajo una complicidad simultánea. Así, el ser del docente se manifiesta al encarnar a *la docente con sonrisa sosteniendo su libro, explicando y anotando en el pizarrón* como por el cuerpo del viviente que se abre al mundo para que éste adquiera su significación.

Respecto a la identificación de la motivación y el interés de los signos, *La Profesora Érika* refiere que su dibujo representa las “clases de Matemáticas” en particular la “clase de productos notables con primer semestre”. Menciona que siente “tranquilidad” cuando ve su dibujo, ya que “las clases de Matemáticas son las más calladas, ya que los chicos se entretienen con los problemas”. Además, en su dibujo se encuentra un tachón en el pizarrón, el cual la maestra explica diciendo: “me equivoqué, ahí no se ve, no lo van a ver los alumnos, los que se sientan atrás, por eso lo puse arriba”.

Por tanto, la motivación del dibujo es mostrar la tranquilidad producto de impartir clases de Matemáticas, desde la representación de una docente que explica a “los otros” (sus alumnos) cómo realizar ciertos algoritmos pero con la ayuda de un libro que simboliza el contenido a transmitir y el instrumento que le ayuda a falta de dominio de los conocimientos, de la materia.

De esta forma, el cuerpo que mira, percibe el mundo en la encarnación de la docente que comete errores, por no ser especialista en la materia. Lo anterior muestra parte de la vivencia de la docente, la cual exterioriza y nos permite ver cómo habita significa y se hace cuerpo con los sentidos. De esta forma la tranquilidad, el error, la sonrisa y lo que piensa de cómo la ven nos da cuenta de la manera en que la docente se apropia de las cosas por medio de la relación que le permite su ser como docente. En consecuencia, el cuerpo mira, explica, escribe y controla.

En síntesis, el dibujo visto como una práctica social muestra la forma en que la docente entiende dar clase desde su profesionalización, en la enseñanza de las matemáticas. Este cuerpo evidencia el sentir de la docente como aquel sentirse sentir

entre y con las cosas o mundo encarnado en las cosas, a través de *la docente que ve a los otros* que es vidente y visible, desde la transmisión de conocimientos.

El espacio y el tiempo

- Un día normal en la escuela es: “lleno de trabajo, hay que andar de arriba para abajo: que hay que dar clase, llenar formatos, que ya habló supervisión, que SEP mandó una actividad y ya vino fulanito y hay que atenderlo. No paras de entrar y de salir del salón. Bueno, eso es para mí, porque como soy abogada me ponen a hablar con padres de familia y a gestionar lo de la escuela y la presidencia, para obtener apoyos principalmente”.

La maestra menciona que gestionar la lleva a ir “a la presidencia a hablar” pues para ella “la gestión es de hablar, que te vean que es lo que quieres. Hay que estar en constante comunicación, hablarles por teléfono, visitarlos y así. Si no, no te hacen caso. Por ejemplo, el primer apoyo que necesitamos es para los juegos de supervisión, son en noviembre, hay que buscar transporte, comida y uniformes. Se hace la solicitud y se va a hablar con el presidente municipal, y hay que insistir. Ya yo veo si voy antes de las clases o después o si me citan pues voy, pero de que lo consigo, lo consigo. Principalmente por los chicos, se lo merecen”.

De esta forma, la maestra menciona que “trata” de que lo anterior no afecte sus clases: “Yo dejo mi actividad en esos casos. Y ya entre las compañeras van y tratan de hacer la actividad, para que no nos atrasemos. Además los chicos saben que voy a conseguir apoyo y no a otras cosas”.

En este sentido la maestra considera sus días de trabajo muy “ajetreados” al decir: “así son, pero luego no nos valoran, oye (con tono de queja) andar tras los papás o el presidente municipal no es sencillo, digo no me pagan mis desayunos o pasaje. Eso sale de mi bolsa. Luego hay que invitar el desayuno, el cafecito, la atención y de eso nadie me dice: *oye aquí te reponemos tu dinero...* pero siempre lo hago por los chicos”.

- Un día supervisado es: “un día agotador” debido a que “hay que estar en muchos lugares y al pendiente”. Dicho día comienza desde la llamada de supervisión anunciando su visita. La maestra, conociendo la fecha, ordena “toda la

documentación que (le) van a revisar” un día antes. El día de la visita se preocupa por su aspecto físico: “Trato de ponerme presentable, bueno me echo una manita de gato y trato de no verme toda desarreglada, me peino, me pinto mis uñas, me pongo un poco *fashion*, para que no digan que las maestras de por acá no están a la moda. Me pongo *kukis*”. En cuanto a la apariencia de la escuela y los alumnos menciona que: “se les pide a los padres de familia que consigan el desayuno y hagan faena”, al alumnado masculino “se les pide que traigan la camisa del uniforme, peluquería”, al alumnado femenino “se les pide peinado, pelo recogido, sin aretes” y a las maestras “se les pide que vengan presentables, formales (corrige rápidamente), bueno no a todas les interesa ese aspecto”.

Con lo anterior, se puede apreciar que el bachillerato lo describe como un espacio en el que entra y sale debido a su comisión gestora, lo que le permite relacionarse con la autoridad local, haciendo de lado su papel como docente frente a grupo. De esta manera, gestionar es importante, ya que al ser su bachillerato supervisado por la cercanía, obtener recursos es su fin como docente comisionada. Así, el uso del lenguaje visual (ponerse *kukis*) y oral (gestionar-ir a hablar), atender a la autoridad y salir del bachillerato (ir a tomar el cafecito) suplen la función docente.

En lo anterior el espacio corpóreo que describe *La Profesora Érika* es el bachillerato, como el lugar en donde trabaja, al que llega y se va. Así, el espacio objetivo va más allá del destinado al bachillerato y se une a la comunidad, a través de la presidencia, los lugares donde come o toma café con las autoridades locales, los cuales son experimentados como partes (externas) de su trabajo.

En este sentido la docente sitúa su cuerpo en el centro de sensaciones producidas por la comisión y la importancia que ésta le da cómo la ven los otros. Así, el mundo que vive nos llega a través de la construcción que ella hace de lo que piensa ven los otros, de lo que perciben, por ello cuida su apariencia y se relaciona. De esta manera, la docente busca usar su cuerpo para ocupar un lugar dentro de un espacio que perciben otros, abrazando un estereotipo femenino que capta la atención. De esta forma, se encuentra que la docente dota de significado al espacio que habita como extensión de su trabajo como docente comisionada. Por tanto, sus experiencias suceden dentro de una búsqueda de poder cumplir su labor o comisión, lo que es un dotador de sentido, pues hace que la docente actúe y vista con determinado propósito: conseguir apoyos para la escuela.

Espacialidad y temporalidad

Se presenta a continuación lo que la docente en sus comentarios y entrevista refiere sobre el tiempo, el cual muestra el presente vivido:

- “Yo no entiendo cómo es que nos exigen tanto si ya saben que de por sí tenemos mucho trabajo, no te da tiempo de hacer algo porque ya tienes otra cosa que te mandan. Pero eso no le interesa al gobierno, ellos quieren que hagamos maravillas, cuando ellos no hacen nada. Pero uno necesita ganarse el pan y de ahí se agarran. Pero fíjate, de alguna manera todo se equilibra. Porque aunque me quejo de mi trabajo me gusta. No es lo mismo que andar litigando y meterse en unas bronquicísimas, que digan ya vino la maestra y me traten con más respeto que cuando venía de abogada. Porque cuando una va de abogada, te tratan super bien, que el cafecito, que el desayunito, que la salidita al restaurante y así, pero cuando una va de maestra aparte de todo eso te tratan con mucho respeto a donde vayas y los tratos se hacen más rápido porque saben que voy a ir a contarles a la comunidad. No digo que como abogada me preste a otras cosas, pero no es el mismo trato, ¿me explico?, entre abogados como que no hay diferencia entre hombre y mujeres. Es otro mundo”.

El tiempo que describe la docente muestra que coexisten diferentes percepciones del trabajo del docente, las cuales implican concepciones del gobierno y la propia a partir de lo vivido, mostrando que en la práctica no se puede hacer lo planteado por el gobierno debido a la infraestructura escolar. Además se observa que el cumplir con su labor hace que la comisión extienda el tiempo de trabajo. Así, el tiempo existe en relación a lo que tiene que ser y por tanto va más allá de la escuela. De tal manera, que el trabajo se amplía al grado de inundar su tiempo y espacio personal.

Así, los espacios de trabajo y el personal se vuelven uno, ya que coexisten ante el pensamiento de la docente. La experiencia de ser docente, entonces, es una experiencia de esta temporalidad que implica una identificación y al mismo tiempo una transición, es decir, en la manera de vivir los acontecimientos de ser docente comisionado. En este escenario, a pesar de la carga que representa ser docente, la profesión de abogado se ve disminuida por la docente en función del trato que tiene ser docente por parte de los otros. Sobre todo resalta la relación de género, como abogada la trataban igual que a los hombres, como maestra, le tienen consideraciones y eso la hace sentir bien y enfatizar

en su apariencia. De esta forma, el otro está presente en el mundo de la docente. El otro, desarrolla una temporalización que no es la de la docente (ya que el tiempo de ser docente comprende dentro y fuera de la escuela) y que se entrelaza con la de éste, haciendo que tome forma el ser del docente

En lo anterior se hace notar que el papel de maestra en una comunidad rural está relacionado con el respeto y el género. Y que la profesión docente es más respetable que la de abogado. Además de que pone al descubierto la parte de gestión de la docente como representante de la comunidad, desde los padres de familia, lo que intensifica su trabajo. En este sentido, el espacio de bachillerato funciona como el espacio que las autoridades locales deben mejorar porque en él se encuentran los futuros ciudadanos de la comunidad. Lo anterior, posiciona a la docente en un papel que prioriza la búsqueda de recursos para evitar dar clase y tiene por consecuencia que el *actuar y ser docente* se modifique con los otros. Para ejemplificar esto, se presenta a continuación el punto de contacto El otro.

El otro

El otro-el alumnado:

- Para *La Profesora Érika*, el alumnado en el dibujo no es representado ya que menciona que el dibujo lo hizo “así como me ven los alumnos, por eso no hay alumnos”. Sin embargo, menciona que los “ve” mientras escribe en el pizarrón y explica para que le pongan atención. Además, menciona que ellos “hacen diapositivas, sacan fotos” que después comparten como parte de las actividades que se realizan en clase ya que “son muy buenos usando su celular”.

En este sentido, el dibujo representa lo que la docente piensa que ven de ella al dar clase, lo que muestra a los demás. Por otra parte, describe a los alumnos como aprendices, con habilidades digitales y que se les tiene que enseñar el cuidado de su apariencia.

En cuanto al otro-supervisor para la docente es una figura que tiene tratar bien por ser un superior.

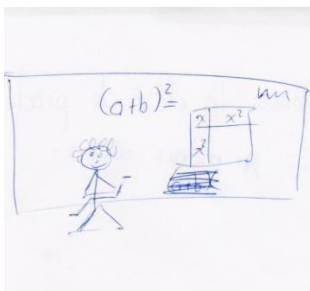
Respecto a las otros-las compañeras, comenta que éstas no valoran el esfuerzo que ella hace al gestionar. Y en particular la maestra siente que su compañera Lupita no

entiende que la apariencia es importante cuando está el supervisor. En este comentario se hace notar la apariencia como un punto importante en la relación con los otros- autoridad y que el trabajo de gestión no es considerado como trabajo docente.

La descripción que hace la docente del otro nos muestra lo que ésta percibe de ellos, lo que experimenta y por tanto la forma en que los encarna. En este sentido, la docente nos brinda la forma en que se relaciona con los otros y al mismo tiempo muestra una parte de ella misma. Así, la concepción de la percepción del otro de la docente parte de la sensación de cómo piensan la ven y el prestigio de ser docente entrelazándose corporalmente con el otro.

El cuerpo

En el caso de la docente el cuerpo carga su libro de texto frente al pizarrón, que explica



un tema de matemáticas, que es una gestora (abogada) más que una docente, que no domina los temas y comete errores y que se siente más cómoda tratando con las autoridades locales fuera de la escuela que dando clase y que gasta mayormente su tiempo y dinero en esta comisión; es una docente-gestora cuyo trabajo no es reconocido por sus compañeras.

En este sentido, *La Profesora Érika*, experimenta ser la responsable de obtener recursos para la escuela (a partir de sus acciones, el lenguaje y la apariencia física), para que estén mejor los estudiantes, lo que considera como su reconocimiento, en un mundo que percibe con carencias que no dejan al alumno desarrollarse y que es solucionado con las gestiones que ella hace con la autoridad local.

La Profesora Erika ante el perfil docente

Erika cuida su apariencia, es el cuerpo trabajador que ocupa varios recursos para “constituirse”, en el aula el libro que se mimetiza en ella, y con las autoridades, su vestimenta *fashion* que le permite relacionarse de mejor manera.

Dimensión 1: Conocimientos para el desempeño de la función docente. Para *La Profesora Érika* esta dimensión es entendida como “aprender a dar clases de matemáticas” ya que las materias que le fueron asignadas son del campo disciplinar de matemáticas, independientemente de su perfil en Derecho, por lo cual le correspondería

impartir las clases del campo de humanidades. Sin embargo, estas le asignaron a su compañera por decisión de la directora.

Lo anterior muestra que la formación de la docente no es respetado por la responsable administrativa y la docente como profesional (sin importar su perfil) puede impartir cualquier materia del currículo, cuestión que como se advierte en el dibujo y en la narrativa de la maestra, no es así.

Dimensión 2: Práctica docente. Para *La Profesora Érika* esta dimensión la relaciona con dar clase. Lo cual comienza por “buscar el libro de texto” de la materia a impartir, ya que le asignan materias que no son de su perfil, lo que la “pone en aprietos”. La maestra menciona que la condición que busca en el libro es que concuerde con los temas del programa. Sin embargo, debido al cambio de programa basado en el Nuevo Modelo Educativo (NME), los libros de texto no se ajustan, ya que éstos “están basado en competencias” y no en “proyectos y transversalidad”. Además, *La Profesora Érika* menciona que el NME⁵ incluye otras asignaturas en la misma asignatura: “doy Matemáticas, pero en la misma clase tengo que dar Biología y Química”. Lo anterior, lo percibe como una dificultad, al tener que buscar tres libros para dar una materia: “eso es lo difícil, ya no hay materias solitas”.

En este sentido, *La Profesora Érika* para dar sus clases toma como referencias los contenidos que “va marcando el programa” y va cambiando de libros, los cuales guarda en la dirección, ya que tiene su propio espacio. De esta forma, si el programa apunta un tema diferente al que imparte, “rápido nada más cambio de libro y ya”. Esta selección por parte de la maestra se limita a los libros que “hay en dirección” y a los que pueda “conseguir con algún conocido”.

Con lo anterior, la docente da cuenta de que, al no tener los conocimientos o perfil para impartir las materias, el libro de texto sustituye éstos. Lo que deja a la

⁵ El mapa curricular del NME fue elaborado con la idea de desarrollar gradualmente las competencias en el alumnado (SEP, 2017a) y con el fin de obtener las retroalimentaciones de las distintas modalidades en su implementación y mejoramiento, los estados presentaron la forma de trabajo en que implementan las materias. En Puebla, bajo la dirección del DAST-Puebla: Departamento de Apoyo Técnico Pedagógico de Puebla nombrado por el entonces director general de bachilleratos estatales y preparatorias abiertas tomó como base para su propuesta el libro de texto del telebachillerato, el cual contempla de uno a tres maestros para impartir todas las materias, un número de alumnos por bachillerato de seis a veinte en contextos donde no hay división de grados por el tipo de instalaciones (en construcción). Además, al estar el NME en construcción (hasta ahora falta implementar el tercer año) las escuelas han preferido continuar con sus libros de texto hasta que el currículo sea trabajado por las editoriales con quien tienen convenio.

docente como una reproductora de actividades marcadas por libros que se encuentra, cambiando el sentido del modelo educativo a partir de proyectos transversales.

Dimensión 3: Desarrollo propio en la función. Esta dimensión la representa la actualización docente en la enseñanza de las matemáticas para la maestra. Sobre ello ésta comenta, que en lugar de recibir capacitación sobre el NME sólo le “pasaron el programa y que era a lo que se tenía que ajustar”. Para la maestra esta situación no presentó preocupación, ya que menciona que “cuando las cosas son nuevas, siempre hay que esperarse para ver cómo funcionan. Además, menciona que para solucionar esa falta de capacitación, le pidió a un docente de bachillerato general su planeación y ella sólo “contextualizó” para hacer la suya. En cuanto a los cursos de actualización docente de la plataforma oficial, la maestra menciona que no la toma porque los cursos son en línea y no le agrada esa forma de trabajo: “la tecnología y yo no nos llevamos”, por lo que prefiere actualizarse de forma presencial. Esta actualización, la tomó debido a que se le asignaron las materias del área de matemáticas. De tal forma que, decidió hacer diplomados en la enseñanza de las matemáticas, de modalidad presencial y sabatina en el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), lo que le provoca orgullo, no obstante el diplomado en el INAOE no lo realiza de manera sistemática y formal, lo que no le ha permitido formarse de manera adecuada.

En este sentido, se advierte que la actualización sobre el NME se realizó por medio de un programa a manera de guía, también se advierte que la actualización depende de las necesidades de la docente, estudiar para clases que no son de su perfil.

Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar. *La Profesora Érika* relaciona esta dimensión con la disponibilidad de las TIC en su centro de trabajo y del alumnado. En sus comentarios señala que el uso de las TIC en clase es por parte del alumnado, debido a que no se puede usar el laboratorio y a que a ella no le gusta la tecnología: “le pido a los chicos que se preparen unas diapositivas, que le saquen fotos al trabajo que hacemos en clase, que se compartan”.

En lo anterior, se aprecia que las habilidades digitales y la disponibilidad de las TIC hacen que no se utilicen éstas de una manera adecuada. Este aspecto, refiere a lo que la maestra encuentra para dar clase. Sin embargo, en sus comentarios, la maestra como gestora se preocupa por “conseguir recursos”, con esta acción logra que las

autoridades locales y padres de familia se involucren en la educación, económica y con ayuda (mantenimiento de la escuela) respectivamente.

Dimensión 5. Normativa y ética en la función. Para la docente esta dimensión la relaciona con “estar bien con el supervisor” en documentación, en recursos obtenidos para la escuela, con una escuela limpia, alumnos y maestras “presentables” y un trato servicial.

En este comentario se muestra una forma de ser al que la docente recurre para suplantar su función como docente.

