



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

*“Institucionalización del currículum y resignificación de prácticas. El caso del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala.”*

Tesis que para obtener el Grado de  
**Doctor en Educación**

Presenta

**Pedro Ortiz Oropeza**

**Dr. José Antonio Serrano Castañeda**

México, D.F.

Enero, 2015.

## **Dedicatorias**

A Uriel, Eros, Irad, Arest y Alba; cinco poderosas razones para existir e-motivamente, por su amor y paciencia.

A Goyito y Francisca *In Memoriam*

A Marco, José Luis, Miriam, Ma. De los Ángeles, por compartir el vientre materno. Como un homenaje al mayor y un acicate a los menores.

A Daría, Inés, Tere y Alicia, por guiar mis pasos y abonar el deseo de vivir

A Marquitos, Sara, Pepe, Luisito, Toñito, Yuví, Yudavi, Valeria, Yatziri; por ser la generación consumadora de los sueños familiares.

A mi nieto, una gran alegría familiar.

## **Agradecimientos**

Al Dr. José Antonio Serrano Castañeda por brindarme la oportunidad de ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional y compartir pacientemente sus seminarios, consejos, experiencia y afecto para hacer posible la culminación del presente trabajo. Al Dr. Juan Mario Ramos, por asumir la responsabilidad de acompañarme en el último tramo del proceso de culminación de la tesis, por escuchar y atender eficazmente el caudal de dudas e inquietudes al respecto.

La profundización en la comprensión de la temática abordada se le debo al acompañamiento profesional y empeñoso de los Doctores: Arturo Ballesteros, Luz María Jiménez, Alma Dea Michel y Miguel Ángel Pasillas, quienes fungieron como orientadores técnicos o temáticos, sin su apoyo, la comprensión y profundización en la temática hubiese resultado infructuosa. Mención especial amerita el Dr. Francisco Beltrán Llavador de la Universidad de Valencia; por permitirme la irrupción en el Departamento de Didáctica y en el mundo académico que él coordinaba; además, por develarme un mundo inimaginado en mi trayectoria vital.

Reconozco también el valioso aporte de los Doctores Ma. Del Carmen Jaimes Ruiz y Eduardo Mercado Cruz, por sus comentarios a la tesis e impulsarme en la redacción precisa de algunos aportes a la temática y obligarme a dar más de lo logrado inicialmente.

Finalmente, agradezco al personal directivo del CAM-Iguala por las facilidades brindadas para asistir a las sesiones doctorales y abrir los espacios para la discusión de los temas inherentes a la tesis y por permitir a los docentes la participación en las sesiones de entrevista, así como la adhesión a las preocupaciones profesionales derivadas del programa doctoral.

## Índice

Introducción	7
Capítulo I. El objeto de estudio y la perspectiva del investigador	12
1. Trayectorias personal y profesional: del hacer al ser .....	13
1.1 Episodios de la trayectoria personal.....	14
1.1.1 Las primeras experiencias frente a grupo.....	16
1.1.2 La relación con la investigación.....	20
1.2 Definición del objeto de estudio .....	24
1.3 Metodología del proceso de investigación.....	32
1.3.1 La entrevista .....	37
1.3.2 El análisis de la entrevista .....	43
1.3.3 El trabajo con las categorías.....	47
1.3.4 La formación del <i>habitus</i> académico.....	50
1.3.5 La metáfora institucional.....	51
1.4 Hilvanes teóricos.....	55
1.4.1 Campo de formación de docentes .....	56
1.4.2 Institucionalización del <i>curriculum</i> .....	61
1.4.3 Prácticas instituidas .....	70
Capítulo II. El <i>curriculum</i> pensado y el contexto para vivirlo	74
2. Episodios de la trayectoria institucional y los modos de aproximación.....	75
2.1 La trayectoria institucional.....	75
2.1.1 El Centro Oral No. 34 del IFCM.....	75
2.1.2 El Centro Regional de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio .....	81
2.1.3 El Centro de Actualización del Magisterio de Iguala.....	86
2.1.4 El CAM-Iguala en la actualidad.....	91
2.2 Generalidades del plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria.....	99
2.2.1 Los rasgos deseables del perfil de egreso.....	102



5.2.1 El yo que problematiza su normalidad .....	251
5.2.2 El yo que se re-normaliza.....	259
5.3 La tarea de formar .....	262
5.3.1 El yo normalizador.....	263
5.3.2 Las actividades de los agentes en el CAM-Iguala .....	266
Reflexiones finales .....	270
Referencias bibliográficas	
Anexos	

## Introducción

**E**l presente trabajo contiene los resultados de una tarea investigativa sobre el proceso de *institucionalización del currículum y resignificación de prácticas*. El caso del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala, Guerrero, (en lo sucesivo me referiré a éste como CAM-Iguala). Es producto de una investigación adherida a las tradiciones cualitativas, concretamente a la metodología biográfico-narrativa, debido a la pretensión de explorar y comprender, desde la perspectiva de los sujetos, los modos en que la propuesta curricular de la licenciatura en educación secundaria fue interiorizada por los agentes formadores, y cómo este proceso favoreció la resignificación de prácticas en el profesorado.

Los relatos de vida acopiados mediante entrevistas narrativas fueron fundamentales para reconstruir la trayectoria de los docentes, y así develar los modos en que los partícipes interpretaron, expresaron, interactuaron, accionaron y practicaron los lineamientos curriculares contenidos en una modificación al *currículum* normalista. El proceso de construcción de las trayectorias personales y profesionales de los agentes, obligó a la búsqueda de elementos contextuales, históricos, políticos y sociales donde los docentes constituyeron el *habitus* con el que arribaron a un plantel dedicado a la formación de docentes y, posteriormente, mediante las acciones correspondientes, repararon o rehabilitaron hábitos, prácticas, acciones, formas de interpretar e interactuar.

A partir de los elementos contextuales reconstruí también la trayectoria de la organización escolar denominada CAM-Iguala. Ubiqué cuatro momentos significativos en la configuración de los rasgos identitarios del Centro, influyentes en la constitución de los agentes encargados del desarrollo de las propuestas de formación inicial y continua de docentes.

Tres características resaltan en la trayectoria institucional: primero, la transformación curricular fue traslapada con maneras anteriores de instituir docentes para la educación básica (licenciatura en educación media, licenciatura en docencia tecnológica y

cursos de actualización); segundo, algunos profesores participaron en más de un programa, con lo que la configuración del *habitus* docente adquirió rasgos distintos y distintivos de grupos generacionales diferenciados; y tercero, los profesores no colaboraron de manera plena en el proceso de elaboración del currículo de la licenciatura en educación secundaria plan 1999 puesto que, la denominación de la organización escolar les excluyó de dicho trabajo, únicamente recibieron la oportunidad de tomar capacitación, no así de allegarse recursos para la mejora de la infraestructura física y académica del plantel. Lo anterior redujo las posibilidades de afianzamiento de las estrategias de transformación, no sólo de los planes de estudio y las formas de trabajo sugeridas, sino de renovar las prácticas de formación.

Mediante la metáfora del tejido institucional, establezco relaciones entre el ser de los agentes y el hacer cotidiano en los espacios seleccionados para el desdoblamiento de las acciones tendentes al desarrollo de los programas educativos del plan 1999. El lenguaje metafórico expresa las tramas tejidas cotidianamente entre los agentes, los grupos conformados provisional o definitivamente y las pautas normativas moldeadoras del funcionamiento de la organización escolar dedicada a la formación inicial y continua de profesores de educación secundaria.

A través de estrategias de interacción y negociación en la vida cotidiana de la organización escolar, los profesores establecieron mecanismos para movilizar una propuesta curricular novedosa en su tiempo, tamizada por el *habitus* académico conformado a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales. La reconstrucción de las trayectorias de los mentores, posibilitaron la comprensión de las prácticas descritas en los relatos de los agentes.

Después de un proceso de análisis temático fue posible estructurar un conjunto de ideas para exponer los hallazgos de la investigación. La contextualización de la organización escolar donde se implementó la propuesta curricular, así como la caracterización del plan de estudios; la construcción de nociones teóricas para orientar el análisis de la información recabada, además de la clarificación del objeto de estudio desde



la biografía del investigador en contraste con la producción en el campo posibilitaron la concreción del trabajo que pongo a consideración de la comunidad académica.

El referente de la investigación es el CAM-Iguala, una de las 12 escuelas públicas encargadas de impartir educación normal cuyo campo de acción se circunscribe actualmente al desarrollo de la licenciatura en educación secundaria en cinco de sus especialidades: español, matemáticas, historia, biología y formación cívica y ética; en las modalidades escolarizada y mixta; además de la maestría en educación. Los profesores-agentes cuya acción incide en la constitución de los profesores de educación secundaria, son los artífices principales de las tramas que intento mostrar. Acercarme a un grupo de integrantes de la plantilla escolar, me permitió descubrir, de principio, la heterogeneidad de *habitus* presente en el Centro, con las consecuentes implicaciones para las acciones académicas; en segundo lugar, es perceptible un ambiente de trabajo matizado entre el ímpetu instituyente y las tradiciones instituidas. En tercer lugar, los lectores notarán algunas tensiones entre la sujeción a la normatividad y la *illusio* de los agentes.

Al territorio en el que entrelazo las hebras de acción, los investigadores lo denominan *campo de formación de docentes*, Jiménez (2007), Perales (2009), Mercado (2007), entre otros, han explorado algunos aspectos de la acción formativa desarrollada en el ámbito normalista. Los aprendices de maestros de Jiménez y Perales (2007), así como las asesorías y tutorías realizadas por los profesores de algunas escuelas normales de Mercado (2007), son las preocupaciones de quienes incursionaron en el citado campo.

Específicamente el propósito de la investigación es comprender cómo se institucionalizó el plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, en el marco del Programa para la Transformación Académica y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTAFEN) en México, y cómo se resignificaron las prácticas de los sujetos-agentes que lo protagonizaron.

La perspectiva cualitativa encauzó la brega con la información obtenida. Asumo de dichas tradiciones la existencia de aspectos singulares cuya interpretación revela los

sentidos asignados por los agentes a las diferentes acciones emprendidas en contextos escolarizados donde ponen en acto diversos planteamientos curriculares. La reconstrucción de trayectorias tanto personales como profesionales, su análisis e interpretación son, a decir de Becker (2009), trucos fundamentales para develar aspectos íntimos de la participación de los agentes en determinados procesos intencionados para la instrucción de profesores. Enseguida presento el contenido organizado a partir de seis capítulos.

En el capítulo I, *El objeto de estudio y la perspectiva del investigador*, presento el proceso generador de intereses y acciones imbricadas con el objeto de estudio relacionado con mi trayectoria autobiográfica. Una vez rescatado de la madeja de recuerdos, experiencias y olvidos inicia el trajín con la limpieza y conformación de la idea nuclear y la construcción de la metáfora. Con dos pasos en el camino procedo a seleccionar los lentes propicios tanto para la exploración del material como para realizar el proceso de producción, hubo necesidad de desempañar y pulir, es decir quitar las ideas confusas y contrarias al proyecto y aquellas útiles, pertinentes pero aun imprecisas todavía. Aunado al proceso de reconstrucción ubiqué la presentación de la metodología con la intención de mostrar los desplazamientos y los ritmos posibles para continuar el camino.

El capítulo II, *El currículum pensado y el contexto para vivirlo*, contiene los moldes, las tablas de medidas y el catálogo de materias primas para desplazarse en el campo donde los agentes se trenzan con la urdimbre. Para evitar enredos fue preciso reconstruir la trayectoria del CAM-Iguala y mostrar el punto de partida y las jugadas realizadas hasta el momento. Además, presento una pormenorización de los planteamientos centrales del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, con la finalidad de mostrar las ideas sobre los propósitos formativos, así como las ideas de aprendizaje y de enseñanza en el contexto de la propuesta curricular.

En tercer lugar, presento el capítulo denominado: *La trama institucional en el plan: las relaciones entre los sujetos*; en este apartado, muestro las múltiples relaciones e interacciones establecidas entre los docentes inmersos en la materialización de la innovación propuesta por la SEP a través del Plan 1999. Los profesores se relacionan con

otros colegas, con los estudiantes y directivos. Además del contacto físico, también establecen relaciones simbólicas con el Plan de estudios, con los propósitos y los contenidos educativos. A través de la acción directa los docentes pusieron en marcha una propuesta para la formación de profesores con planteamientos universales en una negatividad singular concreta.

Así como los agentes adquieren y construyen el *habitus*, las organizaciones escolares transitan por procesos similares. Inmersas en coordenadas espacio temporales, las escuelas cobran sentido, producen e intercambian significados con los agentes involucrados en los proyectos y deseos de ser y hacer.

El capítulo IV, *Curriculum nuevo habitus ¿rehabilitado?*, está conformado por los modos de relación de los agentes con la trama institucional, muestro el desdoblamiento de los modos de relación en ese capítulo para hacer visibles las tramas de los agentes y grupos de sujetos en el contexto de la operación del Plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria. Así, Plan de estudios, programas, contenidos, espacios de interacción, reciben el influjo creador y transformador de los agentes quienes a su vez conocen los límites de su autonomía.

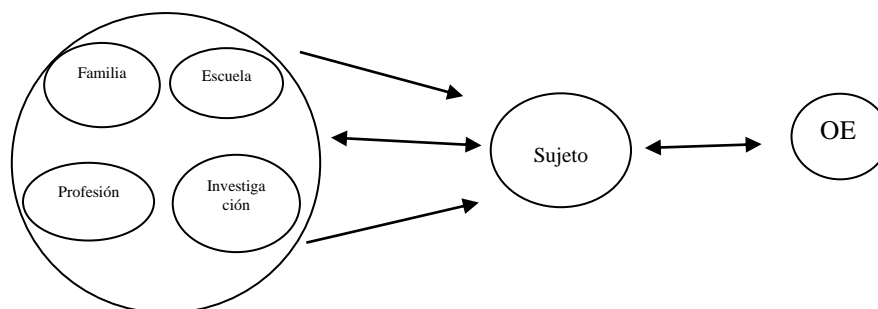
Finalmente, el capítulo V, *La constitución del sujeto-agente*, explora los procesos de constitución del sujeto de la mano de los relatos de los entrevistados y las reflexiones relacionadas con el deseo de reconocimiento, la incompletud, los modos de relación, interacción y cooperación entre los agentes para dar cuerpo y vida tanto a lo social como a lo individual. A través de la acción, el sujeto se encuentra consigo mismo y con los otros. Es reconocido y a la vez reconoce a los demás. El yo y el mí interactúan en el mundo, constituyen y se autoconstituyen. Los formadores de docentes actúan y en esa medida reciben el influjo de lo social.

## Capítulo I. El objeto de estudio y la perspectiva del investigador

**E**l estudio de la institucionalización me situó en la frontera entre lo establecido y el cambio a través de la identificación de los modos de aproximación e interacción de los agentes con el proceso analizado. Al indagar, descifré el conjunto de relaciones entre los partícipes de acciones cotidianas en la institución y los factores que instituyen prácticas, costumbres y normas.

Me sumo a las tradiciones que consideran que el sujeto se constituye a partir de múltiples experiencias con otros y en contextos específicos donde sitúa sus acciones durante la trayectoria personal y profesional. Por lo anterior, decidí iniciar el presente trabajo con una breve presentación de mis trayectorias. El capítulo contiene dos apartados más donde se explicitan tanto el objeto de estudio como la metodología y los argumentos teóricos que hicieron posible el desarrollo del presente trabajo, así como el arribo a las conclusiones logradas.

Figura 1. Trayectorias del investigador



Elaboración propia

El propósito de esta sección es presentar los elementos que fueron la base del proceso investigativo, de modo que estén a la mano de los lectores los componentes suficientes para aproximarse al texto desde la posición del autor. Valoro tanto el proceso metodológico, los presupuestos teóricos como el *habitus* del investigador en el desarrollo del proceso investigativo, puesto que lejos de ignorar la subjetividad de quien investiga, se coloca sobre la mesa para ser considerada en la construcción del conocimiento.

Quien indaga participa de diversas tradiciones para realizar su labor. Durante su formación, el agente se involucra en dos tipos de actividades, por un lado las escolarizadas, por otro, las sociales y socializadoras. Las primeras, aportan elementos conceptuales y factuales cuyo papel en el proceso investigativo consiste en orientar la construcción de los objetos de investigación, la selección de los procedimientos y las técnicas a utilizar en el trabajo empírico, así como el desarrollo de los procesos de sistematización de la información y reflexión sobre los datos. Las segundas, configuran las posibilidades de acción, siempre en condiciones de ensanchamiento.

### **1. Trayectorias personal y profesional: del hacer al ser**

Para concluir la licenciatura en educación primaria, investigué sobre cuáles eran las características del licenciado en educación primaria que le diferenciaban de un profesor con normal básica, así como verificar empíricamente si existía alguna diferencia entre las prácticas de ambos agentes educativos. En la maestría el interés giró en torno a las políticas educativas emanadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, denominadas como descentralizadoras, específicamente en el estado de Guerrero, sobre todo, puse especial atención a las formas en que las dependencias educativas y los sujetos materializaban los lineamientos prescritos en diferentes momentos de la vida institucional. En el Doctorado la Institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas son el centro de la indagación. Las temáticas no son el eje articulador en la trayectoria del investigador, sino más bien, la continuidad y el cambio que se presentan en procesos aparentemente diversos, pero que implican agentes cuyas historias de vida les proporcionan posibilidades de acción, mediadas por proyectos de formación, de implementación de políticas o de propuestas curriculares en desarrollo. Los sujetos, las prácticas, lo instituido y lo instituyente estuvieron siempre en juego.

A lo largo de la trayectoria profesional adquirí formas de ver y abordar los temas educativos, tanto los que se relacionan con los sujetos como los que atienden a las organizaciones, burocráticas o escolares.

Tanto las perspectivas de análisis como los procedimientos empleados en cada uno de los trabajos realizados estuvieron y están influidos por la trayectoria personal y profesional del investigador. Para objetivar el *habitus* propio presento algunos episodios de mis trayectorias. Al mostrarme, intento que los lectores comprendan la posición desde la que soy capaz de abordar el presente objeto de investigación, a la vez que anticipe los alcances de la misma.

La adopción de una postura investigativa, consciente o inconscientemente, objetiva algunos aspectos del ser del investigador como el *habitus*, el capital tanto cultural como social, el campo en el que ha inscrito principalmente su acción, entre otros. ¿Cómo es posible hacer una reconstrucción de la naturaleza sugerida? A través del estudio de las trayectorias.

Las trayectorias biográficas, a decir de Serrano y Ramos (2011), *centran la experiencia vivida en los espacios institucionales* (p. 13), lo que a continuación expongo está relacionado con la forma en que relaciono los estudios autobiográficos como territorios propicios para la comprensión de lo institucional.

### ***1.1 Episodios de la trayectoria personal***

La revisión del proceso de escolarización me permitió dar cuenta de cómo se fueron constituyendo saberes y subjetividades en mi trayectoria profesional y personal. Los elementos constitutivos como la relación con lo instituido y lo instituyente, el interés por la investigación, las experiencias en el trabajo docente, entre otros, estarán presentes en la construcción del apartado.

Durante mi escolarización viví diferentes etapas de transición. Realicé mis estudios de primaria en tres diferentes escuelas en los estados de Puebla, Distrito Federal y Guerrero; lo que me llevó a conocer, gozar y padecer diferentes formas de trabajo, de

organización y de relación con el mundo, vinculación con los otros y diversos lazos con el conocimiento.

Estudié la educación secundaria en dos instituciones, una en Guerrero y otra en Puebla. La primera impartía sus conocimientos organizados en asignaturas, la segunda por áreas. La inicial estaba ubicada en un medio urbano y la mayoría de los alumnos que acudían eran de clase media alta; la sustituta, en el medio rural, donde los adolescentes éramos hijos de campesinos y pequeños comerciantes. La relación con la familia también tenía rasgos distintivos. No fue lo mismo vivir como hijo, que como sobrino o como nieto. Las relaciones afectivas cambiaban. En realidad era hijo, sobrino y nieto, pero en la constitución del ser ¿Cómo afectó en mis formas de percibir la realidad vivir diferenciadas experiencias de cambios y continuidades?

Los estudios de bachillerato y licenciatura en educación primaria los realicé en la escuela normal rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, localizada en el estado de Guerrero. Llegué sin saber qué se impartía en sus aulas. Cuando lo descubrí, el mundo se me vino encima. Pero no había marcha atrás: iba a ser maestro. En 1985, la Secretaría de Educación Pública (SEP) recién había iniciado la reforma a la educación normal, los estudios para profesor adquirieron el nivel de “Licenciatura”. Por lo anterior, no ingresé a cursar la normal, sino el bachillerato pedagógico, que se estableció como antecedente obligatorio a los estudios normalistas. Insertarme en programas de escolarización en vías de transformación y consolidación proporcionaron experiencias respecto de lo establecido y lo por venir.

Esta etapa también significó enfrentarme a la dinámica instituida del internado y a la de un nuevo Plan de estudios que implicó acciones instituyentes, como el abandono paulatino de las actividades cocurriculares (ganadería, agricultura, educación tecnológica, talabartería, entre otras). Así como el surgimiento de la idea de que los “licenciados” éramos mejores que los *maestros de normal básica*. La propuesta curricular de 1984 se desarrollaba en un establecimiento con reglas y normas ya establecidas respecto de la forma en que debían formarse a los docentes rurales. Además, la trayectoria personal también fue

afectada en tanto demandó el ejercicio de libertades anteriormente ausentes en la experiencia vital.

En lo académico viví tensiones entre las formas de trabajo incorporadas por los profesores: maneras de enseñar que desarrollaron durante mucho tiempo en la denominada normal básica, en contraposición con los propósitos formativos y temas del nuevo Plan de estudios. Aprendí a ser *docente-investigador* con profesores modelados por un gran periodo en los aspectos técnicos de la didáctica.

Ser maestro, entonces, no sólo significó una formación monolítica. Encarné alguna parte del *curriculum* que pretendía figurar docentes-investigadores a partir del Plan 1984 para la instrucción de licenciados en educación primaria, de la misma manera que surgió en mí el interés por las técnicas de enseñanza proveniente de los docentes con mayor arraigo en la escuela normal. En este contexto de escolarización inició parte del *habitus* académico con el que me enfrento al objeto de estudio de la institucionalización y la resignificación de prácticas

### ***1.1.1 Las experiencias frente a grupo.***

Otro momento de la trayectoria profesional lo viví durante la inserción laboral. Cuando terminé mis estudios, empecé a trabajar -en septiembre de 1992-. En esa época en la educación primaria, lo pedagógico, empezó a sufrir cambios que le impuso el gobierno de Salinas de Gortari, a partir de su *Modernización educativa*. El Plan de estudios sufrió modificaciones, los programas de las asignaturas y el *enfoque*, principalmente. Lo anterior distanciaba lo aprendido en la escuela normal sobre los programas de estudio de educación primaria y lo que debía trabajarse ya como profesor en servicio (mis prácticas pedagógicas las realicé con los programas integrados, producto de la reforma de 1975, con un enfoque por objetivos; al egresar de la escuela normal, las autoridades educativas en la entidad organizaron un curso para el manejo de los enfoques de 1993 centrados en la construcción de los aprendizajes). En el ámbito administrativo se vivió la descentralización-desconcentración del aparato burocrático, y con ello, una serie de indefiniciones, órdenes y



contraórdenes agobiantes para los profesores durante varios años. Con estas medidas académico-administrativas, las prácticas docentes debieron sufrir desajustes –al menos en mi caso-, debido, por una parte, a la exigencia de accionar prescriptivamente en forma novedosa con relación a como se habían realizado las actividades hasta el año de 1992; y por la otra, las posibilidades de cumplir tales indicaciones en contextos con prácticas ya establecidas que los agentes trataban de ajustar a las demandas en el mejor de los casos, en los peores, las cosas siguieron tal como se hacían con anterioridad, sin considerar la propuesta más reciente.

Insertarse en la docencia tuvo diversos orígenes. La elección de la profesión, como lo muestra Jiménez (2008), está relacionada con la vocación, con la *illusio* que cada profesor se forjó sobre el trabajo pedagógico: la convivencia con los niños o jóvenes, el servicio a la sociedad, la identificación con los padres o con algún maestro que, en la infancia, haya influido en su decisión. En el caso de este investigador, mis formas de ejercer la docencia tuvieron como modelo a dos profesores, José Luis de la primaria y Betanzos, de la secundaria. Al organizar y desarrollar las actividades siempre tenía en mente las formas de acción e interacción de mis mentores.

Cuando inicié mi trabajo como profesor de educación primaria, intenté cambiar algunas concepciones en los alumnos, me aferraba a las prácticas de aquellos docentes que incidieron en algún momento de mi formación. Lo establecido pervivía junto al deseo de transformar la vida de los alumnos que estuvieron bajo mi responsabilidad.

Las formas de organización con mi compañero de escuela –trabajé en primer lugar en una escuela bidocente- eran de las más consensuadas, la diferencia de edades no era considerable, los dos egresamos de la misma normal; esta situación favorecía los acuerdos. Con los compañeros de la zona escolar compartíamos algunas de estas características, sólo un reducido número de compañeros eran de más de cuarenta años, la mayoría hacía dos o tres años que habíamos egresado de la normal, curiosamente, también de Ayotzinapa. El *habitus* coincidía y facilitaba la organización del trabajo.

Por otra parte, en las formas de interpretación de los planteamientos curriculares si había algunos elementos diversos. Por ejemplo, había quienes preferían desarrollar un conjunto de actividades de memorización para que los educandos tuviesen buen desempeño en los exámenes de la olimpiada del conocimiento, ésta se realizaban año con año en el mes de mayo, posicionaban a los docentes de acuerdo con los lugares obtenidos en el citado evento “académico”. El prestigio alcanzado, vía los resultados de los alumnos, distinguía y brindaba canchallas, como trabajar en las escuelas mejor comunicadas de la sierra guerrerense, obtener preferencias en el reparto de material didáctico, libros, estímulos, entre otras situaciones.

Las formas de expresión de los profesores en la zona escolar adquirían algunas características de la región del estado de donde provenían, de la escuela normal de procedencia y, casi imperceptiblemente, por la influencia de los procesos de formación continua. Influyó, también, el tiempo que se llevara en la sierra, los profesores con más antigüedad adquirían ciertos rasgos de las comunidades donde trabajaban, combinadas con las características culturales previas.

Como lo señalé en los párrafos anteriores, las formas de interacción eran muy cercanas y sólidas, dadas las coincidencias en los elementos de la formación inicial en la normal de Ayotzinapa y en las condiciones marginales en que se encontraba –y encuentra aún- la región de la sierra. Puesto que no había mucho por qué competir, las relaciones eran más bien solidarias.

Laboré en educación primaria durante ocho años, más de la mitad del tiempo combiné las actividades de profesor frente a grupo con las de director encargado. Las relaciones que establecí con los programas de estudio, los niños, las autoridades, los padres de familia, la normatividad escolar y laboral ensancharon la perspectiva docente para observar y comprender a los sujetos y sus prácticas.

Una vez concluidos los estudios de posgrado me incorporé al nivel superior como apoyo técnico del Departamento de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en

la entidad. Al involucrarme con las actividades formativas de los CAM (cursos de actualización, Diplomado en Formación Docente, Licenciatura en Educación Media, Licenciatura en Educación Secundaria y Maestría en Educación) logré compenetrarme de tal manera que a la vuelta de un año ya estaba inmerso en dichas labores, adscrito al CAM-Chilpancingo. En esta institución, además de docente, fui subdirector académico. Los estudios normalistas y el posgrado en pedagogía me permitieron atender las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales, investigación y formación general en la Licenciatura en Educación Media, las de acercamiento a la práctica en la de Educación Secundaria. De la misma manera, me involucré en el diseño y la impartición de cursos de actualización, y la revisión y conducción de cursos de maestría.

El desempeño como formador de docentes reinició mi encuentro con lo instituido y lo instituyente. Las prácticas de quienes ingresaron al CAM, desde etapas tempranas como instancia del IFCM o como parte de la Dirección General de Mejoramiento Profesional y Actualización del Magisterio, se encuentran y desencuentran con las disposiciones oficiales de las reformas actuales, así como con las visiones y convicciones de quienes paulatinamente nos fuimos incorporando a la institución. La permanencia y el cambio son constantes en el CAM. La cercanía de algunos docentes con la Secretaría de Educación en la entidad, en parte, obstaculiza los cambios que pretenden instituir formas de trabajo diferentes a las tradicionales al pretender seguir al pie de la letra –en ocasiones acriticamente- las disposiciones oficiales.

En este nivel, las formas de organización variaron. Por ejemplo, integrarse con los profesores de asignaturas afines (profesores de matemáticas, de español, de ciencias naturales, de ciencias sociales, de pedagogía o psicología en menor número), de acuerdo con los semestres impartidos en la licenciatura, si se pertenecía o no al colegio de maestría, si se coincidía con algún grupo sindical, de acuerdo con la generación de ingreso al subsistema entre otras formas de diferenciación. Como se puede apreciar, para esta etapa de mi trayectoria ya existieron nuevas formas de percepción de la organización escolar, el trabajo que debía realizarse y las posibilidades de lograrlo.

De igual manera que las formas de organización, las formas de interpretación tanto de los planteamientos curriculares como de las pautas normativas eran diversas. La especialidad, el grado académico, la generación a la que se pertenecía, los intereses político sindicales, las relaciones con las autoridades hacían complejo el proceso de interpretación del deber ser y del hacer. Fue aquí cuando el *habitus* inició un proceso de reconfiguración para asimilar las nuevas realidades a las que me enfrentaba.

Igualmente complejos resultaron los procesos de expresión y de interacción. Las formas de expresión debían ser cuidadosas, valorar con mucho cuidado a los interlocutores y la intención de los mensajes. En este aspecto de la expresión considero que las designaciones, las manifestaciones y los significados cargaban de sentido a los procesos de comunicación y de interacción. El cambio laboral, no solo en el ambiente sino también en materia de formas y contenidos resultó compleja, pero favorable para la reconstitución del *habitus* del investigador.

Con estos episodios muestro únicamente algunas situaciones de mi etapa como novato, mismas que me proporcionaron tanto la posibilidad de aprender a mirar mi realidad, como posteriormente, buscar las opciones para la superación profesional.

¿De qué manera los elementos culturales constituidos en el trayecto de la vida se entrelazaron para configurar una forma de ser docente? ¿La inserción a lo institucional me posibilita comprender los procesos inherentes?

### ***1.1.2 La relación con la investigación.***

Los temas de investigación que abordé en mis estudios precedentes al doctorado, mencionados al inicio del apartado, también se relacionaron con estas etapas de permanencia y cambio a las que me referí con anterioridad. Al término de la licenciatura, mi interés se centró en tratar de explicar de qué manera los Planes de estudio incidían en el desempeño de los egresados de Ayotzinapa; de esta manera, encuesté a algunos profesores que estudiaron en la última generación de normal básica y a quienes lo hicieron en la

primera de licenciados en educación primaria. Este estudio descriptivo, mostró que el 90% de los maestros, realizaban actividades similares, sin importar el Plan de estudios con el que se formaron. Únicamente el 5% mostraba un mayor conocimiento de elementos teóricos que fundamentaban su práctica, Ortiz (1992). Mediante esta primera experiencia con la investigación aprendí a delimitar el tema de investigación, a elaborar los instrumentos para recoger información, que existen formas diferenciadas de acercarse a los objetos de estudio, así como a interpretar los datos.

Durante la Maestría indagué sobre el proceso de descentralización educativa en el estado de Guerrero, puesto que esta medida político-administrativa marcó un periodo de transformaciones en el Sistema Educativo Mexicano, afectó de manera diferenciada a las entidades federativas. La descentralización, como proceso instituyente, enfrentó un conjunto de prácticas y creencias que, en algunos aspectos, mantuvieron el *estatus quo* tanto de la burocracia como de los sujetos en las escuelas. La investigación en la Maestría me permitió acercarme a la investigación histórica y al uso de la entrevista como técnica para recoger datos. Asimismo, relacioné las perspectivas de los sujetos con los contextos en que se produjeron los acontecimientos.

Mediante las dos incursiones en el campo de la investigación educativa encontré, como lo señalan Serrano (1993, 2005) y Arnaut (2004), que existen tendencias que han cobrado vida en la formación de docentes, en particular en la tradición normalista. Serrano, (2005) define a la tendencia como:

La idea es que se ha creado cierto movimiento, moción, escuela de pensamiento que ha propuesto formas y líneas de reflexión, análisis, indagación. Las tendencias han dirigido, de forma consciente o no, el deseo de saber de los participantes en el campo y han puesto límites cognitivos a partir de los cuales pensar el objeto propuesto. (p. 172)

La tendencia normalista se delimita por su dependencia de la ideología gubernamental. Esta subordinación no permite que emerjan propuestas propias. De manera personal identifiqué principalmente tres tendencias: la tecnología educativa presente en el plan 1975 reestructurado, que instruía a los futuros maestros en el manejo del programa de primaria a partir del logro de objetivos generales y particulares por medio de actividades

secuenciadas, válidas para todo el país; la pretendida formación de *docentes-investigadores* presente en el Plan 1984, que se quedó a nivel de planteamiento curricular, puesto que las condiciones singulares de las escuelas normales y las prácticas de los formadores hicieron suyos, de manera diferenciada, los planteamientos del Plan, ajustándolos al *habitus* construido mediante las trayectorias singulares de los profesores; actualmente, la formación por competencias se ha incorporado como parte del discurso cotidiano en el ámbito normalista. A más de diez años de su implementación en la formación de profesores de educación primaria no ha podido materializar todos los planteamientos teóricos y metodológicos que el diseño curricular plantea.

Los estudios de maestría representaron un reencuentro con el aprendizaje. Si bien es cierto que durante los primeros años de trabajo participé en varios cursos de actualización, impartidos bajo el auspicio del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), la verdad es que la escolarización sistemática y sistematizada resulta enriquecedora. Sobre el proceso de ingreso vale la pena comentar dos cuestiones: la participación en el concurso del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV y la solicitud de ingreso al programa de sociología de la BUAP. El primer intento resultó doloroso. Por primera vez en mi vida no aprobé una selección. Me percaté que, efectivamente, no sabía lo suficiente para incursionar en la investigación educativa a esa escala. La experiencia en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) me reveló un mundo del cual había escuchado pero me negaba aceptar que existiera. Cuando me presenté a solicitar ingreso y mencionar la entidad y la escuela donde estudié la licenciatura, resolvieron que no valía la pena siquiera el intento.

Vista desde lejos, la experiencia vivida resulta ilustrativa en el plano de la comprensión de la influencia del capital social y cultural en la concreción de los proyectos personales. El peso de las tradiciones académicas instituidas sirve de filtro para permitir o frenar el paso de determinados conocimiento y habilidades a los diferentes espacios donde se forman los cuadros intelectuales.

Finalmente, ingresé al Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación *José María Morelos* (IMCED) a cursar el programa de Maestría en pedagogía, gracias a la recomendación de un conocido de la época de estudiante. La inmersión fue de tiempo completo, puesto que me trasladé a la ciudad de Morelia, sin familia y sin el compromiso de cumplir con tareas laborales, puesto que conseguí una beca comisión. Asistía a clases tres días, cursaba un *Seminario temático general* donde estudiábamos en términos genéricos la política educativa, principalmente. El positivismo fue un tema trabajado abundantemente. También llevamos un *Seminario pedagógico*, donde comprendí con mayor profundidad los planteamientos de diversos pedagogos con quienes tuve un encuentro muy fugaz en la normal. Otros a quienes debí conocer pero que no revisé. Por último, el *Seminario de investigación* me ayudó a conocer los fundamentos y las técnicas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas. Digo conocer porque, las dificultades en el doctorado devienen de un débil manejo de las técnicas de investigación. Una fuerte influencia que recibí en el programa de maestría, fue la de publicar los escritos producidos. Trabajar en dos seminarios con los textos de mis profesores es algo que llamó poderosamente mi atención y hoy me impulsa a tratar de imitarlos. Se trató de una acción instituyente. Dejé de ver a las sesiones de clase y a los textos como algo sagrado, donde nada se cuestiona y se asimila como verdad única. Los libros no son algo que viene de seres sobrenaturales, son producto de la reflexión sistemática de agentes implicados fuertemente con lo que realizan.

La trayectoria personal me situó en diferentes episodios donde ocupé diferenciadas posiciones como hijo, sobrino, nieto, desde donde tuve la posibilidad de vivir experiencias y tomar decisiones en situaciones instituidas e instituyentes, así como de contar con disposiciones para vivir cuestiones adversas, complejas, inéditas, entre otras. Por otra parte, la trayectoria escolar me posicionó en el campo educativo como estudiante normalista, como profesor de primaria, como investigador en ciernes, como formador de docentes, situación favorable al análisis de la institucionalización y las prácticas a través de saberes propios de quienes estamos inmersos en lo escolar. Aunque la circunstancia anteriormente descrita (estar inmerso en la organización escolar y poner en marcha el currículo en estudio) dificulte alejarse epistemológicamente del objeto de estudio. En el siguiente

apartado explicitaré el objeto de estudio y las perspectivas ontológicas, axiológicas y empíricas desde donde se desarrolló el proyecto de investigación.

En la tesis de licenciatura asumí que los sujetos que participaban en el desarrollo de un currículum eran los únicos responsables del tipo de docente que se constituía después de concluir un proceso formativo. Esta premisa es parcialmente cierta. Los egresados de la escuela normal, atribuimos a los profesores que nos formaron muchas de nuestras carencias profesionales. Con el proyecto de maestría pretendí encontrar en la dinámica institucional de la educación en Guerrero, explicaciones suficientes para comprender a los sujetos y sus prácticas, a las pautas normativas y los modos en que los profesores se relacionan mediante la mediación de lo instituido e instituyente. Una vez más este enfoque no fue suficiente. Si bien es cierto que las disposiciones normativas, políticas e instrumentación de dichas disposiciones son fundamentales en el logro educativo, también es cierto que la forma en que los agentes se posicionan en el espacio social, en relación con los planteamientos oficiales, condiciona las estrategias mediante las cuales se involucran en el *juego*.

Las actividades de investigación que desarrollé transitaron del enfoque tradicional en que basé la primera investigación, a la hermenéutica del segundo trabajo. El devenir del sujeto en el mundo y las experiencias vitales en las que se involucra, conforman su forma de percibir e interpretar la realidad. En esta nueva experiencia académica, aspiro a conformar un nuevo marco interpretativo a través de la reflexión que emprendo.

Para el doctorado elegí trabajar con la institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas; como pudiese pensarse en un primer momento, no son los títulos de los proyectos ni las metodologías los hilos conductores en la presente investigación sino las prácticas de los profesores, los ambientes institucionales donde lo instituido y lo instituyente perviven, así como la influencia del *habitus* en los modos de relacionarse con las nuevas propuestas curriculares a las que las autoridades los enfrentan.

## **1.2 Definición del objeto de estudio**



Para construir este objeto de estudio, fue pertinente una revisión y análisis de lo que se ha producido en el campo de la investigación en torno al *currículum* y a la resignificación de prácticas. Además de explicitar el objeto, expongo lo referente a la metodología empleada para el recogimiento y el procesamiento de la información empírica, así como los hilvanes teóricos que son los lentes a través de los cuales se explora la temática.

Me he propuesto como objeto de estudio la institucionalización del *currículum* y la resignificación de prácticas. Me interesa, a partir de la experiencia de los docentes, trazar la forma en que los sujetos se posicionan en la organización escolar (CAM-Iguala), construyen y reconstruyen vínculos, desarrollan prácticas específicas en torno al *currículum*. En este sentido, el propósito de este trabajo es comprender cómo se institucionalizó el Plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, en el marco del Programa para la Transformación Académica y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTAFEN) en México, y cómo se resignificaron las prácticas de los sujetos que lo protagonizan. Aún cuando la implantación del citado Plan de estudios involucró a todo el país, mi estudio se focaliza en el caso del CAM-Iguala.

El objeto de estudio y el propósito remiten a una revisión del *currículum* en dos planos. El primero, al currículo pensado, emanado de los grupos que Beltrán (2010) denomina *Tomadores de decisiones*. En un segundo plano (en esta tesis es el más importante), analizaré el *currículum* como dispositivo mediador de prácticas. Gimeno (2010) y Beltrán (2010), enfatizan el carácter inacabado de las propuestas de ordenación del aprendizaje y la enseñanza escolarizadas, plasmadas por uno o diversos grupos de personas con cierto nivel de poder y decisión e interpretadas y puestas en marcha por otro grupo de agentes cuyas intenciones, posibilidades, habilidades e intereses no siempre coinciden como lo afirman Furlán (1996), (2012); Landesman (2012) Ibarrola (2012) Remedi (1982, en Furlán 2012) entre otros.

En acercamiento a las ponencias presentadas al X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, celebrado en Veracruz, identifiqué la ausencia de trabajos

relacionados con los modos de concretar la propuesta curricular de la licenciatura en educación secundaria, así como sobre procesos de resignificación de prácticas en este mismo contexto. Por tanto, realizar un acercamiento al *curriculum* del Plan 1999 para la formación de docentes, aporta elementos para el debate educativo en el campo correspondiente.

El plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria atendió a una política nacional de formación para los profesionales de la educación básica. Fue un momento del proceso reformista que se inició en 1984 con el ascenso de la carrera del profesor al rango de licenciatura desde una visión determinada, y que para 1997 tuvo un giro en la forma de concebir el perfil que deberían tener los docentes de educación básica. Si bien es cierto que con anterioridad a 1984, para trabajar en las escuelas secundarias ya se pedían estudios con cierto nivel de especialización, mismo que se obtenía en las escuelas normales superiores, o bien con cierta escolaridad en alguna carrera universitaria, la verdad es que con las reformas emprendidas a finales de la década de los noventa, la SEP asumió un papel más protagónico en cuanto a la elaboración de propuestas curriculares, pero también en la vigilancia y acompañamiento a los procesos formativos, tanto de los formadores de docentes como del desarrollo de los programas de la licenciatura en educación secundaria.

En las pretensiones enunciadas en el párrafo anterior están inmersas posiciones de poder político y control de la formación del profesorado de educación básica, dada la trascendencia que reviste la educación del grueso de la población del país. La modernización educativa respondió a las dinámicas internacionales de reconfiguración del orden económico y el papel que los tomadores de decisiones valoraron debería asumir México en este sentido. Las reformas emprendidas a la educación básica, impactaron con posterioridad a las políticas de formación de docentes.

Específicamente, los diseñadores de política nacional en materia pública (incluida la educativa) decidieron transformar a las escuelas normales en instituciones de educación superior, para concretar la idea de la profesionalización de los docentes que egresarían. Así

mismo, concibieron que el desarrollo de habilidades para la enseñanza debería tener prioridad por sobre el dominio disciplinar. Entre otras, esas fueron las principales características de las reformas emprendidas en esta época.

En relación con las propuestas específicas para la formación, que desarrollo con mayor puntualidad en el próximo capítulo, se pueden leer en los documentos básicos, la primacía de las actividades de acercamiento a la práctica docente, el conocimiento de los adolescentes, además del trabajo con los contenidos de las diferentes asignaturas coincidentes con las de la educación secundaria.

Atender un asunto como el que me propongo tiene diversas fuentes; por ejemplo, la elaboración del Programa para el Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), requiere hacer un ejercicio de autoevaluación donde el equipo institucional detecta periódicamente fortalezas y debilidades en el desarrollo de los programas de estudio de las diferentes especialidades. Entre algunas fortalezas se enuncian: el alto porcentaje de profesores de tiempo completo, el trabajo colegiado realizado, la proporción de docentes con posgrado; entre las debilidades se pueden ubicar: los bajos resultados de los estudiantes en los exámenes aplicados por el Centro Nacional de Evaluación de la educación superior A. C. (CENEVAL), las brechas educativas presentes entre las diferentes especialidades, las prácticas tradicionales de evaluación, planeación y ejecución de actividades de aprendizaje.

Mi desempeño como subdirector académico me permitió conocer de cerca experiencias relacionadas con las demandas de los docentes en torno a las dudas que les implicaba el desarrollo de algún programa, las formas en que hacían adecuaciones a las temáticas o a las estrategias sugeridas en las propuestas curriculares, en el peor de los casos, el completo abandono de los propósitos y enfoque sugeridos para la formación de docentes de educación secundaria. Lo anterior resultó ser otra fuente de la preocupación que pretendo convertir en objeto de estudio.

Finalmente, las asesorías a estudiantes en el último año de formación donde los realizan actividades intensivas de acercamiento a la práctica y la redacción del documento

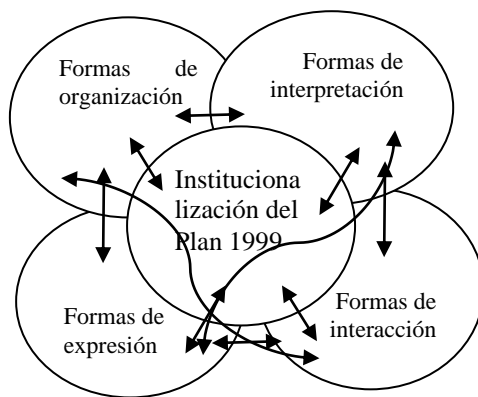
recepional, resultaron ilustrativas de las variadas formas de aproximación a los planteamientos curriculares por parte de los asesores de los semestres precedentes. Mientras los programas demandan ciertos saberes y habilidades para ser consolidadas en los dos últimos semestres (por ejemplo la reflexión, el dominio de propósitos y contenidos de su especialidad, conocimientos sobre la conducta y la cognición de los adolescentes relacionados con la asignatura en que se forman, entre otros), resulta que los estudiantes poseen saberes y habilidades, pero no específicamente los sugeridos en los programas de las diferentes especialidades (conocimientos sobre las escuelas secundarias, algunos conceptos disciplinares, pericia para localizar y copiar información, habilidades para presentarla de manera oral y/o verter opiniones acerca de ciertos temas). Los cuales permiten a los docentes en formación sobrevivir la escolarización de su formación sin trascender los ámbitos escolares.

Las evidencias empíricas señaladas anteriormente me permitieron apreciar la naturaleza ontológica del objeto de estudio, en tanto la institucionalización del *currículum* del plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria sucede, piense uno en esto o no. Además, axiológicamente, comprender cómo los profesores del CAM-Iguala fueron apropiándose paulatinamente de las prescripciones de política educativa en esta materia, es un aporte fundamental al campo para anticipar futuras acciones de reforma curricular.

A partir de las consideraciones anteriores pasaré a clarificar el objeto de estudio al especificar los aspectos susceptibles de ser identificados empíricamente. Si como afirma Lourau (2007), la institución es *Mediatización inconsciente internalizada*, en este caso del plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria, el *currículum*: el orden proporcionado a las organizaciones y a los sujetos a partir de las regulaciones del contenido del aprendizaje y la enseñanza en la escolarización moderna, desde la perspectiva de Beltrán (2010); entonces, la institucionalización del *currículum* se entiende como la aprehensión paulatina de las ideas, expresiones, interpretaciones y prácticas vinculadas con el citado plan de estudios para la formación de docentes. En la figura 2, muestro específicamente lo que, desde los hallazgos en las trayectorias de los profesores, mediatiza

la puesta en marcha del plan 1999 para la formación de docentes en esta organización escolar en concreto. Las posibles relaciones entre los componentes, representados por las flechas, favorecen la comprensión de los procesos de resignificación de prácticas.

Figura 2. Objeto de estudio



Fuente: elaboración propia

Según Beltrán (2010), la institución es el entramado que se teje entre el marco que delimita alguna acción social normada y las pautas que rigen las relaciones de los sujetos en un determinado espacio y tiempo, como se puede apreciar en la figura 2. Desde esta perspectiva, la entidad, a partir de su marco normativo (nomos) determina tres aspectos para quienes se inscriben en ella: a) actuar, b) hablar y c) pensar.

La triada compuesta por el actuar-hablar-pensar, remite a indagar sobre las prácticas de los profesores que integran la plantilla del CAM-Iguala. Me centro en este aspecto, puesto que, pensado el *curriculum* como práctica, la institución es porosa, flexible. Entre las pautas que regulan las relaciones de los individuos, se localizan espacios que permiten determinado margen de acción a los agentes sociales, margen que invariablemente, produce procesos instituyentes que amplían o reducen el marco normativo. Las unidades de análisis son *la acción y las prácticas* de los docentes, desde la perspectiva de la sociología constructiva de Bourdieu, matizada con algunos elementos de las pragmáticas de Sennett

(2008 y 2012) y Dewey (1964); además de teóricos de la acción social como Luckmann (1996), Berger y Luckmann (2005), Lourau (2007), entre otros.

Lo macro y lo micro se enlazan de modos particulares en cada una de las organizaciones escolares como en las distintas formas del tejido de textiles. Aludo al tejido en el sentido que Moredu (2010) aborda el concepto de *tejido social* en tanto *entramado que comprende todas las esferas de la vida cotidiana y da sentido a las acciones de los agentes*. En alusión a la idea del autor, me atrevo a asegurar que las relaciones cotidianas que se establecen entre los miembros del CAM-Iguala impactan el sentido que tienen las acciones de formación inicial y continua desarrolladas al interior del Centro. Entre ellos comparten códigos de significados y de interpretaciones que conciernen incluso al sentido del vivir de los partícipes en las tareas docentes, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Sobre la presión ejercida por lo macro, Rodríguez (2007) hace referencia a las medidas de regulación de los servicios de formación de docentes: la cancelación de las Licenciaturas en Educación Media y Docencia Tecnológica que servían de antecedentes para laborar en la educación secundaria y la instalación de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES 1999), diseñada en 1999 y puesta en marcha al año siguiente. Su implementación en el estado de Guerrero trastocó a los Centros de Actualización del Magisterio, puesto que sus actividades académicas tenían por objeto esa línea formativa. La reforma los involucró de manera parcial en la dinámica del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTAFEN). Atendía cuatro líneas principales: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales. Por carecer de la denominación de *escuelas normales* -aun cuando por decreto se les encomendó realizar las funciones de Normal Superior- los CAM no participaron de todos los componentes del programa, únicamente en la operación del nuevo Plan de estudios y en las acciones de capacitación del personal docente; no así en las de mejora de la infraestructura física y académica.

Otra maniobra fue la política educativa nacional, en la medida que delimitó la acción formadora del CAM-Iguala a través del Plan 1999. Cabe acotar que los Centros de Actualización del Magisterio en la entidad atendían exclusivamente a docentes en servicio a partir de: los programas de actualización, Licenciatura en Educación Media y Licenciatura en Docencia Tecnológica; debido a lo anterior recibieron autorización para accionar en la modalidad mixta, la modalidad escolarizada se reservó para las escuelas normales particulares e institutos de la misma naturaleza (según el diagnóstico del Sistema de Formación de Docentes en la entidad, a partir del año 2000 se incrementó considerablemente en Guerrero, el número de escuelas particulares que ofrecen la Licenciatura en Educación Secundaria, pasó de 3 a 19 en seis años). Operar un plan de estudio en una modalidad para la que no fue diseñado, representó ciertos escenarios que influyeron en la forma en que las culturas que encarna el personal docente, hilvanaron el nuevo tejido institucional.

Una tercera maniobra a nivel macro se dio con el Plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria. La propuesta curricular aún vigente está integrada por los rasgos del perfil de egreso, las orientaciones académicas de cada programa, los criterios de evaluación. Las normas de control escolar que regulan el ingreso, la acreditación y la certificación de los estudiantes de la licenciatura componen otro momento; el reglamento escolar, otro más; las políticas para la formación de docentes donde figura el Programa para el Mejoramiento Institucional, también son parte de los elementos tomados en cuenta por los formadores. Algunas políticas complementarias son: las evaluaciones externas a cargo de los Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES) y la certificación de la calidad de los procesos educativos con base en la Norma ISO 9001:2008. Inciden en tanto alteran las habituaciones del personal en la organización escolar, obligan a los sujetos a repensar algunas formas de hacer y a adoptar nuevas. Por otra parte, figuran los lineamientos normativos que regulan las condiciones generales de trabajo del personal académico y administrativo del subsistema (que datan de mediados de los años 70 del siglo pasado). También contribuye al tejido institucional, puesto que está relacionado con el ingreso, la permanencia y promoción de los trabajadores.

Los elementos de la micropolítica están conformados por el *habitus* de los docentes, los modos de relación, organización, asociación, unión y rechazo de los miembros de la comunidad del CAM-Iguala. Quizá parezca más fácil de abordar, sin embargo, implicó la recopilación, organización y sistematización de las trayectorias docentes para poder realizar un acercamiento a la micropolítica institucional como ejemplo de las prácticas instituidas.

En función de los argumentos presentados respecto del *currículum* y las precisiones señaladas, me planteo las siguientes preguntas como base de la investigación ¿Cómo se apropiaron los docentes de una propuesta diferente a las que desarrollaban y habían desarrollado para la formación de docentes? ¿Cómo se puede comprender qué han hecho los profesores del CAM-Iguala durante 10 años con la mediación de un plan de estudios específico para la formación de docentes de educación secundaria? ¿Qué es lo que se institucionalizó? ¿El marco normativo? ¿Una nueva tradición actualizadora de los profesores? ¿Qué eventos se erigen como instituyentes del Plan 1999 de la LES? ¿Cuáles son las herramientas intelectuales que permiten la comprensión de las resignificaciones localizadas?

### **1.3 Metodología del proceso de investigación**

En el campo de la investigación educativa existen diversas tradiciones, sus ámbitos de acción están demarcados por los grupos que las ejercen, difunden, cultivan y promueven. Para la elección o adición a cualquiera de éstas los investigadores pueden arribar por dos vías: o bien las elijen antes de definir su objeto de estudio o, en su defecto, son los objetos de estudio, los que direccionan la tradición más pertinente para su abordaje. En mi caso fue así. La construcción del objeto de estudio me llevó a situarme en las tradiciones narrativas de la investigación cualitativa, a fin de dar cuenta de los procesos seguidos por algunos docentes del CAM-Iguala, para realizar transacciones con el contexto educativo emergente tendentes a satisfacer dudas, demandas y problemáticas producidas por la puesta en marcha del Plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria.



Monteagudo (1996) y Bolívar (2005) sostienen que las tradiciones narrativas tienen larga data en la investigación de los asuntos sociales. Específicamente en el estudio de los profesores Elbaz (1983) y Clandinin y Connelly (1984) aportan argumentos sólidos en relación con la utilización de las narrativas de los docentes puesto que permiten conocer el conocimiento práctico y profesional de los mentores. En el caso que me ocupa, utilicé específicamente la construcción de trayectorias en tanto muestran episodios de la vida de los agentes en relación con la institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas.

La presente investigación se adhiere a las tradiciones cualitativas puesto que en ésta exploro de manera más o menos exhaustiva los modos en que los profesores se apropiaron de los planteamientos curriculares del plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria 1999 desde la narrativa de los propios sujetos. Como investigador organicé las experiencias vertidas por los informantes, busqué el sentido práctico objetivado y lo relacioné con las nociones teóricas que permiten comprender los procesos de institucionalización del *curriculum* desde la sociología constructiva de Bourdieu, apoyados por los argumentos de la pragmática de Sennett en relación con el papel del trabajo artesanal y la construcción de la socialidad y la socialización, así como con las relaciones de convivencia, además de los planteamientos de Luckmann respecto de la centralidad de la acción en la conformación del sujeto socializado.

La investigación cualitativa pone el acento en las relaciones humanas. Los análisis y reflexiones que se desarrollan son relacionistas, plantean el asunto de la existencia a partir de la ilación de uno con el otro, además de adherirse a la idea de que el mundo se explica a partir de considerar la interacción de mundos. Desde la perspectiva cualitativa y sus metodologías, los agentes indagadores develamos correlaciones existentes entre las manifestaciones singulares y la acción social. La riqueza de esta forma de relacionarse con los sujetos y sus formas de acoplarse, es la flexibilidad para ver y comprender lo dúctil de las realidades individuales y colectivas de los agentes que comparten el espacio escolar.

Las decisiones tomadas como investigador estuvieron basadas en argumentos cuyos planteos dieron la confianza requerida para indagar y examinar entre los relatos de los agentes y algunos elementos producidos por los estudiantes de los entrevistados, con la intención de localizar las formas en que fue institucionalizado en el CAM-Iguala, el Plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria.

En el campo de la investigación educativa, los interesados en el tema del *curriculum* pueden seguir dos vertientes, o analizan los alcances de las propuestas curriculares, la congruencia entre sus elementos, la vigencia de los argumentos que sostienen la propuesta, entre otros elementos estructurales; por otra parte, los curricularistas indagan el sentido adquirido para los sujetos inmersos en el desarrollo de una determinada propuesta (Landesmann, 2012).

A más de treinta años del surgimiento de la preocupación de Furlán (1981) exploré algunas de las tensiones existentes entre el *curriculum* pensado y el *curriculum* vivido, con la finalidad de comprender cómo es que un grupo de sujetos recibió, percibió e interactuó con una hipótesis de trabajo, distinta a las que habían desarrollado hasta ese momento.

Una forma de aproximarse al objeto de estudio es a partir de lo que Durkheim (1973) denomina *preconociones*, es decir un conjunto de saberes primigenios elaborados a partir de la trayectoria personal e incluso de la profesional. No obstante, dado el carácter académico de la actividad investigativa, existe la demanda institucional de un mayor rigor tanto en los procesos de búsqueda, selección y procesamiento de los datos empíricos como en las tareas de construcción del conocimiento respectivo. Bourdieu (2002) señala la riqueza implicada en la búsqueda de relaciones entre los factores incidentes en los fenómenos sociales.

En aras de evidenciar las habilidades de investigación desarrolladas a lo largo del programa de Doctorado, decidí acercarme a las prácticas de los profesores del CAM-Iguala. Recogí información para procesarla a través de los diferentes relatos estructurados en las

sesiones de entrevista. En sus declaraciones los docentes mostraron ideas construidas respecto al conjunto de relaciones establecidas con las prescripciones normativas, con las autoridades responsables de la aplicación del Plan de estudios, de los alumnos inscritos, de los docentes acompañantes en el desdoblamiento de las actividades enunciadas, sugeridas o imaginadas con la mediación del citado Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Las tareas de indagación implicaron, además de las tareas en el campo, la revisión de nociones y principios metodológicos. La adhesión a la tradición cualitativa obligó a buscar en las diferentes escuelas los argumentos pertinentes para seleccionar y utilizar determinados puntos de vista tanto en el diseño de la investigación, la selección de técnicas e instrumentos así como en los modos de interpretación y construcción de ideas comprensivas respecto del proceso institucionalizador.

Los relatos de los profesores entrevistados convertidos en trayectorias muestran el sentido asignado a las diversas relaciones con los planteamientos y materiales curriculares señalados para la formación de docentes de educación secundaria. El sentido que indago es un sentido creado en el contexto de institucionalización. A diferencia del sentido esgrimido en periodos de estabilidad académica, el mostrado en las narraciones de los profesores apela a los momentos de transición de un programa a otro. De este modo, el sentido de la docencia personal en el marco de una reforma educativa está mediado por los mundos de prescripciones en las que los profesores, los estudiantes y las propias autoridades han transitado a lo largo de su escolarización.

La tarea de hacer extraño un mundo cotidiano en la que el propio investigador se insertó algunos años antes de iniciar el posgrado y la labor investigativa la favorecí mediante la asunción de los planteamientos de Bourdieu (*habitus*, campo, *illusio*). Desde el punto de vista del autor francés el sentido práctico es aquella predisposición del agente a actuar de determinada manera o de tomar algún tipo de decisiones. No hablo del sentido común, sino del conjunto de estructuras estructurantes capaces de orientar la práctica de los profesores en el devenir cotidiano.

La presencia de los sujetos en el campo de la formación de docentes proporciona elementos fundamentales para la construcción de sentidos y significados propios del tipo de acciones desarrolladas. La implementación de un nuevo Plan de estudios mientras, se continúa impartiendo uno anterior involucra a los agentes en dinámicas de interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos. Una vez terminada la mudanza de unas dinámicas a otras, resulta complicado para los profesores explicar qué hacía anteriormente y en qué se transformó.

La *ilussio* de los profesores respecto de la docencia y la acción formativa antecedente, facilita la organización de los asesores, las interpretaciones de las prescripciones curriculares, así como las interacciones con los estudiantes, colegas y autoridades. A partir de lo anterior opté por utilizar las entrevistas narrativas (Kaiser, 1994), como método de recogida de datos.

El estudio de la institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas, en tanto proceso de constitución del sujeto y sus prácticas en el CAM-Iguala, reconoce la experiencia de los sujetos como material empírico destinado a la comprensión de los relatos autobiográficos. De ahí la narrativa utilizada como forma de presentación del saber, así como de su interpretación. Al respecto, Bruner (2000) ofrece lo que él denomina *nueve universales de las realidades narrativas*, a saber: a) *una estructura del tiempo cometido*, b) *particularidad genérica*, c) *las acciones tienen razones*, d) *composición hermenéutica*, e) *canonicidad implícita*, f) *ambigüedad de la referencia*, g) *la centralidad de la problemática*, h) *negociabilidad inherente*, i) *la extensibilidad histórica de la narración* (p. 152). Con estos elementos, el autor opone la construcción narrativa a las formas *científicas* de construcción del conocimiento. Esgrime en favor de su tesis el hecho de que la construcción de significados y sentidos no está sujeta a los cánones del método, más bien, a la experiencia vivida de los agentes.

Cuando los profesores cuentan sus historias durante las entrevistas en profundidad, las repasan a partir de lo que Serrano (2011) denomina *episodios* contenidos en la noción

de estructura del tiempo cometido elaborada por Bruner. Plantea con mucha seriedad la imposibilidad de revisar la totalidad de la experiencia vivida. Las reconstrucciones entonces están compuestas por momentos significativos para el sujeto. Es decir, comparten sólo aquellos sucesos capaces de penetrar en la subjetividad del agente, por lo tanto, su discurso objetiva los sentidos construidos con relación a las experiencias. Las formas de hilvanar los relatos en trayectorias, favorecen la interpretación de las múltiples vivencias en núcleos de sentido (relaciones entre sucesos, significados y el contexto).

Una vez identificados los sucesos y los núcleos de sentido, procedí a encontrar las relaciones que los entrevistados establecieron con otros episodios de su trayectoria profesoral. Así, aproveché la extensibilidad histórica de las narraciones.

### ***1.3. 1 La entrevista.***

La técnica de la entrevista se constituye como la herramienta esencial de las tradiciones cualitativas de investigación social en tanto permiten *reconocer la peculiaridad en la atribución de significado, así como lograr el conocimiento de las conexiones de sentido latentes por medio de las cuales el individuo lleva a cabo la interpretación de los sucesos sociales* (Kaiser, 1994, p. 81).

Por otra parte, Monteagudo (2010) expone diversas consideraciones en torno a la utilización de la entrevista como técnica para el acercamiento a la realidad de los sujetos en situaciones específicas. El autor advierte a los usuarios de la entrevista las implicaciones éticas y políticas tanto de la información solicitada, la recabada, así como las posibles interpretaciones elaboradas por los investigadores. Reconoce además que la historia oral representa un nuevo enfoque técnico y metodológico de la historia, sino una transformación de paradigma y de perspectiva (González-Monteagudo, 2010, p. 2)

Para cada acción, el entrevistado muestra una razón implícita o explícitamente. Obtuve los relatos de los profesores a partir de sesiones de entrevistas en profundidad. Ocho de los diez entrevistados me concedieron dos sesiones. Durante las conversaciones,

las disertaciones quedaron grabadas en registros magnéticos. Posteriormente, transcribí las narraciones para analizarlas.

En el texto me referiré a los informantes con un seudónimo para guardar el anonimato, de este modo respetar el contrato ético establecido por el investigador y los sujetos dispuestos a poner al descubierto historias personales, puntos de vista, recuerdos, ilusiones, juicios, ligados con la temática de la tesis. También, como en este caso, utilizaré entrevistado, profesores, agentes en forma genérica, sin distinguir el sexo, para dar fluidez al texto. Las fechas anotadas junto a los nombres aluden al momento de la entrevista, los profesores con dos sesiones pueden acompañarse de dos fechas distintas, el número de página corresponde al de la transcripción.

La utilización de la entrevista implica, a decir de Monteagudo (2010) tres fases plenamente identificables: *Planeación, realización e interpretación* (p. 5). Los momentos de la planeación de las entrevistas significaron para el tesista un innumerable cúmulo de conflictos entre el *habitus* construido en la Maestría y lo que demandaba el estudio de la institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas, a pesar de la seguridad poseída en torno a la realización de entrevistas desde una perspectiva hermenéutica, el giro a la narrativa del sujeto entrevistado resultó bastante complicado. En este sentido queda planamente justificada la aseveración en torno a la reconstitución de quien investiga por parte del objeto de estudio y no únicamente la incidencia del primero en el segundo.

La realización de las entrevistas mantuvieron la incidencia del proceso investigativo en la configuración del investigador. Tres cuestiones son dignas de ser resaltadas en relación con esta fase del trabajo: hacer extraño lo cotidiano, asumir que las respuestas de los informantes significaban lo que yo creía saber en relación con el asunto cuestionado, la dificultad para lograr que los informantes externaran los significados construidos sobre el plan de estudios y cómo es que lo resignificaban.

Hacer extraño lo cotidiano resulta un paso central en el proceso de racabar e interpretar la información a través de las entrevistas. Los pre-juicios del investigador saltan

involuntariamente, uno cree escuchar lo que quería escuchar y desperdicia la oportunidad de constatar con una nueva pregunta la significación del entrevistado, es más, se es capaz de estimular o inhibir determinado tipo de respuesta, con asentimientos, gestos, silencios, cambio rápido de pregunta, entre otras, reacciones que detecté en mi manera de proceder a la hora de la interacción cara a cara, sobre todo con la primer informante. La situación fue tan grave, que a pesar de haber conversado cerca de 180 minutos con esta persona, la información obtenida resultó poco aprovechable en el trabajo.

Realizar una entrevista implica, no únicamente la intención de llevarla a cabo, sino de aprender a hacerlo. Construir una experiencia genuina en el sentido expresado por Dewey en su vasta obra. Hacer investigación cualitativa, demanda del sujeto que la pretende una implicación constante y seria para obtener resultados serios y comunicables, además de un proceso flexible de formación, donde el investigador aprende y desaprende los rudimentos de la conversación, de la escucha, la concentración, la identificación de los central, lo difuso, lo contradictorio, para obtener del entrevistado la mayor cantidad de elementos interpretables. Es preciso ir y venir al objeto de estudio, a la construcción de los hilvanes teóricos, a la revisión de la producción en el campo, a la discusión con los pares y con personas especializadas, hasta que, en una evocación al trabajo artesanal, el aprendiz de investigador adquiera la experticia del oficial y quizá, algún día, si se continúa en el campo, la del maestro.

Antes de la interpretación del material empírico recabado a través de las entrevistas se ubica un momento intermedio que es la transcripción. Ésta se puede entender únicamente cómo el proceso mecánico en que se convierte en gráficas el relato del informante, no obstante la tarea es más compleja (no quiero decir que lo anterior sea un asunto irrelevante), escuchar nuevamente el relato capturado en la grabadora, detona una serie de ideas que van desde los primeros acercamientos a los significados enunciados, la identificación de nuevos temas y preguntas para subsecuentes encuentros, hasta la confrontación con los supuestos del investigador. Acepto, como Juárez (2000) las peripecias de un transcriptor sin rigor metodológico. Las pausas y énfasis son difíciles de atrapar para un investigador en ciernes. Las omisiones o substitutiones están a la orden del día. Por lo que la repetición del audio

resulta sumamente útil para enmendar los errores. La familiaridad con los profesores, que amablemente accedieron a compartir su tiempo y vivencias, resultó un obstáculo en algunas ocasiones para la construcción tanto de las transcripciones como de la interpretación. La familiaridad, afirma Serrano (2009), *es una forma de desconocimiento*.

Sobre todo en el trabajo con la primera entrevista, cometí estos errores. Fue mediante la presentación ante los compañeros estudiantes, que me hice consciente de los mismos. Al principio no aceptaba tantas observaciones. Me sentía acosado por el tutor. Rechazaba que fuese tan descuidado a la hora de realizar el trabajo. Es más, minimizaba los efectos de tales inconsistencias en el proceso de la investigación. Insisto en que únicamente la persistencia, el asumir una actitud abierta a las sugerencias, la lectura abundante y sistemática pueden tener efectos positivos en la formación del investigador.

El tipo de entrevista que utilicé fue la que Kaiser (1994) denomina como *entrevista centrada narrativamente* (p. 82). Distingue entre entrevista narrativa y centrada narrativamente en el entendido de que las primeras aportan principalmente datos biográficos de las personas; en cambio, las segundas, la libertad que se le otorga al entrevistado está acotada por el punto esencial o meollo de la indagación. Según la autora, las entrevistas narrativas se han establecido firmemente como parte de los métodos cualitativos; las caracteriza a partir de cuatro principios, a saber:

- Al sujeto investigado-interrogado se le reconoce el status de narrador, de informante y no sólo de una persona de experimento
- El narrador puede y debe presentar su percepción, esto es, su constitución del mundo social subjetivamente específica, en lo posible libre de influencias por parte del entrevistador.
- Pero, esta presentación tiene lugar en vista de un algo opuesto, esto es, que ella es siempre construida interactivamente sobre la situación de la entrevista como situación-dada-enfrente.
- El proceso de interacción, que transcurre en el marco de la entrevista, concede al entrevistador solamente un papel más bien receptivo, en ningún caso uno de carácter autoritario-directivo. Él puede informarse, quede (sic) pedir explicaciones en el caso que no haya comprendido una expresión del narrador, puede llamar la atención sobre contradicciones, pero en ningún caso debe ofrecer por su parte interpretaciones o presentarlas como obligatorias para ambos: para el entrevistado y para sí mismo. (Kaiser, 1994, p. 82)



Después de la primera entrevista y las vicisitudes que comenté con anterioridad para efectuar su aplicación y transcripción, emprendí otra sesión con una nueva informante del CAM-Iguala con la intención de enmendar los errores cometidos, además de obtener datos de alguien con *habitus* distinto al anterior. Esta vez intenté obtener mayor información sin despegarme de mi guión de entrevista. Fue hasta la quinta o sexta conversación cuando me atreví a seguir el hilo de la narrativa de los entrevistados con la finalidad de aclarar algunas expresiones e incrementar y reafirmar los puntos de vista vertidos.

Fui alternando la situación de entrevista, la transcripción y el análisis de cada una. En total completé 15 sesiones trabajadas con 10 profesores de la institución. Sus historias adquirieron relevancia puesto que fueron seleccionadas por los entrevistados como episodios de sus historias vividas. A decir de Van Manem (2003), al referirse a la consideración de Merleau Ponty como que el objetivo final de las ciencias humanas fenomenológicas es *volver a adquirir contacto directo y primitivo con el mundo* (p.58) y que ello implica una práctica textual: la escritura reflexiva. Y complementa:

Esta actividad textual es lo que nosotros denominamos “investigación en ciencias humanas”. Representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan. (Van Manem, 2003, p. 58)

La transcripción de las entrevistas implica este hacer texto los relatos de vida seleccionados por los informantes para ser compartidos con el investigador. En esta fase del proceso metodológico, resultó válido omitir reiteraciones que hacía monótono el relato o que complicaba la comprensión del relato. Es comprensible que la presencia de la grabadora provoque en los sujetos estados de nerviosismo, problemas de dicción, confusiones, reiteraciones, entre otros aspectos que cortan o complican la presentación del relato. Desde luego, en atención a los principios éticos de la investigación, se trata de omitir el “ruido” en los relatos y no modificar el sentido de lo expresado. A decir de Monteagudo (2010) *El lenguaje oral es diferente al escrito. Este hecho pasa desapercibido muchas veces por los sujetos, y esto se evidencia frecuentemente al comprobar las reacciones de*

*los entrevistados cuando revisan las transcripciones de las entrevistas, pues tienden a pensar que la transcripción está mal hecha y que ellos <no hablan tan mal> (p.11)*

La entrega de las transcripciones a los informantes fue un paso que no pasé por alto. Una vez terminadas, fueron puestas a la consideración de cada uno con una doble intención: la primera que revisaran el relato oral convertido a texto para valorar la autenticidad, la fidelidad de las ideas presentadas con las expresadas oralmente, la segunda intención era conseguir la autorización de los entrevistados para utilizar los relatos en el trabajo de investigación. Tales transcripciones ya contenía el trabajo de interpretación, con el que los informantes también manifestaron su consentimiento para utilizarlas.

Elaborar el dispositivo para una entrevista no es tan fácil, ni realizar su análisis y categorización. Las primeras que apliqué fueron un desastre. Mi preocupación giró en torno a las preguntas, en la secuencia que las ordené, y me olvidé de la narración de los entrevistados. La familiaridad con la temáticas abordadas por los profesores, puesto que son mis compañeros de trabajo, me llevaron a asumir que lo dicho era suficientemente claro. Así lo mostré en los primeros intentos de análisis. Interpreté las opiniones de los entrevistados, en lugar de seguir el hilo del discurso. Una vez comentado mi trabajo por los compañeros y el asesor, resaltaron un conjunto de deficiencias que me resistí aceptar. ¿Cómo era posible que 15 páginas transcritas de un relato no dijeran nada? ¿Cómo regresar con la profesora y solicitar otra oportunidad porque la primera sesión no aportó nada al proyecto de investigación? No obstante, volví y me concedió una segunda oportunidad. El resultado, algo similar. Desilusionado, decidí intentar con una nueva profesora.

El encuentro con el segundo informante resultó menos caótico que el anterior, aunque no me permitió solventar del todo los errores cometidos en el primer momento. Continúe con la “sordera” respecto de los relatos vertidos por el informante. Ahora que lo analizo con detenimiento, estoy seguro que el desajuste experimentado por todo el proceso formativo en el doctorado, impedían una comprensión plena tanto de las tareas en el campo como en las elaboraciones teóricas. Reiteraré mi actitud de dar por sentado que las respuestas del entrevistado contenían la significación nítida que cualquier investigador comprendería.

La prescripción según Castañeda (1993) se refiere a los contenidos totales de nuestras aprobaciones, puesto que son *el meollo común a un conjunto de mandatos relacionados* (p. 59). ¿Pero en qué afectaba a la investigación tomar en cuenta estas consideraciones? Distorsiones en la recuperación del discurso de los agentes deviene del establecimiento arbitrario de relaciones de implicación que los entrevistados no enunciaban, más bien la interpretación del entrevistador las atribuía. De esta manera la investigación adquiriría un sesgo hacia las deducciones, en lugar de seguir su curso natural sobre los sentidos expresados por los informantes.

El ambiente en que se realice la entrevista influye en la disposición del informante para confiar y expresarse con la mayor naturalidad y fluidez. Tuve la precaución de elegir horarios y lugares donde los entrevistados estuviesen a gusto y con la mejor disponibilidad para compartir sus historias. Los cubículos de los profesores que así lo eligieron o espacios elegidos por los propios docentes fueron los escenarios donde tuvieron lugar las interacciones. Principalmente, por la mañana, después del almuerzo, convenios reunirnos para conversar respecto de la temática de la investigación. Por la relación con los entrevistados, las sesiones fueron más o menos formales, más o menos prolongadas. La diferencia de edades no fue obstáculo para verter o recabar información. Únicamente en dos casos, tuvimos interrupciones constantes, dadas las responsabilidades que tenían en esa época.

Dada la trascendencia de los datos y el proceso de selección, organización e interpretación de los mismos, la forma en que desarrollé estas dos etapas las presento por separado en los próximos apartados (1.3.3 y 1.3.4).

### ***1.3.2 El análisis de la entrevista.***

Describí en el apartado anterior dos fases de la utilización de la entrevista como técnica de investigación (la preparación y la realización), enseguida presento lo referente al análisis de los relatos transcritos.

Una primera forma de iniciar el análisis de la entrevista consiste en construir una versión sin los registros del entrevistador, apartados irrelevantes al objeto de estudio, las reiteraciones (como lo señalé en el apartado anterior). Este proceso de “limpia” es un primer paso para entrar al trabajo de análisis del relato. Con esta nueva versión disponible, procedía a dar lectura renglón por renglón, con dos preguntas como guía del trabajo ¿Qué dice?, y ¿qué dice de lo que dice? Este modo de trabajo tuvo su origen en el seminario de investigación.

Una lectura sin las herramientas adecuadas produce análisis e interpretaciones deficientes. Esto fue lo que sucedió en los primeros intentos. El *habitus* prescriptivo emergía a cada momento en diversas tareas. La presentación constante de los ensayos, los aportes de los compañeros y la paciente guía del tutor dieron como resultado los análisis que permitieron la construcción de las trayectorias presentadas en el documento.

Muestro a continuación algunos fragmentos del proceso que me permitió llegar a construir trayectorias presentables. Acompaño los ejemplos con algunas notas del diario del investigador como una forma de evidenciar la sistematicidad del trabajo y la forma en que emergió, no sólo el trabajo investigativo sino el propio investigador. Retomo la sugerencia de Monteagudo (2010) al respecto, además de otros investigadores, como Porlán (2011), Ramos (2010), quienes resaltan la importancia del diario del investigador en la cualificación del trabajo investigativo. Posiblemente otras tradiciones no requieran su utilización e incluso vean mal la utilización de este tipo de notas, pero en pleno apego a la perspectiva que trabajo, considero útil su presentación. Para analizar las entrevistas, las indicaciones fueron claras:

Utilicen el formato de entrevista, anoten los datos de información básica de cada entrevistado, describan la situación de la entrevista, es decir, el escenario y el contexto singular de la sesión; elaboren dos columnas para organizar la actividad, a la izquierda coloquen la transcripción literal de las narraciones de los entrevistados; la columna siguiente denominada de observaciones, es fase de análisis y síntesis del discurso. En la columna de las observaciones hay que mostrar el discurso de los sujetos, no aludirlo (Apuntes del Taller de entrevistas, 2009, s/p).

Con estos elementos de base me di a la tarea de entrevistar, transcribir y analizar las narraciones obtenidas. Una vez que transcribí los relatos, el esfuerzo se concentraba en comprender el sentido reticular del discurso, Serrano (2008) apuntaba *estamos analizando las minucias, debemos encontrar el elemento que organiza a todos los demás, buscamos el núcleo básico, encuentren las conexiones de sentido*. Más tarde denominaría a esta acción *buscar epítomes en la entrevista*.

El proceso de análisis de las entrevistas se asemeja al de comprender los patrones diseñados para orientar la tarea de los artesanos del tejido. Existe la necesidad de comprender los símbolos, el lenguaje, desarrollar habilidades, forjarse el carácter para emprender una tarea sin abandonarla por difícil que resulte. Leer los textos sobre investigación, realizar las tareas y compartir experiencias se tornó en un círculo virtuoso donde adquirí cierta competencia para concluir el proyecto de investigación.

Ya en la brega con los discursos, una vez que inicié el análisis de las entrevistas, comprendí el sentido de las tareas de aprendiz de investigador realizadas durante el programa doctoral. Cuando leía las respuestas de los entrevistados a los cuestionamientos hechos y encontraba cosas como:

Para mí ser docente del Centro de Actualización del Magisterio, es formar a las nuevas generaciones de docentes para la escuela secundaria, así como, formar o más bien, participar en la superación profesional de los docentes que estudian en el posgrado.  
(Fragmento de la entrevista realizada a la profesora Rita el 22 de abril del 2009)

Como se puede observar, en la intervención de la entrevistada no están presentes elementos como la descripción de su hacer, ni los sentidos y significados de la acción, tampoco los imaginarios buscados originalmente. Tiempo después volví a conversar con la profesora para rescatar los elementos requeridos para la comprensión de los modos de ser y de hacer. Este fue el resultado:

En la entrevista pasada usted nos decía: *ser docente es formar a los alumnos* y también decía: *es participar en la formación profesional*, cuéntenos, coméntenos para usted ¿Qué es la formación?

Es brindar toda una... Toda una serie de elementos que permitan, en este caso, que los estudiantes normalistas, los asimilen, se apropien de ellos, y se logre una

transformación en ellos como estudiantes, con una mirada renovada de lo que es la docencia, dado que ellos estudian para profesores de la escuela secundaria; y en ellos como personas, como sujetos que piensan, que tendrán una posibilidad de impactar en el entorno donde ellos laboren, donde ellos vivan, donde ellos convivan.

¿Cuáles serían para usted esa serie de elementos que habría que aportarles a los estudiantes?

Yo lo concreto en revitalizar la vida académica de la institución, en el sentido de que se propongan actividades como conferencias, como una serie de películas, todas con carácter formativo, encuentros con otros estudiantes, con profesores en servicio, incluso con estudiantes de posgrado, donde se revise la problemática educativa tanto de los profesores que ya están en servicio, como de los estudiantes que están en jornadas de observación y práctica docente. Que se les brinden otras oportunidades y quizá foros académicos, presentaciones de libros. No sé, como que mayores oportunidades para la formación de los estudiantes y revitalizar esa vida académica en la institución.

Como se puede apreciar, el análisis de la primera entrevista, así como el avance en las habilidades de entrevistador permitió obtener mayor información del informante. A su vez, una mayor implicación de los sujetos en la entrevista redundó en relatos ricos en detalles para la construcción de las trayectorias y la comprensión del objeto de estudio.

La lectura renglón por renglón, permite identificar con claridad las ideas expuestas por los agentes entrevistados y localizar las relaciones que en el discurso se van presentando. Para hacerlas evidentes utilicé conectores como *ver página X* o *ver también*. A partir de este ejercicio reconocí las temáticas abordadas por los interpelados, extraje categorías y examiné las expresiones poco claras para trabajar en próximas sesiones de entrevista.

Autores como Monteagudo (2010), Jiménez y Perales (2010), Serrano (2011), Bolívar (2001) distinguen plenamente entre los relatos de vida y las historias de vida. Los primeros son episodios de algunas experiencias compartidas por los sujetos en calidad de informantes; las segundas, son las construcciones que realizan los investigadores o estudiosos de una temática determinada con la finalidad de mostrar las relaciones entre la individualidad y el carácter socio-histórico del contexto en que se sitúa el relato. Para hacer esta construcción es preciso, al momento del análisis, relacionar los hallazgos en el relato con algunos elementos teóricos o sociológicos, con la finalidad de integrar posteriormente la trayectoria propiamente dicha.

Una herramienta útil en esta fase del análisis fueron los corchetes. Dentro coloqué mis puntos de vista sobre las afirmaciones de los agentes. Las proposiciones que expresaban en ocasiones remitían a diferentes nociones teóricas, imprescindibles en la construcción de un discurso interpretativo o ilustrativo de los sentidos y significantes emergentes.

Una nueva lectura del análisis siempre fue útil para detectar inconsistencias. Compartir el trabajo propio con los profesores entrevistados enriqueció los puntos de vista personales. En tanto muestran situaciones discursivas o contextuales obviadas por su familiaridad con el investigador. Cuando aparecían como interrogantes para los extraños, era porque requerían de plantearse con mayor claridad.

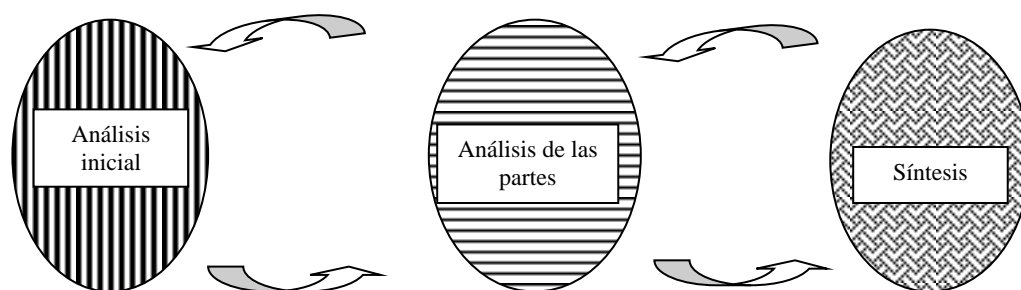
### ***1.3.3 El trabajo con las categorías.***

Después del trajín con el análisis de las entrevistas logré identificar algunos sentidos de los relatos de los profesores e identificar momentos trascendentes en los trayectos biográficos. Para Salling (2012) *estas perspectivas [las biográficas] también permiten un tipo de investigación en la dimensión subjetiva de las profesiones y en las prácticas en todas estas áreas diferentes* (p. 48).

Por supuesto que el trabajo de sistematizar la información recabada a través de las sesiones de entrevista conlleva a la construcción de estrategias para organizar e interpretar el contenido de la misma. Esta etapa recibe el nombre de elaboración de categorías. Para Serrano (2011) el proceso de categorización de las entrevistas inicia con el análisis. A partir del discurso de los agentes, el entrevistador extrae las respuestas a la pregunta *¿De qué habla [el agente en la entrevista]? Las contestaciones, dice, son las categorías. Los temas a los que alude permiten organizar el predicado de los mismos. Por otra parte, los argumentos que vierten los entrevistados para respaldar sus dichos son el contenido de la categoría.*

El proceso de categorización, como lo trabajé en el Taller de entrevistas, sucede en tres momentos, principalmente. Una síntesis inicial, un análisis de las partes y una síntesis final. La síntesis inicial sucedió cuando realicé una lectura global de la entrevista, donde identifiqué de manera general las temáticas presentadas por los docentes del CAM. El análisis de las partes aconteció durante el planteamiento de las preguntas básicas y la localización de las respuestas aludidas en el párrafo anterior. La síntesis está contenida en el resumen final de categorías, localizable al final del documento de trabajo de cada entrevista.

Figura 2. Proceso de categorización de la entrevista



Fuente: José Antonio Serrano Castañeda.

Clarificaré un poco a qué me refiero cuando hablo de categorías y del proceso de categorización. Atkinson y Hammersly (1994) describen algunos procedimientos para el análisis de la información en la investigación etnográfica. De acuerdo con su exposición, las categorías *son formas de organizar y clasificar los datos* (p. 184), aunque también pueden adquirir la función de guías en el proceso de investigación. Inicialmente, refieren, aparecerán categorías descriptivas, posteriormente, mediante el trabajo de intelectualización se pueden construir otras de carácter analítico.

Al igual que en el trabajo etnográfico, coloqué encabezados a determinadas partes del discurso de la entrevista puesto que el contenido así me lo sugería. Según Becker (1968):

Codificamos (las notas de campo) de manera inclusiva; es decir, que si por alguna razón creemos que alguna cosa puede ir bajo un encabezamiento, la ponemos. No



perdemos nada. También las codificamos por categorías múltiples, bajo cualquier encabezamiento que sea pertinente (Becker, 1968, p. 245 en Atkinson y Hammersly, 1994, p. 185).

*Ser maestro del CAM, la responsabilidad, las prácticas, El CAM*, fueron algunos tópicos que aparecieron en los discursos de los profesores y que constituí como las categorías iniciales en el trabajo de sistematización. Como se puede apreciar, los tópicos son meramente descriptivos. Aluden al hacer de los profesores entrevistados. Naturalmente, en esta etapa del trabajo también surgieron inconvenientes, producto del proceso de aprendizaje. En el primer ejercicio elaboré lo siguiente:

### **Ser docente una idea ambigua**

La responsabilidad y el perfil son para dar un servicio al respecto afirma ser docente del CAM significa, ser maestro, con responsabilidades, con un perfil profesional, para dar atención a la gente que requiere del servicio en nuestra institución. El dar un servicio se enmarca en una institución (Martina., 13 de mayo del 2009).

En el fragmento anterior (las cursivas indican textualmente el relato de la profesora) se pueden apreciar al menos tres objeciones. La primera se localiza en el título de la categoría *ser docente una idea ambigua* es una denominación expresada en sentido negativo. Califiqué el discurso del entrevistado y resalté lo que a mi juicio expresó, no lo que en la cadena de significaciones había indicado. En segundo lugar, no señalo que hay ideas vertidas por el profesor pero que no exploré la significación específica del sujeto. Finalmente, una idea central señalada por el interpelado que dejé de lado cuando afirmó: *ser docente del CAM significa, ser maestro, con responsabilidades, con un perfil profesional, para dar atención a la gente que requiere del servicio en nuestra institución; la idea es la actividad docente es una actividad institucional.*

Los errores son parte del proceso de aprender el oficio. La constitución del sujeto investigador en mi caso pasó de un estado de alta heteronomía hasta la adquisición de cierta autonomía. En la sesión del día 18 de mayo del 2009, durante la presentación de los avances correspondientes noté la poca consideración asignada a algunos aspectos como las relaciones establecidas por la entrevistada, el nombre asignado a la categoría cuyo sentido

iba más en relación con la ausencia de información que con el contenido de las expresiones elaboradas por la informante.

¿Cómo se transita de un estado de incertidumbre a otro de mayor estabilidad? Nuevamente recurro al texto de los etnógrafos Atkinson y Hammersly (1994). En este, Lofland plantea que:

En el caso de las categorías analíticas es necesario “arriesgarse” incluyéndolo todo por muy temerario que esto sea. La identificación de categorías es un elemento central del proceso de análisis. Como resultado de ello, la lista de categorías a partir de las cuales se organiza la información, generalmente, experimenta transformaciones durante el curso de la investigación. En particular, a medida que se desarrolla la teoría, tiene lugar un cambio hacia categorías más analíticas (Atkinson y Hammersly, 1994, p. 186).

Efectivamente, a medida que me familiaricé con el proceso de análisis de las entrevistas fui capaz de percibir detalles que en un principio definitivamente no me resultaban evidentes. Sin embargo, la práctica recurrente del análisis no fue la única estrategia para mejorar. Las nociones teóricas que construí durante los seminarios temáticos, presentadas en el apartado de la construcción del objeto de estudio, fortalecieron mi capacidad de percepción, así como la habilidad para relacionar significados en una red de relaciones.

Constantemente me preguntaba ¿Qué relación tienen estos planteamientos con las prácticas de los profesores a partir de un plan de estudios determinado? ¿Hacia dónde se dirigen mis esfuerzos formativos? ¿Qué es lo que espera mi tutor que realice? ¿Tendré la capacidad para hacerlo? A pesar de mis angustias, continué en la brega constante, hasta que por fin en el cuarto semestre, entendí a qué se referían cuando se hablaba de la institución y de la institucionalización. Finalmente, logré materializar algunas reflexiones que constituyen los capítulos III, IV, y V de este trabajo.

#### ***1.3.4 La formación del habitus académico.***

La consulta de algunas tesis que abordaban la temática, principalmente del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, me remitieron a las formas en que las

organizaciones escolares promueven, pautan y norman determinados procedimientos, discursos, modos de ser, de pensar y de actuar. El hallazgo me llevó también a observar que estas cuestiones se pueden abordar desde diferentes perspectivas. Unas priorizaban lo psicológico de las relaciones e interacciones, otras se inclinaban por un tratamiento más sociológico. Con estos elementos tomé posición por la tendencia sociológica de Bourdieu, tratando de alejarme de la psicología. Más tarde comprendería que es imposible hablar de institucionalización sin considerar lo subjetivo e intersubjetivo, aunque no precisamente psicológico.

Una corta estancia de quince días con el Doctor Francisco Beltrán Llavador del Departamento de Organización y Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, España, me permitió visualizar con mayor nitidez en qué consistía el trabajo que debería hacer. La estancia en ese lugar no representó únicamente la posibilidad de conocer distintos puntos de vista con relación a la temática que abordamos en la UPN o en la UNAM, donde tuve la oportunidad de cursar dos seminarios. Los que detonaron en mí la posibilidad de superar la perspectiva que tenía acerca de las cosas, gracias al contacto que se propició con otras culturas. Los cuales me enfrentaron al reto de salir del país, situarme en contextos totalmente extraños para mi experiencia, encontrarme con compañeros estudiantes latinoamericanos con quienes compartí aprendizajes académicos y puntos de vista acerca de la educación en nuestros países. Las condiciones pedagógicas, materiales y personales que posibilitan o no la realización de un trabajo doctoral.

Descubrir entonces que fui capaz de salir de mi ámbito cotidiano y desenvolverme adecuadamente en una universidad europea, me demostró que era capaz de romper limitaciones intelectuales propias y configurar un trabajo con las características necesarias y suficientes para concluir el proceso de investigación, así como alcanzar a certificar en el campo las habilidades requeridas para participar en el ámbito académico.

### ***1.3.5 La metáfora institucional.***

Serrano (2012), Beltrán (2010), Atkinson y Hammersly (1994) sostienen que la construcción de metáforas en una forma de reflexión sobre el tema. Beltrán y Serrano señalan que existen cuestiones en la realidad que escapan a los procesos de razonamiento lógico, se utilizan recursos metafóricos que expresan holísticamente los fenómenos. Por su parte Hammersly y Atkinson puntualizan la frecuente imposibilidad de evidenciar el proceso de elaboración de modelos y categorías teóricas, aunque reconocen el papel de la denominada *imaginación creativa* (p. 194). No obstante, advierten que la imaginación no rechaza la presencia de estrategias generales para la construcción teórica; tampoco omiten comentar sobre el riesgo de enfatizar el papel de la inventiva en detrimento del uso de estrategias, a riesgo de *olvidar la función que el conocimiento del mundo social desempeña en este proceso [el de crear modelos y teorías]* (p. 194). Sólo entonces, quienes trabajamos en las tradiciones cualitativas, comprendemos que *la imaginación trabaja mediante analogías y metáforas* (p.194).

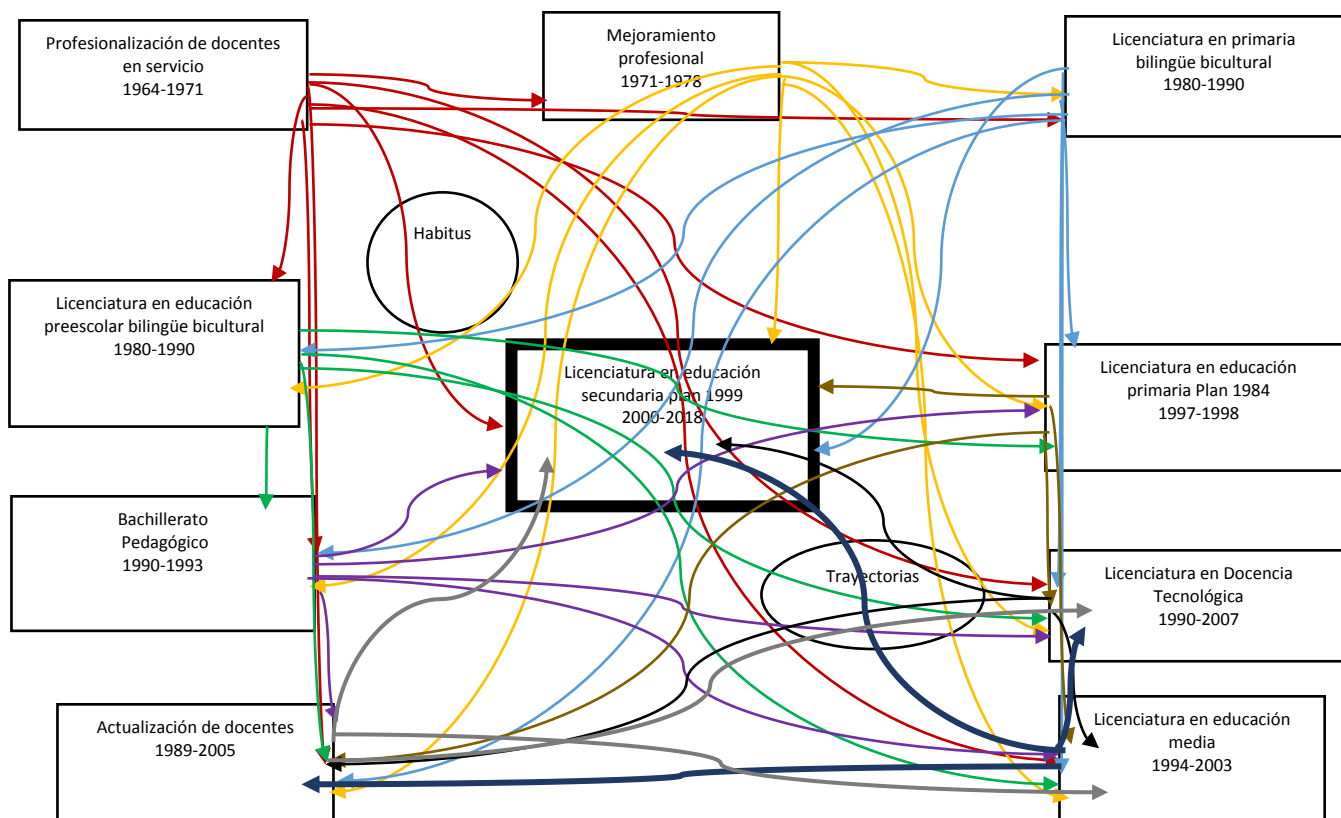
La construcción de metáforas conecta el proceso de racionalización con las experiencias vividas de los investigadores y de los agentes partícipes de procesos investigativos. ¿Qué experiencias? Aquellas cuyas características permitan la identificación del sentido para quien las vive y comparte. Las múltiples formas de significación que adquieren las ideas metafóricas en quien las expresa y quien las percibe, nutren de elementos para la comprensión de los discursos inter e intra subjetivos.

A partir de los elementos que logré conjuntar de mis experiencias en la Universidad Pedagógica, en la UNAM y en Valencia fui capaz de construir la metáfora del tejido institucional para dar cuenta del proceso de institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas, en el CAM de Iguala. La figura 4 me permitió significar los textos que había revisado, y reorientar mis estrategias para la conclusión del trabajo empírico.

En la construcción que presento, el tejido institucional tiene dos elementos urdimbre y trama. Los trabajos antropológicos, conciben a la urdimbre como una red de relaciones; en este trabajo, la urdimbre es un componente del tejido, está compuesta por las pautas

normativas que regulan las prácticas de los profesores en un marco institucional. El otro componente del tejido es la trama, está integrada por las culturas de los sujetos y los grupos que se constituyen temporal o permanentemente. Insisto, como lo planteé en la definición del objeto de estudio, en que la separación de los elementos es de carácter metodológico. La acción de los sujetos con la mediación de los planteamientos curriculares y las características del campo, conforman el tejido con cualidades flexibles. En el tejido textil no existen las urdimbres y tramas separadas, se unen por la acción del artesano. Es la acción de los sujetos, con la mediación del *currículum* la que conforma urdimbre y trama. Los profesores del CAM-Iguala objetivan desde la particularidad del campo en que se mueven, las prescripciones normativas señaladas en los planes de estudio ejecutados y las disposiciones de las autoridades estatales y locales.

Figura 4. El tejido institucional



Fuente: elaboración propia

Las trayectorias construidas a partir de los relatos de los profesores develaron el *habitus* mediante el cual los docentes movilizan la propuesta curricular del plan 1999 para la formación de licenciados en educación secundaria. Algunos informantes laboran en la organización escolar desde que en 1964 inició sus actividades en el campo de la formación de docentes. Otros se fueron incorporando paulatinamente en diversos momentos de la trayectoria institucional. Las acciones de formación encomendadas a la organización escolar son diversas, las prácticas de los formadores están mediadas por esta variedad de propuestas curriculares. De este modo, la implantación de la licenciatura en educación secundaria, recibió la influencia de las experiencias vividas por los informantes con anterioridad. Las trayectorias, institucional, personal y profesional de los sujetos se encuentran y desencuentran, se anudan, traslapan, engarzan en modos y momentos diferenciados. Mostrar desde la perspectiva narrativa cómo es que esto sucede, es lo que contienen los capítulos II, III y IV de la tesis.

El proceso de resignificación de prácticas está imbricado en la institucionalización. Los agentes, como ya dijimos, poseen una historia vivida, en ésta perviven saberes, creencias, filias, fobias. En la acción socializada objetivan *habitus* orientadores de modos de ser y hacer. En relación con el currículo de la licenciatura en educación secundaria plan 1999 los sujetos pueden posicionarse en formas diferenciadas como se muestra a en la figura 5:

Figura 5. Modos posibles de resignificación de prácticas



Fuente: elaboración propia

El análisis y la categorización de las entrevistas que realicé me permitieron construir un cuerpo categorial a partir del cual tracé los modos en que se presentaron en las trayectorias construidas a partir de los relatos orales, la institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas. En los capítulos III y IV presento cómo es que se pueden explicar algunas manifestaciones localizadas. No sin antes mostrar los hilvanes teóricos o instrumentos de intelectualización de las trayectorias.

#### **1.4 Hilvanes teóricos**

El proceso de interpretación del mundo de la vida requiere agudizar la mirada. Definir las herramientas a utilizar, el tipo de fibra a utilizar, así como la técnica a emplear, en correspondencia con los propósitos de la acción reflexiva.

Bajo estas consideraciones, después de abreviar de diversos manantiales de la sociología, filosofía e investigación, elegí aquellos procedimientos y herramientas vinculados a los modos de abordar el objeto de estudio, con los propósitos de la comprensión, lo más profunda posible de la institucionalización de un plan de estudios específico, así como de las propias habilidades encarnadas a lo largo de mi trayectoria personal, escolar y profesional.

De tal suerte que la exposición vertida a continuación, da cuenta del difícil proceso de aprehensión y desarrollo de la habilidad de tejer ideas propias, atractivas e interesantes para compartir con quienes se interesen por la temática. Quien teje elabora una prenda nueva o repara las existentes; lo mismo hice durante el proceso de investigación, dispuse puntos de vista, herramientas y procedimientos propicios para la acción académica emprendida. Elaboré algunas conclusiones y reconstruí otras ya existentes para envolver los sentidos develados durante el proyecto. Reparé en sentido expresado por Sennett (2012), respeté ciertas partes y modifiqué aquellas requeridas por el proyecto. Conscientemente elegí utilizar las descritas a continuación.

### ***1.4.1 Campo de formación de docentes.***

La noción de campo en Bourdieu se refiere a *una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones* (Bourdieu, 1995, p. 64). Estas relaciones o configuraciones son influenciadas por las posiciones que ocupan los diferentes agentes. La posición está mediada por la cantidad y tipo de capital de que disponen los actores. Las estrategias que emplean para moverse en el campo dependen tanto de la magnitud y el tipo del capital como de la evolución del volumen y la estructura del capital, es decir, de la trayectoria social y el *habitus* de los agentes.

Para realizar un análisis sociológico desde la perspectiva de los campos, es preciso, según Bourdieu, considerar tres momentos: *la posición en el campo en relación con el campo de poder, establecer los agentes o instituciones que compiten, así como analizar el habitus de los sujetos* (Bourdieu, 1995, pp. 69-70). La historización contextualizada del campo es imprescindible, *solamente estudiando cada uno de esos universos, podemos determinar cómo son constituidos concretamente, en dónde terminan quiénes forman parte y quiénes son excluidos de ellas, y si realmente constituyen un campo*, (Bourdieu P., y Wacquant L., 1995, p. 67).

Los elementos arriba citados permiten comprender las cualidades de un campo específico, el de la formación de docentes. Las escuelas normales, Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio, se mueven dentro del campo y se posicionan según sus acciones. Las normales, por su larga tradición, son reconocidas por la sociedad como las escuelas formadoras de docentes *per se*. A partir de la década de los setenta, la Universidad Pedagógica se incorporó a la tarea de la formación, de lado de la tradición universitaria. Actualmente, se distingue por su dominio en las tareas de investigación y extensión educativa.

Finalmente, los Centros de Actualización del Magisterio, son organizaciones escolares que entre las décadas de los cincuenta y los sesenta del siglo pasado, tuvieron una gran participación en la profesionalización de los docentes que laboraban sin formación.



Para la década de los setenta, su función cambió a la del mejoramiento profesional. A decir de los responsables de la política de formación de docentes de la época, esto último consistía en mejorar las habilidades de los profesores para lograr óptimos desempeños en el aula y en la sociedad. Durante los años ochenta, los responsables de la política educativa casi los desaparece, de hecho sus acciones se replegaron al ámbito de la actualización.

Con la descentralización de la educación básica y normal, las entidades federativas asignaron diversas funciones a los centros de actualización. La mayoría se encargó del programa de actualización de docentes, otros, como el caso de Guerrero, Zacatecas y Tabasco, entre otros, recibieron la instrucción de impartir licenciaturas y posgrados. De tal manera que su posición en el campo es diversa, según las características de los colectivos de profesores, además de la relación con las autoridades locales y nacionales. En el caso concreto del CAM-Iguala, la posición en el campo es marginal frente a las escuelas normales, dado el matiz político de las relaciones de las autoridades con las organizaciones escolares dedicadas a la formación de docentes. Lo anterior, a pesar de la paridad académica existente entre las tres organizaciones escolares en la entidad.

El campo se caracteriza por un conjunto de saberes, normas y prácticas dirigidas a la formación inicial y continua de profesores. La tradición universitaria se encarga de formar profesionales de la educación para el ámbito académico, aunque también en los programas de profesionalización pueden insertarse docentes que laboran en escuelas normales. Por otra parte, la tradición normalista canaliza su esfuerzo a la formación inicial de docentes para la educación básica; recientemente también desarrollan posgrados para la profesionalización de profesores de educación básica o del mismo subcampo. Por su parte, los CAM realizan acciones de formación inicial y continúa de docentes, además, aun imparte cursos de actualización cuando algunas escuelas de educación básica, secundarias principalmente, así lo requieren.

Sostengo que hay un campo de la formación de docentes apoyándome en las ideas de Serrano (2004) en las que puntualiza:

Los campos pueden estar constituidos por personas, grupos, tradiciones teóricas; ocupan en su interior posiciones y no pueden ser supuestas antes del análisis concreto que realizaría el indagador, la investigación mostraría los lugares que ellos ocupan y las relaciones que establecen. En su desvelamiento se subrayarían los límites del campo y las relaciones que establecen con otros, principalmente con el campo de poder. El análisis del campo pondría el acento en la heteronomía (no es posible la actuación aislada) de sus componentes, los envites, apuestas de los agentes a participar en el mismo; es decir, los atributos o ideas que ponen en el proceso relacional (Serrano, 2004, p. 78).

La acción de formar docentes implica personas, grupos y tradiciones teóricas, por lo que se constituye en un campo. En particular, en el CAM-Iguala los responsables de la política educativa han implantado diez propuestas para la formación, principalmente continua, de docentes; cada una comprendió tradiciones teóricas, implicó a personas en su puesta en marcha, en el liderazgo de la organización escolar, en la conformación de grupos al interior y en relación con los otros dos centros; con las normales particulares, ahora que se imparte formación inicial, con las demás normales públicas; con las unidades de la UPN cuando de sistema de formación de docentes se habló, cuando se habla de generación y aplicación innovadora del conocimiento. En otras palabras el campo de la formación profesional de docentes *está integrado por componentes diversos que a manera de capa geológica, producen sedimentaciones de diverso calibre* (Serrano, 2005, p. 65); es en este sentido que la noción de campo contribuye al desdoblamiento del objeto de estudio. Además, los sujetos, en su proceso formativo están sujetos a normas, pero también son capaces de reinventarlas. Ballesteros (2007) expresa la necesidad de realizar estudios monográficos del campo de la profesión docente, donde se inscribe la formación, dada la precariedad de los existentes.

Una forma de objetivar la posición de los agentes en el campo es la clasificación de ellos por generaciones. Como lo muestro en el capítulo III, en el punto 3.2, los capitales social y cultural, así como la fecha de adscripción apoyan son elementos que favorecieron la distinción de los profesores. La trayectoria institucional con la que abro el siguiente capítulo hace las veces de contexto histórico para comprender tanto las posiciones de los agentes, como la de la propia organización escolar.

El estudio de las generaciones como posición de los agentes en el campo lo apoyo en los argumentos de Landesmann (2000 y 2001) González (2004) y Arósteguí (2004). González (2004) en un trabajo sobre el influjo de los jóvenes en las luchas políticas destaca elementos sobre el estudio generacional, mismos que retomo para reflexionar en torno a la constitución de los grupos coetáneos presentes en el CAM-Iguala. Al respecto menciona:

En un trabajo pionero que aún hoy resulta imprescindible para abordar el estudio del problema de la caracterización sociohistórica del hecho juvenil, Mannheim destacaba que la dinámica generacional dependía del contexto social específico, y no al revés. De forma que la contemporaneidad no era un mero asunto de coincidencia cronológica (coetaneidad), sino un sentimiento de pertenencia basado en experiencias históricas compartidas, lo que implicaba similares percepciones de la realidad y determinados tipos de actuación considerados históricamente relevantes (p. 219)

En el mismo sentido Arósteguí (2004) considera la conformación de los grupos sociales en una interacción cooperativa constante entre las distintas generaciones a lo largo de la trayectoria histórica de cada una. De acuerdo con las ideas anteriores y con las trayectorias de los profesores, la personalidad de los agentes está influida por la realidad sociohistórica y la cosmovisión de su época. Darle prioridad al contenido o al desarrollo de ciertas habilidades no es únicamente una decisión individual, sino una compleja red de relaciones entre los aspectos sociales, históricos e intersubjetivos de la época en que se nace, escolariza y trabaja (tradiciones, grupos, personas). Las consecuencias estructurantes de su interacción con el mundo son, afirma Dewey (1964), *tendencias generales* (p. 57) que nos permiten comprender los actos que realizan.