Con lo anterior, se muestra que la profesora experimenta ser docente, enfocándose a la gestión (al estilo de la Escuela Rural Mexicana) y dejando en segundo término ser docente de bachillerato en la modalidad digital, puesto que la prioridad para ella se relaciona con las expectativas del supervisor. En este sentido, la relación de la docente y el mundo está definida por su incompletitud, ya que no puede captarse a sí misma como docente de bachillerato digital de manera acabada. De esta manera, la docente encarna su ser en el mundo, subordinado a la gestión que representa su profesión de abogada y con una actitud servicial con la autoridad administrativa representada por el supervisor, de quien espera su reconocimiento como trabajadora-docente, trazando así, la forma de relacionarse con los otros, en un rol de gestor.

Con ello, la docente experimenta el mundo como una gestora, lo que la lleva a enfrentar las carencias del alumnado, relacionarse con las autoridades locales de la comunidad en que se encuentra, ampliar su tiempo dedicado al trabajo de gestora y reducir el de clases, encargar su trabajo de docente al alumnado y a sus compañeras.

La Profesora Érika como docente de bachillerato digital se encarna en su comisión de gestora, lo que le permite dar forma a su ser-en-el-mundo que modifica su vestimenta para agradar al otro-supervisor (hombre), delegar sus clases cuando tiene que salir, y ver el aspecto educativo desde el trato servil. Considerando lo anterior, la docente es moldeada por el espacio que vive donde trata de llevar a cabo el ser docente del perfil a su manera y posibilidades, asegurando que su papel como docente de bachillerato digital- gestora sea reconocido.

La Maestra Lupita

El dibujo se realizó un lunes lluvioso en la dirección, a la hora de receso. La maestra terminó de copiar la carpeta de los expedientes digitalizados de sus alumnos en la computadora de la dirección y acababa de desayunar. Se mostró accesible, amable y sonriente, tenía tiempo suficiente porque esperaba que el reloj marcara la una de tarde para que se pudiera ir a casa, pues ya la directora se había ido a junta en la supervisión y no iba a regresar y la otra maestra ya se había retirado porque iba a ver los uniformes para los juegos de zona. Ambas habían salido de la escuela a la hora de receso (11:20 am) y la maestra Lupita estaba cumpliendo su horario laboral.

Figura 23. Dibujo de *La Maestra Lupita*



Investigador: En el dibujo ¿quién es usted?

La Maestra Lupita: Ésta, la de aquí (señala el extremo superior de la hoja)

Investigador: ¿Por qué se dibuja en el extremo de la hoja?

La Maestra Lupita: Porque soy un agente esencial de la clase.

Investigador: ¿Y qué es lo que hace, en qué materia se dibuja?

La Maestra Lupita: Es la materia de Literatura, es una clase en donde presentaron los alumnos una pequeña obra de teatro con marionetas. Este es el escenario (indica la

figura central del dibujo) y yo veo qué hacen los demás y escucho la obra.

Como se puede observarse *La Maestra Lupita*, con formación en la docencia, se dibuja con los estudiantes mostrando un aspecto relacionado con el proceso educativo. Para comprender mejor su identificación en el dibujo se muestra en la figura 3 los signos que hacen referencia a la representación de la docente en su dibujo.

Figura 24. Signo que representan a la docente



Este signo identificado como ella misma representa el significante para docente. Siguiendo los comentarios de la docente (ver figura 25) el signo hace referencia a las siguientes ideas o conceptos:

Figura 25. Signo de la docente y sus referencias

Signo



Referencia

1. (Soy) Agente esencial de la clase
2. Veo qué hacen los demás y escucho la obra.

De esta manera, el signo tiene dos referentes unidos, el primero que hace alusión a sí misma (facilitador de bachillerato digital) y el segundo a lo que hace.

Para poder ilustrar el paso dos, se presenta a continuación lo que dice referente a la forma en que se dibujó:

a) El signo está acompañado de alumnos

- *La Maestra Lupita* refiere que en el dibujo “los alumnos están trabajando en equipos, pareja o individualmente, dependiendo su decisión”. Además, los alumnos tienen una sonrisa ya que “están contentos, porque platican y hacen otras cosas, conviven entre ellos, platican, sonríen, se salen del tema”.

La docente ha elegido aparecer con alumnos realizando diferentes actividades para constituirse en el mundo. Su cuerpo a un lado de éstos se muestra consciente de su existir en el sentir y abrir el mundo como posibilidad de entrar en él y ser. En este sentido, la docente se ve como parte y no como central.

b) El signo se representa con una parte del cuerpo

- Hace referencia a su representación como una cabeza se debe a que “es más fácil dibujar el rostro que el cuerpo”. Agrega que es “un agente esencial”, el cual es “lo más importante, que debe de estar ahí... porque la educación ya está centrada en el estudiante, por eso debe de estar ahí al frente pero de lado” como profesora constructivista que puede pese a todos los obstáculos, formar a los estudiantes.

La docente adquiere su forma a través de una cabeza y se concibe como *agente esencial de la clase*. Este cuerpo se moldea por la interpretación de la retórica del perfil que ésta hace. Así mismo, su ser en el mundo se ubica por la idea que tiene de centralidad de la educación.

c) El signo fue realizado con color y/o lápiz:

- Ante ello refiere que usó lápiz debido a que: “la idea es dibujar mi idea, no importa la composición o el color sino el mensaje, el significado. La situación que me importa comunicar es que no soy tan importante”.

El color (lápiz) en el cuerpo de la *agente esencial de la clase* expresa la forma en que busca entrelazarse con los demás. En este sentido, restar la importancia de su papel como aditamento propio de su ser, de su sentir y de su individualidad, es decir, su cuerpo singular

y no el de otro, que es el de profesora constructivista cuyo fin es generar cambios en el alumnado siendo éste el protagonista y no el docente.

d) El signo muestra un elemento emocional:

- Ella señala que en su dibujo tiene una sonrisa porque piensa que: “es el estado de ánimo positivo necesario para trabajar en clase”. En cuanto a dibujarse sacando la lengua ésta dice que es debido a que quiere comunicar que es “como el emoji: divertida y chistosa, hacer bromas en clase”.

La sonrisa como una forma de mostrarse al otro es la apertura y exposición de la encarnación la *agente esencial de la clase* dando forma al ser-cuerpo-en-el-mundo. En este sentido, la docente deja ver un cuerpo que expone a los demás como divertido y chistoso, que es con que espera vivir la experiencia.


e) Posición el signo en el dibujo:

- Señala que el lugar en que se colocó es porque ha dado el espacio central del salón para que un grupo de alumnos represente una obra y pueda ver lo que los demás hacen: “yo veo qué hacen los demás y escucho la obra”.

Con lo anterior la docente muestra el lugar que ocupa su ser-en-el-mundo, la manera de habitarlo, de encarnarlo, de comprenderlo y de reconocer lo que percibe de lo que vive. En este sentido, el cuerpo de la *agente esencial de la clase-constructivista* se reconfigura como no tan importante y con ello, una forma de comprender al otro y a lo otro.

De esta forma, el campo semántico del referente docente queda de la siguiente forma:

Figura 26. Campo semántico del signo docente de *La Maestra Lupita*

Signo: 	Campo semántico	a) Con alumnos b) Representación con una cabeza c) Uso de lápiz para mostrar que no es importante d) Sonrisa (que busca mostrar ser divertida) e) Dibujado en la parte superior
Significados relacionados: (Soy) Agente esencial de la clase / Veo qué hacen los demás y escucho la obra.		

Vista la figura anterior como el ser-cuerpo-en-el-mundo da cuenta de la forma en que la docente escenifica o determina su lugar del mundo por la expresión de su propio cuerpo revelando los aspectos que le interesan del mundo. El ser la *agente esencial de la clase-constructivista* es reconocer su papel docente también como alejado de la centralidad de la educación que se hace cuerpo, se encarna y transforma el mundo. El cuerpo de agente y el mundo como el salón de clases se presentan bajo una complicidad simultánea. Así, el ser del docente se manifiesta al corporar a la *agente esencial de la clase-constructivista* como por el cuerpo del viviente que se abre al mundo para que éste adquiera su significación.

Respecto a la identificación de la motivación y el interés de los signos *La Maestra Lupita* refiere que en su dibujo “presenta el perfil docente” y representa la forma en que son sus clases: “Así trato de ser en mis clases aunque a veces tengo que ser seria”. Menciona que esta forma de dar clase implica cambiar su estado de ánimo: “no puedo estar diciendo chistes, ni reírme todo el tiempo, sino no me van a poner atención”. En este sentido, la maestra menciona que su dibujo le provoca risa pero que refleja la forma en que trabaja: “me da risa cómo me dibujé, y ciertamente así es como

se ve mi grupo, un poco desordenado porque los alumnos trabajan diferente”. Y aclara que por trabajar de esa forma: “siempre (la) regañan”.

Recuperando la formación de la maestra y su actualización en los cursos oficiales se puede encontrar una similitud en los elementos que componen el dibujo con lo que estipula el perfil docente:

- La dimensión 5 del perfil menciona que el docente “construye ambientes de aprendizaje”, “establece mecanismos para la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia en el aula” (SEP, 2018). En este sentido, los signos que representan a los alumnos tienen una sonrisa debido a una forma de trabajo que la maestra implementa: “están contentos, porque platican y hacen otras cosas. Conviven entre ellos, platican, sonríen, se salen del tema”.

En lo anterior se puede notar que la maestra se inclina por la convivencia en el aula, la cual termina por ser un aspecto que lleva al alumnado a salirse del tema y hace ver que el dibujo representa un momento en la clase de la maestra, que no es aceptado por la directora, ya que existe un regaño por la forma de trabajo y un cambio emocional de seria a tener una sonrisa. Por tanto, la motivación del dibujo es mostrar el momento en que la maestra da clase siguiendo el perfil en su dimensión 5 ocultando los problemas que le produce la falta de comprensión de las autoridades educativas.

De esta forma, el cuerpo percibe la encarnación de un *agente esencial de la clase* que lleva a cabo la teoría constructivista aprendida donde el otro-autoridad impide esa aplicación en el alumnado. Esta relación muestra parte de la vivencia de la docente, la cual exterioriza y nos permite ver cómo habita, significa y se hace cuerpo con los sentidos. De esta forma la *agente esencial de la clase-constructivista* busca los momentos para aplicar lo aprendido a pesar de las restricciones. Esto nos da cuenta de la manera en que la docente se apropia de las cosas por medio de la relación que le permite su ser como *agente esencial de la clase*. En consecuencia, el cuerpo percibe bajo la sonrisa que enfrenta al mundo.

En síntesis, el dibujo visto como una práctica social, muestra: la forma en que la docente entiende que da clase desde su formación y actualización docente que le indica que la centralidad de la educación está en el alumnado y el papel del docente como agente esencial-constructivista, donde esencial es darle prioridad a la forma en que aprende éste y no a la enseñanza vertical del docente. Este cuerpo evidencia el sentir de la docente como aquel sentirse sentir entre y con las cosas o mundo encarnado en las cosas, a través del *agente esencial de la clase* como cosa sintiente que debe construir al otro construyéndose a la vez.

El espacio y el tiempo

- Un día normal en la escuela es: “como en todas las escuelas, con salones cerrados todo el día, y con gente en el patio cuando es receso. No puedes hacer otra cosa. No puedes hacer actividad al aire libre porque se tiene que hacer en el salón porque así lo indica la directora o si sales se tiene que hacer con permiso, porque si pasa algo, alguien se lastima, los problemas son con SEP y con el jurídico, porque el alumno tenía que estar en el salón. A nosotros nos pagan por dar clases frente a grupo. Y para evitarse problemas y que los chicos anden haciendo ruido hay que estar en el salón, apretados, con calor, en silencio”.

Referente al jurídico de la SEP la maestra menciona que “los mismos chicos llaman a EDUCATEL, aquí en Zacatlán, la gente está acostumbrada a no dejarse que se aprovechen de ella y también a sacar provecho de ello (hace señal de dinero con la mano). Pero sólo algunos alumnos, la mayoría son muy nobles. Son chicos maleados que sabemos se dedican a otras cosas y vienen a la escuela a estar con sus amigotes”.

La maestra aclara que “otras cosas” se refiere: “un tema muy delicado, del cual prefiero no hablar, pero imagínate estamos en una zona de paso comercial que conecta México, Puebla y Veracruz y aquí la policía no se mete para nada. Por estos rumbos todavía se desaparecen las personas en los caminos. Como el caso de un compañerito de unos pueblos más allá ... todavía está desaparecido. Por eso hay que andarse con cuidado y mirar, tratar bien a los chicos, no presionarlos, que aprenda el que quiera aprender”.

En cuanto a la experiencia con el supervisor la maestra la relaciona con su planeación:

“La ley general, el perfil y en todas las reuniones nos dicen que usemos TIC, pero nunca nos las dan. Todo quiere que salga de nuestra bolsa. Una vez en mi planeación no ocupe TIC, ni libro de texto. Dio la suerte que en supervisión leyeron mi planeación y en consejo técnico me pusieron de mal ejemplo. Me di una enojada porque mi supervisor lo que hizo fue abrir las hojas y cómo no veía el apartado que decía recursos didácticos puso el grito. Bueno para no hacerla cansada. Le dije, enfrente de todos, que cómo había revisado la planeación. Y él aseguraba que no se puede entregar una planeación sin recursos didácticos. Y le dije que en el curso que había tomado en el COSDAC se podía fundamentar dada las características del alumnado y de la escuela el uso de notas en clase como recurso didáctico. En fin, me eché un discurso de leyes y técnicas didácticas para que mi supervisor terminara diciendo que debido a la modalidad tenemos que poner TICs las usemos o no las usemos. Yo le dije que era una simulación lo que pedía, pero él contestó diciendo, que una planeación es eso algo que se planea, que puede ser o no puede ser”.

- Un día supervisado: señala que cuando el supervisor visita su escuela modifica su día normal, la cual normalmente es “con salones cerrados todo el día. Ya que el actuar de sus compañeras cambia pues:

“andan que el cafecito, que ya fueron por el desayuno, que andan con una sonrisita saludando a todos, que ahora sí se presentan a su trabajo, que se las dan de las mejores maestras y amigables. Cuando nunca pasa eso.

Pero lo más admirable como mujer que soy, es ver cómo compañeras, con el clima que hay acá, como ahorita que hace mucho frío y llueve, anden con su chiquifalda. Eso sí, por respeto a mis compañeras... (hace señal de que cierra su boca imitando un cierre) andan buscando otras cosas. Pues lo de menos es que lo hagan en otros lugares, ¡pero en la escuela! ¿Qué ejemplo les están dando a las alumnas y sobre todo a los alumnos que ahí andan tras ellas? No se vale. Pero bueno, cada quien sabe lo que hace”.

Con lo anterior, por una parte se puede apreciar que el bachillerato lo describe como un espacio cerrado, que produce asfixia por el control de la directora, el cual se amplifica con la actitud del alumnado que ha decidido dar cuenta a las instancias de protección de sus derechos, del trato que reciben en la escuela y con la desaparición de un compañero cercano a la comunidad, lo que impacta a la docente teniendo como resultante no violentar al otro-alumnado. De esta manera, tener contento al alumnado es importante, ya que es lo que le permite ser docente acorde al perfil.

Por otra parte, además se hace notar que en este espacio controlado, sus compañeras se relacionan desde una posición que ella no comparte, y deja notar que deben haber principios y respeto. En este sentido, la maestra muestra el impacto que tienen la figura docente como presencia ante los demás y el papel que juega esta apariencia en un espacio rural, donde la vestimenta se impone desde el ejemplo de las maestras, que son el estereotipo de mujer profesionalista que las maestras quieren mostrar en una comunidad rural con el fin de estar al nivel de las escuelas de la ciudad (de “ponerse kukis” según la profesora Érika.

En lo anterior el espacio corpóreo que describe *La Maestra Lupita* es el salón de clases, pues es donde experimenta su práctica docente. Y, el espacio objetivo, es la escuela que une lo que pasa en la comunidad a través del alumnado, lo cual es experimentado con temor a ser violentada si no los trata bien.

En este sentido la docente sitúa su cuerpo en el centro de sensaciones producidas por el temor. Así, el mundo que vive nos llega a través de la conciencia perceptiva de ésta, es decir, del lugar que llega a ocupar dentro de un espacio que pertenece a otros, la

naturaleza y el trabajo que hacen los otros. De esta forma, se encuentra que el docente dota de significado al espacio que habita como temeroso y opresivo. Por tanto, sus experiencias suceden dentro de una búsqueda de poder llevar a cabo la enseñanza basada en el constructivismo a escondidas, lo que es un dotador de sentido, pues hace que la docente actúe de una forma determinada con el alumnado.

Espacialidad y temporalidad

Se presenta a continuación lo que la docente en sus comentarios y entrevista sobre el tiempo vivido:

- “Ahora ser docente es diferente. Cuando era alumna las clases eran completamente diferentes, el docente era serio y enojón, casi no se reía y la clase tenía que estar ordenada y había siempre lecciones escritas en el pizarrón para transcribir... ¡Muy aburrido! Ahora se trabaja más en grupo y el profesor se integra al equipo como parte o miembro del grupo con menor protagonismo.

En este comentario la docente muestra que el papel de docente ahora es más participativo pero al mismo tiempo tiene un menor protagonismo. En este sentido, el espacio del bachillerato ahora debe ser divertido.

El tiempo que describe la docente muestra que coexisten diferentes percepciones del docente, las cuales implican concepciones pasadas de ser docente (serio, enojón, clase ordenada) y presentes (chistosa, divertida, desde un orden relajado). Además se observa que el cumplir con su labor hace que el tiempo exista en relación a lo que tiene que ser en el salón. De tal manera, que el trabajo se ve en un espacio. La experiencia de ser docente, entonces, es una experiencia de esta temporalidad que implica una identificación y al mismo tiempo una transición, es decir, en la manera de vivir los acontecimientos de ser un agente esencial-constructivista. En este escenario, el otro está presente en el mundo de la docente. Lo anterior, la posiciona en un papel que prioriza que el alumnado se sienta bien (contento) en un espacio cerrado y tiene por consecuencia que su *actuar y ser docente* se modifique con los otros. Para ejemplificar esto, se presenta a continuación el punto de contacto El otro.

El otro

El otro-el alumnado:

- Para *La Maestra Lupita*, la mayor parte del alumnado es noble, está contento, plática en clase y sin embargo alguno se aprovecha y acusa a los profesores en EDUCATEL.

En este sentido, la representación del alumnado en el dibujo muestra sólo al alumnado noble, que es con los que puede trabajar siguiendo el perfil, ya que menciona que antes de poder aplicar una técnica “hay que controlarlos”.

Como puede observarse, el referente *alumnado*, tiene un papel central en la docente para poder ser la docente que pide el perfil, la que quiere ser ella: constructivista.

Por otra parte, el otro-supervisor, para la docente es más una autoridad administrativa que pedagógica. A pesar de no ser dibujado, el supervisor aparece en sus comentarios como una autoridad que impone una forma de ver y cumplir el perfil, a través de un formato de planeación, que niega la realidad que vive la docente.

Respecto a los otros-Las compañeras, para *La Maestra Lupita*: no dan clase, no tienen modales ni asisten a la escuela. En cambio, cuando está el supervisor, es todo lo contrario, dan clase, saludan y están en la escuela. Además de ser serviciales con el supervisor y cambiar su forma de vestir, lo que para la maestra es un mal ejemplo para las alumnas.

La descripción que hace la docente del otro nos muestra lo que percibe de ellos, lo que experimenta y por tanto la forma en que los encarna. En este sentido, la docente nos brinda la forma en que se relaciona con los otros y al mismo tiempo muestra una parte de ella misma. Así, la concepción de la percepción del otro de la docente parte de la sensación del deber ser docente, de temor y restricción entrelazándose corporalmente con el otro.

Con lo mencionado hasta ahora, se puede observar que el espacio, las condiciones de éste tiene una repercusión en la *forma de ser y actuar* docente, para ampliar este punto, se presenta a continuación el último punto de contacto: El cuerpo

El cuerpo



En el caso de la docente el cuerpo es una cabeza que da clase en el salón, que busca implementar técnicas acordes al perfil y al mismo tiempo hacer que el alumnado se sienta contento. Es una docente actualizada, que gasta mayormente su tiempo de clase en ser profesora constructivista para aplicar lo aprendido en sus cursos y tratando de mostrar una sonrisa, de ser condescendiente.

En este sentido *La Maestra Lupita* experimenta ser una docente que brinda una educación a una comunidad rural, en un lugar asfixiante, en el que la preocupación principal es quedar bien administrativamente ante una autoridad que evade lo pedagógico; en un ambiente de control ejercido por la directora y un alumnado al que quiere hacer sentir contento; en donde su esfuerzo de actualización es minimizado por sus superiores al ser ignorado el aspecto pedagógico, no obstante, va contracorriente para sentir que está trabajando según lo que ella sabe que representa ser docente.

La Maestra Lupita ante el perfil docente

Ella encarna la responsabilidad docente, desde el trabajo pedagógico.

Dimensión 1: Conocimientos para el desempeño de la función docente. Para *La Maestra Lupita* esta dimensión es entendida como “aplicar lo que ha aprendido en los cursos”. Menciona que como docente es un *agente esencial* que escucha la actividad planeada para la sesión y ve al alumnado, del cual está atenta, los deja convivir, platicar, salirse del tema con el fin de que aprendan y recuperar sus intereses. Aspecto que no evalúa formalmente.

Se representa como una cabeza dibujada a lápiz en uno de los extremos superiores de la hoja, buscando restarse importancia en el mismo dibujo, porque le interesa resaltar que está dando clase bajo los lineamientos del perfil docente, los cuales cumple en la medida que le es posible.

En su dibujo ella ve desorden, el cual piensa que es producto de aplicar lo que ve en los cursos oficiales de actualización docente, lo que le hace sentir orgullo y al mismo tiempo le genera una serie de problemas con sus superiores como el ruido en clase generado por dejar al alumnado ser feliz, platicar de otras cosas o dejar al grupo solo

porque sale del salón para ir a traer las TIC, que son suyas, lo que implica quitar tiempo a su clase. Ella se representa con una sonrisa y la lengua de fuera porque busca ser divertida frente al alumnado en el tiempo en que aplica un modelo pedagógico adecuado. No obstante, se siente frustrada al saber que no puede hacer sus actividades como las planeó, ya que tiene que cumplir con unos contenidos específicos del programa y que se evalúan formalmente, los cuales ve en una semana antes del examen a la par de hacer lo que aprende en sus cursos.

En lo anterior, se muestra que la actualización oficial federal choca con la visión estatal, representada por el supervisor, en cuanto a mostrar el verdadero escenario que vive la docente y que tiene por resultado la reprimenda, mostrando así que se usa el control jerárquico administrativo para crear una realidad en donde la Reforma se da sin complicaciones, desde la perspectiva de la autoridad.

Dimensión 2: Práctica docente. Para *La Maestra Lupita* esta dimensión la expresa hablando de cómo da clase. Así, para dar una clase hace diferencia entre si es con alumnos de nuevo ingreso o con los que ya les había dado clase, pues realiza un encuadre antes de planear sus clases para conocer los intereses y conocimientos del alumnado. Posteriormente, al tener los resultados de su encuadre plantea que existen dos programas: el federal y el estatal. Y que ella, escoge los temas de ambos, ya que para ella, el programa estatal “lo hicieron con los pies”. De esta forma, la maestra explica que realiza dos planeaciones: “una es para entregar, toda fea y con lo que me pide supervisión y la SEP, que es casi copiar el programa, ese que no tiene ni pies ni cabeza, para estar acorde a lo que dicen los jefes” y la “otra planeación más libre, para mí en una libreta que ando cargando y que la voy modificando casi por clase a cómo van avanzando los chicos o lo que les interesa”.

En este sentido, hacer dos planeaciones para la maestra es evitarse conflicto con el supervisor ajustándose a lo que dice el programa estatal y se siente contenta al dar sus clases: “de esta forma ni tengo problemas (con los jefes) y estoy contenta con la clase que les doy a los chicos”. En cuanto a cómo empata los contenidos de los dos programas para hacer su planeación personal la maestra menciona: “eso es muy fácil, si revisas los contenidos son mínimos casi 1 ó 2 conceptos así que los veo en una semana antes de examen y aplico examen a libreta abierta y con eso doy por visto los temas. Y las demás sesiones las ocupo en lo que me gustaría que aprendan los chicos o en sus

intereses y los trato de ver desde mi materia y eso no los evaluó formalmente, sino veo cómo van creciendo los chicos, van tomando confianza y afirmando sus intereses, pero eso no se puede medir tan fácil, ya lo intenté y me topé con pared”.

Con lo anterior, la docente muestra que al seguir lo que dice el perfil, el trabajo docente se intensifica al grado de no poder ser realizado en la práctica, por las condiciones en que se trabaja, nivel de competencias a desarrollar y a que el profesorado (incluido el supervisor) no llevan la misma ideología. De esta manera, la docente aplica lo que puede de lo que el perfil marca.

Dimensión 3: Desarrollo propio en la función. Para *La Maestra Lupita* esta dimensión la representa la actualización docente y su aplicación. Comenta que su actualización la lleva “a la práctica en las clases”. Así la maestra realiza un “encuadre” antes de hacer su planeación con el objetivo de conocer al alumnado. Menciona que, para realizarlo, tomó un curso ofrecido por “COSDAC” y que lo complementa con su experiencia. Se refiere al curso como “bendito curso”, y hace mención a que lo ofertó el gobierno por medio de la Universidad Nacional Autónoma de México, y que ella sabe que “muy pocos lo terminaron”. Esta situación, de alguna manera hace que la maestra se enorgullezca al decirlo. En lo anterior se puede ver que la actualización oficial tiene un grado de dificultad académica que hace que los docentes desistan.

Dimensión 4. Vínculo con el contexto escolar. *La Maestra Lupita* relaciona esta dimensión con la disponibilidad de TIC en su centro de trabajo. Menciona que usar las TIC es una “preocupación”. Ya que ella planeaba sus clases “exhaustivamente”, pero dada la dificultad de usar el material didáctico (TIC) de la escuela, la maestra terminaba “frustrada”, al no poder realizar su planeación. Pues, ocupaba el tiempo de su clase en tratar de conseguir los materiales, pidiendo permisos, llevando sus propios materiales, cargando para que al final “ni clase, ni actividad, ni nada” pudo realizar. Lo que hace decir a *La Maestra Lupita* que la “avientan al ruedo sin nada”.

En lo anterior, se aprecia que el tipo de administración que lleva su escuela dificulta la realización de actividades que involucren las TIC, dejando a la docente llevar sus propios dispositivos, resultando una pérdida de tiempo en las clases y generando un sentimiento de abandono. Siguiendo los comentarios en el dibujo, la maestra señala que al estar comisionadas las otras maestras, ella tiene que atender los demás grupos cuando se lo piden. De esta manera, la maestra se relaciona con los otros

estudiantes. Al no tener comisión, la relación con padres de familia y la comunidad se da a través de la convivencia con el alumnado. Esta acción, es la que le permite ver los intereses del alumnado y criticar a sus compañeras cuando llega el supervisor,

Dimensión 5. Normativa y ética en la función. Para la docente esta dimensión la relaciona con: “estar bien con los jefes” y “ser un agente esencial”. Del primer comentario menciona: “La SEP es mi patrón y yo hago lo que me piden”, de acuerdo a su experiencia, lo que el supervisor pide: “si hay que hacer evidencia, se hace, “que el reporte, se hace. Ese es mi trabajo, porque me pagan por dar clase y con eso se demuestra”. Del segundo comentario dice “a mí me gusta estudiar y no estar estancada, siempre ando de un lado a otro, de tema en tema aunque me digan que estoy loca, a mí me gusta y hasta cierto punto eso que cambien a cada rato las reformas, que ahora esto y que ahora aquello, me entretiene. Bueno hay que encontrarle el lado positivo a tanto cambio, porque si no, pues uno termina enfermándose y odiando su trabajo. Que mira después de todo un docente está entregado al alumno y hay que ver lo mejor para ellos”.

En estos comentarios la docente muestra que en la escuela conviven dos maneras de ser docente: la administrativa, que es cumplir lo que mandan los superiores y la pedagógica, donde la preocupación es estar entregada al alumnado.

De esta manera, la docente experimenta el mundo como una docente apegada al perfil, lo que la lleva a enfrentar su salón cerrado, el tiempo dedicado a su trabajo y actualización, a sus compañeros y supervisor de una manera “positiva” con una sonrisa con la idea de formar de manera adecuada al alumnado y teniendo lejanía con éste al mismo tiempo.

Por otra parte, *La Maestra Lupita* como docente de bachillerato digital se encarna en una docente-que-se-actualiza-en-la-Reforma, mirada que le permite lidiar con las autoridades administrativas, con su espacio cerrado, con la relación con el alumnado y con su propia concepción de docente: El ser-en-el-mundo-docente-que-se-actualiza que suprime sus frustraciones, que no le importa trabajar de más, mostrando una sonrisa ante el alumnado e invitándolos a trabajar por proyectos.

Considerando lo anterior, la docente es una docente-actualizada en el perfil moldeada por el espacio que vive y que trata de llevar a la práctica según lo aprendido en los cursos y a sus posibilidades y formas de ser del alumnado por un lado y por otro, entregando documentación que no corresponde a lo que vive para asegurar su papel

como docente de bachillerato digital ante supervisión. Con ello, se entiende que le guste que le llamen *La Maestra Lupita*, pues “maestra” evoca la parte pedagógica que es y con el diminutivo de su nombre hace referencia a la forma afectiva en que se ha relacionado con el alumnado.

En este capítulo se analizan las circunstancias e influencias que intervienen en la experiencia de ser docente, las cuales se ven desde el cosmopolitismo de Popkewitz. Se divide en dos partes. La primera muestra las circunstancias e influencias que deja ver el profesorado y la segunda, el significado que da el profesorado al perfil a partir de la experiencia vivida.

5 Las circunstancias que intervienen en la experiencia de ser docente

Derivado de la experiencia vivida mostrada en el capítulo anterior, se encuentran aspectos o circunstancias que determinan las formas en que el profesorado experimenta ser docente de bachillerato digital y al perfil docente. Estos aspectos o influencias pueden agruparse en tres rubros: el espacio, los superiores y el propio docente, las cuales amplifican o disminuyen la fuerza que ejerce el perfil en la práctica del docente. En estas experiencias se tiene que considerar: a) que fueron recabadas en un tiempo en el que la RIEMS acababa de ser derogada por el gobierno entrante, b) que la nueva propuesta educativa estaba en construcción y c) que el peso de conservar el trabajo con el examen de permanencia dejó un sentimiento de expectativa con la entrada del nuevo gobierno. De esta forma, las experiencias mostradas dan cuenta de la construcción del ser docente que se logró en una modalidad cuya finalidad era ampliar la cobertura de educación media superior a bajo costo.

5.1 El espacio, los superiores y el propio docente

La experiencia del profesorado nos muestra que el perfil docente actúa como una fuerza instituida en la currícula, que empuja sólo a dos, de los seis docentes estudiados a actuar en consecuencia, para alcanzar la estandarización profesional normada. Estos dos docentes tienen en común que han estudiado los acuerdos secretariales que determinan la RIEMS, ya sea por realizar los cursos de actualización docente o para prepararse para hacer el examen de oposición. Dicho actuar además, se complejiza principalmente por tres aspectos: el espacio en el que se encuentra el bachillerato, la forma en que los superiores llevan a cabo sus cargos, en este caso el supervisor y el director y finalmente el propio docentes. En todo esto, tienen un papel importante las competencias personales, las características individuales, la formación, las condiciones laborales y la vida familiar. En cuanto a los otros docentes, esta fuerza es frenada o suplantada por la

autoridad inmediata director o supervisor. Considerando lo anterior se presenta a continuación cómo estas influencias ejercen su fuerza en el profesorado.

5.1.1 El espacio como influencia en el ser y actuar del docente de bachillerato digital

Las experiencias de las y los maestros nos muestran que enfrentan las problemáticas que les presentan sus lugares de trabajo. Estas influencias son marcadas por el lugar en donde se ubica el bachillerato y su relación con la digitalización, la infraestructura, el alumnado y su relación con el profesorado:

- La digitalización negada por los superiores. En el bachillerato de Totmoxtla, fue negada por los directores de educación básica al no prestar las instalaciones, lo que orilló al profesorado a usar sus propios dispositivos y del alumnado. En el bachillerato de Poxcuatzingo ésta fue negada por el nivel bajo de habilidades digitales de la directora que forzaron a las maestras a hacer uso de sus propios dispositivos y del alumnado.
- Las condiciones en infraestructura. En el bachillerato de Totomoxtla se cuenta con una infraestructura inadecuada para la impartición de clases forzando al profesorado a tomar lugares cercanos. En el bachillerato de Poxcuatzingo, cuenta con una buena infraestructura, sin embargo es restringida.
- Una propuesta educativa homogeneizadora. A pesar de estar en zonas rurales los bachilleratos, en comunidades indígenas nahuas y tutunakú, la educación que se imparte es en español y sin el uso de las TIC por diferentes razones.

Popkewitz (2010) señala que dentro del discurso de las reformas educativas actuales se hace referencia a la inclusión de los grupos desfavorecidos y al uso de la tecnología como herramienta didáctica. Menciona además, que esta inclusión, en favor de una equidad “al mismo tiempo acentúa la desigualdad y la exclusión” (p.16). En este sentido, considerando estas influencias y que la apertura de los bachilleratos digitales como la expansión de la educación media superior en zonas rurales está incluyendo a un grupo históricamente olvidado, apreciándose las siguientes desigualdades, referidas al uso de las TIC, provocadas por las decisiones de los superiores y por el nivel socioeconómico del alumnado, quien con sus propios medios busca acceder a las TIC, dejando ver que el bachillerato de Totomoxtla, por su alta marginada es excluido:

1. Adquisición de aparatos nuevos en Poxcuatzingo vs. dispositivos de segunda mano en Totomoxtla.
2. Acceso a diferentes servicios de internet estable en Poxcuatzingo vs. internet intermitente satelital de un proveedor en Totomoxtla.
3. Acceso a dispositivos propios en casa para realizar tareas de alumnos de Poxcuatzingo vs. dispositivos prestados en Totomoxtla.
4. Servicio de energía eléctrica estable en Poxcuatzingo vs. servicio intermitente en Totomoxtla.

Estas condiciones diferenciadas, empujan a las y los docentes a realizar diversas acciones buscando el uso de la tecnología como herramienta didáctica que termina por mostrar más desigualdades:

1. En Totomoxtla los docentes comparten material digital (.mp4 y .pdf) pero terminan prestando sus dispositivos para que el alumnado acceda a ellos. Lo que indica que los dispositivos no son compatibles con los formatos o no tienen la capacidad, generando que las clases se conviertan en algo importante para el alumnado en cuestión de acceso a la tecnología y por tanto a la información. De esta manera, los docentes desarrollan sus habilidades digitales utilizando programas de descarga, conversores de formato y software de edición, presentación y visualización.
2. En Poxcuatzingo las docentes dejan trabajos de investigación e Internet y presentaciones digitales que se comparten considerando el acceso a las TIC de su alumnado, generando que éste tenga un acceso al uso de distintos programas e información de la web, desarrollando éstos sus habilidades digitales y dejando al profesorado como espectador.

Como puede observarse, estas acciones impactan en el desarrollo del alumnado directamente en sus competencias digitales y conocimientos. En cuanto al profesorado, lo anterior representa una intensificación de trabajo en Totomoxtla marcada por el compromiso de educar usando las TIC compensando la falta de infraestructura y en Poxcuatzingo, las acciones que realiza el profesorado representan hacer a un lado las habilidades digitales que requiere un docente de la modalidad. En ambos casos, la desigualdad marcada por el uso de las TIC convierte al bachillerato digital en un espacio limitado.

5.1.2 El poder que ejercen los superiores sobre el docente como influencia en el ser y actuar del docente de bachillerato digital

Las influencias marcadas por los superiores son tres, la primera tiene que ver con la relación del docente con el supervisor y la forma de ingreso; la segunda, la relación del director(a) con el profesorado por medio de las comisiones y la tercera, la relación de los docentes con el alumnado.

- El ingreso al magisterio. En 2008 con la publicación del Acuerdo 447 se establecían las competencias que un docente de bachillerato debía tener. Dichas competencias marcaban la estandarización del magisterio de educación media tratado de solucionar “el problema de la heterogeneidad del profesorado” (Villa, 2012). Este acuerdo, en cuanto al ingreso docente abrió la posibilidad de hacer docentes a los profesionistas, lo cual se hizo público hasta 2016 cuando Nuño Mayer anunció que “las normales dejarán de ser los únicos semilleros de maestros”. En este sentido, al abrirse el bachillerato digital en 2012, como una modalidad a prueba, fueron los sindicatos los que propusieron a la planta docente hasta el 2014, donde se ofertó por primera vez las plazas para esta modalidad. Con lo anterior, el ingreso de los docentes estuvo condicionado a los requisitos sindicales más que al acuerdo 447.