De manera más específica Landesmann (2001) (2000) y García (2000) realizaron estudios generacionales de la conformación de los académicos en la Universidad Autónoma de México (UNAM). La primera dio seguimiento a los académicos de bioquímica de la facultad de medicina; la segunda hizo lo propio en la facultad de ciencias con resultados similares en ambos casos.

Las autoras reconstruyeron la trayectoria de los académicos con la intención de comprender las formas de constitución de un nuevo oficio -en su caso la bioquímica-, así como la diversificación de éste en nuevos roles académicos. El resultado es un análisis de la

diversidad en cuanto a los modos de constitución de los académicos, procesos y momentos de ingreso al empleo y el aseguramiento de los mecanismos de reproducción. La autora construye tres generaciones afines por el año de nacimientos de cada sujeto en relación con la fecha de ingreso a la facultad.

Por otra parte, García construye analíticamente también tres generaciones relacionadas con la incorporación de los académicos a la universidad y tres periodos sociohistóricos influyentes en la configuración de la práctica académica y su heterogeneización. A partir de bastos argumentos procedentes de la sociología como los proporcionados por Bourdieu, así como de los proporcionados por otros investigadores genealogistas de la vida académica establece herramientas de análisis como la diferenciación, desigualdad y oposición. Las reflexiones de la investigadora apuntan a asegurar que la heterogeneidad de los grupos académicos proviene de la mezcla entre los desiguales, los diferentes y los contrincantes. De la misma manera García reconstruye la trayectoria de los académicos para elaborar su trabajo.

Con base en los elementos presentados por las investigadoras de la UNAM, así como en los argumentos compartidos por González (2004), reviso las trayectorias de los diez profesores entrevistados del CAM-Iguala para configurar, tres generaciones relacionadas con la fecha de ingreso a los CAM y el tipo de actividades realizadas durante la estancia en el plantel. En este sentido coincido con Landesmann (2001) (2000) en que: *el método biográfico ofrece pistas sobre universos simbólicos como herencias sociales y familiares que median en la apropiación de la realidad por parte del sujeto* (p. 2). Este aspecto lo desarrollaré en el capítulo cinco.

La reconstrucción apunta a complementar la comprensión de los modos de constitución como agentes formadores de docentes y la diferenciación en la realización de prácticas profesionales y profesionalizantes. En la tarea reflexiva retomaré como ejes: los capitales social y cultural, por considerarlos característicos del campo de la formación de docentes, así como de los desplazamientos de los agentes en el mismo.

En definitiva, a decir de Landesmann (2001) *cada generación representa una articulación particular entre una trayectoria individual (social, escolar, profesional) y una historia institucional y disciplinaria, cada una es el espacio de constitución y diferenciación del rol académicos* (p. 4). Lo anterior podremos verificarlo a partir de la revisión al referente empírico de la presente tesis en relación con el capítulo dos.

A continuación describo cómo es que comprendo la institucionalización y el modo en que ayuda a la comprensión del objeto de estudio, al trabajo con las trayectorias y a la organización del capitulado de la tesis.

#### ***1.4.2 Institucionalización del curriculum***

Para explorar el proceso de internalización del plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria por parte de los profesores del CAM-Iguala, es preciso remitirse a las ideas de Berger y Luckmann (2005), Beltrán (2006) y Lourau (2007) en el sentido de analizar la influencia de las estructuras, la organización o los grupos sociales en la constitución de las identidades de los sujetos.

Los autores arriba señalados plantean que la institucionalización afecta la personalidad de los sujetos de manera subjetiva, dicha influencia se objetiva a través de las acciones desarrolladas en el contexto de prácticas sociales concretas. Berger y Luckmann (2005) afirman que cuando *acaecen tipificaciones recíprocas de acciones habitualizadas* (p. 74) y se hacen presentes no únicamente en las acciones sino también de *los actores en las instituciones* se ha instituido alguna práctica, creencia, postulado, entre otras prescripciones. En el contexto de la formación de docentes es equivalente a identificar formas más o menos semejantes de relacionarse con planteamientos curriculares, surgen de la reciprocidad de acciones y la comunicación entre los miembros de la planta docente, durante un tiempo considerable.

Lourau (2007), al reflexionar sobre los planteamientos hegelianos de lo institucional presenta las ideas del autor alemán al relacionar personas con instituciones. Según Lourau,

Hegel concibe a la institución *como una mediación inconsciente, interiorizada* (p. 45), esta forma de concebir a la institución remite a pensar, afirma Lourau, que mediante la institución, los sujetos *adquieren conciencia de sí*; sobre este asunto más adelante vuelve a citar a Hegel: *la autodeterminación del yo consiste en ponerse a sí mismo en un estado que es la negación del yo, por ser delimitado y limitado, y en seguir siendo sí mismo. El yo se determina en tanto es relación de negatividad consigo mismo* (p. 45); ser formador de docentes implica, desde esta perspectiva, asumirse como tal e irse constituyendo en la medida que actúa en contextos particulares. Lo que confirmaría el hecho de que *El sujeto no está dado antes de la institución ni a pesar o en contra de ella, sino se da en tanto es instituido* (p. 46).

Los formadores de docentes se autoconstituyen como tales en tanto ponen en marcha currículos para ese fin. El *curriculum* y la institución son componentes esenciales de la institucionalización. La noción de institución ha sido utilizada en diferenciados contextos y objetivos de tal suerte que el uso desgastó su contenido. Lourau (2007) señala tres casos donde la dimensión de lo institucional no coincide:

Una norma universal, o considerada tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen del salario, de la ganancia o del crédito, es designado institución.

El hecho de fundar una familia, el acta de matrimonio, así como el de fundar una asociación, de iniciar un negocio, de crear una empresa, un tipo de enseñanza, un establecimiento médico: también estos fenómenos llevan el nombre de institución. En otra época se hablaba instituir a los niños (en el sentido de formarlos, y de instituir un pueblo (en el sentido de darle una constitución política).

Por último, formas sociales visibles por estar dotadas de una organización jurídica y/o material: una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, son denominados instituciones (Lourau, 2007, pp. 9-10).

Los casos anteriores no implican para el autor que el discernimiento se vuelva impreciso y no se pueda utilizar en el análisis sociológico. Visto relacionamente, el teórico francés lo descompone en tres momentos: universalidad, particularidad y singularidad. El primero, implica que *el concepto es plenamente verdadero, vale decir, verdadero de manera abstracta y general*; el segundo, entraña la negación del momento anterior, en suma se refiere a las formas en que *se encarna en la acción de los individuos y de las*

*colectividades*; el tercero, afirma *es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal* (Lourau, 2007, p. 10). En otras palabras implica la acción de los agentes individuales que no reproducen literalmente la abstracción de los conceptos. Los interpreta y objetiva mediados por coordenadas espacio temporales específicas.

En la misma línea, existen planteamientos sobre la institución que, al analizar la formación del conocimiento social, se refieren únicamente a la conducta de los actores. Para Berger y Luckmann (2005) una institución son las normalizaciones mutuas de acciones interiorizadas por algunos sujetos estrechamente vinculados. Aseveran:

Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales (Berger y Luckmann, 2005, p. 74).

El planteamiento anterior, focaliza la perspectiva de Berger y Luckmann en los actores sociales en relación con sus vínculos contextuales. Desde mi punto de vista, en alusión a Loreau, asumo que el análisis se circunscribe a lo particular y lo singular, en el sentido de que no se parte de normas generales, sino más bien de lo que la particularidad del contexto influye en la constitución del agente y viceversa.

En esta línea de pensamiento, Bourdieu (1999) hace algunas consideraciones respecto a las instituciones educativas. Específicamente se refiere al papel de la historia en la conformación de los pensamientos y las formas de pensar que las instituciones educativas engendran en la sociedad. Bourdieu plantea que entre los sujetos y la sociedad existe un orden de relacionalidad donde se inscribe el poder. El carácter anónimo del poder *en acciones y reacciones, anárquicas en apariencia, pero, de hecho impuestas estructuralmente, de agentes e instituciones incluidos en campos a la vez competidores y complementarios* (Bourdieu, 1999, p. 137). Destaco el hecho, presente en la obra de Bourdieu (al menos en este apartado), de utilizar en dos sentidos diferenciados la noción de institución cuando se refiere a los *ritos de iniciación* y a la *institución total o escolar*. Identifico nuevamente la presencia de los elementos relacionales mencionados por Lourau

en el sentido de que en el concepto de institución influye la particularidad (el contexto en que suceden los actos) y la singularidad (las manifestaciones específicas de los actos en agentes u organizaciones escolares) en referencia con la universalidad del concepto de *Poder* objetivado en la imposición de un *currículum* único para la formación de docentes en todo el país. Una hipótesis pedagógica mediada por la particularidad del contexto social en que se inscribirá la puesta en marcha, afectada por la negatividad de la singularidad de los agentes designados para convertir en acto la idea universal.

Otra manera de apreciar y utilizar la noción de lo institucional está vinculado con tradiciones psicológicas, donde lo simbólico cobra fuerza. Fernández afirma que:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 2005, p. 17).

Entender a la institución como *norma-valor* implica explorar en la subjetividad de los sujetos para identificar la acción instituida e instituyente de las organizaciones escolares en el *actuar, hablar y pensar* al que se refiere Beltrán (2010). Aunque habrá de considerarse también que los agentes igualmente influyen en los modos de organizar los establecimientos escolares. Los comportamientos están ubicados como eje de análisis en los trabajos elaborados por quienes asumen a la psicología social y al psicoanálisis como herramienta intelectual para ver a la sociedad y sus organizaciones. En México, los investigadores del DIE del CINVESTAV han cultivado esta tradición.

De manera personal me adhiero a la tradición sociológica relacional para comprender las formas en que los profesores del CAM-Iguala se incorporaron a la formación inicial de profesores de educación secundaria en la modalidad mixta primero y la escolarizada posteriormente. Reconozco que lo institucional es tan complejo que una sola mirada en ocasiones no es suficiente, por lo que en el capítulo referente a la constitución del sujeto me apoyaré en los argumentos de Mead (1982), Berger y Luckmann (2005), Sennett (2012); para el apartado referente a las prácticas de los agentes, la perspectiva de



Lourau (2007) y Boudieau (1997) impregnarán el discurso. Finalmente, en lo referente a la configuración del Centro de Actualización del Magisterio, una amalgama de ambos puntos de vista nutrirán las reflexiones. En este sentido, asumo que el momento de la particularidad impregna de significatividad a los otros dos momentos. Es decir, las formas en que los planteamientos curriculares del Plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria fueron interpretados por los responsables de operarlo a nivel nacional, por las autoridades estatales, así como los grupos en el establecimiento, influyeron en prácticas singulares respecto de propuestas universales.

La interpretación particular-singular del *curriculum* genera prácticas específicas, actos y acciones. En conjunto, los sujetos conforman habituaciones, mediaciones internalizadas cuya finalidad es la formación de docentes. La institucionalización de intervenciones ordenadoras, configuran el horizonte del campo de referencia. Serrano (2006) argumenta sobre la fuerte influencia de la escolarización en la socialización de saberes, métodos, tecnologías sobre la enseñanza, desde la consideración del autor, la relación del sujeto con la institución que lo forma *crea significados* en éstos, mientras los construyen, son afectados *intersubjetivamente*. Lo anterior nos remite a la revisión de un nuevo elemento teórico vinculado estrechamente con el de institución, el *curriculum*.

Tanto el *curriculum* como las estructuras burocráticas se constituyen mediante las acciones de los sujetos implicados en la concreción de los ideales expresados en las disposiciones normativas, mediados por las propias formas de ser de quienes quedan atrapados en las dinámicas institucionales. A partir del análisis a mi trayectoria profesional corroboré los argumentos de Gimeno (2007), en el sentido de que ni las formas de ser profesor ni las de organización de las estructuras administrativas se cambian por decreto.

La noción de *curriculum*, al igual que la de institución, se muestra escurridiza. Autores como Díaz (2005), Gimeno (2007) o Beltrán (2010) así lo señalan. Díaz (2005), al intentar explicar la forma de organizar las temáticas abordadas por los autores de los trabajos referentes al campo curricular, apunta: *La polisemia del concepto o su disolución finalmente reflejan lo complejo que es lograr un desarrollo categorial en el ámbito*

*curricular* (Díaz, 2005, p. 34); por su parte Gimeno, al reflexionar sobre lo curricular cómo práctica educativa, expone:

El *curriculum* forma parte en realidad de múltiples tipos de práctica que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza, acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc. (Gimeno, 2007, p. 24).

Como se puede apreciar, no es fácil encontrar o construir una noción sobre el *curriculum*. No obstante, es preciso presentar ideas suficientemente relacionadas para comprender lo que sucede en las organizaciones escolares respecto de lo que ahí se aprende y se enseña, de las formas de relación e interacción por parte de los agentes, de las normas que enmarcan la acción de formar o formarse, en torno a unas pretensiones, convenciones y contenidos culturales, organizados para esto.

Beltrán (2010), después de rastrear en el tiempo y el espacio cultural del concepto, afirma que una primera conclusión sobre *curriculum* es el hecho del orden proporcionado a las organizaciones y los sujetos *a partir de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender* (Beltrán, 2010, p. 24).

El *curriculum* en tanto institución, (idea general, interpretación particular, expresión singular) es el motor que impulsa el tejido de historias, prácticas, creencias, sedimentaciones (anudamientos). La institucionalización del *curriculum* se entiende entonces como el proceso de aprehensión de dichas ideas, expresiones e interpretaciones de las tareas educativas de cierta organización escolar.

Los profesores realizan prácticas concretas en contextos específicos. En esta medida, ocurre lo que atinadamente afirma Beltrán (2010): *Los profesores se encuadran en especialidades y éstas se nutren de tradiciones asentadas con fuerza en las distintas disciplinas* (p. 28). En el subcampo de formación de docentes para la educación básica, los profesores se agrupan en colegiados o academias donde comparten experiencias formativas

y de formación. En el CAM-Iguala los docentes imparten al menos cinco especialidades de la licenciatura en educación secundaria, esta distribución por especialidades aglutina grupos de profesores que se constituyen al inicio de cada ciclo escolar como academias (Español, matemáticas, ciencias, historia y formación cívica y ética; así como la de pedagogía). En la interacción mediada por el saber específico, los profesores conforman usos y propuestas de desarrollo curricular.

Pensar la institucionalización del *curriculum* como mediación internalizada o como interiorización de habituaciones en el marco de prácticas instituidas, posibilita relacionar diferenciadamente las diversas formas de organización y de relación en el Centro para posicionarse en el campo de la formación de docentes. Las exigencias técnicas, los textos, exigencias de estándares en evaluaciones externas constituyen *estructuras estructurantes*. Respecto de lo anterior Beltrán (2010), expone:

Las dimensiones estructurantes tienen su origen en las fuerzas que han creado la tradición que cristaliza en la formación del *habitus* desde el que entendemos y actuamos, en la cultura profesional de los y las docentes, en la forma acrisolada de organizar las instituciones educativas, en las regulaciones que dicta la Administración educativa, en los materiales curriculares de uso más frecuente, en la formación y procedimientos de selección del profesorado (p. 29).

Los elementos señalados por Beltrán (2010), coinciden con las acciones cotidianas del profesorado en el CAM-Iguala. La institucionalización del *curriculum* fue explorada a partir de las consideraciones anteriormente señaladas. Dicho de otra manera, el *curriculum*, según Serrano (2012), es una institución que demarca, selecciona, delimita roles, jerarquiza a los sujetos, los posiciona en el campo. A decir de Torres (2005) *una práctica que se desarrolla a partir de diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y significado* (p.165). Cuando los docentes ponen en marcha las directrices que interpretan del Plan 1999 para la formación de docentes también ajustan las formas de relación entre ellos, con los estudiantes, con los directivos, con los materiales y con ellos mismos. Al menos es lo que muestran las trayectorias construidas a partir de los relatos de vida rescatados en las entrevistas. Los pasos metodológicos que implementé fueron directo a

explorar los núcleos de sentido que los agentes construyeron o reconstruyeron en interacción con una propuesta curricular específica.

Torres (2005) manifiesta su adhesión a la perspectiva mediante la cual los investigadores del *curriculum* ven las acciones de los agentes como interacciones humanas vinculadas con el juicio y su actuación que obedece a la exégesis de los significados. Contundentemente, asevera: *Vista así la acción del hombre es una acción con sentido* (p. 165).

¿Por qué involucrarse en el estudio de la institucionalización? Una respuesta bastante convincente la encontré en Beltrán (2006) quien afirma:

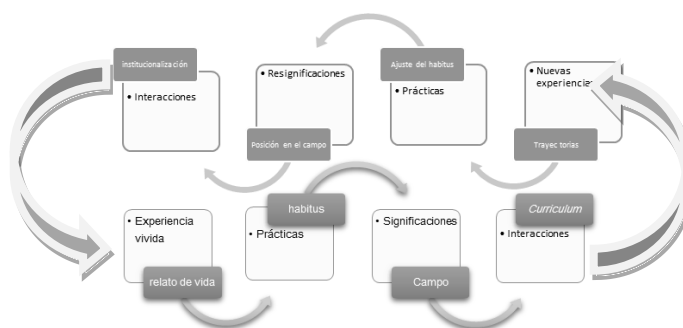
En cuanto a la institucionalización, constituye sin duda la fase de mayor relevancia porque es el criterio por el que se define en último extremo si la innovación ha tenido pleno éxito o no. Pero resulta un momento paradójico, porque institucionalizar una innovación implica su incorporación en la institución preexistente haciendo que ésta se modifique en forma relativamente estable. Al asimilar la institución en su estructura organizativa a la innovación deja ésta de serlo. Así caracterizado, es evidente que este proceso de institucionalización ha de contar con la legitimación de quienes ocupan posiciones de poder tanto dentro como fuera de la escuela (Beltrán, 2007, p. 49).

Después de diez años de la implementación del Plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria es un periodo idóneo para explorar lo sucedido con los docentes a propósito de la implementación del citado Plan de estudios. Resulta por demás profético el planteamiento de Beltrán en cuanto se avecinan cambios a los *curricula* para la formación de docentes de educación secundaria. Los pormenores del proceso de incorporación a la estructura organizativa del CAM-Iguala y la reorganización del sistema de relaciones estarán a disposición de los lectores en los siguientes capítulos. Cerraré este apartado con la caracterización que hace Beltrán del proceso de institucionalización:

1. ocurre siempre en contextos organizativos
2. no se trata de un proceso lineal, sin embargo no puede decirse que haya ocurrido hasta una fase final.
3. afecta a la identidad (profesional) de los protagonistas, a sus actividades, creencias, sistemas de relaciones del que forman parte, etc.;
4. representa siempre un cambio respecto a la innovación implementada
5. implica tanto la dimensión macro como la micropolítica. (Beltrán, 2007, p. 49)

A lo largo del trabajo trataré de identificar los modos de interiorización de las prescripciones curriculares por parte de los actores, así como las formas de afectación de lo curricular por las estructuras precedentes. Una manera de sintetizar el proceso seguido para construir la noción de institucionalización del curriculum es la figura seis, donde al observarla de abajo hacia arriba, de izquierda a derecha, de derecha a izquierda en la parte superior, se puede apreciar la relación entre la información recabada, la forma de procesar la información y las abstracciones generadas. Del relato de vida a la objetivación de significados e interacciones en una dirección, para volver sobre las mismas de las trayectorias construidas a la institucionalización develada.

Figura 6. La institucionalización develada



Fuente: elaboración propia

Como posibilidad de explicación de la institucionalización, hay necesidad de mencionar el hecho de que no todos los docentes ni en todos los momentos evidencian un recorrido completo. Existen casos donde los informantes no aportaron elementos para ascender en abstracción del relato de vida a la construcción de la trayectoria y al develamiento de lo instituido. Para quienes sí lo lograron, la parte final se constituye en un nuevo punto de partida para las próximas experiencias con nuevas propuestas curriculares.

Una vez que presenté las nociones de campo de formación de docentes e institucionalización del *curriculum*, paso a desarrollar la noción de prácticas instituidas con la finalidad de completar la triada conceptual que facilitó tanto el proceso metodológico como la organización de los hallazgos.

### ***1.4.3 Prácticas instituidas***

La implementación de un nuevo *curriculum* en una organización escolar no detiene la acción cotidiana. Los planteamientos nuevos contienen significados simbólicos cuyos sentidos serán asignados por los sujetos implicados en su puesta en marcha. ¿Pero cómo sucede este proceso? ¿Cuál es el proceso que siguen las personas para involucrarse en empresas de esta índole?

Las experiencias vividas influyen en los modos de relacionarse con el saber, con las instancias de poder, con los pares, con determinadas prácticas. Con base en lo anterior podemos plantear la idea de la constitución del sujeto. Una acción personal mediada por las interacciones con otros sujetos. Los modos de relación e interacción están mediados por las trayectorias personales de los sujetos. En este sentido coincido con Serrano (2007) quien concibe al sujeto en múltiples relaciones con el medio físico y los otros, desdoblar la personalidad en esta variada realidad implica una gama amplia de posibles modos de ser.

Al intensificarse los momentos y proceso de interacción entre los sujetos se desarrollan nuevas y diversas posibilidades de relación. La generalización de tales habituaciones originará principios de acción. Formar docentes mediante prescripciones específicas representa un marco definido de relaciones e interacciones entre los profesores del CAM-Iguala. Hacerlo durante más de diez años, además de otras propuestas curriculares con actores diversos favoreció la constitución de hábitos, habituaciones y habitus. Dewey (1978) Bourdieu (1997) y Luckmann (1995) nutren de ideas el proceso interpretativo que desarrollo.

Sobre la fuerza interpretativa de la teoría de Bourdieu, Pokewitz (2000) plantea lo siguiente:

Los principios que entrelazan cualquier serie de hechos los cuales producen un *habitus*: las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales

en los que se desarrolla la práctica. Al mismo tiempo, están las percepciones, disposiciones, actividades y consciencia en relación con los asuntos sociales que están determinados por la práctica y, a la vez, la determinan. En las relaciones entre estos principios estructurados y estructuradores pueden evaluarse las relaciones sociales, comprenderse el poder con sus diversas cualidades dinámicas y reintroducirse la historia sin una cualidad cronológica o volitiva. BOURDIEU utiliza la idea de espacio social para considerar cómo se relacionan diversos actores, como figuras estructurales, mediante la expresión de distintas formas de poder (cultural, social y económico) (p. 39).

Con mayor especificidad, la teoría de Bourdieu me permite hacer las siguientes consideraciones. Durante diferentes momentos de los itinerarios vitales y profesionales, los docentes del CAM-Iguala interactuaron con todo su cuerpo en los espacios sociales. Esta interacción les permitió dar sentido a las experiencias cotidianas de su andar en el mundo. Las experiencias significativas de los agentes construyeron lo que Wacquant (1995) denomina *mecanismos estructurantes* que operan desde dentro de los agentes, dispositivos que no son estrictamente individuales ni determinantes de las conductas, es decir *habitus*. Para Bourdieu (1997) el *habitus* es: *ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas* (p. 19). Además, agrega:

Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial-; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes (Bourdieu, 1997, p. 20).

En una interpretación precisa de las ideas del sociólogo francés, Wacquant (1995) refiere que:

El *habitus* es, según Bourdieu, el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras internas, el *habitus* reacciona a las sollicitaciones del campo en una forma a grandes rasgos coherente y sistemática. En su calidad de colectivo individualizado por el rodeo de la incorporación, o del individuo biológico “colectivizado” por la socialización, el *habitus* es un concepto emparentado con la “intención en acción” de Sartre o con la “estructura profunda” de Chomsky, con la

diferencia de que, lejos de ser una invariante antropológica, esta estructura profunda es una matriz generativa históricamente constituida, con arraigo institucional y, por tanto, socialmente diferenciada. El *habitus* es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras (p. 25).

La exploración de los *habitus* sugeridos por los profesores facilitó la comprensión de las prácticas de los formadores de docentes que inscriben su acción en este campo. Las acciones descritas por los entrevistados permitieron relacionar las especificidades de sus trayectorias de vida y profesionales para colocarles en el contexto de la institucionalización del Plan 1999 para la formación de profesores de secundaria.

A través de la significación del mundo expresado en las conversaciones diarias, los docentes del CAM-Iguala objetivan su *habitus*. De tal manera que permiten relacionarlos con el material de la urdimbre. Las acciones que describen y las que callan, objetivan las estructuras sociales donde se han insertado, la estructuración de que fueron objeto, así como las promovidas por su acción en el campo de la formación de docentes.

Las prácticas narradas por los entrevistados permiten identificar hábitos socialmente contruidos e históricamente conformados. La reiteración de prácticas específicas en materia de formación de docentes dio paso a habituaciones. De alguna manera a la institucionalización de prácticas singulares dirigidas particularmente a la consecución de planteamientos universales, al menos en México, de hacer docencia e instruir docentes.

En esta investigación, parto del supuesto que los profesores del CAM-Iguala que participan en el desarrollo del Plan 1999 para la formación de profesores de educación secundaria, son sujetos históricos cuyas formas de percepción, clasificación y acción, están mediadas por su relación con el mundo. Es decir moldeadas por su trayectoria vital y profesional. La acción de los sujetos influye en las prescripciones curriculares al mismo tiempo que la urdimbre normativa moldea las formas de ser de los sujetos. Acción y formación de los sujetos es un binomio fuerte y dinámico en los contextos instituidos.

Los formadores de docentes son agentes sociales estructuralmente capaces de actuar libremente. En contraposición, por actuar autónomamente, forjan estructuras de contracción



para las nuevas generaciones. ¿Cómo es esto posible? A través del *habitus* (noción presentada anteriormente). Para el sociólogo francés el *habitus* admite la existencia de un agente social que está coartado en su acción por esquemas de percepción, sensibilidad y acción heredados sin que esto lo inhabilite para generar transformación y ser creativo. Mediante la utilización de la noción de *habitus*, Bourdieu (1999) concibe al agente con la posibilidad de crear, clasificar. Ferrante (2008) nos recuerda que *la capacidad de crear la realidad social no corresponde a un sujeto trascendente sino a un cuerpo socializado* (p. 15). El sujeto socializado o agente emplea en la práctica principios de organización construidos y adquiridos en el acontecer de una vivencia social situada y fechada.

La acción de los agentes se desarrolla en un *espacio social*. De acuerdo con el tipo de capital dispuesto por el agente, ocupará una posición. Según Ferrante (2008) *Así el agente comprende por medio de la práctica el espacio físico y social* (p. 14), una comprensión mediada por la posición que ocupaba el agente en el campo y las condiciones en que adquirió el *habitus*.

Senett (2012) proporciona, además, las nociones de convivencia y negociación cuyas implicaciones para la instauración de prácticas singulares favorece la comprensión de los actos narrados por los entrevistados. Además, retomo las ideas de ritmo y ritual para comprender los modos de proceder de los profesores. Histórica y sociológicamente existen elementos para relacionar los modos de hacer y de ser formadores de docentes en el CAM-Iguala.

Las prácticas instituidas no revelan únicamente modos de hacer en contextos específicos sino también modos de constitución de los sujetos. Las prácticas son desarrolladas por agentes sociales y socializados, aportan elementos simbólicos a su acción, pero, a la vez, las acciones mediadas por prescripciones curriculares específicas influyen en los modos de significar y asignar sentidos al ser docente de los entrevistados.

## Capítulo II. El curriculum pensado y el contexto para vivirlo.

Qué cosa fuera  
Qué cosa fuera la maza sin cantera  
Un testaferro del traidor de los aplausos  
Un servidor de pasado en copa nueva  
Un eternizador de dioses del ocaso  
Júbilo hervido con trapo y lentejuela.  
(La maza, Silvio Rodríguez)

**D**espués de haber caracterizado la posición del investigador frente a la institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas como elementos centrales del objeto de estudio, de hacer el ejercicio de explicitar los componentes de mismo, de exponer tanto el proceso metodológico desarrollado en la investigación como los hilvanes teóricos para la construcción de las trayectorias de los informantes, paso a la presentación de la trayectoria de la organización escolar. Asimismo, describo los principales elementos del plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria, como factores contextuales que median la acción de los sujetos. El propósito es mostrar cómo la particularidad del contexto del CAM-Iguala y la universalidad de la propuesta curricular, dan sentido a las aprehensiones singulares del *curriculum* vivido, desplegadas en los siguientes capítulos.

El CAM-Iguala es una organización escolar que lleva cincuenta años en el desarrollo de actividades para la formación de docentes. Durante su existencia, el Centro ha ocupado diversas posiciones en el campo, desde jugar un papel preponderante en la titulación de profesores en ejercicio, carentes de la instrucción adecuada, hasta un lugar marginal como instancia actualizadora sin recursos, sin proyecto de acción definido. En el intermedio quedaron momentos de menor esplendor, pero significativos en la adopción de programas de mejoramiento profesional, capacitación, la formación inicial y la oferta de un posgrado profesionalizante (lo que hoy se conoce como formación inicial y continua). Cada uno de los diferentes momentos influyó en la constitución de los modos de ser formador de docentes, objetivados en la presente investigación. La afectación de las propuestas curriculares actuó diferenciadamente en los sujetos por la acción de las trayectorias personales y profesionales como se pudo observar en la figura 4 y como se explica en los capítulos III y IV.

La reconstrucción de las trayectorias, favorece la identificación de episodios significativos donde la acción de los agentes permite comprender relaciones e interacciones alrededor de los programas educativos desarrollados. En el caso de los docentes del CAM-Iguala, el recorrido por la historia de la organización escolar tiene el propósito de mostrar las tradiciones teóricas, los modos de ser y hacer docencia, a las que han estado expuestos los formadores, y comprender más adelante, cómo es que se posicionaron frente al currículum de la licenciatura en educación secundaria plan 1999. Al revisar la historia de la formación de docentes en el país, y en la entidad en particular, ubiqué al menos cuatro episodios cruciales en la constitución actual del plantel educativo que elegí como referente de la investigación. El Centro Oral número 34, el Centro Regional de Capacitación del Magisterio; el Centro de Actualización del Magisterio, vuelta a la educación normal y el CAM-Iguala formador permanente.

## **2. Episodios de la trayectoria institucional y los modos de aproximación**

Con el objeto de hacer plausible la empresa investigativa seleccioné algunos episodios significativos relacionados con el tipo de programas desarrollados por los profesores a partir de una aproximación a documentos históricos y a los relatos de los profesores de mayor antigüedad en el centro, entrevistados a propósito de este proyecto de investigación.

### **2.1 La trayectoria institucional**

#### ***2.1.1. El Centro Oral número 34 del IFCM.***

El punto de partida para este recorrido es el de 1964, después de buscar afanosamente en el Archivo histórico de la Secretaría de Educación Pública, en el del Consejo Nacional Técnico de la Educación y en el de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, algún indicio del propósito para la creación de la

organización escolar y convencerme que la empresa era en esos momentos imposible, redirigí la búsqueda a la localización de algún antecedente. Los datos localizables en los archivos citados permiten saber que el CAM-Iguala tiene su origen en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) creado en 1944, cuyo objetivo general era el de regularizar a los profesores que laboraban sin el título correspondiente. Para esto, ofreció cursos desde el primer grado de secundaria hasta el último de enseñanza normal, sus principales destinatarios fueron los docentes foráneos y rurales que laboraban en escuelas primarias y carecían del título de profesores (Bello, 2005).

La inserción del CAM-Iguala en la dinámica de trabajo del Instituto fue relativamente tardía. Antes surgió el Centro Oral número 11 en Chilpancingo. Al extender los servicios del IFCM hacia los estados de la república, en las capitales se establecieron las sedes para la distribución del material, así como para organizar, impartir y evaluar los cursos directos, además de atender las dudas e inquietudes de los maestros inscritos. El último en crearse fue el Centro de Acapulco, el hecho se dio en el año de 1974. El área geoescolar que debían cubrir los docentes asignados a este plantel fueron dieciséis municipios de la región norte y nueve de la Región Tierra Caliente. De esta última fecha hasta 1970, se capacitaron y titularon más de 4,600 profesores de educación primaria en la entidad.

Arnaut (1998) señala que las acciones del IFCM, tuvieron un gran auge desde su fundación hasta fines de la década de los 70 del siglo pasado (al CAM-Iguala le correspondieron seis años de esta etapa), fue considerada como la normal más grande de América Latina, por la cantidad de alumnos que requerían de su servicio. La respuesta de los profesores a la oferta educativa del instituto se debió a que al término de la carrera los profesores no sólo recibían mejores sueldos y obtenían puntos en un escalafón de promoción vertical, que les facilitaba la obtención de claves presupuestales de director o inspector, sino que también, regularizaban su situación laboral con la Secretaría de Educación Pública.

En ésta época, el gobierno mexicano decidió contratar a muchos jóvenes sin estudios de educación normal o similar como parte de la política educativa en México, ante la estrategia de expansionismo del servicio educativo, emanada de las recomendaciones de la comisión para la elaboración del Plan de Once Años en 1958. El balance elaborado por la SEP sobre la obra educativa de 1958 a 1964, señalaba lo siguiente:

La comisión juzgó que debía admitirse dentro de los márgenes razonables, la contratación de jóvenes estudiantes, de cuando menos 18 años de edad, poseedores de un certificado de segunda enseñanza y dispuestos a impartir a primaria, siempre que se comprometían a seguir los estudios que llevan a cabo los maestros sin título de acuerdo con las normas y los sistemas del Instituto Federal de Capacitación (SEP, 1964, p. 31)

El estado de Guerrero no fue la excepción, dadas las condiciones de pobreza y marginación, la SEP extendió principalmente la red de escuelas primarias para lo que contrató una importante cantidad de docentes que laboraban en sus distintas regiones. Posteriormente, fue necesario atenderlos a través de la modalidad educativa por correspondencia y semiescolarizada de las instancias del IFCM en la entidad como lo sugirió en su momento la comisión para la elaboración del Plan de Once Años.

Centro Oral número 34 fue la denominación que le asignaron las autoridades educativas. La fundación, ya en el ocaso de *La normal más grande del mundo*, como la denominó Torres Bodet, obedeció al interés mostrado por el profesor Samuel Pérez Alarcón. Desde luego, la disposición de abrir un nuevo centro se vio favorecida por la relación de amistad que existía entre el profesor Samuel y el maestro Gallo, director del Instituto. El capital social de un político influyó en el surgimiento de una organización escolar cuya duración y trayectoria sobrepasó los intereses personales de un agente.

¿Cuáles fueron las actividades que se realizaron en cada momento de su trayectoria institucional? ¿Qué argumentos y fundamentos respaldaron esas decisiones? Algunos elementos se aprecian en los argumentos presentados por Gallo (1961) en la Junta de Directores Federales de Educación del Calendario B. En dicha reunión se presentaron entre otros, los siguientes aspectos: *las proyecciones del Instituto (IFCM)*, *los nuevos servicios*, *los métodos de trabajo* (Gallo, 1961, s/p).

En el apartado de las *Proyecciones del Instituto* se expone el lugar de la descentralización de actividades. Para esto se informa de la organización de once Subdirecciones Regionales para hacerse cargo de la orientación técnica y administrativa de los servicios de capacitación y mejoramiento profesional en las entidades de su jurisdicción. Más adelante, se refiere a las responsabilidades que tenían las Agencias Coordinadoras Estatales que en ese año sumaban 31. Al respecto se señala: *Tienen a su cargo la distribución directa de los materiales de estudio, la organización sistemática de las transmisiones por radio, la dirección de los Centros Locales de Estudio y Consulta y participan en la organización y trabajo de los Cursos Orales Complementarios* (Gallo, 1961, s/p).

La pertinencia de los servicios que ofrecían los Agencias, como la 34 que funcionó en Iguala se valora en cuanto que se pondera *el contacto directo que se establece con cada uno de los maestros-alumnos*, así mismo, se pensaba que ese contacto directo y *los numerosos recursos didácticos*, provocaban *una auténtica capacitación profesional* (Gallo, 1961, s/p). Aunado a lo anterior, se señala la realización periódica de pruebas de exploración que permitían, a su parecer, elaborar los perfiles de aprendizaje. Mismos que servían para formular los programas de las asignaturas desarrolladas en los cursos orales complementarios

En la misma reunión se presentaron los nuevos servicios que ofrecería el Instituto, éstos serían los siguientes: la extensión del campo de acción a los Jardines de Niños y a los maestros de Misiones Culturales; el establecimiento de un cuerpo de supervisores para organizar, coordinar, orientar, estimular, vigilar, controlar, promover y dirigir la acción educativa.

Cuando se hace referencia a los métodos de trabajo se ponderan las bondades de los cursos por correspondencia y de los cursos orales complementarios, enfatizaban el hecho de que en ese año (1961) se adelantó la iniciación pedagógica al ciclo secundario. Es preciso señalar que la formación que impartía el IFCM se componía de un ciclo secundario, un ciclo profesional, cada uno desarrollado en tres años. Por tanto, el proceso completo duraba

seis años, al igual que actualmente dura en la modalidad mixta de la Licenciatura en educación secundaria (LES).

Al final del sexenio la SEP informaba sobre las cuatro tareas encomendadas al IFCM, aunadas a la extensión del sistema de enseñanza normal, a saber:

- a) Continuar la capacitación de los maestros titulados (sic), hasta la solución total de este problema entre el personal de las escuelas primarias federales.
- b) Organizar cursillos de perfeccionamiento profesional para maestros titulados de escuela primaria, incluyendo por igual a los maestros de grupo y personal directivo.
- c) Organizar cursillos de orientación técnica especial para el personal de las Misiones Culturales, para el de las Brigadas de Mejoramiento de Comunidades Indígenas, y para el de los Centros de Capacitación de Indígenas
- d) Divulgar, entre el magisterio en servicio, la Reforma Educativa aprobada por la Quinta Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación y los materiales informativos que le permitan actualizar sus conocimientos pedagógicos (SEP, 1964, pp. 161-162)

De acuerdo con el Artículo 11 contenido en la Ley que establecía al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, publicada en el Diario Oficial el 18 de octubre de 1944, al concluir sus estudios, los egresados recibían un título de *Profesores de Instrucción Primaria Superior*. Recuérdese que esta función se prolongó hasta 1970 en que el IFCM fue transformado.

El CAM-Iguala surge en un periodo en el que la escuela nueva tiene un gran impulso, las ideas de Dewey con su *learning by doing* (la enseñanza por la acción), el método de proyectos de Kilpatrick, los centros de interés de Decroly, los métodos activos de Montessori, entre otras expresiones pedagógicas influyen en la educación mexicana. La influencia de Dewey puede apreciarse en los discursos de profesores como Manuel Gómora Parra, docente del IFCM, quien diseñó el curso *Participación de la escuela en el desarrollo de la comunidad*; como parte del Seminario de mejoramiento profesional para directores del educación e inspectores de zona, auspiciado por las direcciones generales de educación primaria en los estados y territorios, calendario A y B. En uno de los párrafos donde justifica el punto número dos del curso, menciona:

Se debe asimismo a la influencia saludable de la educación de adultos, el reconocimiento de que la educación ha de ir mano a mano con la vida, de que la sociedad es un agente educativo y de que la educación escolar únicamente es buena si incorpora en muchos de sus métodos las técnicas educativas de la vida. De ahora en adelante el propósito de la escuela no consiste sólo en enseñar un conocimiento hecho, sino en capacitar para un aprendizaje de la vida misma (SEP, 1964, p. 181).

Las acciones educativas del gobierno en el periodo de 1962 a 1970 consistieron en expandir el servicio educativo, de educación primaria, principalmente, la creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación y la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. En el ámbito político existió una gran efervescencia por la presidencia de la república, sobre todo entre Miguel Alemán y Gustavo Díaz Ordaz.

Como parte del espacio social, las organizaciones escolares están inmersas en la dinámica política, económica y cultural de la época. Por lo anterior, es menester presentar una pequeña semblanza del contexto sociopolítico donde se desarrollaban las acciones pedagógicas de los profesores tanto de los formadores como de los estudiantes, parte fundamental de los procesos escolares. El ambiente político presente en Iguala y los igualtecos era de gran efervescencia política, como lo narra Román (2011), debido a los conflictos poselectorales de 1962, cuando las fuerzas castrenses y judiciales resguardaron o facilitaron las tomas de posesión de los candidatos priistas acusados por los miembros de la Asociación Cívica Guerrerense (ACG), de obtener sus puestos de presidentes municipales, diputados y gobernador, gracias al fraude electoral ejecutado y validado por el gobierno del partido en el poder, tanto en la entidad como a nivel nacional.

La ACG encabezó el movimiento político de 1960, cuando se logró la desaparición de poderes en la entidad para derrocar al gobernador, el General Raúl Caballero Aburto. Ambas jornadas políticas contra el gobierno fueron reprimidas a balazos. La hegemonía del Partido Revolucionario Institucional (PRI) favoreció el acaecimiento de dos masacres en contra de ciudadanos inconformes con las injusticias e imposiciones que para ese momento ya eran groseramente evidentes.

Los profesores en la entidad participaron en ambas partes del conflicto. Los docentes integrados a la Agencia Coordinadora no. 34 del IFCM pertenecían



mayoritariamente al PRI, como la mayoría de las personas en esa época. En el siguiente capítulo describiré la influencia que tuvo en la trayectoria institucional, la membresía de algunos docentes en el partido en el poder.

### ***2.1.2. El Centro Regional de Capacitación y Mejoramiento Profesional del magisterio.***

A pesar de los avances registrados en la formación de docentes, en 1971 terminó el periodo del IFCM como organismo desconcentrado y se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCyMPM). Con el cambio de funciones vino también el cambio en la denominación del plantel. Se sustituyó el nombre de Centro Regional No. 34, por el de Centro de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. En este nuevo escenario, las acciones educativas transitaron de la formación inicial a las de capacitación y mejoramiento profesional de los maestros de educación preescolar, primaria, media superior y superior.

La acción actualizadora de la institución se hizo evidente a través de la participación de algunos docentes en la revisión de los contenidos de los Planes y programas de la Reforma Educativa de 1975. Posteriormente, correspondió a los formadores del centro educativo, impartir los cursos de actualización a todos los profesores de educación primaria, federales y estatales, cuya intención fue prepararlos en el conocimiento y manejo técnico de los nuevos Planes y programas de educación primaria.

Eran los tiempos de Luis Echeverría en la presidencia de la República, con un dispendio desmedido de los recursos públicos (Ortiz, 2004). En las sesiones de entrevista aparecieron cuestiones como el conjunto de actividades formativas para el personal de la Dirección General. Jeremías narra lo siguiente:

Mire cuando yo me inicié en 1975 el primer curso que fui a hacer a México fue sobre confrontación pedagógica que se nos impartió ahí en Abedules, cerca de donde se hacen los chicles “Adams”. Ahí estuvimos una semana. Posteriormente nos fuimos a Pátzcuaro, Michoacán, a hacer un curso de sistemas numéricos en donde se nos habló de número naturales, números enteros, número racionales, y número irracionales. Y así

anduvimos, sería largo contarlo maestro porque fui a Guadalajara también a unos cursos a nivel nacional, estuvimos mes y medio en Arcos de Belén y Balderas en el edificio ahí. Luego nos fuimos a la Viga, también estuvimos mes y medio y en Puebla también estuvimos otro mes y medio. Volé en Mexicana de Aviación gracias a la Secretaría de Educación Pública, al gobierno. Y volé también en Aeroméxico. Estuve yendo le digo a Guadalajara, luego me fui a Chiapas y por último me fui a Yucatán. Y ahí a hacer bastantes cursos, nos estaban preparando y aún más maestro, que se ha quitado esto, hacían evaluación al terminar los cursos y el maestro que no obtenía ocho de promedio en esos cursos, óigalo bien maestro, no se le permitía impartir, ser multiplicador de cursos que eso daba consistencia y daba garantía para que se pudieran impartir y se pudieran obtener óptimos resultados a los maestros que se los dábamos. (Jeremías, 2009, p. 10)

El relato de vida del informante remite a la época en que la SEP destinó una importante cantidad de recursos a la preparación de los docentes responsables del mejoramiento profesional del profesorado. Esto lo puedo deducir por los periodos prolongados de capacitación, habla de mes y medio en diferentes partes del país; por otra parte, el desplazamiento del personal era en avión, no en autobús; por otra parte destaca la cantidad de cursos recibidos, al menos siete fueron mencionados. Lo anterior significó para los docentes el enriquecimiento del capital cultural y social, puesto que las experiencias adquiridas en las diversas actividades desarrolladas les posicionaban estratégicamente en el campo de la formación de docentes. En otras palabras hubo la posibilidad cambio en el *habitus* docente de quienes tuvieron la oportunidad de pertenecer a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Al iniciarse la década de los 80, la SEP amplió la oferta educativa dirigida a los docentes en servicio, a través de la DGCyMPM. En el estado de Guerrero se asignó a los tres centros de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio la responsabilidad de atender la formación, capacitación y titulación de profesoras de jardines de niños y docentes de educación primaria del subsistema bilingüe bicultural. Esta última acción se dio como respuesta a la atención que en ese momento se prestó a la educación indígena en la entidad, a solicitud de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La DGEI requirió capacitar a los promotores bilingües que impartirían educación primaria y preescolar en zonas marginadas. De manera específica el CAM-Iguala ofreció las carreras de profesor de educación primaria bilingüe bicultural y profesor de educación preescolar bilingüe bicultural (como se puede apreciar en la figura 4), llegándose a acoger a una

población aproximada de 800 estudiantes. En estos mismos años, cursaron la educación normal primaria instructores comunitarios de una generación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). A finales de la década, se indicó al Centro impartir el bachillerato pedagógico a grupos de estudiantes indígenas Bello (2005).

Con el cambio de gobierno hubo modificaciones en las políticas también. La administración de José López Portillo se caracterizó por la corrupción, las devaluaciones económicas (Ortiz, 2004) situación que disminuyó la capacidad monetaria de la SEP. En materia educativa, estuvo en boga el enfoque conductista que se incrustó con la reforma de Chetumal en el sexenio anterior, así como la reforma al Plan 1975 de educación normal.

El 23 de marzo de 1984, el presidente Miguel de la Madrid Hurtado, publicó el acuerdo donde estableció que la educación normal en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría el grado académico de licenciatura. Esta acción impactó al CAM-Iguala mediante el cambio de posición en el campo de la formación de docentes. Los trabajadores que desempeñaban tareas de formación, capacitación y actualización de profesores fueron incorporados al modelo de educación superior, a través de la homologación de funciones y salarios. Las actividades a desempeñar a partir de ese momento serían de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. No obstante, durante los años siguientes y hasta mediados de los 80, los formadores sólo impartieron cursos de actualización con valor escalafonario, principalmente en el nivel de escuelas primarias, ya que los supervisores de algunas zonas escolares se preocupaban porque sus maestros estuvieran actualizados en los aspectos técnicos del trabajo docente y en el dominio de los contenidos disciplinares (Jafet 2010).

Los entrevistados con mayor número de años en el Centro y en el subsistema, respectivamente, refieren algunos de los aspectos arriba señalados. Homero, cuando se refiere a su trabajo en oficinas centrales de la DGCMPPM menciona:

*Podríamos decir que había dos proyectos capacitación y actualización; la capacitación se concretaba en el sentido de formar docentes; actualización, lo que hacíamos no era otra cosa más que había proyectos donde realizábamos: antologías,*

*que antes les llamaban fascículos, de las diferentes áreas de estudio (Homero, 2009, p.4).*

[Mientras que Jeremías expresa:] *Cada quince días íbamos diferentes equipos de trabajo a dar orientaciones a los maestros, y en los meses de vacaciones se venía esa subsede a Iguala, y le dábamos la orientación a los maestros en Iguala (Jeremías, 2010, p.4).*

Lo anterior muestra cómo se concretaban las acciones planteadas por la instancia nacional. No obstante, ambos profesores se refieren al segundo momento, en el que su denominación de Centro Regional No. 34 de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. ¿En qué sentido se planteó el segundo momento de la trayectoria institucional? El director General del IFCM, antes de la transformación, al hablar proyectivamente de las acciones del Instituto, en el apartado III de su informe a los directores del calendario B, precisa:

En otros tiempos bastaría la formación inicial, ya que la escuela se caracterizaba por funciones informativas, relativamente simples.

Hoy no es así, estamos viviendo en una sociedad que se industrializa rápidamente, multiplicando las formas de trabajo y reclamando aptitudes y capacidades grandemente diversificadas. Una movilidad social en sentido vertical intenso. Nuevas funciones se le piden a la escuela y para ellas, no basta la formación básica del maestro, sino que es indispensable rehacer los modelos estructurados para que puedan estar a la altura de su tiempo.

El magisterio reclama desde una renovación de técnicos, hasta la de actitudes cívicas e ideales totales. En consecuencia, el mejoramiento aparece como necesidad imperiosa.

Capacitación y mejoramiento se funden en un solo concepto: educación profesional de los maestros. Este tiene una parte previa, la que corresponde a la adquisición del título profesional; y, otra más larga que no cesa nunca dentro del servicio. Esta última convenimos en llamarla mejoramiento, siendo ésta en verdad así, y siempre educación profesional. (Gallo, 1961, pp. 9-12)

La cita anterior expresa la visión del Director General del IFCM en relación con las modificaciones que sufriría la institución posteriormente, puesto que 25 años después de su creación, los objetivos que le dieron vigencia se habían cumplido o estaban por cumplirse.

La formación de docentes ya no era prioritaria, el mejoramiento del magisterio o profesionalización se visualizaba como la alternativa: mejorar lo que se había iniciado.

Jafet (2010) narra cuáles eran los programas de formación y mejoramiento profesional que impartió:

*Mejoramiento Profesional trabajó con grupos los fines de semana. Teníamos dos programas, el de Preescolar bilingüe bicultural y el de Primaria bilingüe bicultural. Teníamos uno de Bachillerato pedagógico. Después nos ofertan, en 88 empezamos a ofertar Licenciatura en docencia Tecnológica. Y los cursos, que a partir del 86 ya no nos dieron, porque yo sí alcancé a darlos, los cursos de programa integral para primero y segundo año. De aquel método que manejábamos por estrategias para la enseñanza de las matemáticas, para la enseñanza del español; había un curso muy bonito, que impartíamos, que dejamos también ya de impartir. Y ya, entonces, nos abocamos concretamente a las tareas de docencia en los fines de semana, porque eran para maestros en servicio. O para trabajadores que ya estaban en este sector. (Jafet, 2010, p. 10)*

A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, el CAM-Iguala vivió una etapa de declive que los llevó casi a la desaparición. Entre los factores que incidieron en tal situación se encuentra, la autorización a la Universidad Pedagógica Nacional para impartir los programas de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, e Indígena para profesores en servicio, atendidos en las unidades de educación a distancia. Así mismo, la pugna a nivel central entre la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional y la Dirección General de Educación Normal. Posteriormente, la SEP decidió fusionar a las dos dependencias con efectos desastrosos para los Centros de Actualización del Magisterio en Guarrero, por ejemplo, al desligarse de la formación inicial, dejó de recibir el presupuesto que ejerció desde su creación en 1964, la Dirección General atendía principalmente las problemáticas de las escuelas normales, la dotación de materiales, muebles, o inmuebles. En este último sentido, cabe destacar que los CAM no tuvieron edificio por la asignación de la SEP, cada colectivo docente buscó la manera de hacerse de uno. En el caso del CAM-Iguala, los profesores gestionaron ante el gobernador Rubén Figueroa la asignación de un edificio que estaba destinado a una escuela primaria. Afortunadamente, la el capital social y cultural de algunos de los docentes influyó

decididamente para que el gobernante aceptara la petición. En 1989 se creó la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

Políticamente fueron los tiempos de conflictos poselectorales por el presunto fraude cometido en contra del candidato del Frente Democrático Popular a la presidencia de la República. En el estado de Guerrero casi la mitad de los ayuntamientos fueron tomados por los cardenistas que reclamaban justicia ante lo que consideraban una violación a la voluntad popular. En materia educativa y administrativa, se consolidan las acciones neoliberales en favor de el adelgazamiento del Estado y la venta de empresas paraestatales, así como el derrocamiento de líderes sindicales emblemáticos para el corporativismo oficial, como fue el caso de Carlos Jongitud Barrios y Joaquin Galicia; el primero del SNTE y el segundo, del sindicato petrolero. La política pública tuvo momentos complejos y de gran efervescencia, los cambios, generalmente producen tensiones entre quienes los promueven y quienes se resiste a ejecutarlos; de igual modo, las modificaciones a las perspectivas de gobierno, rompen la continuidad de los programas desarrollados por el gobierno anterior. Lo expuesto explica las condiciones de precariedad e indefinición que vivieron los CAM en esa época.

Sin lugar a dudas, los virajes en la política educativa movieron las posiciones de los planteles educativos, los *curricula*, las formas de organización pedagógica y administrativa. Definitivamente, las prácticas de los formadores sufrieron modificaciones, conscientes e inconscientes, voluntarias y obligatorias. El *habitus* estuvo frente a diferenciadas oportunidades de ajustarse ¿Qué tanto fue posible? Lo presento en el capítulo siguiente.

### ***2.1.3. El Centro de Actualización del Magisterio de Iguala.***

Por tener como contenido acontecimientos más recientes, este apartado lo construí con datos de los registros de la escuela y la información contenida en diferentes proyectos de la organización escolar como tarjetas informativas a las autoridades que asumen la responsabilidad cada sexenio o cambio de Gobernador o Secretario de Educación, así como los proyectos para la transformación de los CAM en escuelas normales superiores o centros

de profesionalización docente. En el año de 1987, el centro educativo ofreció el programa de la Licenciatura en Docencia Tecnológica, dirigida a profesores de las áreas tecnológicas que desarrollaban sus actividades en escuelas dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial DGETI. Ante el proceso de homologación que tendría el personal docente de esas instituciones, los profesores de ésta área requerían de documentos que comprobaran estudios a nivel licenciatura, por lo que acudieron a los Centros de Actualización a realizar los estudios. El programa tuvo poca demanda, dadas las imprecisiones en las que se conceptuó el trabajo y el perfil de egreso de sus estudiantes. Por ejemplo, hacer creer a directivos, profesores y alumnos, que al término del programa educativo, el profesor egresado podía desempeñarse como maestro frente a grupo, enseñando cualquier área de conocimiento, situación desmentida posteriormente por la propia Secretaría al frenar procesos de recategorización o cambios de nombramientos y funciones a los egresados de la Licenciatura en cuestión. El número de profesores que culminaron el programa fue el siguiente: 1987-1991, 5; 1993-1997, 14; 1994-1998, 25. Por lo que culminó la última generación con 25 egresados en los años 1996-2000 según datos registrados en el libro de titulación de la licenciatura.