Popkewitz (1997) señala que en la regulación del magisterio concierne tanto a prácticas académicas como a “las relaciones sociales y los efectos del poder” (p.11). De esta manera, se encuentra que esta relación repercute en el comportamiento de los docentes generando desigualdades en la enseñanza del alumnado:

- a. En Totomoxtla la educación que recibe el alumnado está mayormente basada en la educación básica por el perfil de dos docentes cuyo ingreso fue vía sindical, sólo un docente fue avalado por SEP, a través del examen de oposición, como poseedor de las competencias del acuerdo 447 con lo que se asegura que el alumnado recibe una educación perteneciente al nivel medio superior. Sin embargo, el docente avalado al no tener experiencia docente, termina pidiendo consejos a sus compañeros de cómo impartir clase.

- b. En Poxcuatzingo el profesorado ingresó vía sindical provocando que la educación que recibe el alumnado sea mayormente conductista debido a la falta de preparación en la docencia de dos maestras y al no desarrollar las competencias del acuerdo 447 y a que una docente, intenta impartir una educación media superior desde su formación en educación básica y actualización en el perfil, pero al mismo tiempo es reprimida por ello.

Lo anterior muestra que la regulación del profesorado a través del ingreso vía sindical tuvo como repercusión que la educación que se imparte en el bachillerato digital esté basada en experiencias docentes de educación básica. Esta forma de ingreso tiene como mediador al supervisor, pues es el que avala las competencias del profesorado a través de su administración. De ahí que el perfil como una fuerza instituida en la currícula sea frenada o sustituida por esta autoridad, la cual empuja a los docentes que no tienen el perfil requerido o competencias marcadas en el Acuerdo 444 a actuar bajo los lineamientos de éste: planeación, actividades, evidencia de su trabajo y comisiones principalmente. Así mismo, se plantea la idea de que el examen de ingreso no contempla habilidades docentes que da la experiencia.

- Las comisiones en la labor docente. Continuando con la regulación del profesorado de Popkewitz, para analizar la realidad educativa en estas dos escuelas, encontramos que la comisión es un aspecto que resalta las relaciones de poder entre el supervisor y directores que impacta en el ser y actuar de las y los docentes. Esta relación directores-supervisión se da a través de un vínculo político-familiar de los docentes-directores en la creación del bachillerato que tiene por resultante el otorgamiento de la comisión de director del bachillerato o responsable administrativo por parte del supervisor. Esta comisión para el supervisor es clave en la relación política con las autoridades de las comunidades por el interés político que éste tiene. En este sentido, la comisión tiene las siguientes repercusiones en los docentes:
 - a. En Totomoxtla el director utiliza la búsqueda de un espacio propio como una necesidad para el alumnado y al mismo tiempo niega esa necesidad en los reportes y evidencias para hacer ver que en las escuelas que tiene a su cargo el supervisor, todo está acorde a lo que pide SEP. Esta acción es

una muestra de la forma en que el supervisor administra las escuelas a su cargo, lo que repercute en el profesorado que se siente abandonado, alejado y sin apoyo de sus superiores para desarrollar su trabajo como docentes.

- b. En Poxcuatzingo el supervisor usa la cercanía del bachillerato para mostrar cómo se encuentran trabajando las escuelas a su cargo. Lo que hace que la directora se esfuerce para compensar su falta de preparación en la docencia, generando una intensificación del trabajo en el profesorado.

Lo anterior muestra que la regulación del profesorado es a través de una relación de poder, donde el nivel más alto busca expandir su dominio pasando de lo educativo a lo político, haciendo que los docentes solucionen los problemas de sus centros de trabajo desde sus propios medios, lo que hace que ellos mismo intensifiquen su trabajo para mostrar que todo marcha bien.

- Lo que debe saber o conocer el alumnado. Para Popkewitz (1997) “¡Las ciencias del niño confirieron al profesor el conocimiento de lo moral y cognitivamente apropiado para éste!” (p.9), en este sentido el docente, debido a su profesionalidad, encamina al niño hacia lo que es exitoso. Al estar formado el docente en lengua española, las lenguas autóctonas son puestas en un segundo plano: a) porque los docentes siguen el currículo en lengua española y b) porque no conocen la lengua autóctona de sus alumnos.

Considerando que el currículo que siguen las y los docentes se basa en los libros de texto en español, se encuentra que lo exitoso concuerda con lo que el programa (en español) estipula. Sin embargo, debido a la formación del docente, a la cantidad de actividades que realiza, a las condiciones en que labora y a la exigencia de mostrar una realidad que no es en las planeaciones que pide el supervisor, las y los docentes no llevan a cabo lo que el programa indica y terminan por realizar acciones para cumplir éste, trabajando al mínimo los contenidos educativos y que recalca la desigualdad educativa en las comunidades rurales:

- a. En Totomoxtla, sólo un docente considera el bilingüismo del alumnado (aunque de sentido común) empujándolo a adecuar los contenidos a una forma básica, mientras los otros dos docentes no ven este aspecto y se

limitan a que copien lo del libro y trabajan valores, entendidos como buenos modales. Esta acción impacta en el nivel de conocimientos que el alumnado adquiere y en el comportamiento y actitud ante la sociedad.

- b. En Poxcuatzingo el bilingüismo no es aspecto a considerar debido a que el español lo habla la mayoría del alumnado. Lo que supondría que los conocimientos adquiridos fueran mejores, sin embargo, las maestras no dominan las asignaturas que imparten, además dos de ellas suelen emplear a algunos estudiantes como monitores que usan las guías que ellas elaboran basándose en el libro de texto, generándose que los conocimientos de por sí elementales, queden expuestos a la interpretación del monitor. Esta acción repercute en la calidad de los conocimientos que el alumnado está aprendiendo.

Lo anterior muestra en Totomoxtla cómo la lengua autóctona del alumnado es suprimida por la visión del docente a través del poder conferido a éste, que por diferentes motivos, termina por enseñar una interpretación basada en el buen comportamiento. En Poxcuatzingo, por otra parte, en lugar de potenciar el conocimiento, termina por enseñar al alumnado mínimos conocimientos.

5.1.3 El propio sujeto como influencia en el ser y actuar de su actividad como docente de bachillerato digital

Para Popkewitz (1997) una forma de regulación del docente en las reformas actuales es el profesionalismo, el cual es relacionado con un tipo particular de constructivismo que “implica un individuo que es un Yo emprendedor activo: una persona activa, automotivada, participativa y resolutora de problemas” (p.11). Esta forma de gobierno se encuentra en la retórica de los discursos políticos contemporáneos en los que el constructivismo figura como enfoque educativo y que este autor llama “profesor participativo”. Este tipo de profesor es el que la RIEMS propone a través del acuerdo 447 y hace explícita su función a través del perfil docente. De esta manera, la Reforma para poder regular al docente bajo la idea de profesional, implementó una serie de estrategias como el examen de funciones docentes, los cursos de actualización docente, la utilización del constructivismo para impartir clase, el ingreso al magisterio por examen de competencias docentes, centrando la mirada en el alumnado y dejando al

docente como responsable de la educación que recibe éste y poniendo, en segundo término, factores sociales, económico y políticos que intervienen en la educación.

En este sentido, las experiencias de las y los docentes nos muestran cómo enfrentan esta regulación desde sus cuerpos en cuanto a la actualización docente en relación a su lugar de trabajo y el tiempo para ésta, la “versatilidad” de impartir varias materias en relación con su formación docente y la formación para ser docente de bachillerato digital:

- El diplomado de la BUAP como complementación de la formación. Considerando la experiencia de las y los docentes, este diplomado tuvo la función de introducir el uso de las TIC en la impartición de clases en la modalidad, por medio de un convenio sindical. Sin embargo, al no tener continuidad esta formación quedó sólo como un curso sin valor curricular, que en las generaciones posteriores, se convirtió en un archivo que se le daba al nuevo docente y finalmente en un recuerdo. La repercusión de este curso fue actuar como un aspecto que daba legitimidad al docente que lo cursó como un docente de bachillerato digital, y al mismo tiempo funcionó como una estrategia que apoyaba la regulación del docente apegada al perfil. Sin embargo, en el bachillerato de Totomoxtla este diplomado no tuvo un gran impacto puesto que los maestros que ocupan las TIC son los que no tomaron el curso. Y en Poxcuatzingo, a pesar de que todas las maestras tomaron el curso, sólo una intenta usar las TIC por sus propios medios.

Lo anterior muestra cómo la profesionalización fue regulada por el sindicato y éste al no darle continuidad hizo que el docente dejara en segundo término este tipo de actualización que apoyaba la idea de que la actualización no es obligatoria y que el docente por la lejanía de su centro de trabajo y tipo de conexión a internet no se puede actualizar.

- El tiempo dedicado a la actualización. En este aspecto se tienen que considerar dos puntos: a) la actualización de las y los maestros, antes de la derogación de la Reforma en 2018, mayormente no se lleva a cabo por la lejanía de los bachilleratos y el acceso a internet y b) después de la derogación, la actualización docente quedó a decisión de las y los maestros. Así, en el bachillerato de Totomoxtla, sólo un docente se actualizó de manera obligatoria por su ingreso por examen de oposición, los demás, no se actualizaron por la

lejanía y por no ser obligatoria ésta (y ser normalistas). En el bachillerato de Potzcuatzingo dos maestras ocupan tiempo fuera de la escuela para actualizarse: una de manera oficial (por gusto), la otra, por convenio sindical (por no tener el perfil de las materias que imparte) y la tercera, por falta de tiempo, no se actualiza (y es normalista).

En esta situación se puede ver que la actualización en el constructivismo no fue realizada por los todos los docentes debido a las condiciones de trabajo, la organización y forma de operar sus bachilleratos. De esta manera, la actualización de los conocimientos sobre el constructivismo quedó limitado a unas cuantas actividades y su supervisión pasó a ser por parte del superior inmediato (supervisor), por la formación y forma de ingreso de la mayoría del profesorado, convirtiendo la actualización en una preocupación personal, que convive con las exigencias de la supervisión, las carencias del lugar de trabajo y la concepción propia (formación) de ser docente, con una fuerte carga de trabajo.

- La “versatilidad” de impartir contenidos de diferentes materias. Esta influencia está relacionada con la expansión de la educación media superior a bajo costo siguiendo las recomendaciones internacionales de la OCDE, sin satisfacer los mínimos para operar: docentes formados en las áreas de conocimiento que imparten.
- La forma de operar del bachillerato digital con tres docentes para impartir todas las materias, se organizó de tal forma que a cada docente se le asigna un área de conocimiento: Matemáticas, Humanidades o Ciencias, impartiendo clase en los tres grados. Además, como pudo observarse en los casos, las y los docentes imparten en su mayoría materias diferentes a su perfil, lo que repercute en la calidad de conocimientos enseñados. Con ello, esta acción incluye a las y los jóvenes a una educación media superior pero los excluye al tener docentes cuyas materias que imparten no las conocen.

5.2 Elementos que influyen en los significados que dan las y los docentes al perfil

Considerando las experiencias de las y los maestros, el perfil docente se asume desde lo que el espacio, los superiores (que detentan el poder y vigilan) y su propia concepción de docente les permiten ir fraguando. En este sentido, el ser docente se ve desde lo administrativo, desde el propio docente con relación al otro y al lugar. De esta forma, el

profesorado muestra una serie de elementos que van resignificando el perfil a partir de las condiciones y experiencias vividas.

- a) Las materias a impartir diferente a su formación. El maestro de bachillerato digital imparte 30 horas de clase divididas en los tres años escolares bajo las materias asignadas sin importar el perfil de éstos. En este sentido, las materias asignadas son un elemento que empuja al docente con formación ajena a la docencia a actualizarse en las materias a impartir (“me inscribí a los cursos del INAOE”, *La Profesora Érika*), a buscar información por su cuenta (“mediante videos de Internet”, *Nacho*) o preguntar sobre cómo dar la materia (*La Directora*). En cuanto a los maestros con formación en la docencia este aspecto no influye en su preocupación por actualizarse en las materias a impartir, de las cuales no son especialistas.
- b) Aislamiento. El maestro de bachillerato digital está contratado por 30 horas semanales, las cuales tiene que cubrir frente a grupo. No se contemplan tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo, asesorías, tutorías ni comisiones. En este sentido, el tiempo destinado a dar clase se ve afectado, haciendo que el profesorado con comisión encuentre la manera de resolver su trabajo de forma individual, lo que intensifica su trabajo: “Trabajar atendiendo las necesidades de supervisión” (*El Director Coca*); (Encargar/comisionar su rol docente al jefe de grupo, *La Directora*); (Delegar el trabajo frente a grupo a compañeras y jefe de grupo, *La Profesora Érika*) lo que repercute a cerrar la posibilidad de un proyecto colectivo. En cuanto a los profesores sin comisión, este aspecto sólo influye dependiendo la forma de operar del bachillerato según su director: *Nacho* y *La Maestra Luz* trabajan sus horas frente a grupo porque su director asume todas las comisiones y *La Maestra Lupita*, a pesar de no tener comisiones, sus compañeras le encargan sus grupos (cubrir las clases de las compañeras).
- c) El alumnado. El maestro de bachillerato digital imparte sus clases a un alumnado rural con las siguientes características:
 1. Grupos pequeños de no más de 20 alumnos.
 2. Bilingües en su mayoría en una de las escuelas, con un nivel básico de idioma español.
 3. En edad de formar familia según sus costumbres.

4. Trabajador por las condiciones económicas de su familia.
5. Con un nivel de conocimientos por debajo del nivel esperado para bachillerato.
6. Con limitaciones al acceso del uso de las TIC.

Estas características hacen que los docentes tomen determinadas estrategias que influyen en su manera de impartir clase: i) en cuanto contenido: ayudan a utilizar la computadora (*Maestra Luz*), realizan transposiciones didácticas básicas (*Nacho*); ii) en cuanto a actitud: estar sonriente (*Director Coca*), motivarlos (*La Maestra Lupita*), controlar al alumnado (*La Profesora Érika*) con el cuerpo y la voz (*La Directora*).

- b) Infraestructura disponible. El maestro de bachillerato realiza su función docente en un espacio que limita su trabajo (ya sea por falta de salones y equipo o por negación de éstos por un superior), realizando acciones que ayudan a solventar esta carencia estructural: estar al pendiente del presidente municipal para gestionar (*El Director Coca*), trabajar en un espacio arrumbado (*La Maestra Luz*), dar clase en donde se pueda (*Nacho*), no poder utilizar el laboratorio de cómputo por orden de un superior (*La Profesora Érika* y *La Maestra Lupita*).
- c) La comunidad. El maestro de bachillerato digital viaja largas distancias para llegar a su lugar de trabajo. Al abrirse esta modalidad en zonas rurales alejadas, el profesorado ocupa diariamente por lo menos 30 minutos (las maestras de Poxcuatzingo) a 3.5 horas en automóvil (propio) para llegar al bachillerato cuando viven en la región (*El Director Coca* y *La Maestra Luz*) y cuando viven lejos, se tienen que ir a radicar a la comunidad o a una comunidad cercana (*Nacho*).
- d) Un docente a la vanguardia. El maestro de bachillerato digital intenta asumir su rol de facilitador a partir de lo que entiende de éste: no ser la figura central en la educación (*El Director Coca*), preguntar cómo ser docente (*La Maestra Luz*), ser sincero y aclarar que no estudió para maestro (*Nacho*), ser un agente de cambio (*La Maestra Lupita*).
- e) Salario universal. Los maestros de bachillerato digital tienen un salario universal. Esta característica es única de la modalidad y trata de evitar los conflictos que tienen los docentes de bachillerato general y tecnológico quienes están contratados por horas y buscan otras formas de ingreso o plazas por hora

para tener un salario más elevado. No obstante, el salario de bachilleratos digitales no contempla los cargos directivos ni comisiones como una retribución económica mayor como en la modalidad general o tecnológica, así, ser responsable administrativo no retribuye al docente que tiene que realizar doble trabajo, “no te pagan más” (*El Director Coca y La Directora*), lo que se gasta en realizar las comisiones “sale de mi bolsa” (*La Profesora Érika*).

- f) Forma de ingreso al magisterio. El docente de bachillerato digital puede provenir de una institución formadora de docentes o de una universidad o tecnológico. A partir del ingreso por examen de oposición, ser docente de bachillerato se reduce a tener las competencias que exige el perfil docente (el caso de *Nacho*, aunque no tenga las competencias pedagógicas). Por otro lado, antes de que se ofertaran las plazas de esta modalidad de forma pública, el sindicato aprovechó la apertura de plazas de nueva creación y las asignó a las y los maestros meritorios egresados de la normal en educación básica (Los casos de *La Maestra Luz*, *Lupita* y del *Director Coca*) y profesionistas (los casos de *La Profesora Érika* y *La Directora*).
- g) Ser docente como trabajo que “conviene y es seguro”. El maestro de bachillerato digital al obtener su plaza definitiva e ilimitada de 30 horas o $\frac{3}{4}$ de tiempo, lo que se convierte en un puesto demandado por los aspirantes y maestros con pocas horas que buscan obtener otra plaza (u horas). Además, de existir el crecimiento por recategorización por estudios o por propuesta sindical, aumentando el salario sin trabajar más horas (el caso de *Nacho* y la *Maestra Lupita*). Desde la mirada de los aspirantes normalistas, cuya aspiración es trabajar plazas de interinato limitado o conseguir plaza por horas (máximo 13 horas), las plazas de bachillerato digital representan una gran oportunidad, si se considera que conseguir 30 horas lleva alrededor de 20 años sin la ayuda sindical (los casos del *Director Coca* y *La Maestra Luz*). Por otra parte, para los profesionistas que han enfrentado los trabajos mal pagados, ser docente aparte de ser un trabajo con prestigio social es mejor remunerado por las prestaciones (los casos de *La Profesora Érika* y *La Directora*).
- h) Crecimiento académico opcional. El maestro de bachillerato digital puede actualizarse o profesionalizarse mediante los curso oficiales gratuitamente o en instituciones privadas. Esta profesionalización no tiene remuneración económica a menos que sea con la obtención de un grado académico y se realice la

recategorización. De esta manera, la actualización vista como crecimiento académico es opcional, es decir se actualiza el docente por convicción propia de manera formal (el caso de *La Maestra Lupita*) o informal (el caso de *Nacho*) o no, por cuestiones de infraestructura, inversión de dinero, esfuerzo o interés (los casos de *La Profesora Érika*, *La Maestra Luz*, *La directora* y *El Director Coca*).

- i) Orgullo por la formación. El maestro de bachillerato digital siente orgullo por su formación académica. Independientemente de la formación del docente, ya sea normalista o universitario, la modalidad del bachillerato le permite practicar bajo las múltiples tareas docentes lo que estudió. Así, los normalistas se enfocan en las técnicas pedagógicas de enseñanza que aprendieron dejando a un lado el aspecto de ser especialistas en una materia (Los casos del *Director Coca* y *La Maestra Luz*) o especializándose con los cursos oficiales (el caso de *La Maestra Lupita*). Por otra parte, los universitarios encuentran cómo poner en práctica lo que aprendieron en la universidad por medio de las comisiones (*La Directora* y *La Profesora Érika*).

Como puede observarse estos elementos, que el docente a partir de la situación que viven y experimentan, terminan por aumentar su trabajo. Sánchez y Corte (2013) mencionan que la *autointensificación del trabajo docente* es propio “de las reformas educativas neoliberales que buscan la eficiencia y la productividad a través de la racionalización de las actividades de los maestros” (p.8). Sin embargo, dadas las condiciones de los docentes estudiados esta autointensificación, no busca la eficiencia y la productividad, ya que los docentes aumentan su trabajo tratando de compensar su falta de formación en la docencia de bachillerato, que les exige principalmente actualizarse (en el constructivismo y en las materias a impartir que no son de su perfil), habilidades digitales y asumir el rol de facilitador. De esta forma, da cuenta de la multiplicación de las tareas y participación con los diferentes agentes que interactúan en las escuelas (supervisor, presidente municipal, compañeros y alumnos) con el fin de avalar su ser docente: ante los otros (supervisor), producto de su formación.

En este sentido, el significado que dan los docentes al perfil es una serie de requisitos que se deben cumplir de dos maneras: a) la formal, bajo instrucciones de los superiores con evidencia física y b) la personal o informal, bajos sus propios medios con el fin de estandarizarse por sí mismos. En este sentido, la parte formal implica asumir la postura de los superiores con el fin de mostrar (simular) que se trabaja de una forma evidenciada principalmente en la planeación. La parte personal, tiene implicaciones en

la subjetividad del docente y sobre todo en la intensificación del trabajo que el mismo provoca.

Conclusiones

Hemos estudiado el trabajo de los docentes de bachillerato digital prestando atención en cómo experimentan éstos el perfil docente, producto de tendencias educativas globales en un contexto rural. A partir del Mundo de la Vida de los docentes se pudo observar que éstos utilizan sus propios medios para cumplir con su trabajo de forma administrativa, solucionar problemas que impiden el desarrollo de la función docente, realizar acciones en pro del desarrollo académico del alumnado en algunos casos y en otros, priorizar las comisiones priva el derecho a una educación de calidad. Dichas acciones obedecen a sus intereses y gustos, lo que provoca una exigencia mayor de lo necesario. Lo anterior nos muestra que es importante continuar explorando el trabajo de los maestros de la modalidad digital y la escuela. Además, de que es necesario esclarecer, interpretar y renegociar el papel de la educación y lo que los maestros son, pueden ser y llegan a ser. Así como la construcción histórica de escuela en el medio rural, donde aparecen prácticas caciquiles y olvido por parte de las autoridades educativas y la falta de infraestructura adecuada, propia, y más cuando se refiere a modalidades basadas en el uso de TIC.

También se pudo observar, a partir de la experiencia vivida de los docentes, que su percepción sobre el desempeño como docente muestra la incertidumbre que tienen. Dicha incertidumbre tiene implicaciones epistemológicas como es: la forma en que se complejiza su trabajo, lo que afecta la forma en que los maestros lo consideran y realizan, en condiciones adversas, echando mano de las competencias profesionales que adquirieron en sus formaciones.

En este sentido, la incertidumbre provocada por las dimensiones del perfil docente que se consideran un deber ser de la profesión, son omnipresentes y aparecen como significativas principalmente: a) como la forma de experimentar el mundo, las cuales fueron mostradas en esta investigación como cuerpo vivido, otro vivido y espacio y tiempo vivido y b) como supuesto básico principalmente sobre las relaciones entre: sujeto y objeto-(El otro); mente y cuerpo; espacio y tiempo.

De esta manera, la experiencia del profesorado muestra que su trabajo no sólo involucra las capacidades y habilidades intelectuales, sino también su ser emocional, su ser encarnado y sus relaciones. En este sentido, su ser y por tanto su actuar afecta la forma de relacionarse con el alumnado, de enseñar, de ver la educación, donde el

enfoque constructivista es un mito y se traslapa en conductismo. De esta manera, las relaciones que suponen las tendencias globales educativas se ven inmersas (mezcladas) en una ejecución de estrategias conductistas principalmente de disciplina (del cuerpo y acciones) sobre el otro que han sido naturalizadas.

Por otra parte, en nuestra investigación fueron emergiendo gradualmente tres temas:

1. Lo que se entiende y se hace desde la concepción del perfil docente
2. El papel del facilitador
3. La modalidad de bachillerato digital en contextos rurales.

Estos temas consisten en diferentes aspectos que reflejan la variedad de experiencias, las cuales no se pueden considerar como independientes ya que existen conexiones y vínculos dentro y entre sí mismos, creando así una red compleja y ambigua que constituye el trabajo docente.

Tema 1: Lo que se entiende y hace desde la concepción del perfil docente

El documento Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para docentes en Educación Media Superior fue elaborado siguiendo el Artículo 12 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). En el PPI se menciona que el perfil docente fue establecido tanto por las “Autoridades Educativas como por los Organismos Descentralizados” (SEP, 2018, p. 9) a través de “un proceso de construcción de perfiles, parámetros e indicadores en los que se consideraron las principales características de los distintos subsistemas que conforman este tipo educativo” (p.10). Dicho proceso consistió en “reuniones de trabajo presenciales y consultas nacionales por medio de Internet en las que participaron docentes, directores, representantes de Autoridades Educativas y de Organismos Descentralizados aportando sus conocimientos y experiencias acerca de la Educación Media Superior y del quehacer docente” (p.10).

De esta manera, se asentaron los conocimientos, aptitudes y capacidades que los docentes deben tener para cumplir la función docente, donde el establecimiento del PPI sirve de “referente para la buena práctica profesional” (p.13). El mecanismo de acción para lograr que los docentes se apegaran al perfil fue, por un lado el examen de permanencia y por otro, la capacitación docente a través de los diplomados

PROFORDEMS y CERTIDEMS para los docentes en servicio y el examen de oposición para los docentes de nuevo ingreso.

A partir de lo anterior, esta investigación partió tomando como eje rector al perfil como una fuerza instituida en la currícula, que empujaba al docente a actuar en consecuencia en el plano formal, para alcanzar la estandarización profesional normada. Sin embargo, a medida de que las experiencias de los docentes se estudiaron, el perfil para unos actuaba como el referente para la buena práctica profesional y para otros como un dispositivo de poder. Para poder explicar estas dos tendencias, recurriremos al concepto de significante vacío de Laclau en el primer caso y en el segundo, a la noción de poder de Foucault.

El perfil docente como significante vacío

Laclau (2002) plantea que la sociedad genera significantes vacíos, los cuales son significantes que no pueden ser directamente asimilados a ningún significado preciso. Además, menciona que los significantes vacíos se vinculan con significantes flotantes, los cuales se caracterizan por tener “aparentemente un exceso de sentido, mientras que el significante vacío sería, por el contrario, un significante sin significado” (p.26). De esta forma, “el carácter flotante de un significante es la única forma fenoménica de su vacuidad. De tal modo, que el flotamiento de un término y su vaciamiento son las dos caras de la misma operación discursiva” (p.27).

En este sentido, el carácter flotante de un significante (como democracia, libertad, igualdad) es lo que permite que se constituya como significante vacío. Es decir, que el significante vacío tiene la capacidad de aglutinar particularidades construyendo una cadena equivalencial, como expresa Laclau (2005): “el significante vacío puede operar como punto de identificación sólo porque representa una cadena equivalencial” (p. 204).

Retomando al perfil docente como referente de una buena práctica profesional y siguiendo a Laclau sobre el significante vacío, se puede ver que el perfil como significante se puede llenar con los que los docentes, a través de su experiencia, expresan de éste, ya que sus comentarios representan sus intereses ideológicos, restando sentido o significación del estipulado en el PPI a partir de la falta de sentido que los docentes le dan.

De este modo, lo que los docentes comentan sobre el perfil docente llenan el significado de “perfil docente”. Estos comentarios se presentan como verdad que viven los docentes y tienen por consecuencia la construcción del lazo social, el cómo se relacionan con los demás, su subjetividad, las prácticas y acciones concretas que realizan.

Teniendo en cuenta al “perfil docente” como significante vacío se presentan a continuación los significados encontrados que representan la cadena equivalencial:

1. Lo que los maestros siempre han hecho pero ahora está escrito.
2. Una fuerza instituida en el currículum.
3. Una fuerza que puede ser frenada o suplantada por la autoridad inmediata: director o supervisor.
4. Una serie de requisitos que pueden cumplirse formal o informalmente.
5. Una medida que se tiene que cumplir por convicción o/y es avalada por su superior.
6. Lo que cree el docente que puede hacer en su trabajo y con sus propios medios.
7. El aspecto deseado que el docente debe cumplir, el cual depende de las condiciones concretas de trabajo¹.

De lo anterior, se puede observar que el significante “perfil docente” supone la forma en que los docentes, según sus intereses, asumen lo que es el perfil (una buena práctica profesional, en su significado oficial).

En el primer caso, se observa una preocupación por continuar con la forma en que los docentes han trabajado. Esto es importante, porque hace a un lado la propuesta de la RIEMS basada en el constructivismo, haciendo ver que no hay diferencia clara entre éste y el conductismo. El perfil aquí es una serie de acciones que se han realizado y para asegurar que se seguirán realizando se han escrito en un documento.

¹ particularidades laborales, enfoques educativos, formas de trabajo propuestas en los programas de estudio, conocimientos a desarrollar, características del alumnado, la organización del trabajo escolar, tiempo de las clases, actividades, control del grupo, forma de registrar las evidencias de aprendizaje, formas de dar clase y evaluar.

Además, considerando la formación de los docentes, se aprecia por un lado que el conductismo está arraigado en éstos, el cual se manifiesta en el rol que toma de ser el encargado de enseñar y provocar el estímulo al alumnado que es pasivo, que obedece y sigue normas que recibe, y por otro, que el perfil representa una nueva forma de actuar al que se resisten, buscando equivalencias con la forma en que actúan, les enseñaron o imitan de sus compañeros.

En el segundo caso, es referido a la importancia que tiene el Acuerdo 447 como parte de las competencias que debe tener el docente que imparte educación en media superior. Estas competencias fueron ampliamente trabajadas en la actualización docente a través de los diplomados PROFORDEMS y CERTIDEMS con el fin de preparar al magisterio para presentar el examen de permanencia. Sin embargo, en los docentes estudiados, estos diplomados no tuvieron gran relevancia por las condiciones de lejanía para cursar éstos, quedando en recomendación para aquellos docentes que pudieran viajar a las sedes en las que se ofrecían estos diplomados. Con el paso del tiempo, los diplomados perdieron su relevancia y se dejaron de ofertar, y posteriormente con la derogación de la Reforma, la presión que ejercían tales diplomados se fue convirtiendo en un aspecto personal que se debía cumplir.

En el tercer, cuarto y quinto caso, el perfil es un dispositivo de control, lo que se trata en el siguiente apartado. Sin embargo, lo interesante del tercer caso es lo que el supervisor autoriza-agrega a la documentación requerida por su falta de conocimiento pedagógico, el cual es suplantado por la exageración del trabajo administrativo de una directora, y expresado a los demás como requerimiento oficial (de la SEP). De esta manera, al perfil se le agrega una connotación administrativa. Por el otro lado, los requerimientos (documentación y evidencia) que hace el supervisor son tomados por el otro director como una orden que puede ser ejecutada sin necesidad de involucrar a los demás docentes por las condiciones en que desarrollan su trabajo y la forma en que deben de ser o mostrar tales requerimientos. En este sentido, el director quita la connotación administrativa a sus docentes dada por el supervisor.

En el cuarto caso, se aprecia que el perfil tiene dos concepciones: la formal y la informal. La formal está vinculada al tercer caso y se reduce a los requisitos administrativos. La informal tiene que ver con la presión individual que cada docente ejerce a sí mismo con el fin de “estandarizarse”, lo que nos lleva al quinto caso. Este esfuerzo, sólo es para mostrar al otro que se “estandariza” en determinados aspectos

para ser avalado por el superior. En este sentido, del perfil sólo se toman aspectos que son notorios para los otros como la actualización docente o el uso de las TIC, sin que sea como lo indique la propia Reforma.

En el sexto y séptimo caso, la frase “la avientan al ruedo sin nada” sintetiza el significado de perfil docente en cuanto a lo que los docentes pueden hacer en su trabajo para alcanzar la “estandarización requerida”. Y es que en esta posición el docente significa al perfil desde la creencia de lo que puede hacer a partir de sus habilidades y posibilidades. De esta manera, lo que dicta el perfil como la actualización, el uso de las TIC y su actuar por ejemplo, está en función de su propia disposición o deseo a alcanzar por un lado y por el otro, está en función de las condiciones concretas de trabajo que vive. En este sentido, el perfil significa sólo aquello que se puede realizar de forma personal (según habilidades y medios propios) y a partir de las condiciones de trabajo que tiene el docente

Con lo anterior, el significante "perfil docente" es un significante vacío dadas las condiciones en las que los docentes le dan sentido. De esta forma, el significante refiere a unos aspectos de los que se mencionan en el PPI y son llevados a cabo en la forma y posibilidades que tienen los docentes y que le permiten tanto sus condiciones de trabajo como los superiores. De esta manera, se identifica al supervisor, a los directores y las condiciones de trabajo como aspectos que influyen en la significación del referente “perfil docente”. En este sentido, cabe preguntarse, ¿si el perfil docente puede ser adecuado a sólo los aspectos “esenciales, básicos o mínimos” que puedan ser llevados a cabo considerando las condiciones en que labora el docente y las habilidades que tiene? y ¿si estandarizar es sólo mostrar administrativamente unos cuantos indicadores de los que plantea el perfil en sus cinco dimensiones? Estas interrogantes nos llevan a repensar: a) en qué condiciones se realizó el perfil, considerando que fue elaborado a partir de la experiencia de docentes, directores, autoridades educativas y organismos descentralizados; b) quiénes participaron en las reuniones, c) qué alcance tiene una consulta nacional por Internet y d) si el perfil es una forma de estandarizar cual es, entonces el objetivo de que tenga tantos indicadores, ya que a partir de la experiencia de los docentes lo que muestra más que una estandarización son las carencias estructurales de modalidad y la falta de desarrollo de las competencias docentes.

El perfil docente como dispositivo de poder

Para Foucault (2001) el poder no se posee, se ejerce y sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente. En este sentido, el poder actúa por medio de mecanismos de represión e ideología. Al analizar el autor las leyes y las normas como parte de estos mecanismos, menciona que la ley sólo interviene cuando existe una infracción, mientras que la norma interviene durante toda la vida. De esta forma, la ley debe ser conocida en principio por todos los sujetos de una sociedad mientras que la norma sólo la conocen quienes la establecen a partir de un cierto saber. Así, la ley se entiende como un procedimiento por medio del cual se establece lo que se permite, tolera o inventa como privilegios de clase; o bien, lo que se establece lo que se prohíbe, aísla y define como medio de dominación.

Considerando lo anterior, el perfil visto como producto de la LGSPD en su Artículo 12, indica lo que se permite, en este caso *debe de ser* un docente y se dio a conocer mediante la actualización en la RIEMS. En cuanto a su característica de ley, el perfil, a través del examen de permanencia, logró tener una infracción en el caso de que no se cumpliera, que consistía en la separación de las funciones docentes de todo aquel que no pasara el examen. Por otra parte, al terminarse esta infracción impuesta por el Estado, y dada la organización de la supervisión de la función docente, el poder del perfil como ley se disminuyó y pasó a ser un requisito comprobable por la autoridad educativa inmediata al docente: el director y el supervisor.

En este sentido, el poder pasó a la autoridad, a un individuo. Foucault (2003) menciona que el poder en una relación de autoridad hay dos entes: uno que entrega su libertad y poder al otro y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro, teniendo no solo poder sino la autoridad asignada por el otro para poder ejercerla con el mismo, así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia, obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad.

A través de la experiencia compartida por los docentes se apreció que en la relación supervisor-docente, la condicionante de no tener el perfil ponía a los docentes en el rol de obediencia y hasta de servidumbre, lo que implica un orden social desigual que amplifica: a) la calidad de educación impartida a un alumnado rural, b) la precarización del empleo docente y del prestigio de ser docente que se genera a través

de profesionistas que no son formados en pedagogía y que no se comprometen a formarse o actualizarse en la función docente y c) la arbitrariedad del poder que ejerce un superior que no crea sus propias normas y las pregona como oficiales aprovechándose de la lejanía y de incomunicación que tienen los y las docentes con la propia institución oficial. En cambio, en los docentes que tenían el perfil, en un caso empoderó a la docente al grado de llegar a la confrontación y en otro caso, el supervisor no representaba una autoridad, en ambos, el poder giraba en torno a lo pedagógico. Respecto a la relación supervisor-directores, el poder se basa en lo administrativo, ocasionando que la directora, debido a su formación tome partido y se imponga al supervisor. En cambio en el caso del director, éste se vuelve obediente esperando ser recompensado por ello. En cuanto a la relación directores-docentes, dado que el perfil se mueve entre lo pedagógico y lo administrativo, se encuentra que el poder que ejercen estos sobre los docentes es administrativo y pedagógico en los docentes que no tienen el perfil, y en los docentes que tienen la formación o han sido reconocidos para ejercer la función docente sólo es administrativo.

De esta forma, el perfil como dispositivo de poder se encuentra al ser producto de una ley, la cual menciona lo deseable del docente a partir de la RIEMS, en un tiempo y espacio definido que busca responder a los retos que la educación media enfrentó en la primera década del siglo presente. Así, el perfil como dispositivo de poder en un contexto rural y lejano opera de dos formas: a) como un conjunto de principios sobre cómo enseñar y el papel que el docente debía de tomar, acordes a la necesidad de orientar la educación al enfoque constructivista y a las recomendaciones internacionales, donde el su mecanismo de acción para lograr tales principios fue el examen de permanencia y la actualización docente y b) como un requisito aprobado por los superiores de los docentes, al terminarse la exigencia del examen, convirtiéndose en un punto clave en las relaciones de los docentes con los directores y éstos con el supervisor, donde el poder se manifiesta a través de la sujeción y la obediencia.