En esta etapa de reposicionamiento de los CAM en el campo de la formación de docentes, específicamente del CAM-Iguala, resulta mostrar cómo es que las propuestas curriculares de licenciatura, que materializaban el acuerdo de 1984 en esta organización escolar, fueron establecidas por la autoridad educativa en la entidad. Una primera circunstancia en favor fue la desconcentración de los cursos intensivos de la Escuela Normal Superior de México en 1984, al estado de Michoacán y, ante el inminente cierre de ese módulo en 1992, en diciembre de ese mismo año se otorgó al CAM-Iguala, la atención de doce estudiantes provenientes de la sede de Morelia, quienes culminaron sus estudios en esta institución. No obstante, fue la dirección central del Instituto Nacional de Educación Básica y Normal (INEBAN) en el estado de Guerrero, la instancia que otorgó los títulos correspondientes.

Una segunda circunstancia, con el antecedente arriba citado, el 23 de diciembre de 1993, por acuerdo del Gobernador del estado, Rubén Figueroa Alcocer, se creó la Escuela

Normal de Educación Media, (Normal Superior) y se autorizó a los tres Centros de Actualización del Magisterio de la entidad impartir la Licenciatura en Educación Media, en las especialidades de inglés, matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales y la licenciatura en psicología educativa, con base en el Plan y programas de estudios 1983 para la formación de docentes. Jafet narra esta experiencia de la siguiente manera:

Después empezamos a ofertar el programa de... En el 92, nos llegó, nos llegaron los alumnos que, como cuestión de cierre de las escuelas normales superiores, la de Querétaro y la de Morelia, tendría que el Estado, de terminar con la formación de ellos. Y a nosotros... Claro que nosotros estábamos temblando porque pues realmente, ese era un programa que nosotros no habíamos manejado.

Entonces estaba de Normales, el maestro Romero que yo creo por la amistad y porque como es maestro de aquí de la institución, tuvo el acierto de decir, bueno los centros regionales de actualización del magisterio, pueden ofertar esta licenciatura. Y entonces el 22 de diciembre, del 93 ya, se decreta que los Centros de actualización del Magisterio, quienes se harían cargo de impartir, evaluar y todo (Jafet, 2009, p. 11).

Como mencioné en el apartado anterior, la relación de algunos profesores del CAM-Iguala con el PRI, les brindó la oportunidad de ocupar puestos públicos. El profesor Romero, además de Jefe del Departamento de Normales, fue diputado local y Director Estatal de Educación. La presencia en dichos puestos, ayudó al Centro de Actualización del Magisterio de Iguala a mantenerse en el campo de la formación de docentes y a posicionarse en éste.

La oferta educativa del programa de la Licenciatura en Educación Media, revitalizó la vida académica de la institución, por lo que directivos y personal docente emprendieron un nuevo proceso de reinterpretación y asimilación de las prescripciones curriculares, así como la reorganización de actividades, establecimiento de nuevas formas de relación. En ese momento, la prioridad fue canalizar a todos los profesores al trabajo en una sola área sustantiva, la docencia. Acción que no fue suficiente dado que los grupos de alumnos se incrementaron considerablemente. En virtud de lo anterior, los directivos gestionaron la incorporación de profesores contratados para impartir ciertas asignaturas únicamente, un importante número de personas, lograron incorporarse definitivamente a la organización escolar y hoy son parte del personal docente implicado en el Plan 1999.



En el ciclo escolar 1993-1994, se inició la atención de un grupo de alumnos en cada área de conocimiento. El Plan de estudios 1983 establecía la formación de docentes para educación media por áreas de conocimiento: inglés, matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales. Sin embargo, fue en el periodo 1997-1998, cuando se observó el impacto en el incremento de la matrícula en la institución, se llegaron a atender hasta 24 grupos de la Licenciatura en Educación Media y ocho en la Licenciatura en Docencia Tecnológica. La gran demanda requirió que se solicitaran las instalaciones de la Escuela Secundaria Plan de Iguala para atender a los grupos de las dos licenciaturas, espacio donde se laboró hasta el año 2002.

Otra evidencia de la adaptabilidad del personal docente del CAM-Iguala al tipo de funciones a desarrollarse, fue la respuesta a la instrucción girada por parte de la Dirección de Educación Media Superior y Superior, para impartir la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1984, en respuesta a la demanda social de un grupo de padres de familia de la ciudad de Iguala, que en el año de 1997 plantearon su inconformidad ante autoridades gubernamentales y educativas, porque sus hijos, aspirantes a estudiar la carrera de profesor en el Centro Regional de Educación Normal (CREN), fueron rechazados. Esta institución, impartió por única vez, la Licenciatura en Educación Primaria a un grupo de 22 alumnos, quienes a su egreso en el 2001, obtuvieron una plaza como profesores de educación primaria. Cada uno de los programas que la autoridad educativa estatal encomendó impartir a los docentes del CAM-Iguala, implicaba la *restauración* del tejido institucional, en alusión a los planteamientos de Sennett (2012).

El incremento de la matrícula de estudiantes en la institución, por la oferta de tres programas educativos, requirió que las autoridades del Instituto de Educación Básica y Normal (INEBAN), autorizaran a la administración del centro, dirigida por el Maestro Roberto Antonio Sevilla Wrobel, cuya gestión comprendió del año 1992 al 2000, a contratar personal docente externo con perfil requerido, cuya finalidad sería cubrir los espacios como docente frente a grupo, dada la cantidad de estudiantes que se atendieron.

El periodo en que se impartieron los programas de educación media y docencia tecnológica, fue de auge para la institución, porque se llegó a atender hasta 180 alumnos por ciclo escolar. Los profesores de la Licenciatura en Educación Media (LEM), que concluyeron sus estudios en la primera y segunda generación (1998 y 1999), lograron su título mediante el Acuerdo publicado con fecha 24 de diciembre de 1993 (Acuerdo por el que se autoriza la titulación por promedio a los egresados de los Centros de Actualización del Magisterio en las generaciones 1992-1996, 1993-1997 y 1994-1998, de las Licenciaturas en Educación Media y Docencia Tecnológica). En contraste, los alumnos de este mismo Plan, egresados en generaciones siguientes, tuvieron dos opciones de titulación; la primera consistía en elegir un problema de la práctica docente e intentar solucionarlo a través de un proceso de investigación, la integración de reporte correspondiente y la presentación del examen profesional hacía merecedor del Título de Licenciado en Educación Media; en la segunda opción, los estudiantes tendrían que someterse a un examen general de conocimientos, de su aprobación pasaría a una segunda fase, en la que desarrollarían un tema ante un comité de profesores, con lo que se les otorgaría el título de Licenciado en Educación Media. La propuesta resultó insuficiente, dado que existe un rezago del 39% en la titulación de egresados del programa, según una revisión hecha en este rubro para la evaluación de los CIEES (CIEES, 2010, s/p).

La posición del CAM-Iguala en el campo de la formación de docentes, como lo he mostrado, ha variado. Pasó de un gran auge de la mitad del siglo XX hasta finales de la década de los 80 del mismo siglo. De tener una amplia oferta educativa, como lo cité con anterioridad, a quedarse a la deriva con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (ProNAP). El primer organismo recibió, según González (s/f), la encomienda de impartir las licenciaturas que ofrecían los CAM y el segundo, la función actualizadora. Ante este panorama, la relación de algunos docentes con el gobierno del estado, los volvió a colocar en el campo a través de la asignación del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media y con el cambio de Siglo, la Maestría en Educación.

El CAM-Iguala compite en las acciones para la formación de docentes con las escuelas normales y las unidades de la UPN, por su parte, las primeras han tenido una trayectoria más estable. Vivieron algunos momentos álgidos durante el cambio curricular y administrativo que implicó el Plan de estudios 1984. Por otra parte, la UPN ha expandido su área de influencia, aunque la naturaleza de los *curricula* ofrecidos les llevan a competir por recursos y matrícula con las escuelas normales y en únicamente en el posgrado con el CAM. Además de renovar el discurso pedagógico, los profesores de las escuelas normales y los CAM debieron intentar ajustarse al modelo de la educación superior, con resultados diferenciados. Actualmente, de las nueve normales públicas de la entidad comparten acciones formativas con el CAM-Iguala y los demás, las tensiones en el campo se dan por los recursos del PEFEN, lo cual implica capacidad y competitividad académicas, además de la gestión institucional, al menos tres cumplen con las exigencias institucionales, el resto se debate entre la tradición y el intento por cambiar.

Los cuatro primeros años de la década de los noventa constituyeron el clímax del gobierno salinista. La aparente inserción de México al primer mundo, el tratado de libre comercio, la sujeción de las políticas nacionales a los designios de los organismos internacionales, entre otras linduras. Mientras tanto, en Guerrero, el extinto José Francisco Ruiz Massieu, seguía fielmente los pasos del líder nacional. Vendió la mayoría de empresas estatales, favoreció la expansión de las escuelas privadas y recibió del gobierno federal al sistema de educación básica y normal en la entidad, para ello fundó el Instituto de Educación Básica y Normal (INEBAN) cuyo propósito fue sentar las bases para instaurar la Secretaría de Educación donde se unificarían los dos sistemas paralelos de educación que funcionaron desde la creación de la SEP. La unión del sistema estatal con el federal aún no logra concretarse a pesar de los veinte años transcurridos.

#### ***2.1.4. El CAM-Iguala en la actualidad.***

A partir del año 2000, la organización escolar ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999, como parte de los servicios de formación continua para profesores en servicio, a través del Acuerdo número 284 fechado el 21 de septiembre de 2000. Dicho

Acuerdo manifiesta los siguientes considerandos, argumentos de pertinencia para su implementación:

Que el artículo 21 de la Ley General de Educación establece que el educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, por lo que deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento;

Que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señala el compromiso del Gobierno Federal de elevar la calidad de los servicios educativos impulsando, entre otras medidas, una reforma a los planes y programas de estudio para la formación de profesores de educación básica, de tal manera que los estudios que se realicen en las escuelas normales sean congruentes con las exigencias del desempeño profesional de los futuros profesores;

Que en cumplimiento de lo anterior, la Secretaría de Educación Pública emitió el Plan de Estudios correspondiente a la Licenciatura en Educación Secundaria, publicado en el **Diario Oficial de la Federación** el 11 de mayo de 2000 mediante Acuerdo Secretarial número 269, cuya aplicación inició en el ciclo escolar 1999-2000;

Que la formación de profesores de educación secundaria se debe realizar con el rigor que corresponde a una educación de tipo superior, promoviendo que los estudiantes conozcan las pautas que caracterizan las etapas de desarrollo de sus futuros alumnos, se familiaricen con las particularidades sociales y culturales de su entorno de trabajo, adquieran el dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza y realicen, de forma sistemática, actividades de observación y de práctica en la escuela secundaria;

Que la formación de los profesores de educación secundaria, con independencia de la modalidad en que se realicen los cursos de la licenciatura que establece el plan de estudios de 1999, debe ser equivalente en la preparación que reciban los egresados, para asegurar un desempeño profesional acorde con la atención educativa que requieren los alumnos de la escuela secundaria;

Que existe un número importante de profesores que se encuentran laborando frente a grupo y que demandan una mayor preparación profesional para la labor educativa en la educación secundaria, profesores que, por cumplir sus obligaciones docentes en los niveles educativos en que actualmente trabajan, carecen de condiciones para realizar sus estudios de licenciatura en forma escolarizada; por lo que he tenido a bien expedir el siguiente: *Acuerdo número 284 por el que se establece el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio* (SEP, 2000, pp.1-2).

Las especialidades que ofrece, dado su registro de carrera ante los departamentos de certificación y profesiones, son las siguientes: español, matemáticas, formación cívica y ética, biología e historia.

Desde sus inicios la LES en su modalidad mixta, que se imparte en la institución no tuvo el impacto esperado, dado que entre las disposiciones que norman su aplicación, se establece que la carrera se curse en 12 semestres. En contraste con el programa de la Licenciatura en Educación Media que se estudiaba en ocho, igual que la modalidad escolarizada. Por tanto, la forma en que se distribuyen las cuatro asignaturas que se cursan por semestre escolar, en estricto apego al mapa curricular, ha reducido la demanda de aspirantes. La deserción es un foco latente en el centro escolar. Todo lo anterior incidió en que se ofrecieran a través de convocatoria, dos o tres programas de especialidad por ciclo escolar, a partir del ciclo escolar 2013-2014 la DGESEPE canceló la autorización a los CAM para impartir la LES en esa modalidad.

En el programa educativo de la LES, la eficiencia terminal no es problema, porque los estudiantes que culminan sus estudios logran la titulación, dado que en los semestres once y doce de la carrera, el alumno elabora un documento recepcional, donde comunica de manera escrita su experiencia en la práctica docente. Sin embargo, si por algún motivo, el estudiante no logra concluir el ensayo en el tiempo especificado, tendrá una prórroga de seis meses para organizar un plan de trabajo en conjunto con su asesor, que le permita concretar sus procesos. No obstante, si esto no ocurre, como ha sucedido con un 8% de alumnos, se pierde el derecho sobre los estudios realizados, ya que en esta carrera sólo existe esta forma para lograr el grado de licenciatura (una aproximación al proceso de construcción del documento recepcional lo presento como apéndice).

En Guerrero, a partir del fracaso del mandato de Rubén Figueroa Alcocer, se vivió en educación una inestabilidad sin precedentes. La salida del mandatario por presiones políticas, el arribo de Aguirre Rivero como gobernador interino y el reemplazo de éste por René Juárez Cisneros, pautaron una serie de movimientos al interior de la Secretaría de Educación que hizo casi imposible darle continuidad a un proyecto educativo claro y coherente.

En el año 2004 los trabajadores administrativos y de servicio del nivel de secundarias reclamaron a la Secretaría de Educación Guerrero (SEG) y a la Sección XIV

del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el derecho a desarrollarse profesionalmente. Para materializar su deseo propusieron se les permitiera ingresar al CAM a estudiar la Licenciatura en Educación Secundaria. Esta situación obligó a las autoridades a emitir un Acuerdo Secretarial con fecha 15 de agosto de 2005, que consideró por única vez, la impartición de la LES en modalidad escolarizada, exclusivamente a dos generaciones de alumnos. En el 2008 egresaron 12 profesores de la especialidad de español. En el 2009, se titularon 21 docentes de biología.

El programa de licenciatura benefició en un corto plazo a algunos de los trabajadores no docentes, entre los egresados hubo quienes en el desarrollo del trabajo, fueron favorecidos con horas de asignatura en sus planteles de procedencia. Otros, lograron un cambio en su línea escalafonaria, y concursaron por una clave de profesor de telesecundaria.

En el ciclo escolar 2007-2008 la organización escolar comenzó a impartir el Plan 1999 para la formación de docentes en su modalidad escolarizada, para jóvenes egresados de bachillerato, el acuerdo secretarial firmado por el licenciado José Luis De la Vega Otero, Secretario de Educación en la entidad, expresa:

Se autoriza al Centro de Actualización del Magisterio de Iguala Gro., impartir la Licenciatura en Educación Secundaria Plan 1999. Modalidad Escolarizada, en el Acuerdo de la Secretaría de Educación Guerrero con fundamento en las atribuciones que le confieren los Artículos 1º, 11º Fracción II y 13º Fracción IV de la Ley General de Educación y sus correlativos de la Ley de Educación del Estado de Guerrero No. 158 y conforme a lo dispuesto en los Artículos 1º, 18º Fracción VII y 26º Fracciones II y III de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Guerrero Núm. 433.

Esta acción fue posible gracias al capital cultural y social de uno de los docentes adscritos a la organización escolar. El argumento utilizado para soportar una decisión de tal magnitud fue la atención a una de las líneas para formar a los profesores que atenderían la expansión de la secundaria en la entidad. Los primeros veinticinco aspirantes a ingresar al plantel, cubrieron con los requisitos establecidos en la convocatoria, con lo que adquieren su matrícula como estudiantes de la especialidad de español.

Los programas de formación inicial y continua en los que se inscribe la licenciatura, en sus modalidades escolarizada y mixta, que se desarrollan en esta escuela; obliga a directivos y áreas sustantivas, a rendir informes académicos y administrativos a la Subdirección de Formación Docente y al Departamento de Desarrollo Profesional, dependientes de la Secretaría de Educación Guerrero. De la misma forma, en su operatividad y manejo de recursos, algunas veces se utiliza el marco normativo que rige a las escuelas normales y en otras el manual operativo de los Centros de Actualización del Magisterio. Asimismo, la normatividad que rige a la comisión dictaminadora para el ingreso y promoción del personal, es la que corresponde a las escuelas normales.

Las circunstancias de indefinición en las que opera el CAM-Iguala, condujeron a un grupo de profesores de los tres centros de actualización en la entidad al diseño de un programa de posgrado capaz de responder a las exigencias de las políticas educativas y a garantizar la supervivencia de este tipo de organizaciones escolares. En esta óptica, en el año 2002, se concluyó la integración del Plan de estudios de un programa de Maestría en Educación, inscrito en la línea profesionalizante, dirigida a maestros de educación básica y normal frente a grupo. Fue autorizada por la Secretaría de Educación Pública el 12 de febrero del 2003, aunque empezó a funcionar el día 3 de marzo del 2001, avalada por el Acuerdo Secretarial número 158 de fecha 4 de septiembre del 2002. En oficio DIEN/0608/2003 la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, por conducto de la Dirección General de Profesiones, notifica el acuerdo de enmienda al registro para la adición de estudios de posgrado.

El referente empírico del estudio, el CAM-Iguala ha constituido su trayectoria académica a través de sus más de cincuenta años de vida y con el concurso de los actores y agentes que forman o formaron parte de la planta docente o directiva. Esta organización escolar, hasta ahora considerada como formadora inicial y continua de docentes ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) en las especialidades de español, matemáticas, formación cívica y ética, biología e historia, en dos modalidades: mixta, para profesores de educación básica en servicio; escolarizada, para egresados de bachillerato.

Así como una Maestría en Educación, en Competencias Profesionales para la Docencia. La *ilussio* impulsa la acción de los agentes, esta misma acción constituye la trayectoria de las instituciones y a la vez a los propios sujetos situados en dichas coordenadas espacio-temporales.

El programa educativo de la licenciatura escolarizada, así como el posgrado, se desarrollan en las instalaciones sede del CAM, ubicadas en la colonia Burócratas, Kilómetro 1.5 de la carretera Nacional México-Acapulco, en la ciudad de Iguala, Guerrero. Mientras que el de la modalidad mixta, se realiza en el edificio que pertenece a la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación 24 de Febrero, mediante convenio de colaboración.

En el año 2005 tomó la estafeta gubernamental un mandatario de un partido diferente al PRI, el contador público Zeferino Torreblanca Galindo. Desde el principio hubo severos ajustes a la administración gubernamental, incluida la educación. Las medidas resultaron para algunos un tanto antipopulares pero logró mantener al menos continuidad en las líneas de desarrollo educativo que se propuso. A mediados de su gestión los CAM en la entidad tuvieron un impulso gracias a su inclusión al Programa Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). Esta medida comprendió dos aspectos fundamentales: el otorgamiento de autorización para impartir el Plan 1999 como formación inicial a egresados de bachillerato y con esto, la participación en los procesos de obtención de recursos económicos para el fortalecimiento académico de los planteles.

Nuevamente los ajustes en las políticas educativas conllevan desplazamientos de las organizaciones escolares participantes en el campo de la formación de docentes. El CAM-Iguala es una de las organizaciones escolares calificada tanto por las autoridades como por las propias instituciones formadoras de docentes como puntera en materia de planeación estrategia, obtención de recursos y mejoramiento sostenido de su infraestructura académica, así como de la calidad de los servicios ofrecidos. Una prueba de lo anterior es el mérito de ser la única escuela formadora de docentes en la entidad con cinco programas evaluado por los CIEES y con dos de éstos ubicados en el nivel uno. Además, certificó sus procesos académicos y administrativos por la norma ISO, hazaña lograda únicamente por tres de las



doce escuelas participantes en el PEFEN. La posición de las organizaciones escolares en el campo, en relación con el poder, influye en los modos en que los agentes singulares resignifican los *curricula* puestos en marcha por ellos.

Con el nuevo cambio de gobierno, aún de la misma filiación política que la anterior, nuevamente, el CAM-Iguala, comienza una nueva etapa de indefiniciones. Afortunadamente, ahora se cuentan con más elementos para orientar el futuro. Entre otras, la sistematización, análisis y reflexión de su vida cotidiana a través de diversos proyectos de investigación.

Los dos edificios en que desarrolla sus actividades son contrastantes en su estructura arquitectónica y en las políticas que en materia de educación definieron sus servicios. El primero data de 1980, así lo refiere una placa alusiva al momento de su inauguración. La valoración hecha por Bello (2012) es elocuente en cuanto al significado asignado a las funciones y el lugar donde se realizan:

El material, el tiempo, el uso, y los rituales en su funcionamiento lo hicieron viejo [al edificio administrativo]. Sin embargo, sus espacios aún habilitados para las tareas y la interacción de los docentes, lo hacen útil, a la vez, cómplice y guardián de los recuerdos de un pasado en la formación de docentes que no termina de irse, y de un presente que se retrasa en llegar (s/p).

Dentro del mismo espacio que el edificio al que se hace referencia en la cita anterior se ubica una segunda construcción, pintado en colores naranja y gris, recién edificado, gracias a la convergencia del trabajo colectivo desarrollado en el Programa para el Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) y a la gestión administrativa encabezada por el director que ha durado más tiempo en el cargo, quien fungió como director del plantel, del año 2000 a septiembre de 2012.

El edificio nuevo vaticina un mejor posicionamiento en el campo de la formación de docentes, dada la trascendencia que tiene para el desarrollo de los programas educativos, así como para fortalecer la confianza del personal en el futuro. El CAM-Iguala cuenta con una biblioteca dotada de material de información y consulta acorde con las especialidades

que se estudian en la institución, así como aulas equipadas con video proyector, computadoras y aire acondicionado adecuadas para la atención de 143 alumnos en la modalidad escolarizada, 195 en la modalidad mixta y 46 en el programa de maestría.

Una vez revisados algunos episodios de la trayectoria de la organización escolar en sus diferentes facetas, cabe el análisis de los modos de constitución de lo institucional. La reconstrucción muestra una variedad considerable de propuestas curriculares puestas en marcha por los profesores, con lo que los docentes debieron ajustar prácticas, al menos cabe la posibilidad con la mediación de los argumentos pedagógicos contenidos en los *curricula*. No escapa a las presentes reflexiones las tensiones en propuestas tan disímolas como la profesionalización de 1964, la capacitación para operar los programas integrados de orientación conductista, o la responsabilidad de diseñar y operar cursos de actualización dirigidos a atender múltiples cuestiones técnicas, didácticas, conductuales, según las demandas de los supervisores escolares de educación primaria, secundaria e incluso educación superior. Así mismo, con excepción de algunos cursos o los proyectos curriculares fueron impuestas desde la SEP, con lo que la autonomía de los formadores de docentes fue soslayada. Advierto la posibilidad de encontrar como reza un fragmento de la melodía citada en el epígrafe. El desarrollo por parte de los profesores de este Centro de Actualización del Plan 1999 para la formación de docentes no deja de *servir pasado en copa nueva*.

A continuación expongo una parte sustancial de la urdimbre actual del tejido institucional del CAM-Iguala. El propósito es entender la naturaleza, los propósitos, los argumentos pedagógicos, las formas de organización sugeridas, las orientaciones metodológicas contenidas en el curriculum de la licenciatura en educación secundaria, entregado a las organizaciones escolares por la autoridad federal para emprender las acciones de formación. A la usanza del trabajo artesanal del tejido, exploro el material, advierto las posibilidades para ser trabajado, elaboro proyecciones en torno a las acciones factibles de ser realizadas y las cualidades de los productos a alcanzar.

## 2.2 Generalidades del plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria

Este segundo capítulo tiene la intención de hacer una contextualización de la posición del CAM-Iguala en el campo para la formación de docentes. La primera parte, la utilicé para ubicar los *curricula* desarrollados por los docentes, en los momentos históricos y circunstancias en que las autoridades designaron la tarea a la organización escolar. En un segundo momento, presento el *curriculum* mediador de las prácticas y acciones formadoras de docentes, para facilitar la comprensión de los modos de internalizar la propuesta y de resignificar las prácticas correspondientes.

Involucrarse en la temática curricular en el campo de la formación de docentes, específicamente en el ámbito de la educación normal, resulta complejo debido a la distancia entre el momento del diseño, propiamente dicho del plan de estudios, y la puesta en marcha de la propuesta. Furlán (2012) analiza la problemática y centra la mirada en tres aspectos: la diferencia entre diseño y desarrollo curricular, la participación de la comunidad académica tanto en la concepción y organización de la propuesta, como en la operación, así como la tensión entre la teoría curricular y la vivencia del mismo.

Sobre la primer problemática rescato los dos momentos en tensión, la etapa de la elaboración del currículo y la de realización. En la primera, afirma el autor, *se está en el presente de la planeación en la perspectiva de la futura realización. El presente se organiza en función del futuro.* Por otra parte, en la realización *el presente de la realización debe ajustarse al pasado de la planeación. El pasado determina las modalidades del presente. Todo el esfuerzo se despliega en el sentido de la congruencia con lo previsto* (p. 17). Al menos en el caso analizado, *no se trata de concebir sino de cumplir lo planeado.*

Lo que presento a continuación tiene la característica de haberse concebido por personas distintas a las responsables de ejecutar la propuesta. A decir de Furlán (2012) e Ibarrola (en Furlán 2012) ésta condición limita las posibilidades de éxito en una propuesta.

La revisión fue organizada en tres apartados: los rasgos deseables del perfil de egreso, el papel de docentes y alumnos y el mapa curricular de la licenciatura en educación secundaria; con lo que retomo por una parte la forma en que la SEP presentó su proyecto y por otra, exploro una idea de curriculum que va más allá de plan de estudios como lo exponen Furlán (1996), Landesmann, Glazman, Torres, Díaz, Remedi (2012), Gimeno (2005), entre otros.

El Plan de estudios 1999 fue presentado por las autoridades educativas como una parte del proyecto de transformación que el gobierno federal del periodo 1995-2000, encabezado por Ernesto Zedillo como presidente de la República, se propuso para las escuelas normales del País, denominado Programa para la Transformación Académica y Fortalecimiento de la Educación Normal (PTAFEN). El documento de presentación también hace referencia a un antecedente iniciado en 1996, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, cuando Zedillo era Secretario de Educación. Eso explicaría la continuidad en esta materia.

El contenido del planteamiento curricular fue incluido en tres documentos básicos: 1. *Los rasgos deseables del nuevo maestro*, presentaban el ideal de profesor emergente de los procesos formativos, 2. *Los criterios, orientaciones y lineamientos que regulaban los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas, actividades relacionadas con el plan*, además de definir *estrategias comunes del trabajo académico y del desempeño del personal docente*; 3. *La estructura general del plan, la lógica de la organización de los contenidos y actividades de los programas de estudio*; además, se presentaba *el mapa curricular*, en éste se apreciaba *la distribución de las asignaturas en los ocho semestres con sus respectivas cargas horarias*, por supuesto, también se describían *los campos de formación*; se incluía además *la exposición de los propósitos y contenidos de los diferentes espacios curriculares*. (SEP, 2002, pp. 5-6)

El Plan de estudios 1999 representó una innovación en términos de la formación de docentes para la educación secundaria, cambió el centro de la formación especializada en los saberes disciplinares, al desarrollo de competencias docentes. Mientras tradicionalmente

los planes de estudio dirigidos a quienes pretendían laborar en las escuelas secundarias, después de estudiar la normal básica, se caracterizaron por ser (como afirman los profesores entrevistados, quienes trabajaron con dicho Plan de estudios), eminentemente teóricos, la didáctica se aprendía en las escuelas normales básicas y en los laboratorios de docencia, que afinaban algunas cuestiones para la enseñanza de las diferentes especialidades.

En contraparte, la reforma de 1999 se dirigió principalmente a la formación inicial de docentes, desde la perspectiva del desarrollo de competencias (habilidades, destrezas y actitudes principalmente, los contenidos fueron relegados en la idea que vendrían con la práctica), por lo que el requisito para ingresar a las escuelas normales superiores o Centros de Actualización del Magisterio que desarrollaron estas funciones, fue el bachillerato y no quienes ya tienen habilidades docentes. Adicionalmente, Franco (2004) advierte que con esta medida, la edad a la que empezaron a ingresar los profesores a enseñar en las escuelas secundarias disminuyó, con lo que se reflejaron algunos problemas como el de la disciplina o la falta de madurez para orientar a los jóvenes de secundaria.

Desarrollar competencias fue el principal propósito del nuevo Plan. Al presentar los rasgos del perfil de egreso el documento es enfático al respecto: *las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos* (p. 10). Más adelante únicamente se vuelve a mencionar la palabra competencias hasta el tercer rasgo cuando se habla de *competencias didácticas*, no obstante, el énfasis cambió del aspecto teórico a la formación o desarrollo de estrategias de enseñanza y cuatro semestres de estudio de los adolescentes.

Definitivamente, como afirma Gimeno (1988), una cosa es el *currículum* prescrito y otro el *currículum* real. A pesar de lo anterior, la participación de los profesores en una nueva propuesta implica cambios (como mostraré más adelante), tanto en las maneras de materializar las propuestas, como en el ser mismo de los sujetos que forman, como en quienes reciben la acción educativa. Enseguida detallo algunos aspectos, valorados como medulares para la comprensión de acciones y prácticas de formación.

### ***2.2.1 Los rasgos deseables del perfil de egreso.***

A decir de Furlán (2012):

El currículo es una proposición teórica, construida sobre la base del estudio de un conjunto de elementos: una idea de acercarse a la función universitaria, un conjunto de hipótesis sobre la práctica deseable del futuro profesional, una teoría del conocimiento, una teoría educativa (pp. 19-20).

La primera parte del plan de estudios 1999 es precisamente la expresión de ese conjunto de hipótesis sobre las prácticas deseables del nuevo licenciado en educación secundaria. Cada uno de los rasgos enunciados promete la constitución de un profesional para la enseñanza, (o para el logro de aprendizajes) con educandos del último momento de la educación básica.

El perfil de egreso aparece, en primer lugar, tal vez debido a la importancia atribuida por las autoridades educativas de la época. Al respecto, el documento rector señala: *Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios* (p.10). Pero no únicamente sirvieron para el diseño de la propuesta curricular sino también

Para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del Plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución (SEP, 2002, p. 10)

Los rasgos deseables del nuevo maestro que conforman el perfil de egreso en esta propuesta se ofrecen como la *Ilussio* del Plan, también pueden entenderse como *el acto de fe* al cual se sumarán los elementos simbólicos y los rituales correspondientes de acuerdo con los preceptos de Sennett (2012), los rasgos son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética, además de la capacidad de percepción y respuesta a las necesidades del entorno. Enseguida describo con mayor precisión cada uno de éstos.

**Habilidades intelectuales:** en primer lugar se presentan cinco características intelectuales que deben enfatizar quienes desarrollan los programas de estudio. *Poseer alta capacidad para comprender material escrito y tener el hábito de la lectura; expresar ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; plantear, analizar y resolver problemas; disposición y capacidades propicias para la investigación científica; localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo* (p.11)

**Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria:** cuatro son las características. *Conocer en profundidad los propósitos, contenidos y enfoque de enseñanza de la especialidad que estudia; dominar el campo disciplinar de la especialidad; reconocer la articulación entre los propósitos de la educación primaria y los de la secundaria; establecer correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos, los procesos cognitivos y las características de los adolescentes* (pp. 11-12).

**Competencias didácticas:** este rasgo tiene siete características. Saber diseñar y poner en práctica actividades y estrategias didácticas vinculando los elementos del programa de secundaria con las características de los adolescentes y el contexto; reconoce diferencias individuales de los adolescentes que influyen en los procesos de aprendizaje; identifica necesidades especiales de educación de algunos educandos; conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación; es capaz de generar ambientes favorables para el aprendizaje; reconoce los procesos individuales de cambio en los adolescentes para proponer estrategias de aprendizaje; conoce y utiliza materiales y recursos didácticos (p. 11).

**Identidad profesional y ética:** también en este rasgo se presentan siete características. Asume valores universales en la convivencia cotidiana con los adolescentes y los padres de familia, reconoce la importancia de su trabajo en la formación de los educandos, posee información sobre las bases legales, jurídicas y organizativas del sistema educativo; conoce necesidades, problemas y deficiencias de la educación básica; asume su

profesión como una carrera de vida, pondera el trabajo en equipo e *identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana* (p. 13).

**Capacidad de percepción y respuesta a las necesidades del entorno:** para concretar la formación del rasgo se proponen cinco características. Apreciar y respetar la diversidad local y nacional, valora la función educativa de la familia, promueve el apoyo y la solidaridad de la comunidad para con la escuela, reconoce los problemas de la comunidad donde trabaja y participa en la búsqueda y realización de soluciones, asume y promueve el uso racional de los recursos naturales (pp. 13-14).

Los rasgos deseables del nuevo maestro comprenden la idea central del patrón del tejido. Ofrecen las características de la prenda de modo tal que al conocerlas, los artesanos desearán poner manos a la obra y los usuarios añorarán usar la vestimenta.

### ***2.2.2 Papel de docentes y alumnos***

El autor del curriculum pensado y el curriculum vivido expone la pertinencia de considerar, en la elaboración del currículo, además de los aspectos abstractos como los señalados al principio del apartado anterior, las características de los estudiantes, de los docentes, de los materiales, los recursos, entre otros aspectos. La descripción del papel jugado por los actores, lo ubico en esta consideración de lo curricular.

En el apartado de criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas en el Plan de estudios las autoridades plantearon dos propósitos por los cuales se establecen criterios y orientaciones académicas. Primero, reglamentar las orientaciones que regulan contenidos, organización y secuencia de las asignaturas y otras actividades académicas (aunque no se precisan); segundo, *definir rasgos comunes en las formas de trabajo académico y el desempeño del personal docente* (p. 18).

Para el logro, al menos del segundo propósito se plantean once criterios y orientaciones, mismos que atienden cuestiones como el carácter nacional e inicial de



formación de docentes por parte de la educación normal, la vinculación de la teoría con la realidad educativa, el desarrollo de habilidades intelectuales en todos los cursos, el desarrollo de los conocimientos de la especialidad irá de la mano con la reflexión sobre las formas de enseñanza a los adolescentes, fomentar diversas formas del trabajo colectivo, proporcionar recursos y espacios para la formación complementaria de los estudiantes normalistas, entre otras cuestiones.

En relación con el carácter nacional, el documento alude cuestiones como características generales, la existencia de un currículo nacional capaz de cubrir demandas educativas con independencia de las particularidades de las diversas regiones y expresiones culturales, aun cuando también anuncia la presencia de cursos y contenidos optativos, donde cada escuela puede elegir o proponer aquellas cuestiones relacionadas con singularidades propias del contexto y necesidades formativas de sus estudiantes.

Por supuesto, el planteamiento nacional, presente en el documento, se corresponde con el marco normativo proveído por el Artículo Tercero Constitucional y por la Ley General de Educación. En el documento se dice que es nacional en cuanto *contribuye a la formación de la identidad y porque promueve la igualdad de condiciones a niños y adolescentes de códigos culturales y las competencias fundamentales para participar en la vida social* (SEP, 2002, p. 19)

El siguiente punto a considerar es la idea de la licenciatura como formación inicial. Para esto se construyó un núcleo básico de necesidades de formación que el Plan de estudios pretendía satisfacer. Así mismo, tomaba en cuenta la complejidad cambiante de la realidad escolar y social, y el reconocimiento de la singularidad de los educandos. Aunque en el documento se acepta la imposibilidad para satisfacer este tipo de demanda desde la formación inicial, se plantea como un reto para los profesores y el aliciente para continuar con su formación.

Principalmente, en este segundo aspecto, los diseñadores del currículo fundamentan las asignaturas presentes en el plan de estudios y la ausencia de otros. Por ejemplo,

justifican la ausencia de asignaturas que resarcen deficiencias previas o anticipan necesidades futuras, asignaturas que cubran por completo el saber de una disciplina o de conocimientos culturales generales, por considerar que saturaban el Plan de estudios innecesariamente, en detrimento del desarrollo de las habilidades, saberes y actitudes indispensables.

El tercer punto a tomar en cuenta es el hecho de que al aprender los contenidos disciplinares de la especialidad, también se debía abordar la forma de promover dichos aprendizajes con los alumnos de educación secundaria. En el texto se reconoce la presencia de habilidades, estrategias y métodos en el estudio de cada disciplina, no obstante, los profesores de secundaria también deben saber cómo adaptarlos al nivel cognitivo, intereses y valores de los adolescentes a quien enseñarán los conocimientos disciplinares.

Además de lo anterior, el aspecto también propone que los estudiantes normalistas realicen estudios longitudinales sobre la presencia del saber disciplinar en los años que se imparten esos conocimientos en la educación secundaria. En forma complementaria, habría que analizar la relación entre el estudio de la disciplina y los demás conocimientos presentes en cada grado.

El cuarto lineamiento estriba en plantear la estrecha relación entre el aprendizaje de los estudiantes en las aulas de la escuela normal con la práctica docente en condiciones reales, fundamentalmente, este apartado justifica la presencia de las asignaturas de observación y práctica docente. La presencia de los estudiantes en las escuelas secundarias se justificaría en cuanto permitirían el desarrollo de habilidades para conducir el aprendizaje de adolescentes, para comunicarse con los chicos, para enfrentar imprevistos, para conocer las dinámicas escolares. La preparación para el ejercicio profesional es el objetivo primordial de esta línea de formación.

La propuesta parte de dos consideraciones básicas, el hecho de que los estudiantes aprenderán sobre la práctica en la convivencia directa con los profesores del nivel, en lugar de únicamente criticar los errores detectados; por otra parte, se introduce el análisis y la

reflexión sobre la práctica como herramientas fundamentales en la formación del profesorado.

En quinto lugar, en el documento, los diseñadores del plan de estudios proponen el aprendizaje de los planteamientos teóricos vinculados tanto con la comprensión de la realidad educativa, como con la definición de acciones pedagógicas. De manera pragmática, la propuesta invita al análisis de los conocimientos pedagógicos, sociológicos y psicológicos en relación con la utilidad que reportan al desempeño profesional. Para la propuesta curricular los saberes cobran sentido en el contexto de la práctica cotidiana y en relación con las experiencias personales de los aprendices. Por otra parte, el lineamiento también justifica el tratamiento reducido de asuntos teóricos, y la ausencia del estudio extenso de los temas, para evitar la superficialidad de los mismos.

El sexto lineamiento promueve el desarrollo de habilidades intelectuales en todas las asignaturas. Las habilidades de expresión y comunicación tanto orales como escritas, además de la capacidad de seleccionar, analizar y utilizar información deberían ser modos cotidianos del trabajo académico. Textualmente, los diseñadores declaran: *Se parte del supuesto que este tipo de competencias no se aprenden en cursos específicos ni al margen del estudio de los contenidos de estudio* (SEP, 2002, p. 24). Desde este punto de vista, el trabajo académico de docentes y estudiantes debería girar en torno al desarrollo de las citadas habilidades como requisito fundamental para el desempeño docente.

La investigación científica es señalada en el lineamiento número siete. La propuesta concreta consiste en desarrollar intereses, hábitos y habilidades para realizarla. Tres ideas centrales están presentes en este apartado; primero, que los estudiantes normalistas deben aproximarse a la experiencias académicas cuyo propósito estribe en desentrañar los saberes científicos que las constituyen; segundo, las actividades cotidianas acercarán a los estudiantes a descubrir en la realidad educativa, social y natural los principios del desarrollo científico; y tercero, la observación, la sistematización de datos, la argumentación y la fundamentación de ideas propias involucran a los futuros profesores tanto en el desarrollo de habilidades científicas como en la construcción de principios éticos como: *la honestidad*

*intelectual y el aprecio por la verdad, el respeto por los hechos y por la argumentación coherente y rigurosa, así como por el rechazo a las afirmaciones no fundamentadas y a la distorsión consciente de la realidad (SEP, 2002, p. 26).*

Preparar a los profesores en formación para reconocer las diferencias de sus educandos y promover la equidad de resultados es uno de los propósitos planteados en el octavo lineamiento. La SEP sugiere el estudio y la atención a la diversidad social, cultural, psicológica de los adolescentes con la finalidad de atender eficazmente las necesidades educativas singulares de los educandos, tanto en materia de comunicación como en lo didáctico.

La búsqueda de recursos y oportunidades de formación complementaria, se establece en el noveno lineamiento. Concretamente se pretende dar continuidad a las actividades artísticas y culturales que desarrollaban las escuelas normales, así como instrumentar estrategias para atender necesidades específicas que complementen los planteamientos curriculares. Las actividades se deberían realizar en horarios extra clase y atender principalmente cuatro campos formativos: el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras o locales, el uso de computadores y redes de acceso a la información como forma de estudio y consulta, así como las actividades artísticas y deportivas.

La utilización de medios tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje, tanto de profesores como de estudiantes se establece en el décimo lineamiento. Los especialistas reconocen la influencia de los medios de información y comunicación, así como el empleo creciente de la tecnología por parte de los adolescentes, de modo que invitan a los profesores a buscar formas creativas y productivas de utilización en el aprendizaje de los estudiantes, sin descuidar las relaciones cara a cara.

Finalmente, el trabajo colectivo tanto en la docencia como en las actividades de planeación académica fundamenta el onceavo lineamiento. En este apartado pude localizar orientaciones exclusivamente para los docentes, en el sentido de realizar actividades colectivas que vinculen las acciones formativas, de este modo se sugiere el trabajo en

academias y equipos colegiados para articular planteamientos, orientaciones o conclusiones respecto de las experiencias obtenidas a partir del desarrollo del plan de estudios.

La acción de los sujetos sugerida en este apartado presenta la constitución del *habitus* docente contenido en la propuesta curricular. Por supuesto que la oferta se desprende del propio modo de ser y hacer de los diseñadores. Una vez conocidos e interpretados los supuestos, los agentes iniciarán el proceso de reconfiguración, asimilación y rechazo de cada uno de los ofrecimientos.

### ***2.2.3. El mapa curricular de la licenciatura en educación secundaria***

La idea de mapa, afirma Ballesteros (2013), remite a pensar en la representación organizada de lo que se desea conocer, en función de coordenadas, símbolos, límites, territorios. En el caso de los mapas curriculares, se entiende entonces como un conjunto organizado de elementos educativos y formativos susceptibles de ser interpretados, comprendidos y utilizados para el desarrollo de una propuesta curricular. Un mapa es imprescindible si aceptamos la idea de Moreno (2006 en Ibarrola, 2008): El plan de estudios fija la agenda de estudiantes, profesores, padres, empleadores y todos los interesados en la educación acerca de lo que es importante aprender... y (fija) una cierta jerarquía entre los conocimientos por aprender. Por lo anterior es relevante cómo se concibió este componente del Plan 1999, de la licenciatura en educación secundaria.

De acuerdo con los documentos básicos, la estructura general del mapa curricular establece una duración del programa para la modalidad escolarizada de ocho semestres, con una duración aproximada de 18 semanas, y una jornada escolar de seis horas los cinco días de la semana (de lunes a viernes), durante los seis primeros semestres; los dos últimos, tiene una carga académica de tres horas (además de las jornadas de trabajo intensivo en las escuelas secundarias).

En la modalidad mixta la estructura cambia, puesto que la carrera se cursa en doce semestres con una duración de 38 sesiones de trabajo. En cada uno de los nueve primeros

semestres se cursan cuatro asignaturas, en el décimo tres, en el onceavo cuatro y en el último sólo una. Las jornadas de trabajo son también de seis horas. Para operar la propuesta en esta modalidad, la SEP propone sesionar los días viernes de cada semana, no obstante, en el CAM-Iguala se laboran los sábados y domingos, hasta completar el número de horas estipuladas en el mapa.

Los planteamientos curriculares se desahogan a partir de tres tipos de actividades diferenciadas pero interrelacionadas. Estas son: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica docente y práctica intensiva en condiciones reales.

Las actividades principalmente escolarizadas se realizan en 37 cursos distribuidos en los ocho o 12 semestres. El acercamiento a la práctica docente se lleva a cabo durante los primeros seis semestres de la licenciatura, en la modalidad escolarizada; en la mixta, se desarrollan del quinto al onceavo semestre; estas actividades consisten principalmente en preparar estancias en las escuelas secundarias, realizarlas y analizar los resultados. Los diseñadores sugieren sintetizar los aprendizajes logrados en las demás asignaturas mediante el trabajo en las escuelas secundarias. Por último, la práctica intensiva en condiciones reales implica la atención de dos o tres grupos escolares donde serían corresponsables de impartir los contenidos de la especialidad. Lo anterior debería implicar 10 horas frente a grupo en el lapso de una semana. Durante este periodo los estudiantes normalistas contarían con la asesoría tanto de los profesores de educación secundaria como los de la escuela normal.

Por otra parte, la estructura del mapa curricular plantea una lógica en la organización de los contenidos y las actividades según la cual, la formación de los profesores para la educación secundaria debe atender tres campos: el de formación general, el de formación común y el de formación específica.

La formación general es aquella que comparten los profesores de secundaria con el resto de docentes que laboran en la educación básica. Entre los contenidos considerados en este campo se ubican los relacionados con las bases legales, filosóficas y organizativas del

sistema educativo mexicano, lo referente a las principales problemáticas políticas y educativas de la educación básica, algunas ideas sobre la historia de la educación, entre otras.

En el Plan de estudios se entiende como formación común, aquellos cursos, seminarios o talleres que reciben los futuros docentes de educación secundaria, independientemente de la especialidad que cursen. Entre otras, las asignaturas comprendidas en este campo son las de desarrollo de los adolescentes, donde se estudia desde el crecimiento y la sexualidad, los procesos cognitivos, la identidad y relaciones sociales, así como las situaciones de riesgo a las que se enfrentan. Así mismo, se incluyen asignaturas como la expresión oral y escrita en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Formación específica es aquella que acogen los estudiantes a través de las asignaturas de la especialidad, diversificadas de acuerdo con las 10 disciplinas que se estudian en la escuela secundaria. Debo aclarar, aunque ya lo he mencionado, que en el CAM-Iguala se imparten únicamente cinco de éstas (español, matemáticas, biología, historia y formación cívica y ética). Además de este tipo de asignaturas se incluyen las de acercamiento a la práctica, donde complejizan paulatinamente las actividades realizadas por los estudiantes hasta llegar a la práctica intensiva. De acuerdo con la SEP, las actividades de formación específica responden a tres criterios, a saber:

1. Los contenidos científicos de cada disciplina que se incluyan en el plan de estudios serán aquellos que aseguren que el futuro maestro podrá enseñar, con el adecuado dominio, las asignaturas de la educación secundaria que correspondan a su especialidad. Este criterio determinará tanto el contenido temático como el nivel de profundidad de los programas de estudio.
2. La formación adquirida en las disciplinas científicas constituirá un marco fundamental y sistemático, que le permita al futuro maestro profundizar de manera autónoma y continua su formación científica y mantenerla actualizada en relación con el desenvolvimiento de las ciencias, en especial con los avances que tienen impacto sobre la enseñanza secundaria.
3. En el aprendizaje de contenidos científicos, cuando éstos se relacionan directamente con temas comprendidos en los programas de la educación secundaria, el estudiante deberá explorar las formas y recursos didácticos que podría utilizar para enseñar esos temas a alumnos de secundaria. Este ejercicio, realizado en forma recurrente, creará en los estudiantes el hábito de situarse frente al conocimiento en el doble papel de quien lo aprende y de quien deberá enseñarlo a otros (SEP, 2002, p. 39)

Por último, en el documento base del Plan de estudios se presenta una descripción general de las asignaturas del mapa curricular con excepción de las disciplinares, se menciona el propósito general de cada materia, así como los contenidos que se abordarán en cada una de estas. Lo anterior muestra pormenorizadamente los planteamientos establecidos en el Plan de estudios 1999 para dar una idea de las implicaciones que tuvo para los docentes del CAM-Iguala el involucrarse en el desarrollo de los mismos.

Figura 7. Mapa curricular de la LES plan 1999

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos	
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Por especialidad	4/7.0					
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0					
	Problemas y políticas de la educación básica	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0				
		Introducción a la enseñanza de la especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0				
	Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	4/7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	4/7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4/7.0	Planación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	4/7.0	Opcional I	4/7.0	Opcional II	4/7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	6/10.5	
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	6/10.5	Gestión escolar	6/10.5	Trabajo docente I	10/17.5	Trabajo docente II	10/17.5		
B	Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5					
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32		16		16	

Área de actividad		Campos de formación	
A	Actividades principalmente escolarizadas	---	Formación general para educación básica
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar	—	Formación común para todas las especialidades de secundaria
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo	—	Formación específica por especialidad

Fuente: (SEP, 2002, p. 39)

Una vez expuestos en términos generales los componentes del plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria, desarrollado en el CAM-Iguala como en muchas otras instituciones formadoras docentes del país, vale la pena volver a las problemáticas de la temática curricular, resaltadas por Furlán (2012). Específicamente me refiero a la tensión entre el diseño y la realización. El análisis de la propuesta diseñada nos revela una posibilidad deseable de ser docente. Sin embargo, no se puede rehuir a la complejidad de la realización. Las palabras del autor son enfáticas al respecto:

Pero una vez que se cuenta con el proyecto ya ensamblado y definido, cuando el pensamiento de los elaboradores ha cristalizado su producto, llega el momento de



ponerlo en marcha. Se trata de que la institución comience a funcionar de acuerdo al currículo pensado. Se trata de que el proyecto teórico pase a regular la vida cotidiana de la escuela, que es definitivamente la vida de los profesores, de los estudiantes, de las autoridades, del personal de apoyo, la vida que cada día vive la comunidad universitaria. La institución real, antes que un sistema organizado de apoyo a un propósito educativo, es un conjunto complejo de personas (por cierto, organizado en diversas tareas y jerarquías) que interactúan en forma continua, que se desarrollan en ella, que perciben a la institución de maneras diferentes, que tienen intereses y anhelos diferentes. La vida del currículo no es otra cosa que la vida de los miembros de la escuela, vida condicionada por la historia social de la cual forma parte (Furlán, 2012, pp. 20-21).

Una vez presentados los rasgos del perfil de egreso, el papel de docentes y alumnos, así como la lógica del mapa curricular de la licenciatura concebida, es hora de pasar a mostrar, con las debidas proporciones, cómo es que las personas que laboran en el CAM-Iguala, vivieron y viven cotidianamente LES 1999, y en ese devenir, institucionalizan el curriculum y resignifican sus prácticas.

### Capítulo III. La trama institucional en el plan; las relaciones entre los sujetos

Lo real es relacional.

Pierre Bourdieu

**A**bordar como objeto de estudio a la institucionalización del curriculum y la resignificación de prácticas a través de la construcción de trayectorias docentes, requirió enfocar específicamente la mirada en cuatro aspectos: las formas de organización, de interpretación, de interacción y de expresión. Los cuatro procedimientos objetivan los modos de interiorización realizada por los sujetos, en relación con los componentes del plan de estudios 1999 de la LES. Dicha objetivación fue posible gracias al análisis de las acciones y prácticas develadas en los relatos de vida de los informantes, y puestas en situación por medio de las trayectorias.

Para profundizar en la comprensión del objeto de estudio, en este capítulo abordo únicamente dos aspectos: las formas de interacción y de expresión. Las trayectorias de algunos docentes mostrarán cómo los agentes vivieron la nueva propuesta curricular y, cómo ésta, alteró la cotidianeidad del personal de la organización escolar en torno a las posiciones en la organización escolar, el desarrollo de prácticas profesionales, y específicamente, la construcción y reconstrucción de vínculos. Así mismo, intento responder principalmente dos preguntas centrales ¿Cómo se apropiaron los docentes de una propuesta diferente a las que desarrollaban y habían desarrollado? ¿Cómo se puede comprender qué han hecho durante 10 años con la mediación del plan 1999 de la LES?

Para una mayor comprensión de la temática, el capítulo está compuesto por las interacciones entre los profesores, con los estudiantes y con los directivos; de manera individual y en grupos. Congruente con la tradición narrativa en que está inscrita la investigación, cedo la palabra a los informantes. En dichas intervenciones se podrán apreciar algunas acotaciones del investigador para darle el sentido de trayectoria construida a partir del relato de vida, rescatado en las sesiones de entrevista.

En la metáfora del tejido institucional, la trama representa los deslizamientos de los agentes entre la urdimbre normativa. Las acciones y las prácticas realizadas por los



influye en las prácticas y acciones de los agentes involucrados. La influencia ejercida por el plan de estudios, está mediada por el contexto particular de la organización escolar y por las trayectorias de los profesores. Singularmente, los agentes interactúan en torno a la propuesta curricular y expresan diferenciadas, ideas, pensamientos y sentimientos respecto de lo que hacen y cómo lo hacen. Tales son las cuestiones contenidas en este capítulo.

### **3. Las interacciones y expresiones en torno al plan 1999 de la LES**

Desde la perspectiva relacional de Bourdieu podemos observar el espacio de la organización escolar como una superficie delimitada por acciones de formación docente, es decir, una serie de actividades donde diversos sujetos que hacen las veces de *aprendices de maestro*, parafraseando a Jiménez (2007); también cursan la licenciatura en la modalidad mixta, docentes-alumnos, administrativos-alumnos, personal de apoyo-alumno, prefectos-alumnos, entre otras manifestaciones de estudiantes; y otros pretendiendo ser guías, modelos, mentores de los primeros, en suma, formadores.

Ambos partícipes en los procesos de enseñar y aprender encuentra sentido a su ser en cuanto logran coincidir, a través del curriculum, tanto en propósitos como en formas de trabajo. La coincidencia es posible únicamente a partir de interacciones, negociaciones o transacciones de experiencias. Diversos autores han estudiado cómo es el tránsito de los estudiantes por las instituciones formadoras de docentes, Jiménez y Perales (2007), Lozano y Mercado (2007) entre otros. Por mi parte, en este apartado interesa mostrar cómo son las relaciones e interacciones entre los profesores para hacer coincidir las agendas con los estudiantes y cómo adecuan prácticas, reflexiones, expresiones o producciones, a los requerimientos de la organización escolar y el plan de estudios.