Por otra parte, el lugar en donde se ubica el bachillerato es clave para determinar qué autoridad puede ejercer más poder. Así, en el bachillerato cercano o que puede visitar el supervisor para sacar evidencia del trabajo docente, el poder se ejerce por éste sobre directora y docentes. Y, en el bachillerato lejano, el poder ejercido del supervisor es sobre el director y éste con los docentes. De esta forma, en cuanto al perfil, es más una medida de control para el bachillerato cercano que para el bachillerato lejano, debido a que en el segundo, el director no exige el perfil por las condiciones de trabajo

que viven. Es decir, que la lejanía del lugar permite al director restar poder a la autoridad del supervisor y al mismo tiempo a la ley de la que se desprende el perfil.

En consecuencia, el perfil como referente de “una buena práctica profesional” producto de una ley es resignificado por los docentes, directores y supervisor en la medida de las necesidades (sacar evidencia, ejercer poder) requeridas por la autoridad superior. Esta resignificación depende del propio docente, su formación, habilidades y relación de obediencia y sujeción con el supervisor, además de la cercanía o lejanía del bachillerato, la cual determina si puede ser supervisado personalmente. En este sentido, el perfil como estandarización normada y vigilada por las autoridades educativas pierde su fuerza a medida de que existen autoridades educativas y a la lejanía del bachillerato. El resultado de lo anterior es que de la serie de dimensiones, parámetros e indicadores solo se realicen algunos en la medida de las posibilidades del docente y de su lugar de trabajo.

Tema 2: el papel del facilitador

En el Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, en su apartado tercero inciso b) Formación y actualización docente menciona que: “se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias ... (ya que) los profesores, juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos” (p.73). De esta manera, los docentes o facilitadores “deberán contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos” (p.73). Además, “tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión” (p.73).

Para dar forma a este facilitador, se establecieron las competencias que deberán cumplir los docentes que pertenecen a todas las modalidades de educación media superior. Estas competencias se encuentran en el Acuerdo 444 y siguiendo el inciso b) del acuerdo 442, Estas competencias son ajustadas de las competencias para la formación de los docentes de primaria en Suiza:

“En este tema (las competencias docentes) conviene también considerar experiencias internacionales, como la desarrollada por las autoridades educativas suizas, las cuales han adoptado como referente para la formación de los docentes de primaria los siguientes 10 dominios de competencias. Con algunos ajustes, pueden ser extensivos a la docencia de educación media superior” (p.74).

De esta manera, las competencias que debe tener el facilitador se tienen que demostrar en las acciones que realiza, para tal, se crea el perfil, parámetros e indicadores que debe de realizar el docente en su rol de facilitador. Estas acciones concretas determinan si se lleva a cabo tal rol. Retomando la experiencia compartida de los docentes estudiados se puede ver que este rol impacta más en la identidad de éstos, en el cuerpo desde la perspectiva de Merleau-Ponty, lo que se expone a continuación.

El cuerpo del facilitador

Con lo mencionado con anterioridad, se entiende que el docente está en un cuerpo dominado por la LGSPD a través de los acuerdos y propiamente el perfil por una parte y por otra, por las autoridades superiores inmediatas. En este sentido, el cuerpo del docente se encuentra enmarcado, encasillado a realizar una función y actuar de una manera determinada, la cual también está sujeta a las condiciones físicas del lugar, que le permitirán actuar conforme a lo estipulado o no. Retomando la experiencia de los docentes, se encuentra que el rol de facilitador, es el elemento central que hace que los docentes se encuentren en un proceso de identidad profesional.

Este rol permea la forma de percibir su entorno, lo que vive, lo que hace, haciendo que su cuerpo tome forma a partir de los siguientes aspectos:

- a) La modalidad digital, que implica la idea de tener habilidades digitales para ser docente de esta. Si bien, el diplomado de la BUAP cubría este aspecto, la falta de seguimiento de este y las dificultades para usar las TIC en los bachilleratos, así como las propias habilidades de los docentes desencadenó un sentir de obligación que se tradujo en conflictos: entre directores sin habilidades digitales con los docentes con habilidades digitales. En este sentido, los docentes intentan asumir el rol de facilitador, pero la falta de preparación de los superiores y las condiciones de trabajo no lo permiten. De esta forma, los docentes buscan por

sus propios medios usar las TIC prestando sus dispositivos o los de la escuela al alumnado. Así el facilitador connota ser facilitador como *el que da los materiales*, en este caso el acceso al uso de las TIC.

- b) La retórica del perfil en cuanto al nombre que recibe el profesorado (ser facilitador en lugar de docente): exige asumir una posición diferente para relacionarse con el alumnado. En los casos estudiados encontramos las siguientes formas:
- i. Facilitador que se adapta al lugar.
 - ii. Facilitador que ayuda
 - iii. Facilitador que se construye con el otro
 - iv. Facilitador que prefiere hacer lo mínimo para cumplir su rol
 - v. Facilitador que se especializa en sus materias
 - vi. Facilitador que aplica lo aprendido en los cursos de actualización

Estas formas de asumir el rol conllevan una percepción de sí mismo, que se manifestó en el dibujo y comentarios.

En el primer caso, un docente de formación en educación primaria decide cambiar su vestimenta de traje por las condiciones climáticas del lugar a utilizar ropa casual. El clima del lugar como factor que cambia al cuerpo se muestra además en el uso de lentes de sol, ya que el docente es sensible a la luz. Estas condiciones hacen que se dibuje como un excursionista en lugar de un docente. Además de ello, el no contar con un espacio para dar clase, recurre a dar clase fuera del espacio del bachillerato en la naturaleza. De esta forma, el facilitador se adaptó a lugar y cambio su forma presentarse ante los demás: de maestro (de primaria con traje y dar clase en el salón) a facilitador (excursionista con ropa casual y lentes oscuros y dar clase fuera del salón).

En el segundo caso, el facilitador tomó el papel de ayudar y enseñar a utilizar al alumnado las TIC propias y de la escuela. En este caso el facilitador toma la idea de ayudar como una forma de acercarse individualmente al alumnado por un lado, y por el otro cumple la función de capacitar al alumnado en el desarrollo de habilidades digitales, sin ser la materia propia. Es decir, el papel de facilitador, aparte de desarrollar los contenidos temáticos asignados, desarrollan las habilidades digitales del alumnado de forma individual. Esto hace pensar que el facilitador debe de tener determinadas habilidades digitales que le

permitan enseñar al alumnado a usar las TIC a parte de los conocimientos propios de las materias que imparte.

El tercer caso hace referencia al facilitador que se construye en la práctica al no tener la formación en la docencia. El principal atributo de este facilitador es reconocer que está en construcción, ser sincero y notificar al alumnado, así como pedir consejo a los docentes con experiencia. Desde el punto de vista de la creación de espacios educativos participativos, en donde se busca que los integrantes aporten sus conocimientos y el docente sea sólo un guía, la idea de que el facilitador se construya con los demás, parece adecuada. Sin embargo, considerando el lugar que no permite realizar un espacio educativo participativo y que el alumnado no posee el nivel de conocimientos requeridos para la educación media, el facilitador, adecua los conocimientos a un nivel básico, perdiéndose la oportunidad de participar todos y tomando éste el rol de dador o conocedor de conocimientos, volviendo las relaciones verticales en lugar de horizontales.

En el cuarto caso, el facilitador considerando que tiene que cumplir otras tareas y comisiones, busca realizar acciones para llevar su rol en la forma mínima. Entre las acciones realizadas se encuentran hacer una guía, cumplir con la planeación como la piden, asistir a la escuela y cuando se tenga que ausentar por cumplir una comisión nombrar un monitor para que éste dé el tema de la sesión. De esta forma, La labor del monitor, del alumno nombrado por sus capacidades y habilidades es escribir en el pizarrón, dictar lo que se le ha dado para que sus compañeros lo tengan en la libreta. Esta acción deja ver que el papel del facilitador es preparar material didáctico (la clase), una guía que es lo que se dará en la sesión y escoger un alumno que reproduzca tal material.

En el quinto caso, el facilitador se convierte en alumno fuera de la escuela y dentro tiene que enseñar lo que estudia. Este rol que asume se debe a que el facilitador no tiene el perfil del campo disciplinar que le tocó impartir.

En el último caso, el facilitador que trata de aplicar sus conocimientos sobre el constructivismo y asumir éste rol, termina por enfrentarse a la autoridad que no quiere o conoce tal rol. Esta situación lleva al facilitador a ser facilitador en momentos, a puerta cerrada y sabiendo que va a ser reprimido. En esta

situación, el facilitador siente frustración y sumando a su carga de trabajo se siente extremadamente agotado (como araña fumigada).

Considerando los casos anteriores el cuerpo de facilitador toma forma a partir del espacio y de las relaciones con los otros. Así, se encuentra que es un ser excursionista, un ser en construcción, un ser que ayuda, un ser que busca un reemplazo, un ser que estudia, un ser con sentimientos de frustración y sensación de agotamiento.

- c) El campo disciplinar asignado: lo que se espera que haga como docente independientemente de su formación, forzando al docente a adquirir habilidades y conocimientos sobre diferentes materias. El facilitador, en este sentido debe de tener la capacidad de aprender temas que no son de su perfil académico. Sin embargo, se encuentra que existen dos posiciones frente esto: por un lado los docentes con formación en la docencia se sienten capacitados para dar cualquier materia, bajo la idea de que su conocimiento se basa en técnicas de enseñanza, por lo que un libro de texto es suficiente para impartir clase que no es de su perfil. Por el otro lado, se encuentra que hay docentes que buscan la forma de especializarse en las materias asignadas, pero en menor grado. Sin embargo, al igual que los docentes con formación en docencia, terminan por usar los libros de texto para dar clase.

Considerando lo anterior, el rol del facilitador es reproducir lo que el libro de texto indica. Esto nos lleva a pensar que el facilitador debe de tener habilidades de manejo de grupos en lugar de ser especialistas en alguna materia.

- d) El lugar en donde se encuentra el bachillerato: tanto la comunidad, sus costumbres y tradiciones como el lugar físico son elementos que hacen que el docente modifique su forma de vestir, de actuar, de relacionarse con los otros. Este aspecto está relacionado con la vigilancia del supervisor, ya que en el bachillerato supervisado físicamente, las docentes modifican su vestir, su apariencia y actuar para agradar al superior. En cambio, en el bachillerato no supervisado físicamente, el director ha cambiado su forma de vestir por el clima del lugar y entre los docentes la vestimenta (apariencia) no es un punto a resaltar. Esto pone al rol de facilitador, en su forma de vestir, de actuar y relacionarse con los otros como un aspecto condicionado a la supervisión de la autoridad y por tanto a la visión que ésta tenga, referida a seguir un estereotipo o código de vestimenta y actuación.

- e) La infraestructura del bachillerato: considerando la modalidad se espera que las tecnologías se puedan emplear de forma frecuente, pero al no cumplirse esto, el docente busca la manera de hacerlo por sus medios propios. Este aspecto está relacionado con la disponibilidad de las TIC y las habilidades digitales de los docentes y superiores. En los bachilleratos estudiados a pesar de que uno contaba con buena infraestructura, las habilidades digitales del superior no permitieron el uso de las TIC. Y en el otro bachillerato, al no existir las condiciones adecuadas, este uso era mínimo. En ambos casos la responsabilidad del uso de las TIC recayó en el facilitador. De esta manera, el facilitador debe de tener habilidades digitales y disponibilidad de dispositivos propios para poder hacer el uso de las TIC.
- f) La autopercepción: referida principalmente al rol que desempeña como docente que cumple múltiples tareas y no sólo ser docente frente a grupo, lo que implica la idea que tienen de sí mismos frente a lo que son realmente, lo que piensan de ellos y el papel que ocupan dentro de la comunidad. En este aspecto la formación de cada docente es relevante para desempeñar el rol de facilitador como guía en el proceso de enseñanza o como docente con comisión, donde la comisión representa ser lo que se estudió. En este sentido, el rol de facilitador permite realizar acciones que se pueden vincular con la formación académica independientemente de que si ésta es en la docencia o no. Y esto se relaciona con la satisfacción personal de ser docente, pues implica la aceptación de ser docente por diferentes motivos personales como dedicarse a lo que se quería o tenía planeado ser, recibir un sueldo que permite vivir, compaginar gustos con la función docente o adquirir el prestigio de la profesión ante los otros.
- g) La historia que los vincula a ser docente (la familia, el sueldo), la forma en que llegaron al magisterio, por sindicato, por examen, por ser la única opción familiar o ver en la profesión docente de institución pública un empleo estable. En cuanto a la familia, ser facilitador y de bachillerato digital representa una forma en que las familias que ocupan cargos en el gobierno municipal o en la SEP logran, vía sindicato, obtener una plaza de $\frac{3}{4}$ de tiempo para sus hijos o familiares. Debe recordarse que sólo del 2014 al 2015 se sometieron a concurso sólo 40 plazas por ciclo escolar de forma pública, por lo que la mayoría de los docentes o facilitadores de bachillerato digital son hijos de familias de trabajadores del Estado y en muchos de sus casos ser facilitador es su primer

trabajo.

- h) La actualización docente: independientemente de la formación, la actualización pone a los docentes a seguir preparándose, ya sea en el aspecto pedagógico o en la especialización de las materias que imparte. Ser facilitador implica seguir la normatividad en cuanto a la actualización en la Reforma para conseguir las competencias. Esto convierte al facilitador en un estudiante, en un profesional que continúa formándose a la par de que cumple con su función.
- i) Ser docente desde la propia concepción de los docentes, lo que conlleva las formas diversas de actuar, de asumir su rol, de enseñar. El ser facilitador desde los aspectos mencionados arriba hacen que cada facilitador asuma este rol desde donde se siente más cómodo. En este sentido, la amplia gama de competencias que tiene el facilitador hace que cada docente tome una o varias para llevar a cabo este rol. Además, como la Reforma plantea una actualización docente, precisamente para alcanzar este rol, el que cada docente realice alguna de las competencias y/o dimensiones tiene por resultante que el docente sea un facilitador que se está construyendo en la práctica.

Considerando lo anterior, el rol de facilitador está en construcción a partir de las competencias y dimensiones deseadas, del lugar y de las condiciones de trabajo, las cuales hacen que el docente tome un aspecto del ser facilitador, resignificándolo ajustando a su realidad. En este sentido, la experiencia de los docentes nos muestra que el ser facilitador en bachillerato digital agrega más significaciones al perfil docente desde la parte subjetiva, y que puede ser expresada como una sexta dimensión del perfil, la cual se plantea a continuación:

Dimensión 6. Lo que el docente o facilitador vive (vivirá) en su práctica.

Construye su ser docente o facilitador a partir de las características de su centro de trabajo atendiendo a los requerimientos de sus superiores, compañeros, alumnado y expectativas propias.

En esta dimensión el docente o facilitador:

6.1 Imparte las materias asignada por su superior sin importar su perfil.

6.1.1 Busca por sus propios medios los materiales para

impartir la clase.

6.1.2 Indaga por su cuenta cómo impartir las clases.

6.1.3 Se documenta con libros de texto de bachilleratos generales para conocer los contenidos a impartir.

6.2 Realiza tareas extra a su función docente.

6.2.1 Toma tiempo de sus clases y fuera de sus clases para realizar sus comisiones.

6.2.3 Utiliza el tiempo familiar para ir a reuniones, calificar, preparar clase o dar asesorías.

6.3 Hace a un lado sus sentimientos

6.3.1 Al llegar a la escuela e impartir sus clases mantiene una sonrisa.

6.3.2 Motiva al alumnado a pesar de las condiciones en las que trabaja.

6.4 Soluciona los problemas de infraestructura.

6.4.1 Encuentra por sus propios medios, la manera de impartir clase como lo indica la modalidad.

6.5 Intenta asumir su rol de facilitador

6.5.1 cumple por lo menos alguna de las competencias del acuerdo 447 o un indicador del PPI. De esta forma, trata de impartir clase desarrollando competencias en el alumnado que está acostumbrado a ser pasivo, que habla lengua indígena y que no tiene los conocimientos esperados para la educación media superior.

6.6 Realiza múltiples cargos por el mismo salario

6.6.1 Cumple su función docente a la par de ser Tutor, Asesor, Responsable Administrativo, y demás comisiones asignadas sin recibir remuneración económica.

Tema 3: La modalidad de bachillerato digital en contextos rurales.

A partir de la experiencia de los docentes, se encuentra que el Bachillerato Digital no es “digital”, en el entendido del uso de estrategias asistidas por ordenador y por tecnologías que promueven el aprendizaje, las cuales implican programas o aplicaciones diseñados para la resolución de problemas y para el aprendizaje abierto y el uso de pizarras interactivas o plataformas de aprendizaje. El nombre lo debe a las recomendaciones de la OCDE. A pesar de que el bachillerato fue pensado para funcionar en contraturno en las Telesecundarias y así aprovechar sus instalaciones, la mayoría de los bachilleratos digitales terminaron buscando su propio espacio y con una infraestructura precaria. Además, otro aspecto que nos hace pensar que no se planeó como digital es el uso de los libros de texto del bachillerato general, los cuales no son gratuitos, en lugar de los materiales del Telebachillerato Comunitario que incluyen recursos digitales como una plataforma que alberga videos, audios y libros gratuitos, los cuales se ajustarían más a las características, condiciones en que el bachillerato digital ofrece sus servicios.

En cuanto a la ubicación de los bachilleratos, inicialmente se pensó se ubicaran en zonas rurales alejadas principalmente y en zonas semiurbanas donde no existiera en cinco kilómetros el servicio. Sin embargo, esta condición no se cumplió del todo, al menos en el bachillerato de Poxcuatzingo ya que tiene en su cercanía a bachilleratos generales y digitales, EMSAD, ICATEP, Colegio de bachilleres y educación privada sumando cerca de 30 planteles dentro de ese radio. Sin embargo, si se piensa en que uno de los objetivos es evitar que los alumnos viajen para recibir su derecho a la educación, el caso del bachillerato de Poxcuatzingo contribuiría a ofrecer el servicio a la comunidad a la que pertenece.

Por otra parte, los docentes que trabajarían en los bachilleratos se pensó fueran de la misma comunidad o de comunidades cercanas, pero la falta de profesionistas abrió la posibilidad de que se incorporaran profesionistas de otros lugares más lejanos. En cuanto a su forma de operar, al utilizar los materiales de bachillerato general y al no tener el alumnado las condiciones para comprar los libros o usar fotocopias, los docentes elaboran guías basándose en los libros, cuyo contenido es escrito en el pizarrón y copiado a la libreta. De esta forma, la libreta se convierte en el material que contiene los conocimientos vistos en la clase. En cuanto a lo digital, al no utilizarse las TIC, por diferentes razones, por parte del docente queda en presentaciones en Power Point,

videos y lectura de archivos PDF y por parte del alumnado, el uso de las TIC se muestra en las tareas de investigación por Internet y exposiciones con uso de Power Point.