#### ***3.1 La interacción entre los profesores***

##### ***3.1.1 Donde se resaltan acciones y prácticas desde lo individual.***

Los relatos de los docentes describen formas de relación y de relacionarse, en sus formas de expresión evidencian un sentido práctico. Es decir, un saber encarnado,

implícito, difícil de emerger en las sesiones de entrevista pero capaz de orientar el hacer de los profesores. En este sentido práctico ya están incorporados los elementos profesionales constituidos a lo largo de la trayectoria de los sujetos. Explorar la interacción entre los profesores a partir de sus propias vivencias, ayuda a comprender los modos de relación, interacción y posición que ocupan en el tejido institucional. Ante la pregunta ¿Qué relaciones establecía con sus compañeros en esos programas?, en referencia al trabajo en el o las propuestas curriculares que hubiesen trabajado, algunas de las trayectorias, muestran lo siguiente:

De la especialidad de español

Sonia

[En lo que respecta a las relaciones que establecía con los docentes, puedo distinguir dos tipos: las relaciones académicas y las relaciones de amistad. Sobre la primera, recuerdo que *ya trabajábamos lo que eran los grupos colegiados*. [En esas reuniones] *abordábamos cuestiones duras de los aspectos teóricos*. [De igual manera nos prestábamos] *materiales*, [y esporádicamente asistíamos a conferencias u otro evento académico. El segundo tipo de relaciones, puedo considerarlas] *relaciones sociales o de amistad*, [de este tipo me reservo los detalles por considerarlos una cuestión privada].

[Admito que tengo] *más relación con mis compañeros de la especialidad de español*; [me relaciono] *con todos* [pero con los de la especialidad la] *relación es más cercana*. [Creo que con los docentes] *sigue habiendo una relación de amistad*, [pero] *se ha dado más el acercamiento académico*. [Por relación académica entiendo que] *los temas de conversación tienen que ver más con las situaciones y problemáticas de la institución de índole académico, la creación de más círculos de cooperación, además de empeño colegiado, hay trabajo de academia*.

De la especialidad de matemáticas

Jeremías

[Con los docentes] *siempre* [he tenido buenas relaciones. Lo atribuyo a que] *trabajamos en un mismo edificio* [y a que] *constantemente nos estamos viendo. Nunca he tenido problemas.* [Me preocupan las actitudes de algunos profesores que] *no saludan, no sé por qué yo tengo así esa aberración o yo soy de esa naturaleza. Y yo no sé si se sientan superiores a uno o no sé por qué no nos saludan.*

[Lo afectivo influye en la forma en que me relaciono con los compañeros, mi proclividad al trabajo en equipo está mediada por la] *estima.* [Al respecto puedo decir que] *hay compañeritas que yo siento que me estiman y yo las estimo. Sí, todos somos compañeros pero unos estiman a uno más. Me gusta trabajar con la maestra Adriana, con la maestra Romana, con el maestro Homero y con otros más.* [Otro factor que influye en la forma en que los profesores nos relacionamos es el] *respeto.*

De la especialidad de biología

Mónica

[Recurso a mis compañeros] *para que me apoyen cuando un tema no me queda bien claro, o cuando no estoy segura de cómo realizar alguna práctica.* [Percibo que] *existe una relación horizontal* (con mis compañeros), [reconozco que] *cada uno tiene capacidades intelectuales diferentes, pero entre nosotros nos apoyamos.*

[Los compañeros] *me recibieron muy bien, con ellos me sentí más identificada, sin saber que eran de la especialidad de biología.* [Asimismo,] *me dieron un respaldo emocional muy grande, que hizo luego, luego que me sintiera en casa.*

[Las características de algunos compañeros de la academia de biología son las siguientes:]. *A uno le interesan los microorganismos, a otro lo pedagógico y a un tercero las prácticas.* [Acepto que los docentes siguen] *líneas diferentes* dentro de la biología. [A

pesar de nuestras preferencias] *en general, como que cualquier asignatura, yo creo que la trabajamos de forma adecuada. Como que tratamos de adaptarla a nuestras cualidades.*

[Me] *siento integrada a la planta docente. [Creo que] para el trabajo podemos contar unos con otros, aun cuando no sean de la academia de biología. [Así mismo] percibo que los (docentes) que trabajamos en una especialidad tenemos más de qué hablar. [Cada uno relacionado con sus asignaturas. Pero] no percibo tipos de pensamiento en los que no me sienta integrada.*

De formación pedagógica general

Homero

[Cuando me cambié a Iguala, considero que fui bien aceptado por los compañeros puesto que ya había trabajado con ellos. *Yo siento que a partir de eso, a raíz de esos cursos que venimos a impartir, cuando yo me vine en el 86, tuve gran aceptación, por parte del personal. Porque no sentí en ningún momento ningún rechazo.*

Los fragmentos de las trayectorias presentadas apuntan a la creación de dos tipos de vínculos entre los docentes, como lo anuncia Sonia y lo ejemplifica Mónica, los académicos y los sociales. Estos últimos pueden llegar a convertirse, como señala Jeremías, afectivos. En la medida que se busca la coincidencia entre el *currículum* pensado y la realidad curricular, los docentes tienden a establecer o reestablecer dichas relaciones.

Cuando las conversaciones e interacciones de los docentes tienen que ver con *las situaciones y problemáticas de la institución de índole académico, la creación de más círculos de trabajo, además de colegiados, hay mediación de academia*; entonces los agentes se mueven en torno a las preocupaciones, intereses o motivaciones relacionadas con el plan de estudio. Las cuestiones teóricas, o las prácticas son un buen motivo para vincularse con los otros.

Uno de los dos propósitos que expresaron los diseñadores de la licenciatura en educación secundaria es *definir rasgos comunes en las formas de trabajo académico y el desempeño del personal docente* (SEP, 2002, p.18), la cualidad común en las formas de trabajo y desempeño expresadas en el diseño, coinciden con la proclividad de algunos docentes para vincularse en el trabajo.

Respecto de la posición ocupada por los docentes en la organización escolar, las trayectorias de las profesoras muestran cómo la formación en una disciplina favorece la constitución de grupos afines. Nuevamente la mediación curricular, orienta dichas acciones. Podemos considerar la institucionalización de esta forma de interacción en tanto cumple al menos con tres características señaladas por Beltrán (2010), ocurre siempre en contextos organizativos, colegiados o academias; afecta la identidad de los protagonistas, a sus actividades, creencias, sistemas de relación del que forman parte.

En relación con el fragmento de las trayectorias de los profesores la cuestión es más bien subjetiva. Jeremías alude a la estima y el respeto, se puede apreciar cierto énfasis en una manifestación actitudinal, el saludo. Estos tres elementos los menciona en el contexto del trabajo con otros, en espacios donde se encuentran juntos. Homero manifiesta *creer* que fue bien aceptado cuando obtuvo su cambio de la ciudad de México al CAM-Iguala. Atribuye este hecho a que en ciertas ocasiones impartió algunos cursos con los docentes.

De las anteriores formas de relación reflexiono en torno al *habitus* de los docentes varones. Una característica a considerar es la evidenciada por Jeremías cuando relata los cursos recibidos, los lugares donde los tomó, pero sobre todo, en la última parte es enfático en resaltar el proceso valorativo al que los sometía la SEP. Al término de cada curso eran evaluados, y subraya, quienes no obtenían más de ocho en la evaluación, no podían ser multiplicadores del curso tomado (página 80 en este trabajo).

De vuelta a la comprensión del objeto de estudio resulta útil reflexionar en torno a la naturaleza del *habitus* construido por los docentes a través de su trayectoria profesional en el CAM-Iguala. Las condiciones de formación, los estándares de evaluación (obtener más



de ocho), así como el posicionamiento tanto del sujeto como de la organización escolar, remiten a considerar las prácticas en términos de competencia, no en el sentido actual de saber movilizado, sino desde la perspectiva de quien compite por capital cultural y social. Sennett (2012), analiza desde el punto de vista genético y social distintas evidencias sobre las formas de relación e interacción en el mundo animal. La comparación inicia con los insectos, posteriormente explora a los primates superiores y remata con la exposición de la naturaleza humana respecto de los modos de proceder para enfrentar las demandas del medio natural y social.

Después de repasar un conjunto de argumentos de etólogos, biólogos, primatólogos, sociólogos y filósofos, avanza hacia la construcción de cinco categorías de análisis para profundizar en torno al equilibrio entre competencia y cooperación. Las herramientas intelectuales propuestas son:

Intercambio altruista que implica el auto sacrificio; intercambio en el que todos ganan, en el que ambas partes se benefician; intercambio diferenciador, en el cual los actores advierten sus diferencias; intercambios de suma cero, en el que una parte se beneficia a expensas de la otra, e intercambio del tipo el ganador se lo lleva todo, en el que una parte barra a la otra (p. 108).

Seleccioné la situación donde el informante destaca la acción evaluativa de los cursos recibidos así como las consecuencias para quien no cumpliera, por considerar que vale la pena detenerse a pensar en el efecto de la reiteración de la práctica en el habitus docente. En este caso ¿existe el auto sacrificio de los mejoradores profesionales, de la SEP? Me parece que de ninguno; si bien es cierto que la capacitación de los formadores implicaba una inversión considerable de recursos y el desplazamiento de los docentes por varias partes del país, la verdad es que en la segunda mitad de la década de los setenta, aún continua la efervescencia de la bonanza petrolera y los docentes aprovecharon la oportunidad para acrecentar su capital cultural y social, no hay auto sacrificio.

Los intercambio de suma cero, donde uno se beneficia a costa del otro y el intercambio ganador, donde uno barre al otro, quedarían descartados con base en lo significativo de la experiencia expresada por el profesor Jeremías, como debió resultar para

muchos más. El intercambio donde todos gana parecería ser el indicado para colocar la experiencia, no obstante, como está documentado en diversos estudios como el de Guevara Niebla (1992), Ornelas (2002), Arnaut (1998), entre otros, la expansión del Sistema Educativo Mexicano, así como la inversión en el ramo, no necesariamente favorecieron resultados sobresalientes; el intercambio diferenciador, a partir de estas reflexiones es el predominante en la relación entre la SEP y los docentes del CAM-Iguala en esa época.

Quiero ir un poco más allá de encontrar el tipo de relación. Si como afirma Sennett (2012) estas *categorías arbitrarias* como las define el propio autor, permiten comprender el equilibrio entre cooperación y competencia, en el intercambio diferenciador, hay un reconocimiento a las diferencias, pero también existe la tendencia más a promover la competencia entre los docentes por un lugar en el campo del mejoramiento profesional, de otro modo, no hubiese aceptados y excluidos. Jeremías expresa que con esa forma de evaluarles se cuidaba la calidad del servicio, precisamente en el concepto de calidad está inmersa la competencia.

Para concluir con el aspecto individual de la interacción y expresión docente, deseo comentar dos situaciones más presente en las formas de enunciación de los varones, la ausencia de referencias al trabajo colectivo, así como al trabajo con la licenciatura en educación secundaria. Para hacer comprensibles los argumentos, debo agregar información biográfica de los profesores:

Jeremías, nació en Cocula, su mamá fue ama de casa y su papá trabajaba en la oficina de correos. Cursó la educación primaria en su pueblo natal, la educación secundaria en Iguala, al concluir, ingresó al Centro Regional de Educación Normal, donde se formó como profesor de educación primaria. Ingresó al CAM-Iguala en la al principio de la década de los 70, por lo cual ha participado en el desarrollo de varias propuestas curriculares.

Homero, nació en Iguala, su mamá fue ama de casa y su papá ejercía el oficio de mecánico, según comenta. Contrario a lo que pudiese pensarse, cursó la educación primaria

en su ciudad natal y refiere que emigró a la ciudad de México para poder trabajar y estudiar la secundaria, preparatoria y licenciatura. Ingresó a trabajar en la UNAM y posteriormente, se incorporó a la Dirección General de Mejoramiento Profesional y Actualización del Magisterio en las oficinas centrales en los años 70.

La época de su incorporación en al campo de la formación de docentes, vía las acciones de Mejoramiento profesional y actualización, ubica a los dos informantes en un contexto de formación impregnada de positivismo y conductismo. Las reformas educativas llevadas a cabo por la SEP en 1975 así lo evidencian. Estos elementos dan pie a pensar que las trayectorias profesionales de los profesores fueron influenciadas por dichos planteos teóricos. La referencia a los objetivos generales, particulares y específicos, así como a la preponderancia del método en la enseñanza, durante las sesiones de entrevista, apoyan tal inferencia. El *habitus* docente está más cargado al individualismo que al cooperativismo. La permanencia por más tiempo en proyectos de mejoramiento profesional y actualización explica la mayor presencia de detalles sobre este tipo de acciones y prácticas que en las derivadas de la puesta en marcha del plan de estudios de la LES.

Una vez detectado el origen de tendencias y preferencias, es preciso saber cómo éstas operan en la puesta en marcha del *curruculum*. Cuando Mónica realiza una sencilla distinción entre las inclinaciones de los miembros del colegiado de biología (el estudio de microorganismos, plantas, prácticas pedagógicas), también asume que dichas diferencias no obstaculizan el desarrollo de un programa, y expresa: *cada uno lo adapta a sus características* (ver página 116). Ésta última frase remite a recordar la consideración de Lourau (2007) sobre la institución como desdoblado en lo universal, lo particular y lo singular. Le expresión de Mónica objetiva la condición singular de las propuestas curriculares, localizadas al menos en las acciones enunciadas por la mentora.

### ***3.1.2 Donde se resaltan acciones y prácticas desde lo colectivo.***

La integración de los profesores en grupos colegiado por especialidad muestra otra faceta de las relaciones establecidas con la mediación del curriculum, la constitución de

grupos. Mónica evidenció cuáles son las intenciones de dicha actitud: compartir preocupaciones sobre las problemáticas acerca de los temas o las prácticas, así como de la discusión de aspectos teóricos o la asistencia a eventos académicos, es decir, cooperar entre el grupo de docentes de la especialidad de biología (aunque también aplica para los demás grupos colegiados), con la intención de resolver dificultades, dudas, confusiones, entre otras preocupaciones.

Sennett (2012), Todorov (2008), Luckmann (1996), Berger y Luckmann (2005), Blumer (1982) como muchos sociólogos y filósofos más, consideran la existencia de una tendencia innata a la agrupación en las actividades humanas. Los argumentos para explicar esta condición, con algunos matices, hacen referencia a un estado de incompletud de los seres humanos, el estado de indefensión con que se nace, el tardío reconocimiento del yo o la complejidad de los asuntos a enfrentar.

Poner en marcha una propuesta curricular es una tarea humana, los agentes involucrados en la empresa, por ser humanos poseen características de incompletud, dada su naturaleza, emprenden procesos de relación e interacción con los otros. Los fines y las formas de constitución o de funcionamiento de los grupos y sus interacciones pueden ser estudiados desde diferentes perspectivas y con diferenciados propósitos. Entre las corrientes sociológicas coincidentes con la perspectiva narrativa asumida en la presente investigación, identifiqué a los interaccionismos simbólicos, los pragmatismos, las fenomenologías, las hermenéuticas. Con el ánimo de hacer comprensibles las trayectorias de los informantes en relación con esta temática, retomo argumentos del pragmatismo de Sennett y algunos elementos relacionados con los desarrollos de Blumer, por ser las perspectivas con las que más interactué en mi proceso formativo.

Una vez hechas las precisiones anteriores, paso a devolver la voz a Mónica para reflexionar en torno las expresiones y los argumentos de los autores: [Recurro a mis compañeros] *para que me apoyen cuando un tema no me queda bien claro, o cuando no estoy segura de cómo realizar alguna práctica.*

En la frase de la profesora menciona dos motivos: sentirse apoyada y estar segura en la realización de una práctica, para establecer vínculos de cooperación con los otros miembros del colegiado de biología; ambas cuestiones objetivan las condiciones humanas arriba señaladas. En apoyo de la afirmación anterior, los argumentos de Sennett (2012) acerca de la cooperación como herramienta de análisis son útiles en este momento, el sociólogo dice:

La cooperación natural comienza con el hecho de que no podemos sobrevivir en solitario. La división del trabajo nos ayuda a multiplicar nuestras capacidades insuficientes, pero esta división opera mejor cuando no es rígida, porque el medio mismo está en constante proceso de cambio. Los cambios en el medio ambiente van por delante de la conducta genéticamente pautada; entre los animales sociales, ninguna institución, como la familia, puede garantizar por sí sola la estabilidad (p. 107).

Las ideas del autor permiten comprender que la demanda de apoyo o seguridad proceden de un sujeto consciente de no poder desarrollar sus actividades en solitario. Por otra parte, para brindar apoyo o dar seguridad en un aspecto, los integrantes del colegiado de biología operan vínculos de cooperación. Los contextos donde los docentes interaccionan cooperativamente cambian, puesto que los estudiantes atendidos en esta especialidad son diversos, por las edades, los antecedentes académicos, culturales, sociales, laborales, profesionales, cada generación es distinta; los cursos, seminarios o talleres impartidos también demandan una variedad de saberes imposible de estar contenidos en una sola persona, situaciones coincidentes con la cita anterior.

Las formas de cooperación evidencian el sentido práctico de los sujetos. Echan mano de habilidades, saberes y estrategias construidas sociohistóricamente en las trayectorias individuales y colectivas. El reto de enfrentarse a una propuesta novedosa para los agentes, conlleva el ejercicio de modos de relación y cooperación para dar salida a las responsabilidades profesionales, no únicamente con la nueva propuesta sino también con los deberes de los planes y compromisos anteriores aún vigentes.

El desarrollo de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en biología, requiere del aporte y desarrollo de las capacidades de los formadores, como afirma Sennett, la organización escolar es incapaz de garantizar la estabilidad de los

contextos de aplicación de la propuesta curricular, por ende, promueve y facilita la realización de intercambios. Desde el punto de vista del sociólogo, estos intercambios logran el equilibrio entre competencia y cooperación.

El tipo de intercambios en los vínculos de cooperación se acercan a las relaciones donde se reconocen las diferencias, al respecto Mónica expresa la percepción de una relación horizontal, donde existen singularidades apoyándose mutuamente. Un ejemplo más de este tipo intercambios fue señalado por Sonia, del colegiado de español, cuando refiere que se prestaban *materiales*, y esporádicamente asistían a conferencias u otro evento académico.

El intercambio de materiales implica cierto desprendimiento de lo propio, algo parecido al altruismo referido por Sennett (2012). Por otra parte, asistir a un evento académico implica compartir información; planear conjuntamente los medios de transporte, alimentación y hospedaje; posiblemente también la socialización inmediata o mediata de los significados construidos a partir de las actividades realizadas en dicho evento. Las transacciones simbólicas están presentes en tanto se comparten proyectos, tareas e incluso filias al decidir la asistencia a un evento al que se le asigna cierta importancia.

Las relaciones establecidas en el trabajo entre colegas, implica una relación similar a la catalogada por Sennett (2012) como donde todos ganan. En primer lugar porque el encuentro no implica una relación desigual sino un diálogo entre pares, profesores cuya tarea implica lograr acuerdos para el logro del perfil de egreso de los estudiantes, no implica algún beneficio personal para ninguno de los participantes; en segundo lugar, porque las transacciones sociales se ubican en un contexto escolar público, el salario de cada uno de ellos no depende de los acuerdos que pudiesen lograr en dichas reuniones.

Por otra parte, *abordar cuestiones duras de aspectos teóricos* implica el despliegue de habilidades para la comunicación. Prácticamente, el intercambio se refiere a un diálogo informado sobre los temas que hubieran acordado previamente. La transacción es meramente de significados en torno a las diversas posturas, tradiciones y argumentos

implícitos en torno a la literatura, la semántica, la lingüística o cualquier otro asunto referente al español, especialidad en la que labora la profesora y los colegas con quienes, dice interactúa mayormente.

En el desarrollo de dichos procesos de comunicación están implicadas las habilidades argumentativas, interpretativas, pero sobre todo, de escucha. La comunicación productiva se emprende sobre todo por la capacidad de los participantes de escuchar los argumentos de sus interlocutores y poder responder, si les es posible con contraargumentos. Me mantengo en la veta discursiva de Sennett (2012), ahora sobre el carácter dialógico de la comunicación:

Normalmente, cuando hablamos de habilidades de comunicación nos centramos en la manera de realizar una exposición clara, de presentar lo que pensamos o sentimos. Es cierto que para ello se requieren habilidades, pero de naturaleza declarativa. Saber escuchar requiere otro conjunto de habilidades, las de prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciamos el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados. Aunque para observar bien tengamos que contenernos, la conversación que de ello resulte será un intercambio más rico, de naturaleza más cooperativa, más dialógica. (p. 30)

Además de vínculos y expresiones académicos, en la puesta en marcha de una propuesta curricular también se ponen en juego aspectos más íntimos de los sujetos involucrados. El trabajo colectivo no únicamente implica el despliegue de saberes disciplinares, pedagógicos o didácticos, como toda relación humana también crea lazos afectivos. Uno de los informantes cuya trayectoria evidencia este tipo de relaciones es Jeremías. De él retomaré algunos fragmentos para hacer una somera revisión de este tipo de interacción desplegado en el CAM-Iguala. El profesor mencionó que lo afectivo influye en la forma en que se relaciona con sus compañeros, su proclividad al trabajo en equipo está mediada por la *estima*. Al respecto refiere: *hay compañeritas que siento me estiman, y yo las estimo. Sí, todos somos compañeros, pero unos estiman a uno más*. Otro factor que influye en la forma en que los profesores se relacionan es el *respeto*.

La interacción simbólica está presente en este tipo de transacciones sociales, aunque aquí el meollo del asunto es más bien subjetiva, íntima entre el yo y el otro. El profesor

percibe las muestras de afecto de sus compañeras y en consecuencia también corresponde otorgándoles su amistad. Este intercambio es un rasgo considerado por Blumer (1982) cuando afirma:

La asociación humana es un proceso cambiante en el curso del cual los participantes perciben y calibran las acciones de todos los demás, mientras cada uno va trazando su acción con respecto a las ajenas, inhibiéndose, estimulándose y orientándose de este modo en la relación de la misma. (p. 84)

La expresión *sí, todos somos compañeros pero unos estiman a uno más* devela la interpretación del mentor sobre su relación con los demás profesores y el juicio emitido sobre el grado de conexión mayor o menor con cada miembro de la planta docente. No tiene reparo en nombrar a los compañeros-amigos (*Me gusta trabajar con la maestra Adriana, con la maestra Ramona, con el maestro Homero*), rasgo distintivo de la certeza en sus valoraciones.

Con menor intensidad también Mónica y Homero mencionaron aspectos de su relación afectiva con los demás compañeros. La profesora en el contexto de la acogida recibida tras la jubilación de su padre, el profesor en el marco de su cambio de adscripción de las oficinas centrales de la DGNAM al CAM-Iguala. Los comentarios fueron:

Mónica

[Los compañeros] *me recibieron muy bien, [con ellos] me sentí más identificada, sin saber que eran de la especialidad de biología, me dieron un respaldo emocional muy grande, que hizo luego, luego, que me sintiera en casa.*

Homero:

[Cuando me cambié a Iguala, considero que fui bien aceptado por los compañeros puesto que ya había trabajado con ellos,] *a partir de eso, a raíz de esos cursos que venimos a impartir, cuando yo me vine en el 86, tuve gran aceptación, yo siento que, aceptación por parte del personal. Porque no sentí en ningún momento ningún rechazo.*



Ambos docentes destacan la parte emotiva de la relación con sus compañeros. Por separado los dos fueron bien recibidos en términos afectivos. Una por ser descendiente de un antiguo compañero y otro por los lazos construidos en una relación previa.

En la misma línea argumentativa de Sennett (2012) en relación con los intercambios diferenciadores resalto el objetivo reflexivo de las reciprocidades, en este caso afectivas, al dirigirse mayormente a *lo que cada uno aprende de sí mismo que lo que sostiene una relación* (p. 118). Lo anterior es evidente cuando Jeremías dice: *me gusta trabajar con...*, el sentido de la expresión es una manifestación del Yo, más que de las cualidades de las personas con quien prefiere trabajar.

Los contextos de realización de este tipo de intercambio son las charlas informales en los espacios de uso común como pasillos, cafetería, salas de reunión, entre otras. Los docentes se reúnen para charlar mientras toman café, almorzar, planear actividades; los temas de conversación son diversos: personales, familiares, políticos, sentimentales, propios o ajenos. El centro del vínculo es la charla, por esta razón Sennett (2012) manifiesta enfático que *el intercambio diferenciador es el terrero de la dialógica* (p. 118). Más adelante complementa esta idea: *el intercambio diferenciador, dialógico, tiene valor práctico; los momentos ritualizados que celebran las diferencias entre los miembros de una comunidad, que afirma el valor distintivo de cada persona, pueden disminuir la acidez corrosiva de la comparación odiosa y promover la cooperación* (p. 123).

Una forma de ritualización en las reuniones de los profesores del CAM-Iguala es el *saludo*. Así lo expresa Jeremías. Quienes saludan merecen la consideración de igualdad con el docente, la ausencia de la cortesía motiva actos de distinción, jerárquica, sugiere el informante cuando se pregunta: *¿por qué no saludan, se sienten superiores?*

Distinguir las diferencias entre los miembros de un grupo en este tipo de intercambios conlleva al establecimiento de límites en el territorio geográfico o en los ámbitos de trabajo. Entre las distinciones mostradas en el trabajo colectivo se encuentran

las disciplinarias presentes en el plan de estudios de la licenciatura por especialidades y las adquiridas por los docentes en las trayectorias profesionales. Otro tipo de distinciones, menos evidentes pero no menos importantes, son los grupos de conversación o de amistad. Ambos tipos de distinciones entre los profesores pueden empatarse con los límites propuestos por Sennett (2012) a saber: fronteras y lindes. El autor concibe a una frontera como un límite relativamente inerte, donde el intercambio es escaso, como es el caso de las disciplinas, tanto Sonia como Marta advirtieron sobre el hecho de que entre los miembros de un grupo colegiado Hay más de qué hablar; por otra parte, los lindes son sinuosos como el mar y la playa, es una zona de intensa actividad, como en las charlas de los docentes; existen intercambios de información sobre eventos, acontecimientos, accidentes, enfermedades, problemáticas, dificultades en lo personal o en el trabajo, entre muchos otros intercambios; por la acción del ambiente los lindes también cambian, de ahí la movilidad de algunos docentes en diferenciados grupos de charla.

Entre los intercambios diferenciadores que operan como linde en el CAM-Iguala son las acciones políticas en que se ven inmersos los formadores de docentes. Sobre éstas rescaté dos ejemplos de la trayectoria de igual número de informantes. Una estuvo relacionada con la destitución de un directivo y el nombramiento de otro; la segunda, a los conflictos sorteados por un docente noble para hacer valer sus derechos laborales.

Incluyo un fragmento de relato de vida donde se ilustran cuatro tipos de vínculos entre los docentes y lo que Ibarrola (2008, en Furlán 2012) califica como las estructuras institucionales del curriculum. Específicamente se refiere a:

la manera como la institución responsable del plan de estudios, con la fuerza de la legalidad o la normatividad que le es propia y de los recursos humanos, financieros, materiales, de los que efectivamente dispone o de los que puede potenciar y generar para los fines que persigue, estructura y articula. Casi podríamos decir que imbrica -los contenidos seleccionados con todas las otras dimensiones de la institución escolar (p. 28).

Las desiganciones que hace el informante de los acontecimientos específicos y sus significaciones e incidencia en el curriculum hacen imposible la cancelación de ciertos

intercambios, por impropios que resulten sus efectos para el desarrollo de las actividades formativas o las escolares.

*Ahora se me pasó explicar eso, en esa época, Humberto Jerez Talavera, que era en ese entonces, después de Idolina (Moguel) el director de la DGNAM. Dice pues, vamos a ver si podemos cambiar al maestro Rogelio, porque nos está descontando por cinco o diez minutos. Digo, ¿les descuentan? A mí no me descuentan y a veces llego tarde.*

*Pero por algo ha de ser, yo me puse a pensar, pero digo, sí los acompaño. Y como me llevaba muy bien con él, hablamos, le plantearon su problema. Y en aquella época me acuerdo, el sindicato me dijo, ah, ya moviste a la gente ¿Quieres irte de director? No, yo nunca. Me gusta estar frente a los grupos, porque la dirección implica, no sé, dejar los grupos y tener otro tipo de trabajo, administrativo, que a mí no, no me llena. No es suficiente.*

*Y en aquella época, recuerdo que dijo el maestro Jerez, si la mayoría, no acepta a Rogelio, será mi compadre... ¿Tienen a quien proponer?, y ya llevaban su terna, entre ellos estaba Bolívar, el licenciado Bolívar, estaba el maestro Roberto, y no me acuerdo quien más. No recuerdo, para qué. Y entonces se propuso al maestro Bolívar.*

*Si explicáramos cómo estuvo el asunto, fue una cosa graciosa. Se propuso al maestro Bolívar y no aguantó ni el año, ¿por qué? Porque hubo otro movimiento y lo derrumban y proponen al maestro Romero, políticamente.*

El fragmento está integrado por cuatro párrafos, cada uno de éstos refiera a cuatro tipos de vínculos que se establecen en las organizaciones escolares y que inciden el desarrollo del curriculum como hace alusión Ibarrola. En el primer párrafo se objetiva el vínculo entre el informante y algunos profesores del CAM-Iguala, en segundo, la relación entre el informante y el representante sindical de las oficinas centrales de la Dirección de mejoramiento profesional, en el tercero, el vínculo entre el informante y la autoridad, y entre la autoridad y los profesores del CAM-Iguala; finalmente, en el cuarto párrafo existe una alusión al vínculo entre los docentes del CAM-Iguala y su director.

En el primer párrafo el docente ilustra en torno a las situaciones emergentes en un centro de trabajo, donde los vínculos se modifican, mediados por los intercambios simbólicos entre los agentes. La mayoría de profesores reacciona ante la presión del directivo, por pretender ejercer la función administrativa y de control emanada del cargo ostentado. Los trabajadores establecen una alianza política en tanto existe una relación de

poder, éstos agentes, ya aglutinados, buscan la mediación del informante, toda vez que conocen su capital social y deciden aprovecharlo, convenciendo a Homero que sea el intermediario con la autoridad. Hay un intercambio de suma cero donde una parte, en este caso los profesores inconformes, aprovechan las relaciones del informante para resolver su situación, sin que el intercesor obtenga algún beneficio, al menos manifiesto. A pesar de la disparidad en los beneficios, existe la disposición a cooperar por parte del informante.

El proceder de Homero también ofrece luces sobre las transacciones simbólicas a saber: los profesores inconformes esperan de quien acaba de llegar de las oficinas centrales un puente de comunicación por la relación de supuesta cercanía entre el ex trabajador y la autoridad, con esos supuestos de por medio solicitan su intervención. Por su parte, el docente, tiene tres consideraciones por delante; una, sí tiene una relación cercana con la autoridad; dos, su participación puede ser mal vista en las oficina centrales; tres, la condición de recién llegado le obliga a aceptar la petición de los inconformes. Como el entrevistado narra, optó por acompañar a sus nuevos compañeros, seguramente valoró las consecuencias de una negativa a ese grupo de *compañeros* y tomó la decisión final.

En el segundo párrafo se muestra la relación entre el representante sindical y el excompañero. Como le pudo suponer el informante, su presencia en la dependencia junto con unos profesores inconformes con el desempeño del directivo, suscitaron la suspicacia del representante. Este tipo de intercambio social se asemeja al denominado el ganador se lleva todo, la intención es anular la posible influencia del informante en la decisión de la autoridad, por su parte, Homero deja clara su intención de no tener pretensiones al puesto directivo. En este intercambio sólo uno tiene la razón, al parecer fue el informante.

La relación central del relato está en el tercer párrafo. Aquí el informante relata la respuesta de Humberto Jerez a la solicitud de los inconformes. Deja claro que a pesar del vínculo cercano que le unía al profesor Rogelio, director del CAM, está dispuesto a aceptar su remoción. El vínculo entre el funcionario y los profesores es una relación de jefe a subordinado, por ende las posibilidades de intercambio son, al menos en teoría, de cooperación. Desde mi punto de vista, existen dos formas viables de denominación del

intercambio: se puede calificar como *intercambio diferenciador* o como *el ganador se lleva todo*. El primer caso implicaría que en la transacción social ambos participantes asumen sus diferencias y cada uno lleva una parte de ganancia; la ganancia para la autoridad sería la estabilidad del centro de trabajo y la garantía de que las actividades para la formación de docentes no se verían interrumpidas; por su parte los profesores dejarían de sentirse acosados por un jefe autoritario y sancionador. El segundo caso es viable en el sentido de que únicamente una de las dos partes tendría una respuesta satisfactoria, o el director se era destituido o no, además, los propios profesores tuvieron la oportunidad de proponer al sustituto del encargo directivo. Tras las consideraciones anteriores, me inclino por la primera opción.

Para finalizar el relato Homero muestra otro tipo de vínculo, el que existía entre los profesores demandantes de la destitución del director. Se aliaron para eliminar a quien consideraban lesionaba sus derechos laborales. No obstante, esa circunstancia no significaba que los lazos de unión fuesen sólidos y permanentes. El informante agrega al relato sucesos posteriores al encuentro con el funcionario. Lo que parecía una victoria para los docentes, en menos de un año, relata el informante, los mismos miembros del grupo que encumbraron al nuevo directivo, se aliaron para derrocarlo y proponer a otro. Este escenario muestra cómo es que la competencia pervive en los contextos donde la cooperación para el desarrollo del *currículum* es indispensable. Por ser un intercambio de competencia, el vínculo fue del tipo donde el ganador se lo lleva todo, de acuerdo con la información disponible. Quizá en un ejercicio de micropolítica pudiese profundizarse en las circunstancias que provocaron el nuevo evento político al interior de la organización escolar, mientras tanto baste para conocer las prácticas de relaciones entre el personal docente, entre los docentes y las autoridades educativas.

El otro caso de interacción política es menos complejo pero no por ello menos significativo para mostrar la influencia de la acción política en los intercambios sociales sucedidos en el CAM-Iguala. Como es el caso de Hernán contra la delegación sindical.

*Yo recuerdo mucho una reunión sindical, donde por primera vez, después de dos años o tres años quizá, di una opinión, justamente cuando se estaba cambiando el*

*escalafón, donde se priorizaban mayormente las cuestiones de antigüedad que de preparación, y recuerdo la reacción tan airada hacia mi persona. Y en otra ocasión un comentario que se me hizo en un curso, recuerdo: ¡este ya está sacando las uñas! Eso se me quedó bien grabado. Porque, otra de las reglas que yo leo, aquí como implícitas, es que hasta que no logres cierto estatus laboral, y en cuanto a capital social, tus opiniones no tienen el mismo peso que el de otras personas, y se asume, que debes callar. O que debes... A veces siento como que yo debo saber que tengo menos derechos que otras personas y que eso no está escrito en ningún lado, ni nadie me lo ha dicho, pero yo veo cómo se dan las relaciones en la institución.*

Después de leer este fragmento de la trayectoria de vida de Hernán se aprecian dos momentos donde el profesor recuerda haber sido agredido por verter su opinión, en un espacio sindical y en otro académico. El sentido de las recriminaciones recibidas devela una significación al profesor en torno a su posición en la organización escolar. El desplazamiento está influenciado por el capital social, más que el cultural, que es el alegato del profesor. Esta condicionante de curriculum incide en los modos de instituir prácticas.

Los modos de relación son diversos en una organización escolar. Las interacciones tienen como punto de origen el desarrollo del currículo, no obstante, paulatinamente éstas se hacen cada vez más complejas. Las relaciones con los otros son, afirma Blumer (1982), transacciones. Cada una de las personas pone en juego su yo, en cada encuentro se da y se obtiene algo de los otros. Las acciones individuales están mediadas por las aportaciones del o los colectivos en que se interactúa. Otro tipo de intercambio se da con los estudiantes. Esta temática la abordo en el siguiente apartado.

### ***3.1.3 La relación con los estudiantes.***

Otra forma de objetivar la institucionalización del curriculum por parte de los profesores, es explorar los modos en que median los planteamientos curriculares con los estudiantes. La resignificación de prácticas muestra algunas continuidades en las relaciones profesor-estudiante, aunque también se esbozan cambios en las actitudes y en las formas de expresión sobre dicha relación. Según las trayectorias construidas, las interacciones docentes conducen a vínculos académicos o emotivos.

Entre docentes y estudiantes la interacción no es menos compleja que entre los profesores, aunque adquiere matices diferenciados como lo muestran algunos los fragmentos de las trayectorias seleccionados para argumentar este apartado. Reconozco la riqueza argumentativa procedente del punto de vista de los estudiantes, queda como una temática latente para próximos trabajos de investigación. Inicio nuevamente con los intercambios académicos para cerrar el apartado con las cuestiones más personales y emotivas. Sonia muestra lo siguiente:

Pienso que cuando empecé a trabajar con los docentes-alumnos de la licenciatura en educación media, ponía una barrera de maestro. En la relación maestro-alumnos establecía una diferencia de autoridad y subordinado, porque la mayoría de los alumnos eran más grandes (de edad). Esta diferenciación la sustentaba en mantener una situación de respeto.

Recuerdo que esa forma de relacionarme con los alumnos, la mantuve durante los primeros semestres y posteriormente me fui dando cuenta que cuando se tienen todos los elementos para trabajar en el aula, no hay necesidad de mantener una relación tan autoritaria.

De la misma manera que con los docentes, asumo que también con los alumnos ha habido un cambio (en la relación). Entre los cambios que puedo mencionar son:

Establezco un ambiente de más confianza, dinámico, las estrategias que aplico tienen un sentido de trabajo grupal donde todos compartan experiencias, les doy más libertad para que propongan formas de trabajo, busco materiales que sean atractivos, del agrado de los estudiantes y que estén actualizados.

Aun cuando admito que mejoró mi actitud en la relación con los estudiantes, no dejo de señalar componentes del ser docente, que aún son asuntos pendientes. El primero es el hecho de que no he podido despegarme de la cuestión de trabajar los contenidos. El segundo es que siempre existen situaciones de conflicto, como la asistencia y la puntualidad.

En el fragmento de la trayectoria docente de Sonia pude identificar tres aspectos relacionados con la relación que estableció con los estudiantes: un primer momento de su ingreso al campo de la formación de docentes, un segundo, donde valora la relación actual y un tercero donde admite la presencia de tensiones en esta relación.

La condición de novel llevó a la profesora a colocar una barrera entre los profesores-alumnos de la licenciatura en educación media. Una barrera de autoridad, innegable en la relación pedagógica escolarizada. Ella utiliza la idea de respeto como sinónimo de autoridad. Los dos primeros párrafos muestran una relación más o menos distante entre la docente y los estudiantes de la licenciatura. Los une el *currículum* de la

licenciatura en educación media, según señala. Ella pretende enseñar algún contenido de español, por ser el grupo disciplinar al que se adhirió por su formación, como lo mostré en el apartado anterior. Los estudiantes, por su parte, pretenden aprender algo al estar ahí, no son sujetos fáciles de influenciar, cursar la modalidad mixta implica una formación profesional previa, terminado o trunca; laborar en el sistema educativo les dota de un conjunto de saberes puestos en juego a la hora de la clase. Estas características estudiantiles le imponen a cualquier docente, máxime si se trata de alguien novel. Marcar la frontera entre el docente y el alumno, fue la estrategia de Sonia para sobrevivir a la situación.

Tras los primeros años de acciones formativas en la docencia, la informante advierte que su relación con los estudiantes, ha cambiado. Ahora proporciona más confianza, el trabajo es más grupal, donde todos pueden compartir experiencias; cuando afirma que busca materiales atractivos y actualizados para compartir con los estudiantes, es posible advertir un mayor énfasis en lo curricular que en denotar su autoridad. Al menos en lo declarado por Sonia, es posible apreciar un ajuste al *habitus* docente en el vínculo con los estudiantes. De acuerdo con Bourdieu, las acciones sociales en el campo producen experiencias que pueden llevar, como en este caso al ajuste esperado en el *curriculum* pensado.

Una vez con el *carcaj* suficientemente abastecido de habilidades para la comunicación y la enseñanza, la actitud se modifica. Hay espacio para compartir y ceder la palabra a los estudiantes. Los límites no se borran, más bien cambiaron de ser fronteras a lindes, espacios de comunicación más dinámicos, de una relación rígida y formal transita a modos de relación donde los involucrados puede participar, proponer, rechazar o adecuar en un ambiente de confianza. Los estudiantes normalistas también reaccionan a las expectativas de los docentes.

En el último párrafo, la profesora alude una situación siempre latente en las relaciones pedagógicas por un lado, y la fuerza del *habitus* por otra. Merieu (2005) explica que en la educación escolarizada hay cosas que son del interés de los educandos y otras que deben serlo. Cuando se parte de las cosas que le interesan a los estudiantes la participación



en los procesos de formación es activa y constante, la cuestión se dificulta, cuando las temáticas o las actividades están basadas en aquellas cuestiones que deben ser del interés del estudiante y no logramos que éste interiorice la relevancia de los temas del curriculum que deben trabajarse. La asistencia y la puntualidad pueden estar relacionadas con esta falta de interés por la temática o por la condición de trabajador-padre-hijo-esposo-estudiante de la licenciatura en la modalidad mixta. Cuando estas conductas se convierten en hábitos, la situación ya no es cuestión de responsabilidades que se traslapan.

Al inicio del apartado mencioné otra arista de la relación con los estudiantes, la emotiva. Sin bien es cierto que prioritariamente el lazo entre profesores y estudiantes es académico, se gestan procesos emotivos como producto de la interacción. Puede ser por su duración (en la modalidad mixta profesores y alumnos conviven durante 12 semestres, en la modalidad escolarizada cuatro años) o por la intensidad y la calidad de la interacción. Con el paso del tiempo los profesores construyen modos de identificar y valorar a los profesores en formación. Sobre lo anterior, Homero relató:

Pues mira, si me preguntas sobre eso (¿Cuál es su relación con los estudiantes con los que ha trabajado?), pues yo, los tengo bien catalogados. Maternal, el personal es muy..., agradable, muy simpático, muy tratable; Preescolar, que ni se diga, uuh, Las educadoras son muy lindas muy cooperativas, muy activas muy, dinámicas; primarias, ya son un poco más serios muy estrictos; secundaria también, pero no tanto; media superior, pues al menos participan, los maestros. Y realizamos una gran cantidad de amistades.

La clasificación presentada por el informante destaca las características de los docentes inmersos en los programas de formación continua. A las licenciaturas en educación media y secundaria también acuden aspirantes de los diferentes niveles educativos. De modo que es comprensible que al escuchar la pregunta del entrevistador, el informante hace una remembranza de la experiencia acumulada a lo largo de la trayectoria. Con los años de servicio con que cuenta el profesor, ya es un poco difícil distinguir entre los principios pedagógicos de cada uno. La percepción es más global, los elementos se integran, puedo asegurar que inconscientemente.

Estos vínculos afectivos son más del intercambio diferenciador. Tanto los estudiantes como los profesores identifican sus diferencias y ejercen estrategias para negociar desde su posición, sin negar a los docentes llevar cierta ganancia del intercambio. En la institucionalización del curriculum, la mediación del docente entre la propuesta de formación contenida en los planes de estudio y los estudiantes, propicia nuevos tipos de relación humana, social, ente ambos partícipes del proceso.

Una vez establecidas condiciones propicias para hacer de la relación pedagógica un vínculo más íntimo, a través del conocimiento de las características particulares y singulares de los estudiantes, deviene la construcción de lazos afectivos. Al respecto, Homero expone lo siguiente:

En mi opinión, siento que me estiman demasiado. Yo les transmito esta experiencia a mis compañeritos: miren muchachos, pórtense bien con sus alumnos, enséñenles a aprender, y aprendan de ellos mismos. Si ustedes se llevan bien con los alumnos, y adquieren conocimientos y experiencia de ustedes, que les puedan servir, tengan la plena seguridad que los van a cuidar, los van a proteger. No les van a rayar sus carros, si es que tienen. Pero aquel maestro que muchas de las veces utiliza su puesto para hacer un feudo y tratarlos con la punta del pie, tengan la seguridad que le van a ponchar las llantas. Digo, es una forma de manifestación, manifiesta su agresividad con aquel maestro (sic) son crueles con ellos.

Nuevamente Homero permite apreciar ciertos rasgos de las relaciones afectivas establecidas entre él y los estudiantes con quienes ha compartido algún curso, taller o espacio de la licenciatura. En primer lugar expresa la sensación que tiene respecto de su relación con los estudiantes, siente que lo aprecian mucho. En segundo lugar, describe un momento en que comparte algunas experiencias propias sobre las actitudes de los estudiantes, con quienes se forman para esto. Resulta significativo el énfasis del informante en destacar la influencia de los aprendizajes promovidos y logrados, en las conductas de los educandos. Hace patente una amenaza, latente en algunos contextos escolares. La sentencia es contundente, la reacción de los alumnos que se sienten agredidos puede ser agresiva, los alumnos son crueles con ellos (los docentes que no procuran cumplir las expectativas de los alumnos y además les tratan mal).

Al reflexionar sobre el fragmento de la trayectoria docente de Homero, uno puede relacionar esta charla entre formador de docentes y estudiantes normalistas con lo que menciona Ibarrola (2008, en Furlán 2012) en relación con el curriculum real. Existe un conjunto de componentes científicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, organizacionales, personales, entre otros. Los docentes los reciben, procesan y actúan en consecuencia; en ocasiones, las autoridades toman acuerdos para orientar ciertas prácticas o concepciones, no obstante, los docentes incorporan dichos planteamientos a sus trayectorias, personales, pero en ocasiones, las experiencias encuentran acomodo en algún momento de la relación didáctica y emergen. Las relaciones pedagógicas son también relaciones sociales.

Un ingrediente por demás interesante es la mezcla entre lo formal y lo informal en el conjunto de sugerencias vertidas por el mentor hacia los estudiantes normalistas. No únicamente objetiva su forma de interactuar con los alumnos, sino convierte su forma de pensar y actuar en contenido de enseñanza para las nuevas generaciones de profesores. Advierto en la actitud del entrevistado para con sus estudiantes dos de los elementos del triángulo social planteado por Sennett (2012), en el capítulo cinco diserta sobre cómo las relaciones sociales influyen en el trabajo. Ejemplifica la presencia de un triángulo social mediante la distinción de tres modos de relación entre obreros y artesanos. Grosso modo el triángulo funciona de la siguiente manera:

En uno de los lados del triángulo, los trabajadores experimentaban un reticente respeto a sus jefes amables, quienes devolvían a su vez el mismo tipo de respeto a los empleados dignos de confianza. En el segundo lado, los trabajadores hablaban libremente sobre problemas comunes importantes y, además, encubrían a los compañeros en dificultades, fuera por una resaca o a causa de un divorcio. En el tercer lado, los trabajadores colaboraban con horas extra haciéndose cargo del trabajo de otros cuando, de modo temporal, las cosas iban realmente mal en el taller. Los tres lados del triángulo social correspondían a la autoridad ganada, el respeto mutuo, y la cooperación en el momento de crisis (Sennett, 2012, pp. 210-211).

Enséñenles y aprendan de ellos, si los alumnos aprenden cosas valiosas los cuidarán, no les hagan la vida pesada a los educandos y ellos tampoco los agredirán, parece

decir el profesor. Gánense la autoridad, respétense mutuamente y solidarícense con los estudiantes en tiempos difíciles, parafraseando a Sennett, sería la consigna.

La autoridad ganada le posibilita a Homero hacer el tipo de recomendaciones que hace. No están vinculadas con un tema del programa, no obstante, son modos de compartir experiencias propias a un grupo de estudiantes, que él confía atiendan las sugerencias proporcionadas. El mentor ajusta sus acciones como consecuencia de las valoraciones sobre los significados construidos con los estudiantes durante el desarrollo de los cursos que ha impartido.

Respecto de la solidaridad con los estudiantes se posiciona el relato de Jeremías. Aunque el significado tiende al altruismo como una forma de desarrollar el lado emotivo de los profesores y los estudiantes. Dos fragmentos de su trayectoria muestran cómo la parte emotiva del docente se vincula con las tareas académicas en la puesta en marcha de las propuestas curriculares:

*Yo siempre me he considerado maestro-alumno. O sea maestro que quiere mucho a sus alumnos, que se preocupa por sus alumnos. [Esta preocupación la manifiesta a través de otorgar a los estudiantes] buenas calificaciones. Considero que el sacrificio de los estudiantes y que realicen los trabajos que les solicito, motiva mi actitud hasta el grado de considerar la posibilidad de darles dinero u otra cosa.*

[Esta posición me provoca la crítica de algunos de sus compañeros.[A pesar de la crítica, considero que soy correspondido por los estudiantes, puesto que:] *eso hace que los alumnos sientan aprecio, sientan cariño, sientan un compromiso, no de maestro, sino de amigo, de compañeros. Y siento, a la mejor estoy equivocado, creo que muchos alumnos tienen buenos recuerdos, y me estiman. [Me gusta el tronco de los pobres], soy agresivo con aquella persona que usted me está haciendo un favor y que yo le pague con una mala jugada.*

Al deslizarse con la urdimbre, el profesor se posiciona en la organización escolar, es consciente del lugar que ocupa, conoce la opinión de algunos compañeros y decide defender su lugar al mantener las acciones realizadas a pesar de todo. El habitus docente resiste el paso del tiempo, los embates provenientes de ciertos docentes y busca la manera de ser congruente con su forma de ser docente. La empatía del docente con los profesores-estudiantes de la modalidad mixta y de los cursos de actualización o con los jóvenes de la modalidad escolarizada revela el modo en que el docente concibe la relación docente alumno. Esa forma de concebir la relación y la aceptación por parte de los estudiantes orienta, por ejemplo en la acción de evaluar, a priorizar las actitudes por encima del resto de rasgos posibles. Otro tipo de enjuiciamiento de su conducta es la crítica proveniente de sus compañeros docentes hacia su proceder empático. Lejos de inhibir su conducta el profesor la refuerza para mantener las relaciones afectivas con los docentes en formación. Cuando Jeremías dice: *a lo mejor estoy equivocado*, denota ese diálogo consigo mismo del que habla Blumer (1982). Entre el *soy humano* y el que valore que sus alumnos *sientan aprecio, cariño y se comprometan* se ubica el mí, el yo y el mí se objetivan en este tipo de relación maestro-alumno.

Para comprender los significados y sentidos de los modos de relación de los agentes es tan importante lo que se dice como lo que se calla. En la oración *a mí no me quieren porque doy dieces como el maestro...* el silencio deja en suspenso el nombre de otra persona cuyo proceder es similar a la del narrador. En defensa de su actitud, el informante hace una crítica al profesor que únicamente da dieces, pero no muestra su calidad humana.

### ***3.1.4 La relación con los directivos.***

Para continuar con el análisis de las interacciones y las expresiones de los agentes encargados de poner en marcha el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria. Hasta este momento he presentado cómo es que los profesores interactúan y se expresan en torno a lo que han hecho y desarrollan con la mediación del plan 1999, cómo es que los docentes interactuaron e intercambian experiencias educativas y sociales con los estudiantes, ahora es el turno de analizar la vinculación entre docentes y directivos, con la

finalidad de ampliar la perspectiva de la institucionalización del *curriculum* en estos dos aspectos.

Del mismo modo que entre profesores y estudiantes, con los directivos existen también relaciones jerárquicas pero a la inversa. Son las autoridades las encargadas de pautar los modos de relación, aunque existen diferencias en las formas de significarlas y encauzar la acción de las personas relacionadas con las formas de constitución de los agentes como mostraré con posterioridad. La singularización de las interacciones muestro tres fragmentos de trayectorias, dos de docentes y una de un directivo para poder contrastar las perspectivas desde las cuales es posible abordar este modo de interacción y expresión.

*Bueno, [cuando ingresé al CAM] con el directivo era poca la relación. Porque no había una relación de confianza como para que yo me fuera a platicar con él acerca de lo que había en mi clase, o lo que estaba sucediendo en el grupo, en algún grupo por decirlo así. La relación más que nada, era como de, tal vez de autoridad. O sea, me revisaba mis planeaciones, me firmaba. Si había alguna información que nos tenía que decir, bueno, se hacía de manera general. No así algo en particular. Las cargas académicas, no nos preguntaba si queríamos esa carga académica o no. O los horarios incluso ¿no? El horario que nos dieran, ese era el que trabajábamos. No teníamos posibilidad que nos brindaban la posibilidad de que pudiéramos opinar acerca de cómo, o con cuál asignatura nos sentimos mejor. En qué horario podemos (sic) trabajar mejor, o de acomodar horarios de acuerdo a nuestras necesidades también.*

*[Ahora en la Licenciatura en educación secundaria] yo digo que sí se ha ido modificando [la relación con el director]. Pero esto debido al trabajo creo yo. Porque a partir de que empiezo a hacerme cargo de lo que es el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal, pues tuve un mayor acercamiento, tanto con el director como con los subdirectores académicos (sic). Primero, por la cuestión de la necesidad de la información que ellos deberían aportar para el programa. Pero, ya posteriormente, bueno pues ha habido la relación de amistad, que nos ha permitido trabajar de manera, digamos como en equipo ¿no? Ha habido comunicación, en ese sentido, en cuanto a la información que me brindan no ha habido ningún tipo de problema.*

La trayectoria de la profesora muestra tres ideas fundamentalmente: al ingresar a una organización escolar la relación con la autoridad es distante. Los vínculos son estrictamente laborales y los procesos de cooperación llevan a crear fronteras más que lindes; las oportunidades de interacción son del tipo el ganador se lleva todo, donde las ganancias siempre están del lado del director. No obstante hay colaboración en torno a la impartición de las asignaturas y el respeto a los horarios de trabajo. Finalmente, en el

último párrafo la informante muestra a una agente posicionada en la organización escolar, el encargo de uno de los programas de gestión académica permite inferir cierta confianza entre el director y la profesora. Una vez que la dinámica de trabajo fue más sólida, emergió una relación de más confianza y de amistad.

Los sentidos expresados por la profesora, en un primer momento describen la relación con el director, en la etapa del ingreso al Centro, en seguida expresa vivencias más cercanas en el tiempo. La posición de la profesora en el campo de la formación de docentes cambió en virtud de la implicación en el trabajo, según comenta. Al principio existió entre la docente y el director una relación vertical. En los comentarios de la maestra se nota una línea clara de autoridad. El personal docente acepta participar en este tipo de relación. Por estas razones me atrevo a considerar las interacciones en la organización escolar como formas de cooperación.

El modo de implicarse en el trabajo proporcionó a los directivos la certidumbre en las habilidades de la profesora para encargarle tareas de gestión institucional como la coordinación de la elaboración del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). Reposicionada en la organización escolar, la mentora transforma en relación informal una relación primeramente formal. La dinámica del trabajo con los programas de gestión y con el currículo derribó la frontera entre la autoridad y el trabajador para instaurar lindes, gérmenes de las relaciones informales, afectivas, pero productivas, como pueden ser las relaciones de amistad.

El siguiente caso de interacción es el de la profesora Rita. La influencia de su historia de vida en el proceso de constitución como agente docente y como formadora de mentores muestra cómo asigna sentido, no sólo las indicaciones provenientes de la autoridad sino desde la personificación de la autoridad en el director en turno. En el capítulo V mostraré con este mismo ejemplo cómo un caso donde la férrea disciplina del padre encarnó el respeto a la autoridad, el respeto a las normas. Con el apoyo de su trayectoria, mostraré ésta y otras construcciones de sentido.

*Con los directivos siempre ha sido la relación de respeto, [pero] quizá porque así fui formada, debía respetar a la persona que tuviese un puesto. [Por esta razón, las indicaciones que me dan y las comisiones que me asignan, las realizo con todo gusto. Cuando tengo algún desacuerdo, de manera respetuosa, la doy a conocer. Quizá hay formas de manifestar desacuerdos y momentos propicios para ello.*

El hecho de realizar con todo gusto las indicaciones y las comisiones que le asignan indican la presencia de la autoridad ganada, por parte de las figuras de autoridad en este caso, la autoridad otorgada *a priori* por la docente a todas sus autoridades. El trabajo favorece formas de relación, al igual que en los talleres artesanales, a propósito de la metáfora del tejido, Sennett (2012) menciona:

Como espacio cultural, los talleres desarrollaron elaborados rituales sociales desde tiempos muy antiguos. Eran rituales de honor, pero, en lugar de practicarse entre bambalinas como en las coaliciones políticas, marcaban las obligaciones mutuas entre socios desiguales, esto es, entre maestros, jornaleros y aprendices en cada taller (p. 87).

Evidentemente la entrevistada asume desigualdad entre las autoridades y ella en su carácter de profesora. La obediencia es un ritual en ciertos modos de relación. Como lo puntualiza la educadora ella siempre obedece las indicaciones, y no por obligación, lo hace con gusto, asegura. Esta declaración objetiva una encarnación del *nomos* social, una habituación a las relaciones de autoridad.

Este fragmento de una trayectoria corresponde a un docente que fue directivo, lo inserto para poder apreciar el punto de vista del director y no únicamente el de los docentes.

Llevo varios años en la administración esta. Lo veíamos con Mago (la ex subdirectora académica) y decíamos “a los grupos que vengan, no les vamos a meter a los maestros: fulano, zutano y mengano” por qué, porque en vez de que avancen, los atrasan. Mejor vamos a ponerles gente de otra. Si le pones gente de esta, el grupo que no quiere, te lo truena. Los casos de los grupos que salieron este año. Lo vivió Karla, lo vivió Rafa con el grupo de español, lo vivió el grupo de biología también. Hay gente que piensa que nada más es el documento. Y ya lo tengo y a ver cómo le hago. Pero después en el mundo se lo va a cobrar. Realmente es una preocupación. En vez de decir qué satisfacción, de decir esto me va a quedar para lucirme, esto me va a servir para decir soy egresado del CAM y saber. Pero para eso falta mucho. Sé que también los docentes nos dieron clases, a lo mejor dicen faltamos mucho y ya no vamos a hacerlo para que nos enseñen más. Pero aquí vemos una situación de que en vez de que quieran más, quieren menos. Yo no sé cómo le hacen mis maestros que



algunos en el mes de mayo ya están terminando los programas, ya los terminaron. Si yo sé, yo los he dado, yo he trabajado. Humanamente no los terminamos, y en este (el plan de secundaria), si quieres, llevándotela muy leve, no los terminas. Entonces llegamos a un conformismo porque si es cierto, nadie nos dice, termínalo. Nadie nos dice cómo le hiciste con el programa, qué lograste con el programa. A ver dame tu licencia. Yo pienso que en el plano académico lo importante es cumplir. Con eso, nos iríamos a eso. Llegaríamos a esa situación. Ahorita un maestro termina y entrega su evaluación y tú ves a todos les puso 10, per vete y aplícalos, y no. Digo estamos simulando.

Tres cuestiones resaltan en el fragmento, las consideraciones del directivo en torno al proceso de asignar los cursos a los docentes, ejemplos de cómo influyen los modos de ser y hacer de los docentes en los productos de aprendizaje, como el documento recepcional y, finalmente, la valoración que hace la autoridad de la organización escolar en relación con el desempeño de algunos docentes.

Respecto del primer asunto, se objetiva cómo operan los determinantes curriculares en la puesta en marcha de un plan de estudios. La autoridad educativa representada por el directivo es crucial en los modos de materialización de un determinado curriculum, lo que se permite o no, lo que se valora o no, está en esa instancia de decisión; el tipo de docentes que los diseñadores de docentes esperan encontrar en los planteles para poner en marcha la propuesta no siempre están disponibles, entonces, se movilizan los recursos disponibles.

La segunda idea en juego en la trayectoria del informante objetiva una problemática señalada como origen de la preocupación por el objeto de estudio, en el sentido de cuestionarse sobre la calidad de los productos finales de la licenciatura. Existen dificultades en los estudiantes, falta de calidad en algunos trabajos que se elaboran sólo por cumplir, pero además, el profesor se refiere a la falta de entusiasmo de los estudiantes normalistas por hacer algo bien hecho. Por supuesto que el directivo reconoce la influencia de algunos profesores en esta situación. La siguiente parte es un claro ejemplo donde menciona algunas formas de trabajo. Impartición apresurada de los programas, evaluación laxa de los estudiantes, simulación, comenta enfático el directivo. Son habitus negativos al desarrollo del curriculum.

Este fragmento de trayectoria muestra una faceta del tejido institucional, donde la trama está totalmente traslapada con la urdimbre normativa, corren cercanas pero sin vincularse, sin formar una capa uniforme, pareciera que el propósito de los agentes fuese en dirección diferente a las aspiraciones de los diseñadores del curriculum. No obstante, las trayectorias de las informantes muestran una cara diferente, donde existe compromiso con el trabajo de la organización escolar, vinculado a la operación del plan de estudios.

Con este punto concluyo el análisis sobre los modos de relación de los profesores y algunas reflexiones desprendidas de ciertos tópicos emergentes en los análisis. Las transacciones sociales son diversas y complejas, cada agente las significa de modos diversificados, orientan sus acciones en correspondencia con los modos de relación y de percepción de los actos propios y ajenos. Esta dinámica teje la trama institucional.

### **3.2 La fuerza de las academias**

Hasta aquí puedo afirmar que la institucionalización del curriculum se objetiva a partir de las interacciones y expresiones de los agentes, al desarrollar prácticas y acciones cotidianas en torno a las propuestas curriculares desarrolladas por el colectivo docente en una determinada organización escolar. Los planteamientos universales para la formación de docentes de educación secundaria con nivel de licenciatura, adquirieron características particulares en el CAM-Iguala, a su vez, éstos fueron objetivados singularmente tanto por los docentes como por los grupos constituidos en las dinámicas plasmadas en el plan de estudios 1999.

La fuente primaria de información a partir de la que construyo el apartado es la información recabada a partir de la observación participante realizada durante los años de formación en el doctorado, toda vez que además de asumir el papel de investigador, también formo parte del colectivo docente. Los datos aportados e interpretados se pueden constatar con fragmentos de las trayectorias localizables en los capítulos III, IV o V según la temática abordada (capítulo III, las interacciones; capítulo IV, las prácticas; capítulo V, la constitución del sujeto)

Las acciones cooperativas entre docentes, docentes-alumnos y docentes-directivos del CAM internalizaron o sedimentaron fronteras y lindes en los modos de organización. Las fronteras permiten distinguir grupos específicos, en relación con las disciplinas que se imparten a las que está dirigida la especialización de la licenciatura (español, matemáticas, historia, biología, formación cívica y ética. Los lindes, aunque son más sutiles, permiten comprender ciertos tipos de manifestación del *habitus* tanto en lo académico como en las relaciones interpersonales.

En lo que sigue presento con mayor detalle cómo operan estas fronteras y lindes en la puesta en marcha del plan de estudios y en la forma que las acciones formativas constituyen lazos académicos, de amistad, de complicidades, alianzas, entre otras formas de intercambio social. Los capitales social y cultural son principalmente, los elementos diferenciadores.

Consecuentemente al ingreso de los profesores al Centro de Actualización del Magisterio ocurre una serie de acercamientos de los recién llegados con los miembros ya establecidos. La acogida es diferenciada con base en el tipo y cantidad de capital poseído. En palabras de Bourdieu, el capital influye en la recepción y paulatina incorporación, no sólo al resto de la trama sino a las formas de incorporación y posicionamiento en ésta.

Presento en primer lugar algunos elementos constitutivos del colegiado de biología. Está integrado por siete profesores, de éstos tres docentes son profesores de carrera, los tres cursaron la especialidad de ciencias naturales o biología en una Normal Superior, únicamente dos de ellos cursaron la maestría, de los cuales sólo una obtuvo el grado. Del resto dos son químicos y dos agrónomos de formación inicial. Los dos químicos estudiaron la maestría en educación y obtuvieron el grado, sólo uno de ellos tiene estudios de doctorado en educación pero no ha obtenido el grado. Los dos agrónomos estudiaron maestría, uno en educación y otro en matemática educativa, ninguno de los dos cuenta con grado académico de este último nivel. Todos los docentes tienen más de 10 años en el CAM-Iguala, únicamente una profesora cuenta con 40 años de servicio.

El caso de Mónica muestra el deslizamiento de un agente con capital social y cultural en el tejido institucional. Ella recibió la herencia de su padre, un profesor con más de cuarenta años en el servicio docente, y al menos, veinte en el CAM-Iguala (ver capítulo V). Además, como lo narra uno de los profesores de formación general, fue un fugaz director. La trayectoria del padre, permite a la recién llegada, *ser bien recibida*, hacerla *sentir como en casa*. El capital social con que llega logra materializar su incorporación como formadora de docentes. Aún más, el capital cultural, construido por ser hija de un profesor, formada en las escuelas de prestigio de la ciudad y revestida de un título profesional, consolida hábitos suficientes para posicionar a la entrevistada como un miembro respetable de la academia de biología, encumbrada en el ciclo escolar 2012-2013 como jefa de docencia y como miembro de la delegación sindical.

Por otra parte, el caso de Raunel muestra cómo la posesión del mismo capital cultural pero diferente capital social, lleva al sujeto a posicionarse de manera diferente en el tejido. El informante es profesor de asignatura, aun cuando ingresó al CAM antes que la profesora mencionada con anterioridad, apenas rebasó las 20 horas de nombramiento, por si fuera poco, la incorporación del informante fue como contratado, es decir, sin las mismas condiciones laborales; no ha tenido una comisión de gestión académica o alguna comisión sindical.

Los agentes, al saberse aceptados, reaccionan proactivamente a los proyectos del grupo de docentes, no sólo de la academia de biología, sino de la mayoría de los compañeros de trabajo. La búsqueda de reconocimiento de Mónica, al no encontrar una resistencia problemática, la enfoca en las tareas académicas. ¿Cómo hacer prácticas lo suficientemente ricas en experiencias, para impactar en la formación de los estudiantes? ¿Dónde encontrar información científica actualizada, pertinente, sorprendente? Son preocupaciones y ocupaciones profesionales, distantes de las emociones inmersas en la búsqueda de la mirada de los otros.

El colegiado de español está integrado de la siguiente manera: los siete profesores tienen a la docencia como formación inicial, normal superior en literatura, en enseñanza de la lengua o licenciatura en educación media; seis docentes cuentan con estudios de maestría, de los cuales cuatro alcanzaron el grado; aún más, de los docentes con grado de maestría, estudian el doctorado, una en enseñanza superior y otra en literatura. Todos los docentes cuentan con más de diez años en la organización escolar, dos son los más experimentados uno es fundador y tiene 53 años en el CAM y otro, en este 2014 cumple treinta años como formador de docentes.

Un componente fundamental en la cohesión e importancia en la toma de decisiones, adquirida por la academia de español, la atribuyo a la presencia del profesor Romero, cuyo protagonismo en la creación del plantel, en el subsistema de educación normal, así como en la política estatal, proporciona a los profesores cierta confianza en sus opiniones. La trayectoria profesional y de vida del maestro Romo, dan contenido a las orientaciones especializadas, didácticas, administrativas e incluso, las personales. Por las etapas de crecimiento profesional y político, el docente aprendió y comparte con su academia, el respeto a lo institucional.

Otro ícono en la organización escolar es el profesor Silvano, por muchos años fue representante sindical. Ingresó al plantel por la influencia su capital social y cultural. El reconocimiento del ex líder sindical es valioso, sobre todo si se es miembro de la academia. La líder actual, también es parte del grupo con mayor influencia en las decisiones institucionales. Todos estos personajes se reúnen periódicamente. Magnolia, califica de muy productivas dichas reuniones. Por el contrario, manifiesta su malestar por la estancia en las reuniones de colegiado, donde participan miembros de otras academias, la falta de acuerdos es uno de los motivos del rechazo.

Dos grupos menos cohesionados y menos influyentes son el de matemáticos y el de los profesores con formación en ciencias sociales o pedagógicas. Empiezo por el grupo compuesto por matemáticos. Está integrado por seis docentes, de los cuales dos son profesores de carrera, una con estudios de matemáticas y tres ingenieros. Los dos

profesores de carrera realizaron estudios de normal superior en matemáticas, de éstos, uno tiene estudios de maestría en ciencias de la educación. La informante con estudios universitarios en la disciplina cuenta además, con estudios de maestría y doctorado en matemática educativa, aún no obtiene el grado en el último nivel. En las ingenierías adquiridas por los docentes hay variedad, uno es agrónomo, otro es civil y otro en sistemas computacionales, los tres realizaron estudios de posgrado, uno incluso, cursa un nuevo programa de este nivel, no cuenta con el grado aún. De los seis miembros de este colegiado, tres tienen más de diez años en el CAM, uno apenas dos y, de los que han formado docentes por más tiempo está uno con 30 y otro con 40 años de servicio.

Aquí se encuentra otro profesor con mucha antigüedad, no obstante, el capital social y sobre todo el cultural reconocido, lo mantienen en una posición de menor prestigio que sus coetáneos de los otros grupos. Al colegiado pertenecen dos hermanos, un informante de este proyecto y otro con un nivel de integración mucho menor. El desempeño del primero ha sobresalido en lo administrativo, cumplió recientemente con un periodo de más de doce años como director; el segundo, gracias a su capital social y su capital cultural, es aceptado en la academia, pero sin una posición preponderante. Así mismo, está ubicada por formación profesional la profesora Marcia, también entrevistada para el proyecto, cuyo capital social y cultural la ha posicionado en el grupo como una persona influyente. Recientemente, acaban de integrarse al colectivo de matemáticas, dos jóvenes profesionistas, hijos de trabajador y profesora en el CAM. Su posición es aún periférica por su condición de noveles.

Al interior de esta agrupación se observan subgrupos, atraídos por lazos académicos o de Trayectoria. Difícilmente llegan a acuerdos. La heterogeneidad de capital cultural y *habitus* dan al traste con los propósitos de consolidación. Incluso con la materialización de los pocos acuerdos forzosos establecidos para cumplir con las exigencias académicas o administrativas del plantel

Como se puede apreciar, los vínculos entre los miembros de esta academia son mínimos. Académicos, por su formación y afectivos por la interacción. Hay una relación

laboral de afecto entre algunos de sus miembros, pero no una vinculación de colaboración plena que una al grupo. La falta de integración impide la generación y desarrollo de propuestas influyentes para el profesorado. Cuando el Jeremías menciona a las personas con quien trabaja a gusto, menciona a una profesora de la academia de español y a dos con formación pedagógica general, pero a ninguno de su especialidad.

Finalmente, presento algunos datos de un grupo de doce profesores aglutinados en el colegiado de historia, o que no tienen una filiación específica con alguno de los otros grupos cuyo referente es una disciplina. De los 12 formadores, nueve tienen formación inicial en la docencia, un ingeniero en sistemas, una licenciada en relaciones internacionales y un licenciado en psicología. Entre los profesores de carrera deseo destacar a quienes sí tienen una especialidad: dos estudiaron normal superior con especialidad en historia; dos, licenciatura en educación media en el área de ciencias sociales y una egresada de la licenciatura en educación secundaria. Nueve cursaron estudios de maestría en educación, de los cuales, seis obtuvieron el grado, dos aún desarrollan los estudios y uno no alcanzó el grado. Uno de los informantes declara tener estudios de maestría y doctorado pero no aparecen los documentos probatorios en el archivo de la institución. Además, en este grupo se identifican a cinco profesores con estudios de doctorado, únicamente una docente posee el grado. Respecto de la permanencia en la institución observo que seis tienen más de una década en el centro, tres tienen más de treinta años y únicamente uno tiene menos de 10 como formador de docentes.

Hasta el 2013, los profesores con formación en ciencias sociales, o pedagógica, desempeñan sus actividades en diversas especialidades, mediante el desarrollo de las asignaturas de formación general o común. Algunos incluso forman parte de la academia de historia, puesto que también imparten asignaturas en la especialidad mencionada o en la de formación cívica y ética. En total, siete docentes, se reunían esporádicamente para tratar asuntos relacionados con tales especialidades de la licenciatura en educación secundaria. A partir del 2014 dos integrantes de este colegiado decidieron jubilarse. El resto, desempeña funciones de gestión pedagógica en el centro o fuera de ésta. La falta de identidad basada en la formación disciplinar está ausente por completo. Dentro de la academia de historia

hay al menos dos subgrupos. Esta falta de cohesión les posiciona marginalmente ante el resto de profesores. Sólo en casos de conflictos sindicales, hacen alianzas con los distintos grupos.

Las relaciones entre los grupos de profesores constituidos en el tejido institucional, da cuenta de otro tipo de trama que también se conforma por la acción de los sujetos con la mediación del plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria. Los intercambios sociales promovidos por la propuesta curricular define fronteras y lindes, como mostré con anterioridad, no obstante, la urdimbre favorece la vinculación entre las tramas singulares y colectivas.

### **3.2.1 Las generaciones: su influjo y permeabilidad.**

En el Rey Lear, Shakespeare narra los conflictos de un rey con dos de sus hijas y algunos de sus vasallos, más jóvenes, por supuesto. La situación narrada es por demás ilustrativa de la relación establecida entre los miembros de una generación y otra. Las reflexiones y decisiones de la generación fundante, responden a razonamientos y sentimientos construidos a lo largo de la trayectoria vital. Por haber constituido su trayectoria de forma diferenciada y diferente a las anteriores generaciones, los jóvenes valoran de modos disímiles algunos objetos, lugares, procedimientos o conocimientos, ponderados por sus antecesores.

En el siguiente apartado muestro las formas en que las fronteras trazadas por lo disciplinar del plan de estudios, en la dinámica particular de la organización escolar, establecen vínculos que dan vida al *curriculum* real. El *habitus* docente actúa en formas dinámicas, diferenciadas, no obstante, conservan rasgos identitarios surgidos de las condiciones sociohistóricas en que se conforman. También es cierto que son las experiencias de los sujetos las facilitadoras o promotoras de los ajustes a los esquemas de distinción, diferenciación y elección. De esas peculiaridades trata esta sección, de los rasgos compartidos y diferenciados, en los formadores de docentes a través de un acercamiento a la constitución generacional, independiente de la distinción disciplinar.



Dos criterios son fundamentales para pensar la distinción del colectivo docente la fecha de ingreso al CAM-Iguala y las propuestas curriculares puestas en marcha por ellos. Ambos aspectos están íntimamente relacionados, sobre todo porque permiten comprender hábitos, sedimentaciones, en general, el *habitus* presente en las acciones y prácticas de formación de docentes, develados por las trayectorias expuestas en este trabajo.

Ahora bien, analizar las trayectorias de los profesores me permitió observar que el *habitus* no es homogéneo. De los diez mentores entrevistados, puedo identificar al menos tres formas diversas de entender y realizar acciones dirigidas a la formación de maestros. Amén de los matices que he expuesto sobre la constitución de los hilos de la trama institucional, la temporalidad en el servicio da cuenta de variantes objetivables de acción docente a la que denominaré generaciones. Retomo los argumentos esbozados en los hilvanes teóricos respecto de la diferenciación de los docentes en función no únicamente de coincidencia cronológica, sino de las similares percepciones de la realidad y formas de actuación coincidentes.

Durante el proceso de constitución del “Yo” identifiqué la matizada influencia del medio natural y cultural en la adquisición de habilidades y *habitus*. Desde la perspectiva de la cooperación, Sennett (2012) desarrolla distintas formas de relaciones sociales donde la competencia y la cooperación entre los agentes configuran la acción social. El análisis del autor fluye desde los sucesos acaecidos en Estados Unidos después de la Guerra Civil para integrar a los esclavos negros recién liberados a la nueva condición de hombres libres miembros y partícipes de una sociedad, hasta las nuevas formas de relación en los espacios virtuales de trabajo y colaboración. Tales son los argumentos retomados de mi parte para comprender los modos de constitución de los agentes y de relación entre los mismos, presentados en el último capítulo, después de haber revisado el proceso de vinculación de los sujetos con el planteamiento curricular.

En este sentido, el desplazamiento de los profesores o los grupos en el espacio de la organización escolar, conforma la trama del tejido institucional, esta movilización está

firmemente influenciado por la cultura familiar, escolar y social en que interactuaron a lo largo de sus trayectorias vital y profesional. Reconstruir las trayectorias de los docentes, a partir de los relatos de vida rescatados durante sesiones de entrevista, permitió objetivar un conjunto de habilidades encarnadas de las tareas de enseñar. Los modos de relación con los planteamientos curriculares, con el saber disciplinar, con los alumnos y con las autoridades, fueron configurándose en la interacción con los profesores que los educaron en la infancia, en su juventud, en la formación profesional, así como en los primeros años de inmersión en el campo de la docencia. Procedo a la presentación de cada una de las generaciones.

A partir de los argumentos anteriores, denominaré generación *fundante* a la conformada por quienes ingresaron al Centro cuando aún éste pertenecía a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y por lo tanto, los docentes describen haber desarrollado algún programa asignado por dicha dependencia. Los miembros y el año de ingreso se muestran en la tabla 1.

La generación *intermedia* está integrada por los docentes incorporados para trabajar en la licenciatura en educación media, primero por contrato y, posteriormente, comisionados o con alguna plaza del subsistema homologado. Aun cuando la prioridad del CAM-Iguala ya era el desarrollo de las licenciaturas en educación media o en docencia tecnológica, estos profesores también impartieron algún curso de actualización solicitado por las escuelas de cualquier nivel educativo, asimismo, imparten cursos de posgrado.

La generación *colindante* se nutre de profesores sumados para desempeñar cursos de la licenciatura en educación secundaria o del posgrado. Con el paso del tiempo, los profesores combinaron sus acciones en ambos programas, situación vigente hasta la actualidad.

Tabla 1. Grupos generacionales en el CAM-Iguala

Generación	Año de ingreso al CAM	Nombre
Fundante	1975	Jeremias
	1975	Homero
	1979	Martina

	1984	Jafet
Media	1998	Marcia
	1999	Magnolia
	1999	Raunel
	2000 sc	Sonia
Colindante	2002 sc	Rita
	2004 sc	Mónica
	2006 sc	Hernán

Fuente: Elaboración propia con datos de las trayectorias

Sc= sin contrato

### ***3.2.2 La generación fundante.***

Cuatro informantes integran esta generación, aunque en total se encuentran en el plantel, siete docentes con dichas características. Los sujetos partícipes en la investigación forman parte también de las especialidades de Matemáticas: Jaime y Jeremías, historia: Homero y Martina. De estos cuatro informantes dos se incorporaron al CAM-Iguala en la última etapa del IFCM y dieron completo seguimiento a la propuesta de Mejoramiento profesional del Magisterio. Estos dos momentos son fundamentales en la experiencia de la conformación del habitus del formador de docentes. Posteriormente, se fueron incorporando a las propuestas más actuales consistentes en las licenciaturas (docencia tecnológica, educación media y en educación secundaria), incluso uno en el posgrado.

Las trayectorias muestran una proclividad a las cuestiones didácticas, así como a pensar al estudiante del CAM como un sujeto que demanda consideraciones especiales, por la multitud de roles que desempeñan éstos últimos.

Un primer apunte sobre la generación fundante es la filiación de sus miembros. Dos estudiaron la especialidad de matemáticas y dos en el área de humanidades, un profesor en psicología y la profesora en historia. Sobre el origen social resalta el hecho del origen rural de los dos profesores de matemáticas y de la maestra de historia, quien es hija de un orfebre convertido en agricultor; el psicólogo es hijo de un herrero, quien además hacía trabajos de mecánica, hojalatería y pintura, se podría pensar que en tales circunstancias financió los

estudios de su hijo, no obstante, la cantidad de hijos (diez) dependientes del artesano hicieron imposible la tarea. De los cuatro miembros de esta generación, tres estudiaron inicialmente la normal básica en el CREN de Iguala, mientras un profesor refiere estudios de psicología en la UNAM; ambos profesores del área de matemáticas declaran haber estudiado la normal superior en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), son de generaciones diferentes. En cuanto a los profesores de humanidades, la profesora también estudió en la UAG y el profesor comenta haber iniciado estudios de posgrado en la DGMPM sin concluirlos.

Las trayectorias de vida de los miembros de la generación fundante permiten apreciar su origen humilde. Los cuatro son la primera generación de su familia en adquirir un grado académico y desempeñar una profesión estable con perspectivas de mejora económica y cultural.

Respecto de las acciones distintivas surge el hecho de que dos profesores ocuparon la subdirección académica, un profesor con estudios de matemáticas y la profesora de historia; el profesor ocupó la dirección por más de doce años. De los dos profesores restantes, uno desempeña únicamente funciones docentes; el otro, relata haber laborado en las oficinas centrales de la DGMPM, donde diseñaba e impartía cursos de mejoramiento profesional, realizaba la compilación de fascículos, entre otras actividades; una vez obtenido su cambio, después del temblor de 1985 a la ciudad de Iguala, se incorporó a la docencia primordialmente.

Para los miembros de esta generación los cambios en el rol docente han sido más y de mayor trascendencia. Los modos de pensar y ejercer la docencia se han desplazado del academicismo al desarrollo de competencias, de privilegiar la acción docente a ponderar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de dictar la clase magistral al diseño de estrategias de aprendizaje, de recibir indicaciones de qué hacer y cómo hacer a tomar sus propias decisiones. Con todo, los profesores han reparado (en el sentido de renovar lo que no es útil o está dañado y conservar los elementos estructurales iniciales, (Sennett, 2012) su forma de ser docentes, así como sus formas de entender la docencia.

Un ejemplo de lo anterior es lo que expresa el profesor Jeremias, quien compara su forma de ser docente egresado del Centro Regional de Educación Normal y profesor de nivel superior con estudios de Normal superior. El mentor manifiesta lo siguiente:

Hay semejanzas porque se trata de la misma persona, pero hay mucha diferencia, notable completamente. Sobre todo el contenido de las materias. Había materias que había yo estudiado en la normal superior pero que en la práctica en la secundaria se habían agregado temas que no habíamos visto en la normal superior como cual, por ejemplo las bases, base dos, base cinco, base diez, base doce, bases ternarias, todas. Entonces, ¿qué es lo que tenía yo que hacer?, si en la normal superior no me habían dado esos elementos pero si me habían dado la forma de cómo investigar y de cómo captar esos conocimientos con los libros que me compraba para dar clase, miraba y fui aprendiendo cómo convertir de base diez a base dos y viceversa, de base dos a base diez. Y a cualquier base. Entonces, sí fue notoria la diferencia de un maestro de normal superior con un maestro con grupos de más nivel académico.

Las habilidades adquiridas para planear, instrumentar la práctica y evaluarla, con el paso del tiempo y la continuidad en su aplicación se tornaron en costumbres pedagógicas y finalmente en *habitus* docentes. Las formas de percepción y de relación de lo escolar con la vida propia y el campo vital o laboral de los profesores están mediadas por las construcciones intersubjetivas moldeadas en los núcleos sociales de convivencia o desempeño profesional. Los relatos de los profesores respecto de lo que hacen y piensan sobre su práctica confirma este presupuesto como se vio al principio del capítulo.

Los posicionamientos académicos y laborales fueron influidos por las políticas educativas vinculadas a la formación de docentes desde la posición de los Centros de Actualización del Magisterio. La configuración del ser y hacer están mediados por el conjunto de experiencias acumulados en la trama personal y colectiva trazada en la urdimbre normativa.

### ***3.2.3 La generación intermedia.***

Por las características citadas al inicio del apartado (momento de ingreso y propuestas curriculares desarrolladas), cuatro informantes corresponden a esta generación. Su ingreso fue motivado por la demanda de profesores especialistas para tender las

diferentes áreas de la licenciatura en educación media. Otra característica que une a estos profesores es que tienen entre 15 y 20 años desarrollando propuestas de formación de docentes en el CAM. Las condiciones laborales en que fueron incorporados coinciden mayoritariamente, tres de los cuatro profesores iniciaron a trabajar por contrato y posteriormente obtuvieron algún nombramiento de base.

Los rasgos personales vinculantes provienen de la formación especializada adquirida en diversas instituciones de educación superior. Martina y Sonia estudiaron la especialidad de español en una normal superior, la segunda profesora además estudió la Normal básica en educación preescolar, la primera mentora estudió directamente la normal superior, inició sus labores en una escuela secundaria de Colima. Marcia cursó la licenciatura en matemáticas, los primeros semestres en la UNAM y concluyó en la Universidad de Guerrero. Raunel hizo varios estudios, técnicos y profesionales; los técnicos referentes a la contabilidad y a laboratorio clínico, los profesionales relacionados con la agricultura en el Colegio Superior de Agricultura del Estado de Guerrero y en una universidad de la extinta Unión soviética, gracias a una beca que tramitó en la embajada de ese país.

En relación con las experiencias laborales previas al ingreso de los entrevistados al CAM-Iguala podemos expresar lo siguiente: únicamente Sonia trabajó en el área de la educación infantil, como docente y como apoyo académico a la supervisión escolar. Marcia y Martina se insertaron en el ámbito educativo, la primera en la propia universidad y la segunda en educación secundaria. El profesor transitó por empleos en campos diversos, como el de auxiliar contable supervisor en campo del Banco Rural (BANRURAL) antes de llegar al educativo. La educadora obtuvo su plaza de maestra de preescolar de forma automática de acuerdo con el modelo vigente en esa época. Marcia se incorporó como adjunta en la universidad gracias al activismo académico y estudiantil que demostró durante la realización de sus estudios; Martina ingresó como responsable del laboratorio; el profesor tuvo que sortear las dificultades propias de un desempleado al tratar de revertir su situación en un contexto de gran competencia laboral.

En el ingreso al CAM influyeron directamente las relaciones sociales de cada uno. El capital social aunado a los méritos académicos de los docentes, hizo posible su ingreso a un plantel de nivel superior. Estrechamente vinculado a lo social se ubica el origen de los mentores y el capital cultural acumulado por esta vía. Similarmente a la generación fundante, los miembros de la generación intermedia también son los primeros en su familia en adquirir un grado académico, incluso los cuatro cuentan con estudios de posgrado. Existe una enorme brecha entre el grado de escolaridad de los padres con relación a la de los hijos. La educación fue un factor de movilidad social poderoso para las dos primeras generaciones de docentes del CAM.

Al momento de la incorporación de los entrevistados al Centro se impartía la licenciatura en educación media, plan 1984, dirigida a la formación de docentes para la educación media, tanto básica como superior; similarmente a la LES 1999, esta licenciatura también se desdoblaba en áreas de conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés, y psicología educativa). A decir de la mayoría de los miembros de la generación intermedia se privilegiaba la profundización en los aspectos teóricos de las asignaturas. Únicamente el laboratorio de docencia del último semestre se ocupaba de llevar a la práctica los conceptos aprehendidos durante los semestres anteriores. En el laboratorio se diseñaban y aplicaban una propuesta didáctica, al final redactaban un informe que daba cuenta del proceso de aplicación y los resultados obtenidos. La metodología privilegiaba la exposición de los temas por los docentes o por los estudiantes.

La práctica cotidiana en las condiciones arriba señaladas, llevó a los profesores a encarnar un conjunto de habilidades propias para este tipo de desempeños. Ocasionalmente, la instancia educativa estatal encomendaba a los docentes del CAM el diseño e impartición de cursos de actualización pedagógica para docentes en servicio, a los que les imprimían los modos de trabajo de la licenciatura. Entre el año 2000 y 2004 los profesores trabajaron tanto con los programas de la licenciatura en educación media como con los de la nueva licenciatura en educación secundaria. Lo anterior permite comprender el traslape entre los modos de ser y hacer de los docentes.

Los procesos de formación y de ingreso al Centro de Actualización del Magisterio de Iguala son elementos de diferenciación entre los mentores de la generación intermedia. Los procesos de constitución en formadores de docentes estuvieron mediados por circunstancias sociales y escolares. Dichos aspectos configuran los modos de actuación y de relación en el campo. Así como los procesos de interacción con los *curricula* desarrollados por los profesores.

En materia laboral existen escasamente elementos diferenciadores. Las tres profesoras ostentan las claves presupuestales más altas. Por el contrario el docente aún no llega a un nivel confortable en materia laboral debido al cobro de horas de asignatura que en conjunto no llegan a treinta. El arribo de las profesoras a las claves de tiempo completo de la más alta categoría se dio diferenciadamente. De igual manera, el rol docente lo desempeñan en academias diferentes Sonia y Martina coinciden en la de español, Raunel se mueve entre la de matemáticas, la de biología y el posgrado; Marcia lidera el grupo de los matemáticos, también pertenece al colegio de posgrado.

Actualmente, la posición de los miembros de esta generación intermedia disputan los liderazgos tanto académicos como de gestión y sindicales. Podríamos decir que es la generación fuerte en la organización escolar. Sus miembros gozan de antigüedad, capital cultural, capital social y existen procesos de interacción más significativos entre ellos que con los miembros de las otras dos generaciones. En la actualidad el director, el subdirector académico, la secretaria general de la delegación sindical y la secretaria de conflictos, así como la coordinadora del PEFEN pertenecen a esta generación.

En la época del ingreso de la generación intermedia al CAM-Iguala, la generación fundante desempeñaba los liderazgos y ocupaba los puestos de dirección. De manera natural, la generación fundante fue compartiendo primero y posteriormente cediendo los espacios de dirección. La interacción entre los miembros de las dos generaciones favoreció la institucionalización de los modos de ser, hacer y creer, dominantes en la actualidad.



### ***3.2.4 La generación colindante.***

Tres profesores integran la generación colindante, el aspecto vinculante fue el rol docente desempeñado al momento de la incorporación al centro. Los tres iniciaron a laborar con la licenciatura en educación secundaria. Dos de ellos simultáneamente se incorporaron al posgrado.

La formación académica de los profesores transcurrió de la siguiente manera. Rita estudió la normal para educadoras en la ciudad de Chilpancingo, posteriormente la licenciatura en educación y el posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la ciudad de Iguala, recién estudia el doctorado en enseñanza superior en el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM) con sede en Cuernavaca. Hernán cursó la licenciatura en educación primaria en el CREN de Iguala, realizó una estancia corta en España financiada por el gobierno del estado como premio a su aprovechamiento en la educación normal, enseguida estudió la maestría en la Unidad 12C de la UPN en Iguala, a continuación el doctorado en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP) ubicado en la ciudad de Celaya, actualmente estudia el doctorado en literatura impartido por el CIDHEM ubicado en la capital del estado de Morelos. Finalmente, Mónica estudió la carrera de ingeniero agrónomo en el Colegio Superior de Agricultura del Estado de Morelos y la maestría en el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) sede iguala. Tal es el capital cultural acumulado por los docentes de la generación colindante. La escolarización es un elemento diferenciador entre esta generación y las dos anteriores.

Únicamente Mónica cuenta con estudios especializados en una rama del conocimiento científico, la agronomía, los saberes adquiridos en su proceso formativo la ubican en la academia de biología. Hernán y Rita son profesores de formación inicial. La posición en el campo es diferenciada por el nivel de profesionalización y por la línea de especialización, así como por los roles asumidos.

Los procesos de escolarización desarrollados por los docentes, así como haberse implicado en la formación de docentes desde una perspectiva con mayor énfasis en las prácticas profesionales, posibilita a los agentes la transformación de los ritmos y los rituales instituidos por las otras dos generaciones. Insertar prácticas de campo y de laboratorio en el programa de biología para fortalecer las competencias docentes y científicas de los estudiantes, igual que la transformación de un programa dirigido al desarrollo de habilidades para estudiar y comunicarse, con el apoyo de técnicas promotoras de la escritura de textos propios en diferentes voces, evidencia acciones instituyentes en la formación de docentes.

En alusión al capital social de los mentores ubico la procedencia de Rita como hija de un agricultor y una ama de casa, varios de sus hermanos también lograron forjar una carrera profesional; los padres de Hernán vendían comida, de ahí sacaban los recursos necesarios para proporcionar estudios profesionales a los tres hermanos; Mónica es la única de los once entrevistados que es heredera de un capital cultural sólido por ser hija de un docente del CAM.

Respecto de su ingreso al CAM encontré principalmente dos mecanismos, uno, la recomendación de un amigo; dos, la herencia directa de la plaza por el padre de la profesora. Situación polémica en la actualidad. En el caso de Rita, su profesor en la licenciatura en la UPN, asesor de tesis y amigo, le sugirió dirigirse al CAM a solicitar la facilidad de impartir algún curso como formadora de docentes recién formada. La labor del extinto maestro Fernando, favoreció el ingreso de la profesora en las mejores condiciones laborales, gracias a la necesidad del servicio y los buenos oficios en la gestión del profesor Jafet, director hasta el 2012, lograron la incorporación en calidad de comisionada. Hernán ingresó por la amistad cultivada con Rita durante los estudios de maestría que realizaron juntos en Iguala, primero cubrió un interinato y posteriormente gestionó la comisión al CAM-Iguala de su plaza de primaria, esperó pacientemente el proceso de cambio de techo financiero y en la actualidad ya está adscrito como docente del subsistema.

A pesar de no pertenecer a la generación intermedia, los tres profesores están bien posicionados en el campo, Hernán por el lado académico y las dos profesoras por el lado de la gestión. Una de ellas es la subdirectora académica y la más joven es la jefa de docencia. Además de compartir el aspecto genealógico, Hernán y Rita comparten un vínculo afectivo sólido. Las relaciones establecidas por esta pareja de compañeros les ha favorecido el desempeño profesional en otros ámbitos académicos además del Centro de Actualización. La casa de la cultura de la UAG en la ciudad de Iguala, una escuela de artes, grupos de escritores y grupos de formadores de docentes comparten las acciones académicas con los miembros de la generación colindante con mayor capital cultural.

La mayor cantidad de publicaciones en prensa, en revistas e incluso la edición de un libro fueron impulsadas o elaboradas por Rita y Hernán; Mónica también participó en un evento académico en la escuela normal Rafael Ramírez de la ciudad de Chilpancingo, donde se destacó con una de las tres mejores ponencias.

Entre la generación colindante y la generación fundadora existe una relación de compañerismo y respeto. Con la generación hegemónica suelen existir algunas fricciones producto de los desplazamientos en las posiciones en el campo y de la realización de acciones instituyentes que alteran el *estatus quo* de la organización escolar. Los procesos de comunicación y negociación son más activas entre las generaciones intermedia y colindante. Por ende más productivas.

Las acciones de los agentes se ven influenciadas por el influjo de los *habitus* profesionales de los miembros de las diferentes generaciones. Esta situación es la que hace que valga la pena empeñarse en la comprensión del contexto organizacional del CAM-Iguala. Los cincuenta años de existencia del Centro, permitieron la integración de los profesores en diferentes épocas. Cada uno trajo consigo hábitos y costumbres diversas, los momentos y tipos de interacción fraguaron transformaciones, modificaciones o adaptaciones al *habitus* que hoy les caracteriza.

¿Qué es lo que transmuta entre una generación y otra? Las experiencias compartidas entre los profesores generan nuevas vivencias significativas, de tales acontecimientos, cada sujeto extrae elementos para la construcción de sentidos. La continua participación en acciones sedimenta nuevas habituaciones y costumbres. Berger y Luckmann (2005) aluden a la situación cuando refieren: *también se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento* (p. 89).

En los relatos de los entrevistados hay algo del drama de Lear. La generación intermedia está en plenitud, disputa las posiciones de poder entre sí. La generación colindante, busca los caminos para obtener una mayor centralidad. La falta de comunicación entre profesores es más notoria entre las generaciones distantes, en las sesiones de entrevista ninguno de los miembros jóvenes fue interpelado por la generación fundante y viceversa.

No obstante, en la academia de español, la figura del profesor decano, es símbolo del poder y el saber de la academia. No es necesaria su presencia física, todos los docentes saben que la opinión del profesor, por su elocuencia o por el respeto que infunde su presencia, es tomada en cuenta. Para el resto del profesorado, la figura del profesor con mayor antigüedad, es sinónimo de respeto y consideración, quizá por eso, la hegemonía de la academia de español es contundente.

Con base en lo expuesto con anterioridad puedo afirmar, parafraseando a (2000) que la fuerza estructurante de la generación fundante es la tradición; de la generación media es el poder y de la generación colindante es el potencial instituyente de sus acciones. Las tres dinamizan la obra artesanal realizada por los formadores de docentes adscritos al CAM-Iguala en materia de la constitución de agentes promotores de instituir formas de ser y hacer. Coincido con García (2000) cuando afirma: *la reconstrucción de la genealogía implica trabajar la dimensión temporal del vínculo entre individuos, una red social que supone pertenencia a un grupo y un orden de sucesión en el mismo, supone linaje y descendencia* (García, 2000, p. 12). Lentamente los miembros de la generación fundante

inician el retiro del campo de juego, algunos miembros de la generación media inician la migración a la generación precedente a partir de sus modos de posicionarse en el campo. No obstante, ya es posible detectar a una nueva generación en proceso de constitución, la de los herederos.

De este modo concluyo la tarea de deconstruir derechos y reveces para mostrar la trama institucional del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala a partir del desarrollo del plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria. El desarrollo de los programas de la licenciatura se da por agentes concretos situados en coordenadas espaciales y temporales cuyos modos de ser y hacer están mediados por sus circunstancias concretas. La trama de las generaciones puede representarse según la siguiente imagen donde pueden distinguirse tres elementos, dos con mayor relieve que el tercero.



La institucionalización del curriculum tiene en este trabajo, al menos cuatro componentes: la interacción, la expresión, la organización y la interpretación de la propuesta curricular. En el capítulo anterior mostré dos de estos componentes, a continuación desarrollo lo referente a la organización y la interpretación de los agentes en torno al propósito general del plan de estudios, los programas de los cursos que imparten y los contenidos desarrollados, como se ilustra en la figura 8. Congruente con la metodología de investigación, las trayectorias de los sujetos servirán como base para objetivar elementos instituidos e instituyentes en las prácticas y las acciones formadoras de docentes.

Mostrar cómo fue la relación de los agentes con el plan, los programas y los contenidos, qué características tuvieron esas relaciones y cuáles son las implicaciones para la institucionalización del curriculum y la resignificación de prácticas es el propósito de éste capítulo. Las relaciones objetivadas permiten dilucidar las formas en que los sujetos relacionaron su *habitus*, específicamente con los planteamientos curriculares en una organización escolar dedicada a la formación de docentes.

El *habitus* de los formadores fue objetivado por los protagonistas a partir de la rutina descrita durante las entrevistas. De la misma manera, las prácticas sociales en contexto, admitirán la distinción de hábitos constituidos por la interacción social en las personas que los objetivan. Luckmann (1995) hace un amplio recorrido por lo que él denomina la teoría del acto. Enfáticamente expone un conjunto de razonamientos que apunta a valorar la comprensión de la acción social e institucional en la comprensión de la teoría social, al respecto menciona: *la teoría de la acción y la doctrina de las instituciones constituyen la piedra angular de la teoría social, y la acción social y las instituciones sociales se entienden como ladrillos del ordenamiento social histórico* (Luckmann, 1996, p. 9).

En el contexto de la presente investigación concibo a la acción de los profesores, en las organizaciones escolares donde se materializan los actos de formación docente, como los nudos centrales del tejido institucional en el Centro de Actualización del Magisterio de

Iguala. ¿Cómo es esto posible? Hegel en Lourau (2007), Luckmann (1996) y Lourau (2007) sostienen categóricamente la constitución recíproca del sujeto y la institución en la acción.

De eso se trata este capítulo, de revisar la acción de los agentes con ánimo de desvelar la institucionalización del plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, en una organización escolar con cincuenta años de existencia, en la que se han desarrollado diversos *curricula*, con profesores disímiles, escolarizados en diferentes épocas, incorporados al campo por razones varias, pero relacionados personal y profesionalmente. La tarea es compleja, más bastante clarificadora. Procederé con la revisión de las múltiples relaciones que establecen los agentes con los materiales curriculares. Desde la relación con el plan de estudios, con los programas asignados, con los contenidos disciplinares hasta con el conocimiento mismo.

#### **4. El marco normativo y la trama institucional**

##### **4.1. El plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria**

Los profesores actúan en el marco de un contexto institucional específico. En México, a diferencia de otros países como Argentina, Chile, Estados Unidos, entre otros, la formación de los agentes educadores de las escuelas públicas, reciben una instrucción diseñada nacionalmente y regulada por el estado. Los planes de estudio y programas para las diferentes licenciaturas fueron perfilados por equipos de especialistas, contratados por la SEP, acompañados por algunos profesores de escuelas normales, designados por las autoridades educativas de las entidades federativas. Como es de esperarse, la forma de construcción de los planes de estudio se ofreció signada por un proceso democrático, aun cuando la opinión de los formadores de docentes tuviese poco peso en la conformación de las propuestas finales. Sobre la forma de elaboración del Plan de estudios 1999, la SEP expresó:

La Secretaría de Educación Pública concertará con las autoridades educativas de los estados, y con los directivos y las comunidades académicas de las escuelas normales



que imparten la Licenciatura en Educación Secundaria, un procedimiento de trabajo para el diseño de los campos de formación por especialidad que son parte constitutiva fundamental del nuevo plan de estudios, así como de los programas de estudio de las asignaturas correspondientes. De la misma manera, se establecerá conjuntamente un procedimiento fluido de comunicación, evaluación y ajuste, que apoye la aplicación del plan y su corrección cuando así lo haga recomendable la experiencia (SEP, 2000, p. 6).

A continuación, desglosaré ambos componentes del tejido institucional, las características de las pautas normativas, constituidas en el plan de estudio y las tramas desprendidas por la acción negativa de la singularidad, a la hora de pretender materializar los planteamientos universales del currículo.

Dussel (2001) señala algunas tensiones en la formación de docentes para la educación secundaria. Un primer asunto está relacionado con el lugar donde se forman los profesores que atenderán a los adolescentes, y en segundo lugar, el tipo de formación recibida. Este tipo de instrucción se emprendió en México, prácticamente hasta la primera mitad del siglo XX. Cárdenas, sobre la Normal Superior, manifiesta lo siguiente: *Se inventaron las normales superiores. Se esperaba que los egresados de ellas habrían de ir convirtiéndose en los enseñantes universales en las escuelas secundarias del país* (Cárdenas, 2005, p. 12). Sobre el tipo de formación recibida, muestra datos de cómo las carreras de psicología y pedagogía encuentran su origen (dentro de la Normal Superior) en otra denominada *maestro de normal y técnico en educación* (p. 12) surgida en 1940, y cuyo propósito central era la formación de profesores para la educación secundaria. Muñoz (2000), al hacer un recuento histórico de la Normal Superior de Jalisco, menciona que fue en 1976 cuando inició, al menos en Jalisco, el cumplimiento al Acuerdo Secretarial 15019 donde la SEP dio a conocer *los planes de estudio de Educación Normal a nivel Licenciatura en las especialidades de tipo medio* (Muñoz, 2000, p. 33). El citado Acuerdo dio inicio a seis licenciaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua extranjera y orientación escolar), en 1988 nuevamente la autoridad educativa federal emitió un nuevo Acuerdo, el 135, para reformar los planes de estudio para los docentes que desearan trabajar a nivel medio (básico y superior), al respecto, expone:

En el mismo acuerdo se especifica que el nuevo plan de estudios estaría estructurado en 5 líneas de formación: social, psicológica, pedagógica, científica o

instrumental, organizadas en un tronco común a todas las licenciaturas, y una diferencial para cada área de especialización (Muñoz, 2000, p. 34).

La propuesta de 1983 generó siete licenciaturas (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés, pedagogía y psicología educativa). El plan 1999 para la formación de licenciados en educación secundaria, diez (español, matemáticas, biología, física, química, historia, geografía, formación cívica y ética, inglés y telesecundaria). El primero, en apego al pensamiento original de este tipo de educación, privilegiaba el dominio disciplinar, por sobre las cuestiones técnicas de la enseñanza o la comprensión de los educandos.

El plan de estudios 1999 fue promulgado por la SEP con la intención de adecuar la política de formación de docentes a las reformas emprendidas a la educación básica en 1993. En 1997 tocó el turno a la Licenciatura en educación primaria sufrir cambios en sus planteamientos pedagógicos. Dos años después se dieron a conocer los resultados de los trabajos realizados para la educación secundaria. Según la SEP, (2002) la propuesta curricular 1999 derivaba de las actividades iniciadas en 1996 y eran resultado *de un largo proceso de consulta y de las aportaciones que recibió la Secretaría de Educación Pública de numerosos maestros, especialistas y autoridades educativas de las entidades federativas* (p.5).

Del modo que lo presenta la SEP pareciera que la supresión de la Licenciatura en Educación Media plan 1983 fue resultado de un proceso amplio y participativo. Sin embargo, no existen datos disponibles que permitan apreciar el tipo de comentarios, de especialistas y profesores, ni tampoco las demandas específicas de las autoridades educativas. Prefiero aceptar que respondía a las transformaciones que sufrió el sistema educativo, al incorporar a la secundaria al nivel básico.

Otro elemento digno de rescatar es que el plan de estudio 1999 *se desprende del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTAFEN) desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas desde 1996* (p.

5). Además, agrega que las acciones continuarían durante toda la gestión del gobierno federal del sexenio 1994-2000. El documento alude también a compromisos establecidos por el ejecutivo en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

El planteamiento curricular no se establecía de manera aislada, formaba parte de un programa más amplio y ambicioso para las escuelas normales. Se hablaba de una transformación de los establecimientos pero ¿en qué sentido iba la transformación? No existe la certeza, únicamente podemos inferirlo a partir de saber que el citado programa contenía cuatro líneas de acción: 1. Transformación curricular, 2. Actualización y perfeccionamiento del personal docente, 3. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y 4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales (Santillán, 2004, p. 10).

Con el cambio de gobierno y de orientación política por el arribo del primer presidente panista en la historia del país, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales transmutó en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (ProMIN). El cambio de nombre también implicó un viraje en las prioridades a alcanzar, a decir de Santillán (2004) fueron las siguientes:

- a) Reforma de los planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica
- b) Formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales
- c) Mejoramiento de la gestión institucional
- d) Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales
- e) Evaluación de las escuelas normales
- f) Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales

(Santillán, 2004, p. 10).

Existen ciertas similitudes con las líneas del primer proyecto en cuanto a la formación de docentes, aunque es preciso señalar que en el primer Programa, el de 1996 se habla de transformación curricular y en el de 2002 únicamente de *Reforma*. La formación de docentes continuó como prioridad aunque en el segundo programa incorporaron a los directivos como sujetos de formación y actualización. La cuestión normativa se hace

presente en los dos proyectos, no obstante, mientras el PTAFEN se refiere a la elaboración de normas y orientaciones, el ProMIN habla de gestión institucional. Hasta aquí las coincidencias, en adelante el PTAFEN desaparece en cuanto a la atención de la planta física y del equipamiento, en su lugar, se habla de regulación de servicios, del trabajo académico y de evaluación de las escuelas normales.

Lo anterior es un esbozo general de la política educativa correspondiente a la formación de docentes para la educación básica. Cada sexenio le imprimió su toque particular. Las pautas normativas se modificaron, las prioridades se desplazaron hacia diversos puntos de la gestión pública de los gobiernos en turno.

De acuerdo con las políticas en materia de formación de profesores, la SEP determinó promulgar el plan 1999 en dos versiones, una modalidad escolarizada y otra mixta. La primera, está dirigida a la formación inicial de estudiantes egresados de bachillerato, organizada para cursarse en ocho semestres, como fue diseñada originalmente. La segunda, es una adaptación curricular distribuida en doce semestres, destinada a docentes en servicio, insertos en las escuelas secundarias sin la formación pedagógica correspondiente o a profesores de educación preescolar y primaria deseosos de incorporarse a la docencia en la educación secundaria.

#### **4.2 La trama institucional**

La particularidad influye en la negatividad de lo singular. Para comprender los modos en que los docentes y sus grupos se anudaron para constituir la trama institucional, hay que acercarse a las condiciones estatales en que fue recibida y operada por las autoridades educativas la propuesta federal de 1999, en seguida algunos detalles. Los centros de actualización del magisterio en la entidad no se incorporaron por completo a la política nacional descrita con anterioridad. Iniciaron su anexión únicamente en dos aspectos del PTAFEN, la implementación del plan de estudios y la formación de docentes. En el primer aspecto también hubo diferencias con las escuelas normales, la modalidad de formación asignada y el acceso a los materiales correspondientes.

La modalidad escolarizada del plan 1999 fue asignada a algunas escuelas normales públicas y principalmente a las particulares. Los CAM recibieron la encomienda por parte del gobierno del estado de impartir la modalidad mixta. Las normales privadas también recibieron autorización para impartir dicha modalidad. Aunque parezca una distinción menor, no lo es. El CAM-Iguala, (de la misma manera que los otros dos) quedó excluido de la mejora en la infraestructura, del equipamiento y de la participación en el diseño de programas.

Por si fuera poco, la actualización y capacitación del personal académico como acción favorable para el desarrollo de los programas de la reforma se tornó contra el plantel, cuando, por las condiciones de contratación del personal del Centro, resultó equivalente a la exclusión. Muchos docentes comisionados por las autoridades del CAM para asistir a los cursos de actualización laboraban en el plantel provisionalmente, por contrato. Sí recibieron la capacitación y los materiales, pero no compartieron con el resto del personal la experiencia ni los recursos.

Es hasta el año 2006 la incorporación de los CAM a las políticas de gestión dirigidas a la educación normal. Participan en el Programa Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y con esto, en la obtención de recursos económicos destinados a la mejora del servicio educativo. Un argumento inclusivo, fue la autorización para impartir la modalidad escolarizada. En 2012 la Secretaría de Educación Guerrero (SEG) anunció la última generación que ingresaría al plantel, no obstante, la presión de los profesores de los tres CAM hacia la SEG, logró la autorización de una generación más. Esta decisión sigue vigente.