Además, en los bachilleratos digitales tres docentes se hacen cargo de dar el servicio educativo. Estos docentes aparte de dar sus clases realizan tareas administrativas y de mantenimiento de la escuela. De tal manera que, la limpieza de salones y baños queda a cargo de un docente, quien puede o no utilizar a los estudiantes para hacer el aseo. En cuanto a las clases, a los docentes se les asigna un campo disciplinar independientemente de su perfil profesional, ya que no existe un filtro para que los docentes que conformen la planta docente de un bachillerato sea compuesto por un docente de cada área: a) Matemáticas y Ciencias Experimentales, b) Comunicación y c) Humanidades.

Esta situación obliga a los docentes a estudiar sobre las materias impartir, teniendo como apoyo los libros de texto del bachillerato general. En este sentido, pareciera que las competencias del profesional que funge como docente son más enfocadas en la exposición de los temas que en el conocimiento mismo de las asignaturas. Por otra parte, dado que el número de estudiantes es entre 20 y 60 alumnos por bachillerato, y los alumnos por grado oscila entre los 8 y 20, se da la siguiente forma de operar: a) las materias en ocasiones quedan distribuidas de tal manera que un docente pasa todo un día (seis horas de clase) con un grupo, dando varias materias (similar a primaria), b) cuando los docentes tienen que cumplir con su comisión, los grupos son encargados, supervisados o mezclados a los docentes que no tienen comisión y c) si no hay docente disponible para cubrir un grupo se nombra a un alumno “para que ponga trabajo” a sus compañeros, tomando el lugar del facilitador.

Considerando esta forma de operar, las instalaciones, el lugar y el tipo de alumnado resulta interesante que, de los bachilleratos estudiados, el que no tiene instalaciones adecuadas ocupe el lugar 618 de las 1581 (SEP, 2017b) que presentaron el examen PLANEA en 2017 y, el bachillerato que cuenta con una buena infraestructura ocupe uno de los últimos lugares (el 1538). Basados en la experiencia que compartieron los docentes, se encuentra que los docentes de Totomoxtla al no ser presionados por mostrar evidencias y no tener comisiones dedicaron más tiempo a las clases, obteniendo mejor resultado en PLANEA que en el bachillerato de Poxcuatzingo, al dedicarse mayormente a las comisiones se descuidó la parte académica. Siguiendo con las posiciones obtenidas, sólo para tener una idea de la modalidad a bajo costo y sus

resultados en el desempeño de los alumnos del último grado de bachillerato, se encuentra que entre los diez mejores resultados en PLANEA 2017 primeros lugares hay dos bachilleratos digitales que ocupan el puesto 3 y 10, en contraste dentro de los 10 últimos lugares se encuentran 5 bachilleratos digitales, lo que muestra una tendencia semejante a los resultados de los bachilleratos estudiados.

Como puede observarse la modalidad de bachillerato digital ofrece acceso a la educación a una pequeña población estudiantil que tiene aceptación por representar el no migrar a otras comunidades a estudiar. Además es a bajo costo tanto para las autoridades educativas como para la comunidad en la que se establece un bachillerato, ya que los estudiantes no salen de su comunidad y pueden continuar trabajando el campo y ayudando a sus padres. Por otra parte, el número reducido de alumnos puede asegurar un aprovechamiento mayor si al personal docente no se le aumenta la carga de trabajo con comisiones, pese a la falta de una buena infraestructura. Respecto a la contratación del docente y formación, la experiencia de los docentes nos muestra que el compromiso de enseñar está más relacionado con el aprovechamiento del alumnado que con la preparación académica del docente o su forma de ingreso. Sin duda, la falla más grande de la modalidad es apearse a una enseñanza digital cuando las condiciones estructurales y de formación de sus docentes no lo permiten, creando sólo una idea de la educación que se imparte y recibe en docentes y alumnos, mostrando la desigualdad social y económica de las comunidades en las que opera y que terminan generando estrés en los docentes al tratar de utilizar las TIC para enseñar.

Discusión

La experiencia de los docentes sobre el perfil docente puede describirse como una realidad multidimensional, que contiene partes ambiguas que al principio parecen contradictorias, pero de hecho son partes de un todo. Es razonable sugerir que, si otros docentes participaran en el estudio, las experiencias habrían sido diferentes debido a su propio Mundo de la Vida, ya que como se pudo observar en los docentes estudiados, el contexto en que laboran es un factor determinante en la forma existencial de experimentar el trabajo como docente.

Además, debido a que las tendencias internacionales en las que el perfil docente se elabora, las cuales buscan ampliar la cobertura del servicio educativo, mejorar la calidad educativa y la búsqueda de la equidad, el rol del docente es definido como técnico bajo el nombre de facilitador de los procesos de aprendizaje, el cual deberá

contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas, el trabajo en torno a proyectos e integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza. Lo que aumenta significativamente las actividades en la práctica docente, generando dificultades e incertidumbres en la identidad profesional de los docentes. En este sentido, la incertidumbre proviene del cambio de rol propiciado por el perfil y el aparato evaluador que tenía, ya que se planteaba la idea de ser juzgados “calificados” constantemente, sin importar la forma y condiciones en que laboraban, haciendo que las dimensiones del perfil fueran entendidas de diferentes maneras.

En este sentido, la forma en que los docentes se encarnaron como facilitador determinó las acciones que realizaron en su práctica, mostrando que esta encarnación se basa en sus valores individuales y juicios profesionales, los cuales se veían eclipsados. En consecuencia, el otro vivido-alumnado se redujo a un objeto en la mirada de los docentes, cuyos valores e intenciones fueron encaminados hacia la RIEMS buscando tener “una buena práctica profesional”. Siguiendo a Merleau-Ponty, esta objetivación del sujeto tiene por efecto el control sobre el otro, ya que las conexiones mutuas y las experiencias del otro vivido se dejan de lado y las personas se objetivan en la mirada del otro. Así, como el alumnado es objetivado por el docente, éste lo es por el supervisor. Esto es significativo, ya que el docente experimenta ser docente siendo controlado por factores externos (superiores y el perfil), lo que influye en las relaciones y comunicación entre docente y alumnado, docente con sus compañeros y docente con sus superiores.

De acuerdo con los resultados de este estudio, los aspectos diversos y ambiguos del trabajo docente exigen competencias técnicas principalmente más que pedagógicas, así como aspectos de apertura hacia el otro y su mundo de vida. En este sentido, el factor emocional es importante porque se convierte en el instrumento por el cual el docente interacciona desde el rol de facilitador. En consecuencia, el perfil como representante de una política tiene efecto en el dominio de los aspectos personales, sociales y afectivos del docente. De esta forma, el perfil, pone las pautas de cómo el docente se debe relacionar, lo que incluye una forma ética basada en las competencias y el desempeño.

En cuanto al *ser*, se encontró que diferentes ambigüedades son inherentes a la ontología y epistemología de los docentes. Con esto, queremos decir que hay aspectos

subyacentes que pueden verse como contradicciones, pero denotan una noción multidimensional y compleja del ser docente, que contribuyen a la comprensión de la experiencia. Siguiendo a Merleau-Ponty, la ambigüedad caracteriza nuestra existencia y significa aspectos y componentes irreductibles e inseparables de un todo, más que una relación ambivalente o dualista. De esta forma, las ambigüedades toman forma en la mente y el cuerpo y el cuerpo y el mundo.

Una interpretación del énfasis de los docentes sobre el cuerpo del alumnado puede ser que la visión de éstos refleja el control enfocado al comportamiento como objetivo, en lugar de desarrollar las competencias. Este enfoque puede indicar cierta resistencia de los docentes a adaptarse a lo que indica el perfil y al constructivismo. Por otro lado, las condiciones en que laboran estos docentes permiten realizar relaciones entrelazadas entre la mente, el cuerpo, el otro y el medio ambiente o naturaleza, haciendo que tanto docentes como alumnos vivan la misma experiencia, necesidad entablando una relación empática tal como el enfoque constructivista sugiere. En este sentido, la experiencia sensorial y corporal del docente como facilitador se extiende más allá del espacio físico (salón) y cruza a la comunidad. Así, cuando Merleau-Ponty describe el cuerpo y el mundo como dos aspectos de una sola realidad que él llama "carne", se puede entender que la carne "facilitador" es en el mundo (salón-escuela) y es compartida por el mundo a otro (a la comunidad), y éste la refleja, la invade.

Otra ambigüedad evidente en las experiencias de los docentes es la relación entre el control de éste por la autoridad. Si bien, la mediación de la autoridad es importante en cómo los docentes llevan una "buena práctica profesional" en un contexto rural marginado, se puede notar que hay desafíos relacionados con el papel mediador de la autoridad. Primeramente la formación de la autoridad debe de ser congruente con el aspecto pedagógico y en el enfoque del constructivismo para que se pueda recomendar a los docentes cambien su visión de su papel de dispensadores de conocimiento a facilitadores del aprendizaje. Y en segundo lugar, se debe de abrir espacios para el dialogo reflexivo y congruente con la realidad que viven los docentes para no caer en la simulación siguiendo directivas estandarizadas en manuales u órdenes del día, que tienen como fin evidenciar a cualquier costa que la Reforma se lleva a cabo.

En cuanto a los docentes que se describieron a sí mismos como facilitadores tienen en común la actualización docente a través de los cursos o diplomados o bibliografía requerida para presentar el examen de oposición. Los docentes que no se

reconocen como facilitadores han evitado la actualización docente, enfocándose a sus propias creencias de ser docente y en asumir el papel de su comisión en lugar de la de docente. Sin embargo, en ambos casos, se encuentra una presencia emocional y física en el Mundo de la Vida de los docentes que busca hacer una conexión con el otro a través de llevar a cabo las dimensiones del perfil en las condiciones en que laboran.

De esta manera, se encuentra que existe una preocupación de los docentes por obtener el conocimiento que tienen que impartir en sus clases y de las habilidades pedagógicas según sus necesidades. Por tanto, la conexión de los docentes con la materia que imparten es significativa, porque adquieren sus conocimientos principalmente de los libros de texto, quitándoles la presencia de expertos en el tema. En este sentido, la conexión y la especialización con el tema puede considerarse como un aspecto técnico, ya que la mayoría de los docentes confían en sus habilidades de control y técnica de manejo de grupos, lo que los hace sentir empoderados y competentes.

Respecto al espacio y las condiciones de trabajo, éstos son elementos que involucran a todo el cuerpo, incluida la mente, la emoción y el lenguaje, teniendo como resultado que los docentes experimenten fuertemente el ser docente en un contexto rural y modalidad digital. En este sentido, las nociones de los profesores sobre lo que es ser docente-facilitador implican una comprensión *filosófica del ser* de la educación, donde las experiencias encarnadas juegan un papel vital: entre lo que se exige y se puede hacer. Los docentes, como profesionales, destacan que las habilidades técnicas son complementadas con la experiencia de compañeros solidarios y la motivación interna para cumplir su rol de facilitador, aunado a sus supuestos y nociones preconcebidas de ser docente, las cuales ajustan a las actividades dentro de su práctica.

Lo anterior es evidente cuando los docentes dentro su práctica luchan por cambiar los patrones tradicionales y enfatizar aspectos técnicos del rol de facilitador como trabajar en equipo, usar las TIC, seguir un programa y al mismo tiempo ajustando su forma de enseñar a sus creencias y experiencias. De esta manera, los docentes parecen seguir el programa, el plan de estudios nacional o estatal pero en la práctica están creando un plan de estudios propio, de acuerdo con lo que viven.

Recuperando a Laclau se encuentra que los docentes hacen en su práctica bajo sus creencias, habilidades, competencias a partir de lo que piensan del perfil, del rol de facilitador y de sus propios medios encarna las dimensiones del perfil docente. En este

sentido, ser un excursionista, un mediador, un gestor, ser transparente, ser lo que hubiera querido ser (o estudiado), ser una araña fumigada, ser kukis y demás roles que toman los docentes se convierten en una serie heterogénea de antagonismos, que son unificadas por el significante “perfil docente”. Es decir que, a partir de la imposición del perfil por medio de los mecanismos de permanencia (examen y actualización docente), el significante de “perfil docente” comenzó a expandirse a cada espacio-bachillerato, a cada docente, que desde sus condiciones de trabajo, habilidades y competencias, así como actualizaciones en forma de cascada (reproducidas en las supervisiones y direcciones), pero nunca de primera mano, fue haciendo del nombre “perfil docente” más diverso. Esta diversidad tomó los referentes del conductismo y los sobrepuso a los del constructivismo, a través de ese proceso de expansión, teniendo por resultado que los docentes comenzaran a significar el “perfil”..

De este modo, si se ponen juntos las formas en que entienden los docentes el perfil y el rol de facilitador, por un lado se encuentra que lo que entienden se subordina al “perfil docente”, ya que el “perfil” es algo que no se puede cambiar, ya que está determinado por el contexto hegemónico de la Reforma. Por el otro lado, el “perfil” no es tampoco un elemento intocable, ya que la forma en que los docentes asumen el perfil, se convierte en la forma equivalente que va a nombrarse “perfil”, porque al final de cuentas el mismo “perfil docente” no tiene la fuerza, ya que carece de sustancia conceptual y no puede controlar tal forma.

En suma, el perfil docente como retórica de una reforma educativa es un tipo de negociación que construye lo político, siguiendo a Laclau, donde lo político es el espacio del autocontrol lógico, en el sentido en que el pensamiento rechaza simplemente el orden de los seres, en vista de otro orden posible. Es decir, que los docentes al enfrentar su realidad buscan la manera de hacer lo que el perfil menciona, a partir de sus posibilidades, auto-controlándose. Este auto-control tiene un impacto en la subjetividad de los docentes, que desencadena una variedad de formas de asumir el perfil y el rol de facilitador, provocando una inestabilidad en la identidad del docente, afectando la forma de concebir , de relacionarse con el otro y lo otro, de experimentar.

La experiencia vivida encarnada, siguiendo a Merleau-Ponty, muestra que los docentes viven su trabajo de forma ambigua, compleja y conectado a diferentes encuentros dentro de la práctica cotidiana, donde los entrelazamientos de estructuras fundamentales del Mundo de la Vida, así como los entrelazamientos de diferentes roles

constituyen esta ambigüedad inherente. Al ubicar esto en un contexto rural se encuentra que el perfil al estar enfocado en un contexto educativo contemporáneo, globalizado, apegado a las tendencias de estandarización y los cambios de política, el sentir del docente, su trabajo se vuelve exigente y desafiante, en constante cambio, que involucra no solo sus capacidades y habilidades intelectuales, sino también sus habilidades emocionales y ser encarnado. Esto puede llevar al docente a una situación insostenible, en cuanto a perder de vista valores y aspectos que viven como importantes para el conjunto de su trabajo.

Basándose en los resultados de este estudio destacamos la importancia de que los docentes, estudiantes-docentes y legisladores ubiquen sus propios supuestos y nociones sobre el trabajo docente y en particular con el perfil docente en relación con una visión adecuada a lo que se vive en los bachilleratos rurales y sus posibilidades en el uso de las TIC y la lengua autóctona a la par de buscar vínculos entre perspectivas micro y macro, así como las tendencias nacionales y globales. Ya que, la comprensión sobre las condiciones en las que se puede reconocer y valorar el trabajo docente puede hacer menor la culpa de las deficiencias educativas que los docentes se adjudican.

Referencias

- Aguayo, W. (2011). "La teoría de la abducción de Peirce: lógica, metodología e instinto". En *Ideas Valores*, 60(145), p. 33-53 Colombia: UNC. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36688/38639>
- Ball, Stephen J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press. Disponible en https://books.google.com.mx/books/about/The_Education_Debate.html?id=5PXOY8EsfbYC&redir_esc=y
- Barbaras, R. (2001). *De l'être du phénomène. Sur l'ontologie de Merleau-Ponty*. Editions Jérôme Million: Grenoble.
- Beck, U. (2006). *The Cosmopolitan Vision: World at Risk*. Cambridge: Polity Press. pp. 47-67. Disponible en https://books.google.com.mx/books/about/Cosmopolitan_Vision.html?id=f63AicEHA5YC&redir_esc=y
- Bengtsson, J. (2001). *Entanglements: The phenomenology of Husserls and Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2015). "With the Lifeworld as Ground: Introduction to the Special Issue. An Outline of the Gothenburg Tradition of the Lifeworld Approach". En *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277923728_With_the_Lifeworld_as_Ground_Introduction_to_the_Special_Issue_An_Outline_of_the_Gothenburg_Tradition_of_the_Lifeworld_Approach
- Benner, P. (1994). "The tradition and skill of interpretive phenomenology in studying health, illness, and caring practices". En *Interpretive phenomenology: Embodiment, caring and ethics in health and illness*, pp.99-127. Thousand Oaks, CA: Sage. Disponible en: <https://sk.sagepub.com/books/interpretive-phenomenology>
- Beristáin, E. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Beuchot, M. (1996). "Abducción y analogía". *Anuario filosófico*. 29(3). Disponible en: <https://www.unav.es/gep/AN/Beuchot.html>

- Bevan, M. (2014). "A Method of Phenomenological Interviewing" en *Qualitative Health Research* 24(1) p. 136–144. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732313519710>
- Boden, Z y Eatough, V. (2014). "Understanding more fully: a multimodal hermeneutic-phenomenological approach". En *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), pp. 160–77. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780887.2013.853854>
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). "La Educación Media Superior: situación actual y reforma educativa". En *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP, Fondo de Cultura.
- Carbone, M. (2000). "The thinking of the sensible". En F. Evans y L. Lawlor (Eds.), *Chiasms; Merleau-Ponty's notion of flesh* (pp. 121-130). Albany: State University of New York Press. Disponible en: <https://1lib.mx/book/885100/9d64bf?id=885100&secret=9d64bf>
- Carman, T. (2008). "Between empiricism and intellectualism". En R. Diprose y J. Reynolds (Eds.), *Merleau-Ponty key concepts* (pp. 44-56). Stocksfield: Acumen Publishing Limited. Disponible en: <https://sgp1.digitaloceanspaces.com/proletarian-library/My-library/Rosalyn%20Diprose/Merleau-Ponty%20%28420%29/Merleau-Ponty%20-%20Rosalyn%20Diprose.pdf#page=59>
- Castells, M. (1998). "El poder de la identidad". Madrid: Alianza.
- Chacón, J. L. (2012). "El Espacio del Ser, el Ser del Espacio: la discusión acerca del espacio y sus alcances en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty". En *Lógoi*, (7). Disponible en: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/logoi/article/view/555>
- CONAPO, (2010a). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indiMarginacLoc.aspx?refnac=212080026>

- CONAPO, (2010b). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*.
 Disponible en:
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=210390009>
- Cruz, O. (2010). “Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción”. En S. Fuentes y O. Cruz. (Coord.). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN pp. 98-108
- Cruz, O. (2012). “El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. Aproximaciones a la discusión”. En R. Buenfil, S. Fuentes y E. Treviño. (Coords.) *Giros teóricos II Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. México: FFL-UNAM, pp. 159-172
- Csordas, T.J. (1994). *Embodiment and experience: the existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Disponible en:
<https://books.google.cd/books?id=24TAxcRJESQC>
- De la Vega, D. (2011). “Hombre, ser ex-céntrico. Merleau-Ponty: un giro antropológico para refundar la libertad”. En *EN-CLAVES del pensamiento*, 5, pp. 87-109.
 Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v5n9/v5n9a6.pdf>
- DGB (2018). *Telebachillerato Comunitario. Servicio educativos*. Disponible en:
<https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php>
- DOF: 14/11/2013. *DECRETO por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013
- DOF: 26/09/2008. *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Disponible en:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf
- DOF: 21/10/2008. *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*.
 Disponible en

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

DOF: 29/10/2008. *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada.* Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

Duncan, P. (2013). *Drawing as a Method for Accessing Young Children's Perspectives in Research* (Tesis). University of Stirling Press: Scotlan. Disponible en: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/17258/1/THESIS-%20PhD%20Pauline%20Duncan.pdf>

Estrada, J. y A. López. (2018). “Caracterización de los telebachilleratos comunitarios. El caso de Guanajuato”. En *Sinéctica 51*. Disponible en www.sinectica.iteso.mx

Finlay, L. (2009). “Debating Phenomenological Research Methods”. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6-25. Disponible en: <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19818/15336>

Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. España: Alianza Editorial S. A.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI

Fuentes, S. (2010). “Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa”. En S. Fuentes y Cruz (Coord.) *Identidades y políticas educativas*. México: UPN, pp. 13-35.