#### ***4.2.1 La relación con el plan de estudios.***

Coincido con Torres (2003) y con Gimeno (2007) en que el currículo es una construcción generada entre docentes y alumnos, así como de quienes participan en la escuela. Dicha construcción emerge de las interacciones humanas, juiciosas y

significativas. En las trayectorias de los entrevistados, entretejidos con los planteamientos generales del plan 1999 destaco principalmente el sentido práctico construido colectiva e individualmente, para comprender dicho sentido me remito a los términos de Boudieu. Las trayectorias develan también cómo los puntos de vista de los actores divergen en algunos puntos como el de los contenidos de las diferentes especialidades, en tanto no fueron ellos quienes los definieron, ni concibieron la lógica en que se presentan. Concurrieron instancias autoritarias y burocráticas en el diseño de los programas, y no existieron canales directos de comunicación que establecieran vínculos de corresponsabilidad tanto en la estructuración como en el desarrollo de la propuesta curricular. Existió pues la aceptación de la autoridad estatal para instaurar la urdimbre nacional para la formación de docentes de educación secundaria. En este sentido caben las ideas de Gimeno (2007) quien plantea:

Podemos considerar que el *curriculum* que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Y una vez más esta condición es crucial tanto para comprender la práctica escolar vigente como para transformarla (pp. 120-121).

Desde esta perspectiva, comprendo por qué los profesores hacen lo que hacen con los espacios curriculares, por ejemplo en la planeación semestral, donde interpretan los planteamientos curriculares y los adaptan desde sus propias concepciones a los márgenes de acción particulares del contexto escolar. Dada las diferenciadas transformaciones que sufren los planes y programas de estudio en el proceso de implementación, Brophy (1982, en Sacristán, 2007) identifica siete etapas en las que el *curriculum* se reduce, distorsiona o altera:

El *curriculum* oficial, transformaciones a nivel local, el *curriculum* dentro de un centro determinado, las modificaciones que introduce el profesor personalmente, el que él lleva a cabo, la transformación que tiene lugar en el proceso mismo de enseñanza y, por último, lo que realmente aprenden los alumnos (pp. 122-123).

Por una parte el *curriculum* oficial *como mínimo cultural* (Gimeno, 2007, p. 133) presenta la propuesta de las esferas de poder mediante las cuales se espera la convergencia de los miembros de la sociedad en determinados saberes, formas de comportamiento e

intereses comunes. La propuesta viene acompañada por orientaciones y ordenamientos que difícilmente la autoridad tendrá la posibilidad de garantizar su aplicación por completo. Por otro lado están las interpretaciones y acciones realizadas por profesores y estudiantes, autoridades locales y escolares en contextos específicos.

La mayoría de los profesores del CAM-Iguala concede importancia a los saberes implicados, como lo revelan en las entrevistas. Esta forma de *habitus* prioriza el *contenido*, hace que los profesores centren su atención en dicho aspecto. Asimismo, evidenciaron algunos su preocupación por el tipo de formación implicada en la propuesta curricular, la califican como deficiente. Incluso, uno de los docentes se atreve a proponer hacer cambios al plan de estudio sobre teorías del aprendizaje, desde luego influenciado por la tradición encarnada por los años de trabajo en el área de psicología. Esta posición contrasta con la del profesor novel quien confiesa su falta de saber y de pericia para trabajar con los programas de la licenciatura.

La afinidad o discrepancia en las formas de concebir el plan de estudios, prefiguran las posibilidades de relación e interacción. Las relaciones informales más que las formales facilitan la comunicación dialógica entre los docentes que ponen en marcha un plan de estudios donde su acción conjunta incide en el logro de los objetivos formalizado en un documento oficial, pero materializado con base en las posibilidades individuales y colectivas del profesorado.

En los comentarios presentados a continuación intento objetivar la negatividad de los planteamientos universales plasmados en la propuesta curricular de referencia. El sentido práctico de los docentes niega las prescripciones curriculares universales en tanto actúa conforme al *habitus* construido y enriquecido a través de las trayectorias personales y profesionales. Por ejemplo, cuando Marcia, Martina o Mónica hacen cambios, sustituciones o adecuaciones a los programas que les fueron asignados. Las consideraciones singulares de cada profesor, concretarán en el aula acciones educativas que pueden acercarse o alejarse de los planteamientos originales, pero nunca materializarán completamente las

aspiraciones de los diseñadores. Todo lo anterior en virtud del contexto particular de la organización escolar.

Con la intención adentrarme en la institucionalización del curriculum a partir de la interpretación y la organización, muestro cómo los docentes realizaron estas acciones con la mediación del curriculum a desarrollar. Mediante la construcción de las trayectorias docentes, localicé tres formas de interpretación del plan de estudios: como déficit en la formación de los futuros docentes, como eje central de la formación a partir de los rasgos del perfil de egreso y como propuesta de enseñanza de estrategias.

En el primer caso estuvieron Jeremías y Marcia; una profesora de la generación intermedia y uno de la generación fundante. Entre otras cosas expresaron:

En la licenciatura de educación superior (en educación media), de acuerdo al nivel, se daban materias de más alto grado de dificultad como es el cálculo diferencial e integral, como eran las matrices, álgebra vectorial y álgebra superior. En la licenciatura de educación secundaria ya no se dan esas materias ¿por qué? Porque el maestro, el licenciado va a salir a dar clases en secundaria.

Yo lo veo, sabes qué, te voy a enseñar, pero no te voy a enseñar tanto, nomás te voy a enseñar poquito, porque nada más vas a dar clases en secundaria. Considero que: alguien que egresa de una licenciatura debería tener los conocimientos que se requieren para impartir clases en una licenciatura. Es decir, si nada más nos apegamos a eso, yo pienso que los alumnos no tendrán la visión para después continuar. Se quedan cortos.

En estas expresiones está presentes el habitus desde el cual los docentes perciben la propuesta curricular y tratan en primer lugar de ajustarla a lo que ya saben sobre el trabajo con una licenciatura, así lo expresaron todos los docentes que han impartido otros programas, incluso Jafet hizo referencia a los cursos de actualización que tuvo la oportunidad de impartir. En el caso de Martina, únicamente refirió lo que hacía con la licenciatura en educación media, omitió alguna opinión sobre el plan de estudios de licenciatura, cuando habla de los programas y el conocimiento ya hace alusión a éste. La trayectoria indicó lo siguiente: [Me gustaba más la Licenciatura en educación media] *Bueno, eran varios cursos de literatura. Entonces, ahí se aprendía mucho de los contenidos*



*disciplinares, y en laboratorio de docencia, se aprendían contenidos y se aprendían a hacer las planeaciones.*

La profesora hace una comparación entre los dos planes de estudio, por supuesto que el plan que ya había trabajado resultó más atractivo que la nueva propuestas por conocer. Se puede apreciar una sedimentación del gusto por el contenido, ella misma se formó con esta tradición en la Normal Superior, no es de extrañar la postura de la docente.

Otra forma de concebir el plan de estudios, pero desde la especialidad de biología es el de Mónica, cuando en su trayectoria es posible localizar esta expresión: [Para mí,] *en la licenciatura en educación secundaria se ve un poquito de todo*. [La biología abarca muchas áreas, pero en la licenciatura:] *vamos a ver como que lo más... fácil*. Desde la mirada de la agrónoma, acostumbrada a profundizar en las cuestiones teóricas de la especialidad, la propuesta curricular le parece disminuida en este aspecto.

Aunado a lo anterior, distingo un aspecto donde es posible apreciar alguna sedimentación es en el respeto a la autoridad. Jeremías valora la pertinencia de la nueva propuesta curricular a partir del carácter nacional y la autoridad de quien lo elaboró: [Me parece que el currículo de la licenciatura es:] *buena porque es nacional*. [Las materias son válidas porque] *son registradas y valoradas por la Secretaría de Educación, en este caso Guerrero*.

Estos dos ejemplos corresponden a lo señalado por Luckmann al analizar cómo la rutinización de la acción lleva a la interiorización por parte de los sujetos de algunas sedimentaciones, en este caso, los años de trabajo en el CAM y la cantidad de cursos recibidos e impartidos, permiten hacer dichas valoraciones.

Una segunda forma de interpretar el plan de estudios es el que realizan tres de los docentes, dos de la generación intermedia y una de la generación colindante. Una característica que se puede apreciar en este modo de interpretación es la ausencia de un docente de la generación fundante. En la trayectoria de Sonia se ubica lo siguiente:

[Distingo en el Plan de estudios 1999 como elemento central] el perfil de egreso, [éste se toma en cuenta] para saber cómo se van a abordar los contenidos y cómo se aborda cada una de las asignaturas. [Lo retomo también como el ideal a alcanzar puesto que] si nosotros lográramos cumplirlo, que nuestros alumnos tengan las características, tendríamos excelentes maestros.

Para Sonia el perfil de egreso tiene dos cuestiones centrales: como un ideal a alcanzar y como elemento organizador de actividades. Como ideal se refiere al tipo de maestro que se debe formar, es enfática cuando afirma si lográramos cumplirlo tendríamos excelentes maestros. Esta interpretación es fundamental dada la fuerza de la idea en el desarrollo de la acción, desde la perspectiva de Dewey (1989). Más adelante hablaré del papel de la interpretación en la organización de las actividades. Otro de los informantes expresó:

El perfil de egreso tiene todas las metas y objetivos planteados en el currículum. [Lo que le permite] utilizar diferentes estrategias, considerando los contenidos de cada asignatura para ver más allá. [Se le va] agregando a la formación de los alumnos.

Al igual que Sonia el profesor ubica una guía en el perfil de egreso, puesto que lo asocia a objetivos y metas, aunque como ya lo mostré en el capítulo dos, el perfil de egreso no está planteado en esos términos. Al igual que la profesora, asume esta parte del plan de estudios en concordancia con la organización del trabajo con las asignaturas. Como lo afirman los curricularistas en quienes basé el acercamiento a la noción de *curriculum*.

Finalmente, la interpretación del currículum como la enseñanza de estrategias viene de un informante de la generación fundante, posiblemente su papel como directivo, le permite apreciar de esta manera el papel organizador del plan de estudios. Después de hacer un recordatorio de las propuestas curriculares en que se involucró, pasa a expresar algunas ideas sobre el plan de estudios. Durante la construcción de la trayectoria ubiqué lo siguiente:

Las reformas siempre han venido dándose. Yo creo que al igual que ahora, a veces carecemos de un conocimiento completo de qué es lo que se pretende en cada una de las reformas, y que viene nada más este método y hay que utilizarlo, y hay que darlo porque así es, y ahora aquí se le va a enseñar.

[En la Licenciatura en Educación Media] se daba mucho contenido. [Mientras que en la Licenciatura en Educación Secundaria Ahora más bien va sobre estrategias de cómo enseñar matemáticas, ¿cómo debes abordar la matemática en un grupo de...? Y en una situación determinada. Realmente radica en eso y darle conocimiento de algunas otras áreas en donde se muestra la situación del desarrollo del conocimiento en los adolescentes. Claro que debemos conocer estas partes de lo humano, de esta parte holística, no, del alumno.

Yo lo considero importante, pero todo este Plan carece de darle (sic) más conocimientos a los muchachos. Pero repito, no puedes enseñar estrategias para enseñar, si no tienes el dominio de contenidos.

De las revelaciones hechas por el informante es posible rescatar cinco aspectos: la falta de un conocimiento completo acerca de lo que se espera, la obligación de impartir lo que llega de la Secretaría de Educación (primer párrafo); la preminencia del contenido en la licenciatura anterior al que hacían referencia los profesores de la forma de interpretación anterior, el énfasis en las estrategias de enseñanza, con la tensión entre el método y el contenido, la presencia del conocimiento acerca de los adolescentes en el plan de estudios.

Llama poderosamente la atención la declaración del informante en relación con la forma en que se inicia la puesta en marcha de una propuesta curricular, se hace, en ocasiones sin comprender completamente lo que se pretende en cada una de las reformas. No obstante, la indicación es iniciar con el plan de estudios. En las normales, generalmente, los diseñadores, quienes poseen las ideas centrales de lo que se espera, son ajenos a la práctica cotidiana en las escuelas de este tipo.

Al interpretar los cambios de currículo, los docentes utilizan el *habitus* como esquema distintivo y de distinción, se es formador de docentes, pero se sabe diferenciar entre la preponderancia del contenido o de la forma de enseñar. La responsabilidad de llevar las riendas de una institución formadora de docentes le permitió identificar la tendencia del cambio en la propuesta curricular, para él se trata de enseñar estrategias de enseñanza aunque plantea la tensión ¿cómo enseñar algo que no se conoce? A la hora de desarrollar los programas, los docentes conforme a la trayectoria y el *habitus* preferirán una u otra preponderancia de actividades.

Hasta aquí las consideraciones presentes entre las formas de interpretación del plan 1999 para la formación de licenciados en educación secundaria. No sin referirme al carácter provisional de la interpretación, en el sentido en que la inferencia puede cambiarse por diferentes razones, como las siguientes:

A medida de que hemos ido conociendo el programa (nos hemos dado cuenta), de que, a veces, incluso, muchos de los docentes carecemos de algunas características que están ahí sugeridas como parte del perfil de egreso.

[Considero que] mi opinión [sobre el Plan de estudios] ha ido cambiando, particularmente en el caso de la asignatura de español. [Me percaté que la licenciatura está diseñada en el] enfoque por competencias. [A partir de éste, se articulará lo que pensaba que era un vacío, la relación entre contenidos, los textos, el análisis y la reflexión, lo que ella llamaba] concientizar. [Encuentro relación entre el cambio de enfoque de la licenciatura, con el que se dio en los enfoques de enseñanza del español, del comunicativo y funcional al de prácticas sociales del lenguaje. En este sentido,] Está muy ligado a la situación que tiene el programa de la licenciatura en educación secundaria por competencias. [Lamento que la capacitación que nos dieron para operar el programa no hubiese sido, desde el principio, en el enfoque por competencias]

Igual que lo hace el informante arriba citado, la profesora reconoce un déficit en el perfil de los docentes responsables de poner en marcha el plan de estudios 1999. Situación lamentable, aunque no exclusiva de los profesores del CAM- Iguala. Seguramente en otros planteles sucedieron cuestiones semejantes. Dicho déficit fue constatado por Hernán al expresar:

Al ingresar a secundaria (la LES) me sentía muy limitado para impartir ciertos cursos. No tenía más conocimientos que los que desarrollaban los estudiantes, puesto que no conocía más que las cosas que explicaban las asignaturas y lo que había aprendido en la maestría.

En estas condiciones arrancó el funcionamiento del curriculum, o la incorporación del personal que no había participado en actividades de formación de docentes, no obstante, la confianza en su capital cultural y lo estipulado en los programas orientó sus actividades. No existe la mediación de otras ideas sobre qué o cómo materializar la propuesta vigente. El *habitus* de formador inicia su constitución con esta experiencia.

Por otra parte, en el segundo párrafo de la trayectoria de la informante se advierte la incidencia de la práctica y la acción en la institucionalización del currículum. Con el tiempo y las acciones emprendidas, la informante descubrió que la licenciatura estaba propuesta en término de competencias, lamenta que la capacitación no haya ido en ese sentido desde el principio. Específicamente, en la especialidad a la que se adhirió por su formación advierte cierta relación entre el cambio de enfoque en la enseñanza de la asignatura en las escuelas secundarias y algunas sugerencias didácticas para el desarrollo de los cursos de la especialidad.

Abordaré ahora lo referente a las formas de organización develadas en las trayectorias docentes, en virtud de las cuales fue posible identificar una serie de aspectos sedimentados en la medida que la marcha de la propuesta curricular se prolongó en el tiempo. Las prácticas pedagógicas, la planeación de estrategias y la adecuación de los programas de estudio fueron los más importantes núcleos para la reorganización de la vida académica en el centro escolar.

Un primer comentario para iniciar con el desarrollo de los tres aspectos señalados con anterioridad. Martina explica lo siguiente en su trayectoria: *Las prácticas que realizaban los estudiantes en las escuelas secundarias eran más comprometidas* [en la licenciatura en educación media], *donde los alumnos se sentían más comprometidos con la práctica, a pesar de que éstas eran menos supervisadas*. En la exposición de la informante se observa un rasgo de continuidad con la licenciatura anterior, las prácticas pedagógicas, más adelante se intuye un cambio, la supervisión de las prácticas. La revelación hecha por la profesora permite apreciar que anteriormente no supervisaban o no supervisaban mucho las prácticas y que ahora, con la nueva licenciatura, si lo hacen.

Un segundo aspecto identificado fue el ajuste a los programas de estudio, como lo revela la siguiente expresión: [pienso que si me apego a los planteamientos de la LES], *los alumnos se quedan cortos*, la profesora no quiere que sus alumno carezcan de elementos matemáticos, por lo tanto incluye actividades o temas que refuercen la formación de los estudiantes (ver página 174).

No únicamente los docentes de las diferentes especialidades decidieron ajustar los programas de estudio, también los de formación general lo hicieron desde su propia perspectiva:

[Sobre el plan de estudios, pienso que hay necesidad de incorporar las teorías del aprendizaje, puesto] que ayudan a reflexionar. Hay muchas cosas que considero, desde mi particular punto de vista como profesional, que hay necesidad de cambiarlas un poquito porque, no se habla ahora de teorías del aprendizaje. Las teorías del aprendizaje, pues hasta cierto punto, ayudan a reflexionar. ¿Cómo aprende el muchacho? ¿Qué aprende? ¿Por qué aprende? ¿Para qué aprende? Y hay muchas teorías.

Esta forma de ajustar los programas de estudio está mediada por la sedimentación existente en el profesor respecto de las teorías del aprendizaje que él trabajaba desde su paso por las oficinas centrales de la Dirección General de Mejoramiento profesional. Hay que reorganizar el programa para cambiar lo menos posible las prácticas.

Una profesora de la generación colindante expresa sus ideas en torno a la propuesta curricular de la licenciatura, en primer lugar compara la tarea en el campo con las implicaciones de esta misma labor en otro espacio. Se aprecia la condición de novel no únicamente en el campo sino en la docencia en general. Enseguida alude el sentido que tiene para ella estar inmersa en el CAM como formadora de docentes, en la trayectoria se puede apreciar:

Me imagino que no es lo mismo ser docente de otro nivel que de la licenciatura en que me desenvuelvo. [Para mí ser docente de la LES] es una responsabilidad muy grande puesto que aquí estás trabajando con alumnos que a su vez van a formar alumnos de secundaria.

La docencia en el CAM es una responsabilidad, y no cualquiera, formar docentes con este currículo impacta no sólo en quienes son sus estudiantes, sino además, en los educandos de las escuelas secundarias. Esta valoración tiene implicaciones para la forma de organizar las actividades destinadas al desarrollo de los programas que le sean asignados.

En coincidencia con la línea de las formas de organización ubico la trayectoria de Rita, al respecto comenta:

El programa de secundaria está planteado en el sentido de que los estudiantes deben tener una gama de conocimientos básicos, que les habrán de permitir ser personas exitosas dentro de la sociedad en la que se desenvuelven. Los propósitos (de la LES) apuntan a:] que el maestro formado en estas instalaciones (el CAM) sea formado en competencias didácticas, que sea una persona transformativa (sic) de su sociedad, una persona capaz de incidir en la vida de los estudiantes.

Aparecen, al menos tres asuntos a considerar: proporcionar una gama de conocimientos básicos, seleccionar el tipo de conocimientos capaces de hacer personas exitosas, la formación de competencias didácticas para desarrollar formadores de agentes capaces de transformar a la sociedad.

Desde esta perspectiva, una forma de organizar el trabajo docente y las relaciones entre los sujetos partícipes del proceso de formar docentes apunta a la creación de ambientes propicios. Quizá sea muy atrevida la afirmación, pero la designación de la profesora es congruente con la manifestación apuntada. Proporcionar conocimientos básicos, demanda al o a los docentes coincidentes con esta convicción, hacer una selección de los contenidos temáticos propuestos para incluir, desechar, ajustar lo que desde su perspectiva requieran los estudiantes.

El tercer aspecto en cuestión es el desarrollo de competencias didácticas, al objetivarlo en la trayectoria, existió una ponderación del elemento, sinérgicamente, esta prioridad influye en la forma de organizar actividades, formas de interacción y de relación.

La reconstrucción de los *habitus* acaece diferenciadamente de acuerdo con el desarrollo histórico y profesional de los sujetos. Esta característica permite comprender cómo ven y se relacionan con el mundo los docentes, en relación con la generación a la que pertenecen. Esto lo podemos ver, al igual que en las formas de relación, en cómo los sujetos interpretan los planes de estudio.

Jafet, Jeremías, Homero y Martina de la generación fundante revisan el Plan 1999 y lo comparan con el de la Licenciatura en Educación Media. Con sentido práctico seleccionan la información relevante y descartan en consecuencia lo ajeno, con el tiempo incorporan otros elementos, en la medida que la acción les convence de hacerlo. De este modo demandan al nuevo plan mayor cantidad o complejidad de los contenidos disciplinares.

Marcia, Sonia, Rita y Raunel de la generación intermedia encuentran elementos relacionados con las disciplinas, con los planteamientos organizativos o con el alcance del plan de estudios. Expresan una preocupación por los rasgos del perfil de egreso, así como por las características de los egresados y la habilitación consecuente para desempeñarse con adolescentes.

La generación colindante, representada por Mónica y Hernán expresa una mayor preocupación por sus habilidades profesionales para concretar los planteamientos curriculares. La falta de experiencia con otros programas de formación docente con maestros en servicio, les permiten concentrarse en esta propuesta, pero a la vez reconocen ciertas áreas donde deben mejorar.

Para concluir con el análisis de este apartado, aprecio una estrecha relación con los argumentos de Sennett (2012) en relación con la influencia del triángulo social en el trabajo. La implementación del Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria por parte de los docentes del CAM-Iguala, o de cualquier otra organización escolar, depende de la habilidad de los colectivos para consolidar los tres lados de dicho triángulo: la confianza ganada, el respeto mutuo y la cooperación en momentos de crisis.

Atender las disposiciones curriculares y normativas lo más fielmente posible, depende de la confianza que los profesores tengan en las autoridades que las promueven, organizan y dan seguimiento. Como señalé en el capítulo II, los docentes del CAM-Iguala son especialmente disciplinados y respetuosos de la autoridad y sus disposiciones; el primer lado está asegurado. El respeto mutuo o la confianza como acto de fe, esta característica



implica que los sujetos confían tanto en lo alcanzable de los propósitos del plan de estudios como en la capacidad propia y ajena para conseguirlos; de acuerdo con las trayectorias presentadas, en este lado del triángulo existen algunos inconvenientes. En tercer lugar, la cooperación en momentos de crisis, implica la disposición de todos los involucrados en dar más de sí mismos en los momentos en que la organización lo demande; revisar bibliografía constantemente, investigar los temas, comprar libros, asistir a cursos de actualización, utilizar herramientas nuevas, demanda compromisos que los docentes declararon realizar.

En los momentos en que las reformas en todos los órdenes están más presentes que nunca, vale la pena pensar en los elementos del triángulo social. Analizar la aplicación de una reforma desde diferentes puntos de vista enriquece la capacidad de los educadores para detectar las áreas de oportunidad que ofrece la acción educativa realizada.

#### ***4.2.2 La relación con los programas asignados y los contenidos.***

Ahora a exploraré cómo es que los agentes interactuaron e interactúan con los programas de estudio y los contenidos implicados en éstos. Lo que es lo mismo, examino otra forma de interiorizar y concretar las hipótesis de acción concebidas por los diseñadores del currículo en el tejido institucional. Después de haber elaborado las primeras aproximaciones a la puesta en marcha del plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria y develar cómo interactúan, expresan e interpretan la propuesta curricular los profesores, paso a mostrar cómo organizaron y descifraron, programas y contenidos para convertirlos en actividades. Los hilos del tejido van y vienen de las ideas planteadas en los documentos prescriptivos a las acciones cotidianas de cada profesor.

Comparo la labor de los formadores de docentes con el trabajo artesanal, en virtud del cuidadoso empeño que realizan para convertir un material en una obra funcional, original y bella. Sennett (2009) en la introducción de su obra sostiene que el saber artesanal se fundamenta en tres habilidades: localizar, investigar y desvelar. En este momento de la reflexión sobre los modos de hacer de los profesores, cuya pretensión es la de formar

docentes para educar adolescentes, la idea se ajusta para analizar las acciones de los sujetos investigados.

El sociólogo relaciona la habilidad de localización con los actos donde los artesanos, en nuestro caso mentores, localizan algo importante. En el apartado anterior, Sonia, señala al perfil de egreso como algo central del plan de estudios; Magnolia., Marcia y Jafet identificaron déficit de contenidos. Por otra parte, la indagación es la capacidad de los artífices para investigar dónde ocurre algo nuevo, la curiosidad es el componente central de la facultad, los profesores se preguntaban: ¿qué van a ir a enseñar si no saben?, ¿cómo se desarrollan las competencias?, ¿cuáles son los textos apropiados para enseñar el contenido?, ¿por qué antes los estudiantes tenían más disposición para el trabajo que ahora?, ¿los alumnos comprenden lo que explico? Finalmente, la destreza para develar deviene de la disposición de las personas para modificar la forma en que hacían las cosas, los profesores están habituados a proceder de ciertas maneras, no obstante, aceptan el reto de cambiarlas, de reinventar individual o colectivamente estrategias de enseñanza.

Dewey (1964) asume que la interacción con los otros y con la sociedad configura los hábitos humanos, principalmente los morales. Una revisión a las acciones de los agentes formadores de docentes, presentes en sus trayectorias, develará los hábitos construidos en el trajín cotidiano. Comprendo la producción de lo institucional respecto de la propuesta curricular de 1999 para la formación de docentes, a partir de la acción misma, donde los formadores-artesanos muestran habilidades específicas.

Presento fragmentos de las trayectorias de los profesores en relación con los modos en que se relacionaron con los planes y programas que han impartido a lo largo de su trayecto en el CAM. Las formas de interpretación, organización y reorganización de las rutinas incidieron en la institucionalización del *curriculum* y muestran, además cómo resignificaron sus prácticas. Sobre todo, me interesa poner de relieve la poca variación que se aprecia en algunos casos en las formas de enfrentarse a los diversos programas, sea de formación inicial o continua.

Revisar las trayectorias de los docentes me permitió localizar diferenciados momentos y aspectos sobre los cuales realizan interpretaciones, así se comenta sobre los programas de las asignaturas, sobre la importancia de la práctica, la reflexión o el contenido teórico; sobre el enfoque de la licenciatura o de los cursos, sobre la formación de docentes, sobre los grupos de profesores-alumnos, sobre el interés en la formación, entre otras cuestiones.

De igual manera la organización o reorganización referida puede estar relacionada con las actividades didácticas, las formas de preparación de la clase, la formación de los formadores, el contenido de los programas, el *habitus* docente, entre otras cuestiones. En adelante algunos ejemplos. Un primer caso donde se interpreta el plan de estudios es el siguiente:

[Recuerdo que para incorporarme a la LES, las autoridades del CAM-Iguala me dieron] un oficio, un programa, nos dan una antología. [Lo que hice al recibir su material para trabajar fue] analizamos la antología, cuáles son los objetivos, cuáles son... por decir algo... El programa, cuáles son las estrategias de trabajo. Si hay una serie de actividades, propuestas. [No me siento obligado a seguir las pautas del programa rígidamente, puesto que] uno puede modificarlas de acuerdo a la naturaleza del tema.

[Ahora (el programa) incluye,] competencias profesionales mínimas, responder a parámetros, [y de alguna manera retomo algo de mi punto de vista inicial; tener teoría], tener didáctica y aplicar a la vida cotidiana lo que se aprende. [En mi forma de trabajar con los grupos puedo señalar] algunos problemitas [como el que] los muchachos no tengan hábitos de estudio, se necesita formarle competencias para que metodológicamente resuelva sus problemas, no dependa mucho del maestro.

¿Cómo es que inició un docente la puesta en marcha del plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria? Lo responde muy bien el informante, ¿cómo se inicia el proceso de interpretación? Varios docentes mencionan remitirse a la lectura del programa para identificar las finalidades, la estructura los textos y las actividades sugeridas. La forma en que expresa el docente los propósitos formativos del currículo en cuestión objetivan un *habitus* acorde con la propuesta, con una tradición hincada en el mejoramiento profesional como lo mostré en el capítulo II, existe una clara relación entre la idea de mejoramiento profesional y el desarrollo de competencias, desde el punto de vista de Dewey, de educación para la vida y el trabajo. Presento otros casos para dejar más claro el asunto.

Trabajé posteriormente en el 2003-2004 en la Licenciatura en Educación Secundaria. Con las diferentes especialidades. [En esta licenciatura,] normalmente he trabajado con la especialidad de español. [Si bien esto ha sido así], he conducido también algunas asignaturas de formación común, [como:] la expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la estrategia para el estudio y la comunicación.

En ese tiempo (de la Licenciatura en Educación Media), todas las asignaturas estaban dirigidas al conocimiento teórico y a llevarlo a la práctica. [Y ahora] (En la Licenciatura en Educación Secundaria) creo que uno de los cambios es que se parta del análisis y de la reflexión y después ir, y tratar de establecer eso con lo que es la teoría y la práctica.

El primer párrafo la informante contextualiza su ingreso al programa de la licenciatura en educación secundaria, en el segundo, hace una comparación entre las dos licenciaturas con la que había laborado. Las asignaturas de la LEM estaban dirigidas al conocimiento teórico y llevar éste a la práctica, según comentó; en el caso de la LES, agrega el análisis y la reflexión como dos procesos que permiten la misma relación teoría-práctica. La interpretación muestra la lectura hecha por la profesora a la propuesta curricular de algunos cursos de formación común y otros de la especialidad de español. Es imposible desechar la experiencia anterior, como lo mostraré con los demás informantes la mirada al pasado estará presente.

Para reafirmar la interpretación sobre el giro formativo en la LES, la profesora expresó: *Sin olvidar los contenidos, [se le da] más importancia a la cuestión de estrategias. [Tanto para que las apliquen los estudiantes como para] nosotros mismos.* En la misma acción interpretativa existen adhesiones y rechazos, por ejemplo tanto Sonia como Martina expresaron cierta incompatibilidad con la asignatura de variación lingüística, aunque por razones diferenciadas, en las trayectorias se localiza lo siguiente: *[De las asignaturas impartidas] Yo siento que esa cuestión de la variación lingüística, se pudiera trabajar dentro de otras asignaturas. Porque, de acuerdo a lo que sugiere ahí el programa, se me hace algo muy concreto.*

Solamente el bloque tres: México país bilingüe. Así se llama el bloque tres. El único bloque que te toca...Y es más, ahí te sugieren...Bueno, tenemos en la antología información bajada de Internet, para ver el bloque tres. Quiere decir que no hay libros, sí porque son españoles, los españoles no escriben libros para México, escriben libros

para ellos. Nosotros tenemos que sacar de otros lados, o incluso de libros que uno ha leído, de libros que uno se encuentra por ahí.

Mientras una alude lo concreto de la temática la otra profesora lo complejiza un poco más al señalar por un lado el desplazamiento del caso nacional a un solo bloque de contenidos y la falta de textos nacionales sobre la temática. Quizá los diseñadores deberían tomar en cuenta la opinión de los docentes de la especialidad en algunos casos.

En esta misma especialidad pude ubicar una interpretación concreta sobre un programa en particular y conocer la opinión y acción singular de Martina. *Primero yo analizo la bibliografía sugerida. Analizo la bibliografía sugerida y casi siempre, yo hago algunas sustituciones por otros textos, que a mí me parecen un poco más contextualizados con nuestro medio.* En esta acción está objetivada una interpretación sobre el programa: es necesario contextualizarlo, es decir, la propuesta universal debe particularizarse, para posteriormente singularizarse en los grupos y con los estudiantes en concreto. Dicha particularización tiene el referente de la experiencia anterior, un aspecto señalado por la formadora es el aspecto didáctico, los aspectos formales del discurso de Aristóteles deben adquirir un aspecto didáctico, para ser funcional en las escuelas secundarias. Al respecto lo siguiente: *Te sirve de base el proceso retórico de Aristóteles, pero ahora hay que ver las partes de un discurso a nivel didáctico.*

Al igual que en el caso de la asignatura de español, también hubo entre los matemáticos quien hizo alguna interpretación sobre la materia que enseña, desde la estructuración, el enfoque y la organización de los contenidos, así quedó registrada en la trayectoria:

[He encontrado avances (en el programa de matemáticas) relacionados con la vinculación,] el estudio de todas las áreas estaba desvinculado. Ahora ya han vinculado en tres ejes, que creo que son adecuados. [Otra cosa que he encontrado es que el programa está hecho como en pedazos, en parches. En un momento se dice que] parten de un paradigma piagetano, pero después lo consideran vigotskiano. [En lo particular] creo que es el que más se adapta a lo que está ahora.

[En la forma de organizar el programa, también encuentro que no está secuenciado]. Por decir lo mismo ven de álgebra que de geometría, que de probabilidad y de repente no hay esa conexión entre las áreas. Las matemáticas son como una red [y con los

problemas que identifico considera que] hay rompimientos [y esos], son obstáculos para que los muchachos (de la licenciatura) logren entender, qué es, cómo es y para qué es.

Otros aspectos sobre los que giran las interpretaciones de los docentes son por ejemplo la naturaleza de la acción del formador. Existe una tensión entre lo que se enseña y lo que se puede concretar, comenta uno de los informantes, además reseña sobre el papel de la práctica en la formación de docentes y sobre el papel asumido por los estudiantes en la sesiones de formación. Enseguida los pormenores:

[Existe una dualidad entre impartir los cursos de actualización y llevar a las aulas los planteamientos del mismo,] es bien diferente dar el curso y otra cosa es aplicarlo, y es cuando te das cuenta que, vamos, no están bien. El contexto presenta las dificultades para aplicar en el aula lo que aprendían en los cursos:

Pero cuando llegas allá y les dices método global, y entonces qué compro y volteas y ves que no venden nada, y dices no tengo nada, tengo que hacerle unas cosas. Con lo que tengo, tú aquí tienes pizarrón, nosotros llegamos a la comunidad y si les pedimos, no compran, y entonces con lo que tenemos, no le aprendemos como usted.

El primer asunto sometido a la interpretación es el papel de las acciones de formación en la aceptación de los destinatarios finales de las propuestas curriculares. Si en el apartado anterior mencionaba la incompletud de los saberes docentes para iniciar el desarrollo de una propuesta curricular, ahora destaca la tensión entre el curriculum pensado y el curriculum vivido. Con este ejemplo queda comprendida la distancia que puede existir.

Una vez hecho el recuento con las experiencias primigenias en el campo, inicia la conexión con el plan de estudios trabajado, así el profesor Jafet hace una comparación entre los cursos de actualización y el *programa* (de la LES), menciona:

Quedan algunas cosas... Obviamente que la preparación va carente en eso porque nos falta la práctica y yo creo que ahorita, la bondad que podemos encontrar en nuestro programa, porque bueno tu practicas, y yo les decía a los muchachos, practiquen pero vean ¿qué dificultades encuentran? Véanse, grábense, y digan aquí la regué, aquí no la regué, aquí lo hice bien, aquí no lo hice bien. Pero ¿qué problema, te pregunto, por qué?, porque quiero ser mejor, porque yo quiero ser mejor maestro, yo quiero, no quiero tener estos problemas.

Después de localizar un asunto que es central en la propuesta curricular, la práctica docente en las escuelas secundarias y su influencia en la formación de los futuros licenciados, paso ahora a indagar en las posibilidades reales de afianzamiento de la propuesta en los docentes-estudiantes de la LES en la modalidad mixta, el mismo informante considera que *el hecho de haber estado en la docencia* le permitió ver que no se avanza en la adquisición de conocimientos. Que los estudiantes que llegan a la Licenciatura cada vez traen menos saberes y además se interesan menos. Comenta lo siguiente:

El hecho de haber estado en la docencia, para mí, la verdad, es ver cómo vamos, cómo vamos para adelante. Yo no veo que avancemos el conocimiento se amplíe, cada vez, vemos que los conocimientos son menos. Por qué, porque es mínimo el nivel de conocimientos que van trayendo de los otros niveles.

Su dicho lo respalda en la experiencia que tuvo con los grupos de la Licenciatura en Educación Media que trabajó. Él dice:

Yo en la primera generación que di de media, créeme que mis alumnos me exigían más, y yo les pedía que me exigieran más. Y terminábamos un programa, así, casi barriéndonos, de fin de semestre. Pero veíamos más. Y en cambio después no llegábamos ni al 70% del total del programa. Después no llegaste ni al 50% del programa. Y después te decían los alumnos qué caso tiene que veamos todo el programa. Mejor veamos poco pero bien hecho, y tú dices..., bueeeno ¿Qué les pasa?

Algo que me gustaba ver, la cara de mis estudiantes cuando algo no sabían, y cambian su cara cuando por sí mismos van sacando sus conclusiones, y van resolviendo sus propias problemáticas. Esa es la satisfacción. Eso es para mí, eso es ser maestro y no estar aquí en la administración, a lo mejor pensando qué compañero está inconforme, o qué compañero necesita más horas, a qué compañero hay que apoyarle porque no tiene, que alguien te dijera, maestro vamos a desarrollar esta investigación para sacar adelante al Centro, pues vamos a apoyarle para sacar adelante las actividades

Un testimonio más sobre cómo se desempeñan los grupos y cómo los formadores enfrentan las situaciones inesperadas fue localizado en la trayectoria de Jeremías:

Hay grupos estudiosos, hay grupos de todo, medio flojos, que les gusta no meterse de lleno a la investigación, pero hay otros grupos que sorprenden a uno y va uno aprendiendo de ellos y va uno agarrando habilidad de los cursos que va uno haciendo. ¿Por qué? Porque van dejando experiencia.

[Recuerdo algunas experiencias que me dejaron las ocasiones en que me presenté a impartir cursos a maestros (en el periodo que pertenecían a la DGMP),] llegábamos a

darles cursos a ellos [los profesores en servicio], y una satisfacción y una experiencia que esos maestros nos dejaban. Teníamos que capotear ese tipo de personas, que le daban experiencia. Ni modo que corriera uno. Ni modo que dijera, no ya. Además agrega:

Y tenía uno que solventar el caporal, diciéndoles: compañeros maestros, todavía ni hemos empezado el curso y ya están poniendo obstáculos. Nosotros afortunadamente, a mí en esta ocasión, me toca dirigir, no voy a dar un curso, voy a dirigir las actividades nada más. Ustedes, entre todos vamos a resolver las actividades que tenemos programadas.

Además de la resistencia a las acciones de formación, los profesores del CAM también encontraban actitudes de indiferencia objetivadas a través de:

Amargas experiencias [que muestran ciertas actitudes docentes frente a los cursos] (cuando la función del CAM era actualizar a los profesores en servicio). [Los estudiantes] llegaban al curso, y se ponían a tejer, a estar con su costura ahí, poniendo atención, pero haciendo su costura. Otros, aprovechan para ir a pagar el teléfono, la luz y casi no hacen nada.

Las habilidades desarrolladas durante la travesía laboral le permitieron sortear este tipo de dificultades. La anterior es otra forma de interpretar la labor del formador de docentes, el *habitus* se remonta a la etapa de Mejoramiento profesional, existe una continuidad en el pensamiento del profesor. Quizá piense más en el tipo de estudiantes que en la naturaleza pedagógica de la LES. Además de las actitudes de los grupos y los estudiantes, el profesor hace alguna interpretación sobre la naturaleza de los recursos utilizados para desarrollar su práctica:

[Los recursos que empleaba cuando impartía sus cursos, eran:] el rotafolio y el franelógrafo. Yo me hice un rotafolio como tipo pedestal de micrófono, que en mi coche lo hacía chiquito y cuando llegaba a dar la clase, lo agrandaba, con muchas láminas y empezaba a exponerlas. [Esos recursos eran importantes puesto que] no había acetatos ni proyectores.

Para concluir con el aspecto de la interpretación y dar paso al análisis de los casos donde se manifiesta u objetiva la organización, presentaré dos casos en que la acción docente misma es puesta en cuestión.



Lo concreto en revitalizar la vida académica de la institución, en el sentido de que se propongan actividades como conferencias, como una serie de películas, todas con carácter formativo, encuentros con otros estudiantes, con profesores en servicio, incluso con estudiantes de posgrado, donde se revise la problemática educativa tanto de los profesores que ya están en servicio, como de los estudiantes que están en jornadas de observación y práctica docente. Que se les brinden otras oportunidades y quizá foros académicos, presentaciones de libros. No sé, como que mayores oportunidades para la formación de los estudiantes y revitalizar esa vida académica en la institución.

Existe en la primera parte de la trayectoria citada una interpretación sobre la naturaleza de las acciones de formación de docentes. En las trayectorias anteriores se insistió sobre la exposición, la reflexión, la práctica, la antología como elementos donde se centran las acciones de formación, no obstante, la informante señala nuevas alternativas no mencionadas por el resto de los docentes. La propuesta esboza algún papel central de los estudiantes en la propia formación, con esto también el examen del papel de los docentes.

Para reforzar las primeras interpretaciones de la informante, personalmente se ubica en la acción:

[Reconozco que a pesar de que soy partícipe en las actividades,] intento dar otra mirada al espacio de formación de docentes, hay momentos en que esos parámetros de ser docente se estancan y se los encuentra en algunos momentos cuando está frente a los alumnos desarrollando algún contenido. [Considero que] esas situaciones son parte de mi formación o de cómo fueron formados los demás docentes, quienes fueron formados como docentes.

El *habitus* es fundamental en la forma de interpretación tanto de una propuesta curricular específica, como de la tarea docente misma. Otro caso en este mismo sentido, para ejemplificar cómo alguien que si es docente de formación, muda sus metas y expectativas sobre la docencia:

[Recuerdo que] el primer seminario que trabajé en la licenciatura fue Seminario de apreciación literaria, de la especialidad de español, cuando todavía era bien acogido en esa academia aunque no tenía estudios formales en la especialidad.

[Durante el trabajo con los primeros grupos,] aprendí que trabajar con profesores era distinto, aunque también era licenciatura, que trabajar en educación primaria [como cuando laboré en una institución particular en la modalidad escolarizada]. Superé mis primeras dificultades con un grupo donde no fui bien recibido, después de ceder en algunos aspectos, al igual que los estudiantes.

[Me] siento congruente con las cosas que enseño porque son cosas que disfruto mucho hacer, los contenidos que desarrollo, en realidad me interesan. [Entre las características que señalo sobre el Taller son:] tiene apertura en su diseño para que el profesor tome decisiones acerca del desarrollo de actividades y lecturas de apoyo, los propósitos son muy generales y se refieren a las habilidades de hablar, escuchar, leer, escribir y la recreación literaria.

[Siento armonía en todo lo que hago,] todo armoniza, las cosas que estoy estudiando, lo que genuinamente me interesa, aparte de mis intereses como profesor, pero también las cosas que enseño. Pienso que nunca en mis catorce años de carrera, me había sentido tan congruente como ahorita.

Cuatro aspectos saltan a la vista a partir de los párrafos anteriores: la interpretación de la relación entre los cursos impartidos y la posición en la organización escolar, la diferencia entre la naturaleza de los estudiantes del mismo nivel, pero distinta licenciatura y modalidad, la congruencia entre la naturaleza de los cursos impartidos y los intereses personales y profesionales de los formadores y la influencia del desempeño como formador de docentes en la reconstitución del ser docente.

En primer lugar habrá de reconocerse, como lo mostré en el capítulo anterior, que la posición de los sujetos en el espacio de las organizaciones escolares influye en los modos de ser docente. En este caso, el informante, por su relación con los docentes del colegiado de español tuvo la oportunidad de impartir un curso que, de otro modo hubiese sido imposible o casi imposible. En tal condición se sintió cómodo, por ende, con posibilidades de un despliegue de ideas y acciones más fructífero.

Seguidamente, el desempeño docente adquiere características diferenciadas en torno a la naturaleza de los estudiantes con quienes comparte los espacios curriculares. La edad, la condición social, el currículo, la modalidad de trabajo, la condición administrativa, son elementos condicionantes cuya presencia impacta las formas de interpretar la función y la acción misma. Los docentes-alumnos de la modalidad mixta imponen retos más complejos que los jóvenes egresados de bachillerato, la presencia constante de docentes y alumnos en un espacio escolarizado afecta las formas de relación, la interacción con educandos pequeños en primaria o adolescentes de secundaria afecta tanto a los estudiantes normalistas como a los formadores de docentes.

El vínculo entre la naturaleza de lo enseñado con lo aspirado, anhelado, deseado, es algo poco encontrado al menos en el ámbito normalista. Sin embargo, la trayectoria de Hernán ilustra lo sucedido cuando acaece esta situación. La riqueza emergida en las transacciones pedagógicas en estas condiciones es ansiado, si a alguien le pagan por hacer lo que disfruta, es algo completamente fructífero.

Como colofón, la trayectoria del informante muestra la influencia positiva en la configuración del docente, producto de la plena congruencia en el modo en que el docente interpreta tanto su función como la riqueza cultural, científica y formativa de los que se enseña.

Paso ahora a mostrar cómo fue la reorganización desarrollada en el CAM-Iguala en torno a la relación entre los docentes y la propuesta curricular de la licenciatura en educación secundaria plan 1999. Al igual que en la interpretación, la reorganización abarcó diferentes ámbitos del curriculum: las actividades didácticas, los programas curriculares, los estudiantes, la preparación de las clases, la formación del docente y el ajuste al *habitus*, aparecen como posibilidades.

Iniciaré la profundización de la organización con los aspectos didácticos. Después de haber puesto en práctica la habilidad de localización propuesta por Sennett (2008) como cualidad artesanal para producir genuinamente su labor. Otra de las cualidades es investigar, como ya lo señalé, ésta se refiere a la capacidad de los agentes para encontrar las posibilidades de cambio. Los formadores de docentes interpretaron diversos elementos del plan 1999, enseguida o simultáneamente, identificaron dónde podían inmediatamente emprender ajustes a sus actividades o concepciones anteriores. Desde esta perspectiva analizaré algunas formas de organización.

La comparación entre los planes de la LEM y la LES fue una forma de pasar de la interpretación a la organización:

En esa Licenciatura en Educación Media nos dedicábamos más a que nuestros alumnos expusieran los contenidos y el docente únicamente completaba o aclaraba dudas. Y en

esta Licenciatura en Educación Secundaria, el mismo programa nos lleva a un sentido más reflexivo, más crítico, no hay necesidad de que tengamos que estar exponiendo los temas como si fuera la teoría lo importante.

Meto una bibliografía, en donde nos hablan de las partes del discurso, porque yo veo que muchos maestros que ya egresaron de nuestra escuela, vienen a preguntar ¿y cómo hago el discurso? Y pues ese es un texto argumentativo oral que tiene mucha importancia en la escuela secundaria, porque, hasta concursos hay.

En los fragmentos de las trayectorias de los docentes citados anteriormente hay dos aspectos indagados y descubrieron que podían incidir: cambiar de las exposiciones a las experiencias reflexivas como parte de la interpretación hecha a las sugerencias del programa. O cambiar la bibliografía sugerida para conocer las partes del discurso, como una forma de responder a las demandas de los docentes en servicio, son formas de organizar la práctica con la mediación de una propuesta curricular específica en un contexto particular. En este último aspecto, no es posible únicamente localizar el ajuste, sino también la razón específica, vinculada con la preparación profesional de la docente:

Es el nombre del autor, que nos habla del recurso retórico, del proceso retórico dado por Aristóteles, nos da todas las partes del discurso; pero para ir a la práctica, para ir con un discurso con fines didácticos, no es..., no puedes... Te sirve de base el proceso retórico de Aristóteles, pero ahora hay que ver las partes de un discurso a nivel didáctico. Que, bueno trae el exordio, después viene la presentación, la presentación del tema y entonces ya vienen todas las partes del discurso. Eso no se lo enseña ese texto a mis alumnos, yo tengo que agregar y tengo que llevar, ejemplos, de discursos que están bien elaborados, que están con las partes, pero ya desde el punto de vista didáctico, no tan técnico.

Después de explorar las ideas centrales de un texto clásico sobre el discurso, la profesora valora que en la práctica, es más útil un texto didáctico sobre el discurso que uno donde los estudiantes puedan deducir nuevas propuestas didácticas, con otros argumentos, no obstante, el *habitus* orienta la elección.

Otra forma de reorganizar las formas de abordar los programas de la licenciatura es el rescatado de la trayectoria de Raunel:

[En el trabajo con las asignaturas ahora] soy más organizado que antes cuando trabajaba en la licenciatura en educación media. [Actualmente] debo entregar mi

planeación, el engargolado a los alumnos, las evidencias, el diario de clases, [entre otros materiales. Antes había más libertad. Únicamente le daban a uno su programa, sus contenidos y subtemas, pero sin especificar la profundidad con la que debía abordarlos. [Otra diferencia que encuentro es en relación] con los propósitos de los programas que ahora si hay que atender a partir de estrategias.

Sin lugar a dudas, la forma de presentar las ideas en el plan, pero sobre todo en los programas de estudio, llevan a los docentes a reorganizar sus actividades, las formas de entender la docencia, así como a interpretar lo que las autoridades educativas esperan sea realizado. En el fragmento de trayectoria se aprecian tres cuestiones al menos, la forma de presentación del programa en ambas licenciaturas en las que trabajó el docente, una poco detallada, con ideas generales (nombre del curso, contenidos y subtemas) los programas de la LES están más detallados, (contienen presentación general, propósitos, temas, sugerencias didácticas, sugerencias de evaluación, propósitos por bloque, actividades sugeridas, bibliografía básica y complementaria por bloque; ver SEP, 2002), las exigencias normativas también son mayores, en tanto hay necesidad de dotar a los estudiantes de la antología, llevar un diario del profesor, guardar evidencias de aprendizaje.

En relación con las formas de reorganizar la práctica, el docente encuentra en los propósitos la orientación para el trabajo áulico, hay que atender con base en las estrategias. En seguida, a partir de las descripciones de las sesiones de trabajo los docentes muestran lo que entienden por estrategias.

Una sesión de clases está basada en valores, pero principalmente crear esos ambientes de discusión, de comunicación, de diálogo sobre el aprendizaje fundamentado. Para esto es importante la lectura previa de los textos que les sugieren los programas a través de la antología, así como las acciones que sugiere el programa.

La planificación es la forma en que inicia la organización de la práctica, se concibe, se plasma y se intenta materializar la idea.

[Otro aspecto que considero al preparar un curso es la planificación. Puedo formalizar o no, pero me permite saber lo que debo hacer]. Y bueno la planificación de actividades que yo considere que pueden ser interesantes y prácticas. Y desde luego, planificación rigurosamente elaborada. Por ejemplo, no la imprimiste porque no te dio tiempo imprimir la planeación, pero yo siempre llevo mi tarjeta. O sea, nunca llegar sin planificación, aunque no la lleves a lo mejor firmada porque no te dio tiempo imprimir

o porque no encontraste al maestro o lo que sea, pero siempre a la planificación a la vista y hecha.

La informante objetiva la preocupación por la reflexión previa al momento de la intervención. Desde el *habitus* tradicional, hay que tener el control de la situación, la enseñanza parte de las actividades sugeridas (interesantes y prácticas) por el docente. La parte burocrática de la docencia no le preocupa, puede ir firmada o no la planificación, lo importante es llevar la guía para la acción. Esta actitud devela también una acción normativa flexible en la organización escolar. Una forma diferenciada de concebir la organización de las actividades conforme al programa a desarrollar es la mostrada a continuación:

Al inicio del semestre conozco el programa, recabo toda la bibliografía y las lecturas recomendadas por el programa. Planeo los diferentes bloques [distribuyéndoles en] las horas disponibles, de acuerdo al peso que tienen en el programa, [debido al grado de complejidad de los temas. En eso, consiste mi planeación semestral. Una vez que realizo la planeación semestral, efectúo mi planeación semanal, [que consiste en identificar] el tema que voy a ver y qué materiales voy a analizar con los alumnos, en ese momento determino la estrategia a utilizar.

Una forma de concretar las planeaciones realizadas por los docentes es la mostrada a continuación, en esta se puede apreciar cómo el momento de la planificación puede ser fructífero en cuanto a ideas y conceptos se refiere, pero a la hora de materializarlas resultan cuestiones menos elaboradas, véase:

Por ejemplo, yo escojo algún párrafo y entonces le pido a un equipo que desarrolle, que explique con sus propias palabras un párrafo. Y el otro a otro equipo y así. O sea, fraccionando el texto y que se vaya explicando qué quiere decir eso. Primero que se lea, pero solamente esa parte, y que vaya explicando el equipo, o un alumno también, dependiendo de lo breve o lo extenso de los textos.

[Al trabajar con textos], le doy importancia a que los alumnos lleguen a la comprensión de los textos. También que esos textos puedan contribuir al dominio de contenidos, porque, creo que en la licenciatura en español hay ciertos vacíos en el dominio disciplinar.

Ni en la actividad concreta narrada en el primer párrafo ni en las razones del segundo existe una organización contundente de ajuste al *habitus* o la práctica concreta de formación, no se aprecia tampoco la reflexión señalada por Sonia.

Pudiese considerar en este caso la existencia de dos habilidades del docente-artesano, la localización y la indagación, la profesora interpretó la propuesta curricular, identificó zonas donde se podía ajustar a sus pretensiones, no obstante, la materialización de la organización o reorganización, es bastante más complicada de lo supuesto. Donde es más fácil la develación es en cuanto a definir las preferencias dentro de la disciplina:

Me gustan más las asignaturas que tienen que ver con los textos: análisis expositivos, de textos narrativos y poéticos, de textos argumentativos. [Mientras] no me gustan [los textos de autores españoles, puesto que] son muy pesados para entender. [No dejo de reconocer que los autores] son muy buenos, [pero] se hacen difíciles los textos que proponen ahora.

Jeremías aporta otro ejemplo de organización de las acciones y las prácticas de planificación. Una forma de organizar la práctica con una fuerte habituación procedente de su intervención en proyectos curriculares anteriores:

Nos exigían una carta descriptiva. Le llamábamos de otra manera, no recuerdo ahorita el nombre, pero donde decíamos: de ocho a ocho treinta, fiesta de presentación; de ocho treinta a nueve, exposición; de nueve a esto, explicación de las láminas.