Fullan, M. (2001). “The new meaning of educational change”. New York: Teachers College Press. Disponible en: <http://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/The-New-Meaning-of-Educational-Change.pdf>

Garza, G. (2007). “Varieties of phenomenological research at the University of Dallas: An emerging typology”. *Qualitative Research in Psychology*, 4, 313-342. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/233049450_Varieties_of_Phenomenological_Research_at_the_University_of_Dallas_An_Emerging_Typology

Guillemin, M. (2004). "Understanding Illness: Using Drawings as a Research Method". *Qualitative Health Research*, 14, 272-289. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732303260445>

Guzmán-Ramírez, C. y Padilla-González, L. (2017a). "El telebachillerato comunitario en Aguascalientes: Estudio de un caso de alta eficacia escolar". En *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2246.pdf>

Guzmán-Ramírez, C. y Padilla-González, L. (2017b). "Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar". En *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. (16), 32, pp. 111 – 125. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6205685.pdf>

Hansen, D. (2014). "Cosmopolitanism as Cultural Creativity: New Modes of Educational Practice in Globalizing Times". En *Curriculum Inquiry. Canada: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*. 44 (1). Disponible en: <https://doi.org/10.1111/curi.12039>

Hargreaves, A. (2009). "A decade of educational change and a defining moment of opportunity - an introduction". *Journal of Educational Change*, 10, 89-100. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-009-9103-4>

Holstein, J. A., y Gubrium, J. F. (1995). "The active interview". London: Sage. Disponible en: <http://methods.sagepub.com/book/the-active-interview>

Hodge, B. y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

Husserl, E. (1970). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.

Hustvedt, S. (2005). *Mysteries of the rectangle: essays on painting*. New York: Princeton Architectural Press. Disponible en: https://books.google.com.mx/books/about/Mysteries_of_the_Rectangle.html?id=y pClnhc1_gQC&redir_esc=y

- Jewitt, C. y Oyama, R. (2001), "Visual Meaning: A Social Semiotic Approach," en *Handbook of Visual Analysis*, T. Van Leeuwen y C. Jewitt, eds., Sage, London, pp. 134-156. Disponible en: <https://methods.sagepub.com/book/the-handbook-of-visual-analysis/n7.xml>
- Johansson, E. (2009). "The preschool child of today - The world-citizen of tomorrow?". *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 79-95. Disponible en: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/279952/Article_Johansson.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Käes, R, Blejer, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Rousillon, R y Vidal J.P. (1996). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kelchtermans, G. (2005). "Teachers' emotions in educational reforms: selfunderstanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy". En *Teaching and Teacher Education*, (21), 995-1006. Disponible en: https://www.academia.edu/16840606/Teachers_emotions_in_educational_reforms_Self_understanding_vulnerable_commitment_and_micropolitical_literacy?auto=download
- Kirova, A. y Emme, M (2006), "Using photography as a means of phenomenological seeing: doing phenomenology with immigrant children". En *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6, pp. 1-12. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20797222.2006.11433934?needAccess=true>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge. Disponible en <https://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/view/81/83>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold. Disponible en: https://www.academia.edu/34727832/Multimodal_discourse_The_modes_and_media_of_contemporary_communication_Discurso_multimodal_Los_modos_y_los_medios_de_la_comunicaci%C3%B3n_contempor%C3%A1nea
- Kress, G. y van Leeuwen T. (1996). *Reading Images - The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. Disponible en: <https://cdn.glitch.com/05cf2253-657b-4ca7->

a4fe-293daf3e7498%2Fkress%20and%20van%20leeuwen%20-
%20reading%20images%20the%20grammar%20of%20visual%20design%202.pdf
f?1547629033311

Kress, G., Leite-Garcia y van Leeuwen T. (1997). *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary*. London: Sage. Disponible en: <http://sk.sagepub.com/books/discourse-as-structure-and-process>

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). "Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing" (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Disponible en: https://books.google.com.mx/books/about/InterViews.html?id=bZGvwsP1BRwC&redir_esc=y

Kvale, S. (1997). "Las entrevistas en investigación cualitativa". Morata

Langer, M. (2003). "Beauvoir and Merleau-Ponty on ambiguity". En C. Card (Ed.), *The Cambridge companion to Simone de Beauvoir* (pp. 87-106). Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-companion-to-simone-de-beauvoir/beauvoir-and-merleau-ponty-on-ambiguity/1AF5265831D6CAA9103DCF32B172EF79>

Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Lingard, B., Nixon, J. y Ranson, S. (2008). "Remaking Education for a Globalized World: Policy and Pedagogic Possibilities". En Bob Lingard, Jon Nixon and Stewart Ranson (ed.) *Transformation Learning in Schools and Communities. The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*. London: Continuum, pp. 3-33. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=3uSJ50idxgkC&oi=fnd&pg=PA3&ots=G9K6tqUENU&sig=pyrxatjA8UkECuhIpX2C0hgfh9E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

López, Ma. C. (1989). "Tiempo y subjetividad en M. Merleau-Ponty". *Enrahonar* (15) pp. 117-120. Disponible en

www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/download/42712/90787&usg=AOvVaw3OiucPt2nw_AQqt7_nwdf

- Lozano, A. (2012). Límites de la reforma en educación media superior. *Perfiles educativos*, 34(spe), 164-169. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500016&lng=es&tlng=es.
- Malchiodi, C. (2005). “Expressive therapies: history, theory and practice”. En C. Malchiodi (ed.), *Expressive therapies*. New York: The Guildford Press, pp. 1–15. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=pnKIM0kHUUoC&hl=es&redir_esc=y
- Martín-Barbero, J. (1993). “De los medios a las mediaciones”. En *Razón y palabra*. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/07_Baca_M75.pdf
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage. Disponible en http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf
- Mattingly, P. (1987). “Workplace autonomy and the reforming of teacher education”. En: Popkewitz, T. (Ed.). *Critical Studies in Teacher Education: Its folklore, theory and practice*. New York: Falmer Press, 36-56. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780429450150/critical-studies-teacher-education-thomas-popkewitz>
- Mendoza, J. (2020). “El telebachillerato comunitario: avances y retos en el marco de las políticas educativas”. En *Investigación y transformación educativa en el siglo XXI*. México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/339078138_El_telebachillerato_comunitario_avances_y_retos_en_el_marco_de_las_politicas_educativas
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Evanston: Northwestern University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.5840/chiasmi20182053>
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Elogio de la filosofía*. Argentina: Nueva Visión

- Merleau-Ponty, M y Lefort. (1968). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Merleau-Ponty, M., (1977). *El ojo y el espíritu* . Buenos Aires: Paidós
- Merleau-Ponty, M., (2006). *Elogio de la filosofía* . Buenos Aires: Nueva Visión
- Moreno, J. M. (2005). *Learning to teach in the knowledge society. Final report 2005*. UK: World Bank. Disponible en: <https://www.eldis.org/document/A23712>
- Mossi, A. (1999). *El Dibujo; Enseñanza Aprendizaje*. Ed. Universidad Politécnica de Valencia: España
- Murphy, M. (1990). “Blackboard Unions: The AFT & the NEA, 1900-1980”. Ithaca: Cornell University Press. Disponible en: <https://www.fulcrum.org/concern/monographs/6h440s815>
- OCDE (1996). “The knowledge-based economy”. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/science/sci-tech/1913021.pdf>
- OCDE-SEP (2013). *Mejorar la escuela: una perspectiva estatal desde Puebla*. México: OCDE-SEP.
- OIT, (1994). “Libertad sindical y negociación colectiva”. Disponible en: [https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09663/09663\(1994-4B\).pdf](https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09663/09663(1994-4B).pdf),
- Parson, T. (1976). “La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”. *Revista de educación*, 242, 64-86. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:2aa2d7f3-4a58-4166-8032-b79721367ee7/re24205-pdf.pdf>
- Peirce, C. (1983). *Studies in Logic*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=_CfY-2oEuDoC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Peirce,+C.+\(1983\).+%E2%80%9CStudies+in+Logic%E2%80%9D&ots=vtLTAMWJFU&sig=JghOIRuhwSjKZfREzssmS-](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=_CfY-2oEuDoC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Peirce,+C.+(1983).+%E2%80%9CStudies+in+Logic%E2%80%9D&ots=vtLTAMWJFU&sig=JghOIRuhwSjKZfREzssmS-)

_4CMI#v=onepage&q=Peirce%2C%20C.%20(1983).%20%E2%80%9CStudies%20in%20Logic%E2%80%9D&f=false

- Pérez, J., Nieto, J. y Santamaria J. (2017). “La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales”. En *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), pp.21-30. Disponible en: <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a09/1193>
- Peshkin, A. (1988). “In search of subjectivity. One's own”. *Educational Researcher*,17(7), 17-21. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1174381?seq=1>
- Peters, K. (2007). “M-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future”. *The international review of research in open and distributed learning. IRRODL*. 8(2), Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/894>
- Piana, R. S. y Cruz T. J. (2017). “Globalización, Interdependencia Compleja Y Mundialización: La Dialéctica Entre Lo Global Y Lo Local”. *Razón Crítica*, 3, 145-173, 2017.Disponible en: <https://ssrn.com/abstract=3078211>
- Popkewitz, T. (1994). “Sociología política de las reformas escolares. El poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación”. Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. (1991). “A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching”. *Teacher Education and Research*. New York: Teachers College Press. Disponible en: https://books.google.com.mx/books/about/Sociolog%C3%ADa_pol%C3%ADtica_de_las_reformas_ed.html?id=1G0wKAtsYM4C&source=kp_book_description&redir_esc=y
- Popkewitz, T. (1997). “La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas”. *Rev. Interuniv.* (29) pp.89-109. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117947>

- Popkewitz, T. (2009). “El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia”. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (2010). “Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación”. *Propuesta Educativa*, núm. 33, junio, 2010, pp. 11-27. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041789003.pdf>
- Popkewitz, T., (1994). Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. En *Revista de Educación* 305, pp. 103-137. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6fd82011-c3d4-4e33-9b3f-85d622bcda2b/re3050400493-pdf.pdf>
- Proyecto Roberto, (2020). Nuestros centros. Disponible en: <http://www.proyectoroberto.org.mx/zacatlan/>
- Putnam, R. (1996). “Governing the Soul”. New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Ralón de Walton, G. (1993). “La condición ambigua de la existencia humana según Merleau-Ponty”. *Arete* (V-1-2) pp. 39-52. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/5088/5080>
- Reavey, P. (2011). *Visual methods in psychology: using and interpreting images in qualitative research*. Routledge: London. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/275019455_Visual_Methods_in_Psychology_Using_and_Interpreting_Images_in_Qualitative_Research
- Reyes, T (1999). “Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso”. En *Forum Empresarial*, 4(2), 74-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230192>
- Ridenour, C. S.; T. J. Lasley and W. L. Bainbridge (2001). “The Impact of Emerging Market-Based Public Policy on Urban Schools and a Democratic Society”. *Education and Urban Society*, 34 , 66–83. Disponible en: <https://doi.org/10.1177%2F0013124501341005>

- Rodgers, C. (2006). "Presence in teaching". En *Theory and practice*, 12(3), 265-287.
 Disponible en:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13450600500467548>
- Rönström, N. (2013). "From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education". *Ethics & Global Politics*, 5:4, 193-216.
 Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/egp.v5i4.20305>
- Rose, G. (2001) *Visual methodologies: and introduction of visual materials*. London, Cromwell Press: Wiltshire. Disponible en:
https://www.miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/2001_Rose_Visual_Methodologies_book.pdf
- Rose, N. (1989). *El gobierno del alma: La formación del yo privado*. Disponible en https://primeravocal.org/wp-content/uploads/2020/06/Rose_Gobierno-del-alma_Intro_I_IV.pdf
- Rose, N. y Miller, P. (2010). "Political power beyond the state: Problematics of government". *British Journal of Sociology*, 43, 173-205.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x>
- Rose, N. (1994). "Expertise and the government of conduct". *Studies in Law, Politics and Society*, 14 (3), 359-39
- Sánchez, C y Corte, F. (2013). "La intensificación del trabajo docente: un estudio sobre maestros de secundaria en Tlaxcala", en *Memoria electrónica: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (12º:2013:Guanajuato). México: COMIE.
 Disponible en: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/0543.pdf>
- Sánchez-Moctezuma, J. (2014). "El abandono escolar en telebachilleratos de zonas marginadas del Estado de Guerrero". En *Foro de Estudios sobre Guerrero*. México: Coordinación General del Telebachillerato Comunitario y Modelo EMSAD del Estado de Guerrero (COCYTIEG). Disponible en http://www.fesgro.mx/journal/articulos/Educacion_T2_6.pdf
- Schneier, S. (1989). "The imagery in movement method: a process tool bridging psychotherapeutic and transpersonal inquiry". En RS Valle y S Halling (eds.),

Existential–phenomenological perspectives in psychology: exploring the breadth of human experience. Plenum Press, New York, pp. 311–28

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere, 2005.

SEDESOL. (2012). *Atlas de riesgos del municipio de Zacatlán, Puebla*. México: SEDESOL.

SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

SEP. (2017a). *Nuevo Modelo Educativo: Aprendizajes Clave*. México: SEP.

SEP. (2017b). *Resultados PLANEA 2017*. Disponible en <http://143.137.111.100/PLANERfA/Resultados2017/MediaSuperior2017>

SEP. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a funciones docentes y técnico docente*. México: SEP.

SNBL, (2018). *Modelo educativo. Prepa en línea SEP*. Disponible en: <http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/conocenos/mod-educativo>

Shinebourne, P. y Smith, J. (2009). “The communicative power of metaphors: an analysis and interpretation of metaphors in accounts of the experience of addiction”. En *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83, pp. 59–73. Disponible en: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/147608309X468077>

Smith J., Flowers, P y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method, research*. Sage, London. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/221670349_Interpretative_Phenomenological_Analysis_Theory_Method_and_Research

Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=v8lFXWE3g1YC&oi=fnd&p>

g=PP11&ots=ykjZ2oR80B&sig=O4DfmE83mEJc6uXVW8OqsVM2S7o&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Spradley, J. P. (1979). "The ethnographic interview". Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. Disponible en:
<http://faculty.washington.edu/stevehar/Spradley.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. España: Morata.
- Tapia, A. y Valenti, G. (2016). "Desigualdad educativa y desigualdad social en México". En *Perfiles Educativos*, XXXVIII, 151, IISUE-UNAM. Disponible en:
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-151-desigualdad-educativa-y-desigualdad-social-en-mexico-nuevas-evidencias-desde-las-primarias-generales-en-los-estados.pdf>
- Tuirán, R., Limón, O. y G. González. (2016). "Prepa en Línea-sep, un servicio innovador". En *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15(8), pp. 20-35. Disponible en:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwju0oq38pLxAhUJ-6wKHYotDLAQFjAPegQIDxAD&url=http%3A%2F%2Frevistas.unam.mx%2Findex.php%2Frmdb%2Farticle%2Fdownload%2F57370%2F50919&usg=AOvVaw0zwGMaZuUCJqV5Va0naLWf>
- Toadvine, T. (2008). "Phenomenology and 'hyper-reflection'". En R. Diprose y J. Reynolds (Eds.), *Merleau-Ponty Key Concepts*. Stocksfield: Acumen Publishing Limited. Disponible en:
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315711805-12/phenomenology-hyper-reflection-ted-toadvine>
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry: phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. Palgrave Macmillan: Basingstoke. Disponible en
<https://www.palgrave.com/gp/book/9780230517752>
- Tomasevski, K. (2016). "Indicadores del derecho a la educación. Revista Interamericano de Derechos Humanos". 64. Disponible en:
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

- Tonucci, F. (2007). *El difícil oficio del alumno. Frato: 40 años con ojos de niño*. Barcelona: GRAÓ
- van Manen, M. (1997). "Investigación educativa y experiencia de vida". España: IdeaBooks
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial: Barcelona.
- Villa, L. (2012). "Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior" *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp. 170-175. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500017&lng=es&tlng=es .
- Weiss, E., Bernal, L., Guzmán, C. y Pedroza, P. (2017). "El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII, (3-4), pp. 7-26. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113002.pdf>
- Weiss, E., Bernal, L., Guzmán, C. y Pedroza, P. (2018). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf>
- Weiss, Gail. (2008). "Ambiguity". En R. Diprose y J. Reynolds (Eds.), *Merleau-Ponty key concepts* (pp. 132-141). Stocksfield: Acumen Publishing Limited. Disponible en: <https://sgp1.digitaloceanspaces.com/proletarian-library/My-library/Rosalyn%20Diprose/Merleau-Ponty%20%28420%29/Merleau-Ponty%20-%20Rosalyn%20Diprose.pdf>