Un aspecto intermedio entre la instrumentación didáctica y la planificación es la organización de las ideas del docente. Después de revisar el contenido del programa y construir una interpretación al respecto, a continuación los docentes proceden a hacerse de los textos identificados como clave o básicos para el trabajo, en la trayectoria de un informante de la generación fundante se localiza:

En primer lugar tenía uno que documentarse en la capacidad de desarrollar los programas de acuerdo a las materias que tenía que impartir. [Además] tenía uno que agenciarse, comprar libros de álgebra superior, ¿verdad? En donde estuvieran explicados los temas que el programa señalaba. [Buscar información acerca de mi tema era la manera de prepararme] pues de todas maneras tenía uno que prepararse comprando libros, o investigando en Internet acerca de los temas que marcaban los programas con los cuales iba uno a desarrollar.

Documentarse, prepararse, agenciarse, son verbos relacionados con acciones docentes, implicadas en la puesta en marcha de una propuesta curricular, sin llegar a ser

aspectos de la práctica áulica, están relacionados con la constitución del docente. Otros ejemplos permitirán ver la recurrencia de esta forma de organización de la vida académica de los docentes.

Con la primera asignatura que impartí hice una revoltura, pero siempre tratando de que el objetivo principal no se perdiera. [Sobre algunos cambios que hice a las antologías:] ver cómo podía contextualizarlas y actualizarlas. [Además,] no hay tantas prácticas en los programas, entonces... Tuve la oportunidad de, al mismo tiempo de leer, ver de qué prácticas me iba apoyar para hacer de esa asignatura, algo que pudiera impactar en los alumnos.

Aparte de que tengo que leer temas que tienen que ver con las asignaturas que trabajo también leo artículos periodísticos. [Asumo tener] que estar informada con los temas que están relacionados con la ciencia, con el desarrollo de las tecnologías, y esto lo logro leyendo revistas científicas, para saber qué avances científicos o tecnológicos están desarrollándose en este momento. [Contextualizo un tema] relacionándolo con lo que sucede tanto en la localidad como a nivel nacional y mundial; entonces (cuando se contextualiza) le damos sentido, utilidad a un tema.

Leer el programa, reorganizar la antología, buscar y agregar prácticas al desarrollo del curso, así como buscar, seleccionar y utilizar información útil, producto de la organización de la vida del docente en el tejido institucional son acciones organizadas a partir de la propuesta institucional. Finalmente la propuesta curricular reorganiza varios aspectos de la organización escolar.

Actualizarse es una forma de prepararse para movilizar las propuestas curriculares. Uno de los informantes señala cierta significatividad de las acciones actualizadoras, de modo que la trayectoria da cuenta del episodio:

Ha habido más trabajo, ha habido más cursos o constantemente asistimos a cursos, Terminamos uno y nos metemos a otro y a veces no queda tiempo para preparar las materias nuevas que a uno le dan... Por ejemplo, a mí me dieron gestión escolar y a veces no quisiera ni que me quitaran ahí de mi lugar, o que se me molestara para asistir a alguna reunión o algún curso porque está uno metido planeando, seleccionado los autores que van a venir a conformar la antología. [Además, de] conformar la antología, últimamente estoy metiéndome a la computadora con las estas USB, con las estas proyecciones, utilizando el cañón y otros materiales que exige el cambio tecnológico.

Sobre la forma de iniciar las clases comenta:



Entonces, cualquiera de tantas técnicas, yo lo primero que hago, me pongo mi gafete, les doy su gafete. Les daba su gafete. Ahora les doy una hoja, y que pongan su nombre y que se lo cuelguen. Porque yo siento feo decir: oye tú el de la camisa café, oye tú de la camisa azul. No, nombrarlos. Entonces, les doy su gafete, aplico una técnica que de antemano selecciono. Entonces hacía yo mi fiesta de presentación. Les hablo la materia que les voy a dar. Cómo se llama, cómo vamos a trabajar, cuáles son los propósitos generales, cuales son los propósitos específicos.

Cuando uno lee el primer fragmento de la trayectoria, piensa en alguien que está completamente implicado en hallar la sintonía entre lo pensado y lo vivido, no obstante, la forma de iniciar la clase muestra más bien una continuidad en los hábitos docentes, adquiridos desde etapas anteriores de actualización docente. Con un nuevo discurso se envuelven prácticas sedimentadas.

En contraste con la forma de proceder de un docente de la generación fundante, ubiqué la trayectoria de una docente de la generación colindante. Aquí se observa un esfuerzo por encontrar la congruencia entre los propósitos formativos y las acciones a realizar. Inicio mostrando la forma de organizar la práctica en función del programa:

[Cuando tengo que trabajar un programa, lo primero que hago es leerlo, ver los propósitos. Con estos elementos, me formo una idea de lo que debo hacer y, bueno, eso es lo primero que hago: leerlo, comprenderlo -el propósito principal-, y ya, en base a eso, yo ya me estoy imaginando cómo voy a trabajar la asignatura, como voy a llevarla a cabo.

[La falta de espacios para realizar prácticas experimentales me llevó junto con los estudiantes, los primeros, a otra manera de realizar éstas prácticas. Su realización me permitió] trabajar temas que no había trabajado y recordar otros que ya había olvidado porque no estaba en constante contacto con ellos. [También me permitieron] echar mano de la indagación y poder hacer que de estos temas, algo que impacte a los alumnos.

La informante establece un hilo conductor entre la interpretación del programa e imaginar cómo abordar la asignatura. Una conexión entre localizar y desvelar, el segundo momento de la trayectoria muestra cómo la indagación, en tanto habilidad artesanal-docente, permite a la profesora implementar prácticas (de campo o de laboratorio) capaces de reactivar zonas de su formación profesional aletargadas u olvidadas. De este modo, la organización de las acciones de formación revitaliza el saber y el hacer de los profesores, es decir, una reorganización del propio ser docente.

Algunos elementos sobre la disposición de los docentes a ser ellos mismos reorganizados por la acción del *curriculum*. Al igual que cuando develé las interpretaciones del plan y los programas de estudio, también las acciones organizativas afectaron los modos de ser docente. A continuación algunos ejemplos:

[Ahora] entiendo un poco más lo que es la pedagogía, la psicología, ahora estoy más formado como docente. [Eso reafirma] el gusto por mi trabajo y le encuentro sabor. [También ahora] ya sé por qué lo hago (el trabajo). [Antes era intuitivo, ahora soy más dado] a saber la profundidad de cada uno de los temas. Estoy más atento a los métodos de enseñanza y pruebo diferentes.

La búsqueda, [también incluye la lectura de algunos] teóricos. [He encontrado que] se habla de conductismo, de cognoscitivismo, de diferentes enfoques o teorías. Últimamente he estado leyendo sobre competencias, [lo que] me abre el panorama y me revuelve todo. [Me pregunto si lo que] estoy generando son competencias o cómo hacerle. En las lecturas busco algo práctico, [cuestiones] que me digan cómo [lograr lo que espera, aunque los autores, a veces, dan ideas demasiado vagas.

Evidentemente, la oportunidad de hablar sobre el desempeño realizado de los programas de la LES, dio al profesor la oportunidad de hacer una revisión de los que significó para sí mismo involucrarse en tal proyecto. Establece el ahora y el antes, señala con toda claridad el conjunto de acciones realizadas y la reorganización de sus ideas sobre lo que hace, cuestiona su hacer, busca y prueba alternativas, ha resignificado su práctica y al hacerlo ha institucionalizado el *curriculum* de la licenciatura.

No es el único caso, también Homero hace algunos señalamientos, en virtud de la hibridación realizada en torno al saber construido con antelación y los elementos de la nueva propuesta. Existe una mutación en el lenguaje, aunque la acción sigue atrapada en el viejo *habitus* capacitador, directivo, subyugado a los planteamientos de la tecnología educativa:

Yo no doy clase, cátedra. [Mi metodología de trabajo es la siguiente:] primero, dentro del programa el temario, dentro del temario, los objetivos; dentro de los objetivos, hay que utilizar recursos; los recursos, vienen las técnicas, las técnicas de dinámicas. [Desde mi punto de vista] las técnicas de dinámicas (sic) ahorran muchos problemas porque éstas comprometen a los muchachos, los involucra para que produzcan sus propios aprendizajes. [El docente no se puede sustituir puesto que:] es el que tiene el

conocimiento y la experiencia, dos cosas muy importantes. El conocimiento sobre la materia, pero la experiencia es de cómo orientar, enfocar la materia a la vida cotidiana o la vida profesional.

De ahí que en los nuevos planes de estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria, se les lleva a observación y práctica, para que ellos observen a los maestros, como profesionales, ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿para qué lo hacen? Y ¿para quién lo hacen? Son preguntas muy precisas. ¿Para quién lo hace? Para él, ¿para los alumnos? O ¿para la ciudadanía? Eso es lo que yo observo, de cómo utilizar cada una de las estrategias que nos proporciona la didáctica.

Verse a través de la acción desarrollada facilitó a los informantes objetivar algunas ideas sobre su hacer. Estas ideas me permitieron reconstruir sus trayectorias y, además, localizar aspectos fundamentales sobre cómo resignificaron su práctica y cómo institucionalizaron el *currículum*. Un ejemplo diferenciado en el mismo sentido es el de Hernán, se involucra en el desarrollo de cursos de la licenciatura, hace un examen de la práctica implementada y reorganiza tanto el hacer, como el ser docente:

[La asignatura con la que me] he sentido mucho mejor es El taller de estrategias para el estudio y la comunicación. [Al trabajar con asignaturas de tronco común], me siento como un charlatán, porque en realidad no conozco tanto, por ejemplo de La educación en el desarrollo histórico de México. Son temas que he estudiado, pero que no he profundizado lo suficiente como para impartir una asignatura así.

Con este de estrategias para el estudio y la comunicación, yo me he sentido muy cómodo porque desde la primera vez que lo impartí, hasta actualmente que lo trabajo, he cambiado no únicamente la antología del curso, sino las formas de trabajo y pienso que he aprendido muchas cosas relacionadas con ese taller, que me permiten coordinarlo mucho mejor, que la primera vez que lo trabajé.

Y lo que ocurrió es que a la par que yo empecé a trabajar con este taller de estrategias, empecé a descubrir mi interés por aspectos que se trabajan como son: la escritura... particularmente la escritura, el trabajo con los textos, la lectura es algo que siempre ha estado muy... Bueno no siempre, desde mi experiencia en España ha estado presente en mí, de una manera muy importante.

No hay en la trayectoria del docente alusiones a otras experiencias de formación, por su pertenencia a la generación colindante, su experiencia como formador de docentes de educación secundaria inició con su ingreso al CAM. Existe un reconocimiento a una forma de ser relacionada con uno de los cursos impartidos, donde confiesa no saber lo suficiente como para enseñar. No obstante, con otro espacio curricular, también de la línea

de formación general, descubre algo personal, capaz de hacerle no solo mejor profesor sino una veta profesional a explotar.

El cambio de plan de estudios o el desarrollo de uno nuevo implica cambiar las rutinas de los docentes, al principio no todos tienen relación directa con la formación profesional de los docentes. Por ejemplo:

[Los cursos que he impartido (en la LES), son:] La enseñanza en la escuela secundaria (cuestiones básicas), Observación del proceso escolar, Escuela y contexto social y de matemáticas, sólo Introducción a la enseñanza (de la especialidad). Los materiales ya están [y me los entregaron, pero] sin la bibliografía completa, tal y como se requiere. [Lo primero que hice fue agenciarme los materiales que iba a trabajar (programas, ficheros y libro del maestro, de educación secundaria). Me sorprendió el desfase del programa, puesto que (en la licenciatura) se pide que se trabaje el Plan 1993 de secundaria cuando ya estaban en las escuelas los programas de la reforma 2006, la situación es que ya estaba la reforma del 2006, sin embargo, los materiales, los planes y programas que nos dieron, o que teníamos nosotros que impartir, eran todavía con el Plan 93.

Además de recordar los nombres de las asignaturas impartidas, la informante también recuerda los pormenores de la implementación, en primer lugar existe la confirmación del proceder de las autoridades en cuanto a entregar los materiales (programas, en ocasiones antologías, textos de apoyo, entre otros); segundo, los docentes exploran los programas y al hacerlo, como en el caso de la informante, las actividades sugeridas quedaron desfasadas en el tiempo, lo que indica la tardía entrada de la profesora al desarrollo del curriculum de licenciatura. También, objetiva la posición docente en cuanto a la capacidad para alterar la naturaleza de la propuesta. Enseguida, la misma informante reconoció: *[Para hacer adecuaciones a los programas] tomo en cuenta las necesidades de los alumnos, [como el hecho de que] trabajen con materiales vigentes, que les sirvan para cuando egresen.*

Llego al punto en que la organización de los programas remite a los destinatarios del *curriculum*. Varios informantes hicieron referencia a los estudiantes, por ejemplo:

[Las expresiones de los alumnos son importantes porque me permiten saber si están entendiendo o no. Cuando detecto que no le entienden a algún tema es cuando decido agregar o quitar temas. A veces nada más con verles la cara y sé que no me están

entendiendo nada. Ese es el momento en que yo paro y digo, a ver, tal vez les estoy hablando de cuestiones que ellos todavía no me entienden porque no han entendido lo de atrás... aun cuando ya son muchachos de licenciatura si yo veo que abren sus ojotes muy grandes, para mi esa es una alerta.

[Identifico otro reto que consiste en hacer que los estudiantes] por lo menos, no le tengan aversión a las matemáticas, y si es posible, que le encuentren el gusto. Me comprometo a que (los estudiantes) tengan la competencia de enseñar a otros. [Acepto que enseñar a otros para que puedan enseñar no es tan fácil y eso me preocupa y me ocupa. Por lo tanto me comprometo a hacer que me comprendan bien, si ellos están confundidos ¿entonces qué demonios van a ir a enseñar en su escuela? Cosas que están mal.

[Desarrollo] una constante búsqueda de estrategias para que los alumnos aprendan lo que quiero que aprendan, [puesto que] los grupos y los estudiantes son diferentes. [En esa] búsqueda de estrategias, creo que no hay ningún método adecuado para todas las ocasiones. El meollo de mi trabajo es que ellos (los estudiantes) adquieran conocimientos para que puedan aprender a aprender por sí solos y estén conscientes de cómo aprenden.

Como se puede apreciar, los docentes se remiten a los estudiantes tanto para organizar actividades didácticas o pedagógicas como para establecerse retos profesionales. Las primeras están directamente relacionadas con el desarrollo de un programa en específico, la segunda con cuestiones que sobrepasan los alcances de un programa e implican un tratamiento más sistemático y general. Atender momentos de incertidumbre es algo inmediato, singular; atrapar el interés de los estudiantes en torno a la matemática es algo más complejo, implica un conjunto de saberes y habilidades en cantidad y calidad considerable.

Los estudiantes son referente también para organizar la búsqueda de estrategias para aprender, que finalmente, son diferentes a las pensadas para la enseñanza. Buscar formas de favorecer los aprendizajes implicados en y para la formación de los otros, demanda cierto nivel de implicación y reflexión profesional. De modo que tomar a los estudiantes como coordenadas en el desempeño docente, así como en las formas de organización del *habitus* es un asunto a considerar en la reorganización del deber ser y el ser de los docentes, de sus prácticas y de las relaciones en las organizaciones escolares.

En el ánimo de mostrar una variedad de casos para evidenciar las formas de considerar a los estudiantes en los modos de organizar la práctica docente, seleccioné también el siguiente fragmento de la trayectoria de Homero:

Yo siempre le pregunto a los muchachos, muchachos ¿cómo se aprende a nadar? Nadando. ¿Cómo se aprende psicología? Aplicándolo (sic). Pero para aplicarla necesitan tener los conocimientos básicos. Los fundamentos. Se les explica. Aparte de que si se aplica, si hay posibilidad de aplicar un psicodrama, un socio drama, con base al parámetro que se le da o al soporte teórico, e identifiquen, cómo se manifiestan en la práctica a través del psicodrama o socio drama y cómo para ellos es más objetivo.

Ciertas habituaciones sedimentadas a consecuencia de la implementación de una o varias propuestas curriculares, es posible objetivarlas a través de la reconstrucción de las trayectorias docentes, como en el caso anterior. Los relatos de vida pueden ser propios o ajenos, lo importante es la mención de acciones o prácticas referentes al desarrollo de algunas propuestas curriculares. En el siguiente fragmento, algunas evidencias:

[Recuerdo dos actividades que realicé con los estudiantes de la modalidad mixta. La primera consistía en] hacer una vinculación entre los temas, hacer un recorrido desde la secundaria... Pero ellos tenían que ver desde dónde empezaban en primaria y hasta dónde llegaban en secundaria. [La actividad] la organicé por equipos y después hicimos una puesta en común. [Creo que] esto les sirve como docentes de cualquier nivel. La siguiente actividad consistió en analizar un problema planteado en el fichero de actividades, ésta quedó de tarea. Una de las alumnas no llevaba resuelto el problema con el argumento de que: a mí me dijo que analizara el problema, no que lo resolviera. La actitud de la estudiante fue muy aleccionadora puesto que me permitió ver algunas fallas en las que incurrieron los docentes. Y eso fue otra cosa que a mí me impactó porque decía yo, bueno, entonces, ¿qué estamos haciendo nosotros como maestros? que ni siquiera esas cuestiones hemos podido convenirlas, vaya, aun cuando no tenía que haber convención, pero también me hizo pensar en que bueno, nosotros damos por hecho algunas cosas y los alumnos entienden de otro modo.

La informante muestra la habituación de explorar los programas de matemáticas en la educación básica, con la finalidad de familiarizar a los estudiantes normalistas con éstos. Una vez realizada la exploración, propuso a los futuros docentes resolver un ejercicio del fichero de actividades (otro material central en la educación básica). Ambas cuestiones ya habían sido enunciadas en fragmentos anteriores. Los estudiantes reaccionaron en formas diferenciadas ante las actividades propuestas, una de estas formas singulares del desempeño estudiantil, advierte a la profesora el *habitus* de algunos docentes con quienes trabajan los

estudiantes. La irresponsabilidad de la estudiante advierte a la profesora la ausencia de ciertas actitudes en sus colegas que sedimenten en los estudiantes formas de trabajo e implicación en los procesos formativos.

Diferenciadas formas de considerar a los estudiantes en la organización de las tareas de formación emergieron de las trayectorias docentes. Existe la alusión al destinatario del plan de estudios concebido desde lo universal, aunque en la singularidad de cada docente adquiere aspectos específicos:

Una enseñanza tendría que mirar las características de los estudiantes. Sí es importante lo que se va a enseñar, pero también el asunto de cómo lo voy a enseñar, qué método habré de construir, porque no hay métodos únicos. [Otro elemento a considerar es] la emotividad, relacionada con el cómo enseño, ¿cuál es mi mirada para poder motivar a los estudiantes?, ¿eso que estoy enseñando le motiva también?, ¿le envuelve?, ¿le excita? [Recalco el hecho de que] son varios los aspectos que el maestro tiene que construir para poder tener una enseñanza eficaz. Los propósitos (de la LES) serían:] que el maestro formado en estas instalaciones (el CAM) sea formado en competencias didácticas, que sea una persona transformativa (sic) de su sociedad, una persona capaz de incidir en la vida de los estudiantes.

Estudiantes y deber ser docente aparecen unidos en la consideración anterior, la metodología, la motivación y el disfrute por el acto de aprender parten de la revisión del ser y el hacer del docente. La acción adecuada favorece tanto los propósitos del plan de estudios, como las aspiraciones sociales del docente.

Uno de los últimos elementos puestos en juego por los docentes, a la hora de expresar cómo se enfrentaron al desarrollo de los programas correspondientes al plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria fue la evaluación. En una informante sólo se aludió a ésta al manifestar: [Los resultados que obtienen los estudiantes,] si éstos le permiten resolver situaciones problema en su vida cotidiana o resolver problemas, [además que] ese resultado tenga sentido para los estudiantes. Sólo un docente se manifestó contundentemente al respecto:

La evaluación es otro elemento al que me refiero, como dispositivo que ha cambiado. Antes, evaluaba de acuerdo a mi criterio; ahora, entiendo que la evaluación] es con el fin de recabar información de... Emitir un juicio, hacer una reflexión de eso, emitir un

juicio; retroalimentar el proceso que estamos llevando, y lograr lo que en los programas se está plasmando, los propósitos.

Poco a poco fueron mostrándose, en las trayectorias, aquellos aspectos de las prácticas reorganizados u organizados por la acción contenida en la propuesta curricular. De una evaluación por criterio, el docente declara haber transitado a una forma más compleja de evaluación integrada por diversos pasos como recopilación de datos, emisión de juicios, reflexionar sobre los juicios, retroalimentar procesos.

Puedo hablar de la institucionalización del *curriculum* y resignificación de prácticas desde la perspectiva narrativa, en tanto las trayectorias construidas a partir de los relatos de vida de los docentes, permitieron ir reconstruyendo los casos en que percibieron modificaciones a las rutinas y se atrevieron, al menos algunos, a buscar formas de materializar las ideas de los diseñadores.

El lenguaje, afirman Berger y Luckmann (2005), Luckmann (1996) Bruner (1973) entre otros, no sólo favorece la comunicación entre las personas, sino que además, juega un papel mediador en la interacción social. En otras palabras, el lenguaje es el dispositivo por el que los agentes comparten significados, construyen sentidos, subjetividades. Deseo rescatar principalmente dos aportaciones, la de Bruner y la de Luckmann dada la relación con el contenido de las trayectorias de los profesores respecto del sentido práctico expresado.

Bruner (1973) aborda dos formas de aprendizaje, el aprendizaje por experiencia directa y el aprendizaje mediatizado. La primera forma de aprender es aquella que deviene directamente de las experiencias vividas por los sujetos, de modo tal que los estímulos directos del ambiente inciden en los aspectos interiorizados por parte de quien aprende. Por el contrario, el aprendizaje por experiencias mediatizadas se adquiere por medio del lenguaje al *organizar los conocimientos según las reglas del pensamiento abstracto*. Principalmente, el aprendizaje escolar está imbuido de este tipo de codificación. A decir del autor existen tres formas de experiencia coincidentes evolutivamente con el desarrollo de las especies, *la activa, la icónica y la simbólica* (p. 4), cada una de estas formas de



experiencia puede dividirse además en conocimiento y habilidad, situación denotativa de su flexibilidad para analizar su presencia e influencia en el aprendizaje social y socializado.

En las trayectorias de algunos docentes se pueden apreciar las dos formas de aprendizaje. Como afirma Bruner (1973) la mayoría de las cuestiones que se enseñan a los estudiantes normalistas o a los profesores que se insertan en procesos de formación continua son principalmente cuestiones icónicas o simbólicas. Aunque, como en el caso de Mónica, a partir de las prácticas, utiliza la experiencia directa para fomentar el aprendizaje de los conocimientos sobre biología.

También, es significativo el relato de Jeremías donde expresa las experiencias que adquirió sobre el trabajo con docentes en servicio. El profesor resalta al menos dos situaciones: la primera en la diversidad de grupos que puede encontrar cuando imparte un curso, trabajadores, flojos, indiferentes, o docentes alumnos de la misma naturaleza; por otra parte enfatizó las habilidades dialógicas que debió utilizar para hacer que algunos grupos le permitieran iniciar su curso o implicar a los participantes en las actividades. Estas cuestiones las aprendió el profesor por experiencia directa.

Luckmann (1996) desarrolla la noción de *hombre socializado*. Éste personaje surge por la acción de los bagajes culturales de la sociedad en que se inscriben. El bagaje cultural se distingue tanto por su contenido como por su estructura, asegura el sociólogo. La complejidad de la sociedad influye en la interiorización de un repertorio de actos, dichos modelos se propagan gracias a los sujetos y las instituciones interactuantes. Específicamente refiere:

Lo que el concepto de *hombre socializado* quiere siempre decir se refiere en todo caso y sobre todo al modo y manera como el hombre actúa: el repertorio de sus actos debe en lo esencial extraerse del repertorio social de actos (p. 93)

Al explicar cómo es que el hombre adquiere tal repertorio de actos Luckmann (1996) afirma que:

Están proporcionados por formas de relaciones sociales más o menos reguladas (padre/hijo, profesor/alumno, entre amigos, entre colegas, etc.) con mayor o menor éxito; atendiendo a paradigmas, castigos, premios, loanzas, órdenes, favores, explicaciones. En este sentido, la lengua juega un rol mediatizado muy grande. Así se adquieren las escalas de valores, los cálculos sobre realizabilidad y las fórmulas de justificación en el almacén subjetivo de las experiencias intersubjetivas, de las experiencias de los actos de otros hombres (los cuales se entienden como respuestas a los propios actos precedentes que son a su vez respuestas a los actos de los otros hombres). Los impulsos originarios se transforman así en las tendencias a actuar (motivos-porque), las necesidades brutas en intereses explícitos sobre posibilidades concretas de futuro (motivos-para) (p. 94)

46

Los entrevistados externaron a través de las trayectorias, el sentido práctico desarrollado durante la estancia de cada uno en el campo de la formación de docentes, esta característica deviene a través de la acción de los sujetos y de las relaciones establecidas con otros sujetos, con autoridades, con los materiales, entre otros aspectos. Por las características de las actividades mencionadas equiparó el sentido práctico con las habilidades de localización, indagación y desvelamiento, propias de los artesanos. Las acciones realizadas a partir de las interpretaciones y reinterpretaciones que los sujetos hacen solos o en grupos conllevan la identificación de aspectos centrales, la curiosidad por los resultados obtenidos, la falta de estos o alguna otra situación desprendida de las prácticas realizadas, así mismo, el posicionamiento sobre alguno o algunos de los planteamientos curriculares promueve la disposición de los agentes para transformar radical o paulatinamente el *habitus* construido.

He decidido retomar dos líneas argumentativas capaces de aportar elementos flexibles para la comprensión tanto del hacer docente como de la profesionalización de quienes aspiran a dedicarse a ésta o mejorar la forma en que ya lo hacen. Ambos argumentos son sociológicos, no obstante uno retoma los rituales y políticas de cooperación y el otro, desde una perspectiva monista relacional, analiza la acción de los agentes sociales. Sennett (2012) y Bourdieu (1997), analizan la acción de los agentes para mostrar cómo es que se constituyen las prácticas específicas y las sociales.

El autor estadounidense habla de *habilidades encarnadas* que son desarrolladas por los artesanos expertos mediante la práctica de una determinada actividad y las describe como: *habilidades físicas aplicadas a la vida social* (p. 281). En este sentido Sennett

(2012) se refiere al *ritmo* de apropiación del trabajador, éste es desarrollado por el agente mediante tres fases: la adquisición de un hábito, el cuestionamiento de éste y la reinstauración de un hábito perfeccionado que se une al inicial.

Dentro de los comentarios de los entrevistados es posible localizar algunos aspectos de su práctica que pueden ser catalogados como hábitos, la forma de presentarse a los alumnos, las formas de organizar sus actividades de enseñanza o de aprendizaje, la compilación de antologías, entre otras. Cuestiones que con la práctica reiterada se encarnan en los profesores, hasta realizarlas sin reflexionar en éstas.

Recibir una nueva asignatura o grupo escolar, impartir la asignatura en otra modalidad con un tipo de estudiantes diferente o definitivamente, desarrollar otros planes de estudio, implica para los profesores cuestionar sus habilidades y conocimientos para ajustarlos a los distintos contextos de aplicación. La revisión implicará seguramente el perfeccionamiento del hábito hasta volverse a encarnar y tornarse imperceptible.

Si bien es cierto que los argumentos de Sennett (2012) se ajustan a las consideraciones que deseo hacer sobre los modos en que los profesores se deslizan en la urdimbre del Plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, en el CAM, también es cierto que no son suficientes, dada la complejidad de las acciones desprendidas de la implementación de una nueva propuesta.

Tal es la razón que me llevó a retomar también la noción de *habitus* de Bourdieu (1997). Instaurados en el campo de la formación de docentes, las prácticas de los profesores del CAM-Iguala adquieren rasgos singulares que los distinguirán de otros educadores de educación básica, tecnológica, media superior, universitaria, por mencionar algunas. La posición que ocupa la organización escolar en el campo ha desarrollado esquemas de acción en los agentes responsables de implementar los programas de educación normal.

#### *4.2.2.1 Las habilidades de la planificación y el trabajo con las antologías.*

Después de haber observado con detenimiento cómo los docentes interpretaron el plan de estudios y los programas de las diferentes especialidades, así como los modos de organización de prácticas y acciones docentes, trato de resumir dos aspectos de las prácticas de formación de docentes donde, desde mi punto de vista, es posible apreciar con mayor claridad la resignificación de prácticas y la institucionalización del *curriculum*. Las habilidades de la planificación, como fueron esbozadas en las trayectorias, evidencia el proceso de resignificación; el trabajo con las antologías lo hacen sobre la institucionalización curricular. En el sentido práctico objetivado por la mayoría de los docentes entrevistados resultó significativa la alusión que hacen a la planificación didáctica de los cursos y el trabajo con las antologías. En lo que sigue pretendo profundizar reflexivamente en torno al sentido que aportan las vivencias compartidas por los profesores. Este proceso de reconstrucción me remite al epígrafe del capítulo donde se habla de las ideas tejidas por un espectador en torno a los comentarios de quienes entrelazan hebras mientras platican, en este caso la trama institucional.

#### a) Las planificaciones

El trabajo con los sentidos me remite también a uno de los personajes de Saramago en el *Ensayo sobre la lucidez*, quien indaga el misterioso caso de los votos en blanco. Reflexiona en torno a las cosas que le dicen los ciudadanos en las entrevistas realizadas con motivo de su misión investigativa. El comisionado expresa: *es interesante observar, dijo, cómo los significados de las palabras se van modificando sin que nos apercibamos de ello, cómo muchas veces las usamos para decir precisamente lo contrario de lo que antes expresaban y que, en cierto modo, como un eco que se va perdiendo, todavía siguen expresando* (Saramago, 2001, pp. 79-80).

La palabra planificar está íntimamente vinculada con la práctica de la enseñanza desde su formalización en un espacio escolar establecido para tal fin. Luego entonces, el término ha adquirido diversas connotaciones. Actualmente, existen muchos desarrollos en torno a este tema, sin embargo, retomaré principalmente los relatos de los profesores para construir algunos argumentos respecto de los sentidos construidos y compartidos por los

docentes del CAM-Iguala en su relación con el Plan 1999. A continuación dos narraciones de una sesión de clase, seguido de algunas ideas expresadas por los propios autores.

Te platicaré una reciente para que sea más...te platicaré mi sesión de ayer, de Observación del proceso escolar. Revisamos unos conceptos. Bueno llegué a la clase, primero les di algunas indicaciones de..., o comentarios sobre lo que se iba a hacer durante esa sesión. Les dije que íbamos a revisar el concepto que los muchachos habían revisado de motivación. Después lo íbamos de tratar de llevar un poquito a la práctica. Entonces, bueno iniciamos así, todos tenían investigado un concepto de motivación.

Les pedí que lo investigaran donde quisieran, in Internet, en diccionarios. Donde quisieran. Integré binas por afinidad y les pedí que construyeran una sola a partir de lo que llevaban. Ya que terminaron, expusieron sus conceptos de lo que era motivación y dieron su opinión de lo que ellos pensaban que pudiera ser, o como pudiera estar explícita esa motivación dentro de un aula de clases. Y bueno, ahí salieron muchos comentarios, incluso hubo quienes ya hablaron de una motivación intrínseca y extrínseca, que depende del docente y depende del alumno, y se comentó... no de manera muy profunda, porque, era a partir de lo que ellos habían investigado.

Otra de las tareas que yo les había pedido, es que ellos buscaran a partir de los conceptos de motivación una actividad que pudiera ser aplicable dentro del aula de clases cuando ellos fueran a prácticas. Que no va a ser todavía pero yo se las pedí. Para eso solicité que integraran equipos un poco más grandes para que nos diera tiempo.

Entonces, cada equipo de cuatro, buscó una actividad, de las cuatro que llevaban, buscó una para ponerla en práctica. Y ahí surgieron varias actividades, algunas de las actividades si llevaba algunas cuestiones que pudieran utilizar como técnicas para analizar un contenido, o para revisar una lectura, pero hubo actividades que fueron más a la cuestión de distención, es decir si estás cansado, despierta un poquito. Pero si hubo actividades que se... me pareció que hubo actividades muy interesantes en ese sentido.

Después de eso, revisamos la parte de un texto, de Jesús Alonso Tapia, que habla de motivación en la educación. De ahí, también yo les había pedido, con una ficha de trabajo, que fueran identificando algunas cosas a partir de interrogantes que yo les había puntualizado en ese tipo de trabajo.

Entonces se hizo el análisis de... nos sentamos en círculo, y fuimos comentando las interrogantes y las respuestas a esas interrogantes, tratando de intercalar, o de integrar lo que habíamos hecho con lo que decía Jesús Alonso, de la lectura de motivación.

Después de esa actividad realizamos un alto, para trabajar unas guías de observación y unos guiones de entrevista. En la próxima semana ellos se van a observar. Entonces, bueno, dejamos un poquito, fuera la cuestión de motivación, y yo les dije que probablemente alguna de las actividades que ellos habían puesto en práctica ahí, les pudieran ser útiles con la observación, porque, aunque ellos nada más van a observar, hay ocasiones que los maestros se ausentan y les dicen realiza una actividad. Entonces, ellos no van preparados realmente para hacer una actividad, más que para hacer una actividad de distención o de entretenimiento.

Yo les he pedido que cuando menos busquen algo que si no les dejan los demás maestros, otra actividad que realizar, váyanse preparados con algo. Empezamos a trabajar con las guías de observación, y un guion de entrevistas. Integré equipos por escuelas de observación, para que llevaran la misma guía por escuela cuando menos. Y partimos de las temáticas que vamos a revisar, tanto de los textos como en el análisis. Por ejemplo en este caso la temática fundamental es observar a los alumnos ¿Qué hacen los alumnos dentro de la escuela? ¿Qué hacen los alumnos dentro del salón? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son sus actividades que realizan en el salón?

También ahí, en esa observación se retoma la cuestión de la motivación. Por eso me interesaba ver un poquito antes, porque habla de que se registren cuáles asignaturas fueron más, de más interés para los alumnos. Y dentro del guion de entrevista, bueno, también manejamos que los alumnos (sic) de estudiantes, contesten ¿Qué consideran que es más motivante para ellos? ¿Qué materia? O ¿Cuándo consideran que un maestro les imparte la clase de manera atractiva o de interés? entonces, ahí ya los muchachos incluyeron preguntas que tuvieran que ver con la cuestión de la motivación. La clase culminó cuando cada equipo presentó sus guiones de entrevista y el guion de observación que van a llevar para realizar la visita. (Sonia, 2010, pp. 30-33)

#### Argumentos sobre la planeación:

Tal vez lo que hice un año anterior, trato de que el siguiente sea otra cosa. Sea mejor. Y yo creo que, pues eso se refleja en el trabajo, y a lo mejor en la simple planeación. Porque aún y cuando sea una misma asignatura, no retomo las actividades anteriores. Trato de que sean diferentes. Planear algo..., o proponer cuestiones diferentes que si lleven al logro de un buen aprendizaje. Entonces, yo creo que se ha construido principalmente de todos los saberes que he obtenido, de la experiencia que he tenido al estar aquí (Sonia, 2010, p. 25).

Es relevante el sentido práctico que le asigna la profesora a la organización de las actividades didácticas. Como he dicho anteriormente, en el proceder de los docentes se encuentra un conjunto de saberes, teóricos y prácticos, acopiados en el trayecto personal y profesional de los agentes. Dada la naturaleza de la comprensión requerida, relaciono las habilidades fundamento del proceder artesanal (localizar, indagar, desvelar) con el sentido práctico. Pero además, me refiero a un sentido cambiante, ajustado paulatinamente a las demandas de la organización escolar, para esto existen dos nuevos elementos a considerar, provenientes de la sociología, Sennett (2012) propone al ritmo y al ritual como procesos para el ajuste del *habitus*.

El proceso de la planeación didáctica implica al ritmo, éste atraviesa por tres fases: adquisición de un hábito, cuestionamiento de hábito y ajuste del hábito. La descripción hecha por Sonia revela algunas características de su forma de planear y en el relato trataré de mostrar las tres fases del ritmo.

La secuencia de actividades desprendida de la sesión de clases descrita lleva a distinguir al menos siete momentos 1. La investigación previa, 2. Las indicaciones sobre el trabajo a realizar, 3. La construcción del concepto de motivación, 4. La socialización del concepto, 5. El desarrollo de actividades motivadoras, 6. El trabajo con la guía de observación y guiones de entrevistas para los adolescentes y 7. La puesta en común de las guías y los guiones. Esta forma de organizar actividades secuencialmente es parte del hábito de planear.

En la sucesión se nota la coordinación de la profesora en cuanto a indicar las finalidades de cada actividad, la relación de la tarea con la formación de los estudiantes, el papel de los conceptos en el trabajo docente; así mismo, asume el papel de orientadora en cuanto amplía la información sobre la motivación, sobre el comportamiento de los profesores y autoridades de las escuelas secundarias, al plantear y responder preguntas; la intervención en la dinámica del aula indican el cuestionamiento del hábito, de lo contrario confiará en que como así se planeó, así debe realizarse. Las acciones emprendidas y el modo de hacerlas se han constituido a partir de los procesos de formación en los que se involucra la profesora y al estar en el Centro, según reveló.

El cuestionamiento del hábito requiere la revisión de argumentos de otros compañeros o de expertos para reconstruir el hábito. Con la intención de profundizar en los argumentos esgrimidos por la profesora y el análisis que realizo, rescato algunas ideas de Shulman (2005), quien explica algunos elementos sobre el tratamiento didáctico de los contenidos de enseñanza, al respecto expresa lo siguiente:

La preparación [de la clase] supone el análisis y la interpretación crítica de los materiales a enseñar en función de la manera particular que tiene el profesor de entender la materia (Ben-Peretz, 1975). Es decir, examinamos a fondo el material de

enseñanza a la luz de nuestra propia forma de comprender y nos preguntamos si es “apropiado para ser enseñado”. Este proceso de preparación incluirá normalmente 1) la detección y corrección de errores por acción u omisión en el texto; y 2) los procesos fundamentales de estructuración y segmentación del material en formas que se adapten mejor a la comprensión del maestro y, en perspectiva, más adecuadas para su enseñanza. También realizamos un profundo análisis de los objetivos o fines educacionales (p. 21).

Similarmente, Sonia hace una interpretación de las asignaturas que imparte y actúa en consecuencia para anticipar los resultados esperados, sobre el particular señala: *que el trabajo con sus asignaturas le obliga a buscar cosas más específicas, para poderlas llevar al aula y que valoren que la asignatura va a ser de utilidad* (p. 28), cuestión que se observa en la relación que estableció con el tema de la motivación y las actividades a desarrollar por los estudiantes en las escuelas secundarias a las que visitarían posteriormente. Resultan evidentes los momentos establecidos por la profesora para integrar paulatinamente información y la participación colaborativa de los estudiantes normalistas. Es decir el ajuste del hábito.

Un caso evidente de ajuste del hábito de la planeación es el del profesor Raunel. Él nos relata su forma de trabajo en la Licenciatura en Educación Media, revela un proceder meramente intuitivo, era su forma de entender y desarrollar la enseñanza, específicamente dice:

Y antes, cuando yo empecé a trabajar aquí, pues, solamente me daban mi programa y yo sabía cómo le hacía y a la buena de Dios hacía las cosas. Claro, siempre traté de cumplir con esos contenidos. Pero otro detalle es que antes en los programas no se especificaba tanto sobre los propósitos (Raunel, 2011, p. 5).

Al avanzar en la sesión de entrevista, el mentor reflexiona sobre la forma en que trabaja ahora y lo que él denomina nuevos métodos de enseñanza, veamos lo que dice:

Pero ahora soy más dado a saber la profundidad de cada uno de los temas. Estoy más atento a los métodos de enseñanza y pruebo diferentes métodos de enseñanza. Utilizo ya los mapas conceptuales, utilizo mapas mentales, utilizo resúmenes, utilizo la enseñanza magistral. En fin, voy probando muchas cosas más que antes no hacía. Antes era demasiado expositor y ahora trato de que mis alumnos participen, les dejo que lean, al otro día analizamos el material y de alguna manera, ha cambiado mi manera de trabajar (Raunel, 2011, pp. 6-7).



Como se puede observar, relacionarse con los planteamientos del Plan de estudios 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, le facilitó transformar su forma de pensar y realizar la acción docente. Nuevamente, aparecen como elementos vinculados en la organización de actividades, las formas de tratar los contenidos y las finalidades para hacerlo. En este caso, el ajuste al hábito se detonó a través de la relación con los programas de las asignaturas impartidas del Plan 1999, aunque no exclusivamente.

¿Los casos analizados son prototípicos del reajuste del *habitus* que realizan los demás profesores en el CAM-Iguala? De ninguna manera. Resulta ilustrativo también mostrar otra forma de realizar las planeaciones comentada por un docente de la generación fundante. He de recordar a los lectores la trayectoria del profesor, dicha amplitud le ha permitido desarrollar al menos tres tipos de programas (de actualización, de la Licenciatura en educación media y de la Licenciatura en educación secundaria). Para asistir a impartir un curso de actualización el entrevistado comentó: *nos exigían una carta. Una carta descriptiva, donde decíamos de ocho a ocho treinta, fiesta de presentación; de ocho treinta a nueve, exposición; de nueve a esto, explicación de las láminas* (Jeremias, 2009, p. 26)

Sobre su trabajo en la licenciatura en educación secundaria expresó:

En la primera llego, les doy mi nombre, más si no me conocen. Les digo mi nombre, llevo mi gafete. Porque le digo, teníamos muchos cursos. Ahí aprendimos: comiendo pastel, partiendo el pastel, voy a Acapulco, se llamaba a París, pero ahora, le modifica uno; la carta Rusa, la ventana de Johari, la construcción y destrucción del mundo, islas. Y muchas más técnicas.

Aplico una técnica que de antemano selecciono. Les hablo la materia que les voy a dar. ¿Cómo se llama, cómo vamos a trabajar, cuáles son los propósitos generales, cuáles son los propósitos específicos? Anteriormente manejábamos fascículos. Y les decíamos el objetivo general del curso, objetivo general de la unidad, objetivo particular, objetivo específico. ¿Cuál es el objetivo particular? Lo que les voy a dar yo. ¿Cuál es el objetivo específico? Que es lo que tú vas a aprender como alumno. Sí, son dos cosas distintas. Entonces les hablamos de todo eso. Les decimos de los bloque (sic), ahora son bloques. Cuantos bloques tiene la mat... el área que vamos a dar, la asignatura, cuáles son los propósitos de cada bloque, cuáles son (sic) la bibliografía de cada bloque, ¿cómo vamos a evaluar?, y ¿qué es lo que se espera del curso? ¿Qué es lo que se espera para ellos? ¿Qué es lo que se espera del egresado? El perfil del egresado, ahora le llaman así en esa forma.

En la narración del profesor deseo destacar dos cuestiones. La primera en torno a la organización rigurosa de las actividades de actualización, hasta el punto de cronometrar cada una de las acciones a desarrollar (hábito). Las cartas descriptivas se ajustaban a las formas de trabajo desprendidas de planteamientos conductistas de la enseñanza con una fe ciega en el potencial de los estímulos contenidos en cada actividad. Bastaba con la organización sistemática de éstas para obtener los cambios de conducta esperados. Asimismo se observa la prioridad otorgada a las técnicas de motivación, en consonancia con las ideas pedagógicas arriba planteadas.

El segundo asunto sobresaliente es la resignificación expresada por el profesor respecto de las actividades realizadas en un primer encuentro con los estudiantes. No obstante, la gran cantidad de técnicas mencionadas en la sesión de entrevista, revela la encarnación de la habilidad para movilizar lúdicamente las sesiones de trabajo. A su vez, esta habilidad hace emerger una idea técnica de la docencia, complementada por el énfasis otorgado en segundo lugar a los objetivos generales y específicos de la asignatura y de la sesión, la meticulosa revisión de los objetivos, las actividades y la bibliografía por bloque. No obstante, me llama la atención el engarce que hace con las finalidades de la asignatura y de ésta con el perfil de egreso. Asimismo, la distinción efectuada entre lo que se espera del estudiante y del profesor. En toda la explicación hay apenas un momento de intento de ajuste en el nombrar los propósitos en sustitución de los objetivos, no obstante los divide en generales y específicos, cuando en los planes no existe tal separación.

Por ser habilidades encarnadas, resultó difícil para el profesor externar los argumentos justificantes de las elecciones didácticas y el modo de realización de las mismas. Simplemente son cosas que el entrevistado ha construido a lo largo de su trayectoria en el Centro, en relación con las experiencias académicas vividas y la interacción con diversos profesores de su generación y de otras, así como de una gran variedad de estudiantes con quienes ha trabajado.

Algunos elementos para el ajustar el *habitus* los podemos encontrar en autores como Zabala (2000 y 2008), Perrenoud (2007 y 2008), Zavalza (2005), Merieau (1998), Tejada

(2005 y 2009), entre otros. Los investigadores ponderan la habilidad de planificar la práctica como un conocimiento básico para ejercer la docencia. Además de lo mencionado, los estudiosos señalan el papel preponderante de dos cuestiones más: el conocimiento sobre los educandos y la habilidad para poner en contexto la acción didáctica.

En los relatos de los profesores aparecen los estudiantes, así como algunas características observadas por los docentes y comentadas en las sesiones de entrevista. La maestra Marcia, en alusión a las adecuaciones que realiza a sus programas menciona: *que para hacer adecuaciones a sus programas toma en cuenta las necesidades de los alumnos, como el hecho de que trabajen con materiales vigentes, que les sirvan para cuando egresen* (Marcia, 2011, p. 11). Otra forma de tomar en cuenta a los estudiantes tiene lugar durante las sesiones de clase, cuando detecta en la reacción de sus alumnos manifestaciones de incertidumbre, el relato contiene lo siguiente:

Cuando, también de repente, los ejercicios que ahí plantean, yo veo la necesidad, pero eso lo puedes ver cuando estás frente al grupo, cuando indagas, pues, con ellos. Entonces, me paro y digo, a ver, si no sabemos hacer fracciones, vamos a hacerlas. Ahí es cuando digo, tengo que agregar. Tengo que agregar esto, aunque no lo marque el programa, ni esto ni lo otro (Ma. Marcia, 2011, p. 12).

Dos son las preocupaciones y ocupaciones de la profesora, que los estudiantes trabajen con materiales vigentes, dice ella, que se refiere al desfase que tienen los programas de la Licenciatura en Educación Secundaria, puesto que fueron diseñados antes de la reforma al nivel, algunas actividades sugieren los materiales curriculares que se trabajaban con el Plan 1993 de educación secundaria. La preocupación es legítima y está dirigida al desempeño de los estudiantes normalistas. Por otra parte, menciona los agregados efectuados a los programas cuando detecta algún déficit en los estudiantes. Los futuros docentes deben comprender los temas tratados en matemáticas, si no lo logran, la profesora detiene la secuencia y trabaja lo que a su juicio es la causa de la falta de comprensión.

Otro de los profesores que se refiere en reiteradas ocasiones a los estudiantes durante la planeación de sus clases es Raunel, quien comenta:

Y cuando estoy planeando, sé qué temas voy a ver, que materiales voy a analizar con los alumnos. Y entonces en ese momento, yo determino cuál es la estrategia que voy a utilizar. Si voy a utilizar un resumen, si voy a utilizar una lectura comentada, si voy a utilizar mapas conceptuales o si ellos van a investigar algo relacionado con la lectura, o ellos van a exponer algunos temas que a mí me interesa que investiguen. Días antes de clase, como en este semestre tengo dos días de clase, jueves y viernes. Y entonces, el lunes estoy leyendo mis materiales, identifico las ideas principales, y cuando llega el momento de mi clase, ya sé a qué es lo que tengo que darle mayor énfasis, para que mis alumnos lleguen a esas conclusiones.

Resulta significativo el hecho de que al pensar en las acciones a desarrollar lo haga en un sentido colaborativo con los estudiantes y no asuma la tarea de forma unilateral. Definitivamente hay acciones que son delegadas a los estudiantes como las investigaciones o las exposiciones, no obstante el profesor piensa en las conclusiones a extraer.

A propósito de los procesos de pensamiento e imaginación didáctica realizados por los mentores, reflexionaré sobre lo expuesto por Mónica en relación con el origen de las ideas desprendidas de la lectura y sobre todo, de la comprensión del propósito principal de la asignatura a desarrollar.

La entrevistada comenta que cuando tiene que trabajar un programa, lo primero que hace es leerlo, ver los propósitos. Con estos elementos, se forma una idea de lo que debe hacer. Ella lo manifiesta de la siguiente manera: *y, bueno, eso es lo primero que hago: leerlo, comprenderlo -el propósito principal-, y ya, en base a eso, yo ya me estoy imaginando cómo voy a trabajar la asignatura, como voy a llevarla a cabo.* (Mónica, 2011, p. 7)

Todos los profesores hacen referencia a los propósitos u objetivos del Plan de estudios o de las asignaturas que imparten. No obstante, no todos ponen el énfasis que la profesora en el potencial imaginativo inherente a un enunciado propositivo. Como si al descubrir el significado y el sentido del mensaje emitido por quien redactó esa parte del programa, existiese un diálogo entre el autor y el ejecutor.

Pasaré ahora a referirme a los ajustes verificados por los docentes para adecuar sus acciones al contexto de realización de las prácticas. Considero al proceso de planificación como un puente entre la particularidad y la singularidad en el desarrollo del plan de estudios para la formación de profesores de educación secundaria. Es precisamente la contextualización referida por los docentes el paso vinculante entre los planteamientos universales, la realidad particular del contexto y las posibilidades del agente. Del mismo modo es el acto que facilita el cuestionamiento del hábito y el ajuste. Trataré de mostrar con los relatos de algunos entrevistados dónde ubico el acaecimiento del nexo.

Analizo la bibliografía sugerida y casi siempre, yo hago algunas sustituciones, hago algunas sustituciones por otros textos, que a mí me parecen un poco más contextualizados, con nuestro medio. Porque en nuestra licenciatura, hay muchos textos de autores españoles, y a mí siempre me gusta agregar algún texto que a mí me ayude un poquito más en lo que yo voy a trabajar. Por ejemplo ahorita se me ocurre, en análisis de textos argumentativos. En argumentativos por ejemplo, nos hablan de... Un tema habla de argumentativos orales y ahí nos pone el debate, nos pone este... Bueno básicamente el debate se ve en ese tema. Por ejemplo yo agrego el discurso escolar, porque por ejemplo, nuestros maestros en secundarias, tienen que preparar el discurso que va a decir el alumno, y ese discurso escolar que el maestro de español tiene que preparar, ese no lo señala nuestro programa. Entonces yo meto una bibliografía, en donde nos hablan de las partes del discurso, porque yo veo que muchos maestros que ya egresaron de nuestra escuela, vienen a preguntar ¿y cómo hago el discurso? (Martina, 2011, pp. 6-7).

El hilo conductor en el análisis del programa realizado por la profesora es el de la bibliografía sugerida. Hace una selección de textos donde omite principalmente autores españoles, e incorpora lecturas *contextualizadas con nuestro medio*, afirma. Existen aquí los tres un planteamiento universal, interpretada por la profesora y rehabilitada en sintonía con Sennett (2012), puesto que no destruye por completo el proyecto, conserva algunos elementos y reemplaza otros ¿cuáles son recolocados? Aquellos obtenidos en el proceso de socialización del quehacer docente, los que pudieron obtenerse de las diferentes posiciones en el campo a lo largo de su trayectoria. Las posibilidades singulares están limitadas por la particularidad del contexto, los textos adquiridos por la escuela, los recopilados durante los procesos de formación, los compartidos por otros compañeros, lo aportados por los estudiantes.

Otra línea de contextualización viene de los requerimientos demandados por los propios profesores-estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria. En respuesta, la profesora decide si retoma o no el tema de textos argumentativos, sin descuidar el discurso escolar, tan demandado en las escuelas secundarias para los concursos. Normalmente, las autoridades designan al profesor de español para preparar al representante de la escuela en el concurso. Nuevamente el planteamiento universal está sujeto tanto a las demandas de las escuelas secundarias como a la disposición de la formadora de docentes para acceder a la reparación del programa.

Coincido con los planteamientos sobre la socialización expuestos por Sennett (2012) en relación con el producir y el reparar. Mencionaba anteriormente el proceso de encarnar habilidades en el trabajo artesanal, implicados en éste el ritmo y el ritual. Definitivamente continúo adherido al aspecto del ritmo, en la consecución de habilidades para la planeación. Con lo expuesto anteriormente sobre las acciones de planeación narradas por los entrevistados, resulta ilustrativa la idea del *carcaj* propuesta por el autor para referirse al conjunto de herramientas dispuestas para la ejecución de una tarea y relacionada con la noción de *habitus*. Los profesores a lo largo de su interacción con los programas de las asignaturas que imparten han construido, reparado o reconstruido formas de ser y hacer. Al respecto, las ideas del propio Sennett resultan apropiadas:

La imagen del carcaj es importante en el desarrollo de las habilidades. A veces se tiene la idea de que la cualificación profesional consiste en el dominio de una única manera correcta de realizar una tarea, de que a cada fin corresponde exclusivamente un medio. Una visión más completa del desarrollo abarca el aprendizaje de diversas maneras de abordar el mismo problema. El carcaj lleno de técnicas permite el dominio de problemas complejos: es muy raro que una única manera de actuar sea útil para todos los fines (Sennett, 2012, p. 284)

Paulatinamente, los docentes arriban a diversos grados de dominio en el planear, la práctica y el tiempo de dedicación les conducen a encontrar formas cada vez más simples y efectivas de lograr sus propósitos educativos, a lo que usualmente suelen denominar *estrategias o actividades prácticas*.

b) El acopio y trabajo con las antologías

Si para el desarrollo de habilidades encarnadas es preciso cumplir con dos aspectos el ritmo y el ritual, el proceso de planeación responde al *ritmo* de acuerdo con los planteamientos de Sennett (2012). Por otra parte, desde mi punto de vista, la compilación y el trabajo con las antologías es más bien un *ritual*. En adelante expongo mis argumentos.

Dentro de todos los detalles sobre la práctica docente que desarrollan los profesores con motivo de poner en marcha el Plan 1999 para la formación de licenciados en educación secundaria, los profesores traen a colación a la antología, sea como instrumento de trabajo, como una guía orientadora o como una tarea a realizar. Comparo la relación de los formadores de docentes del CAM-Iguala con un ritual, dado el papel respetable, asignado por algunos agentes a dicho material. Este hecho tiene relación con una de las *maneras de construir rituales como prácticas que se sostienen por sí mismas* (Sennett, 2012, p. 133) en particular me centro en el segundo modo presentado de la siguiente manera: *los rituales convierten objetos, movimientos corporales o palabras anodinas en símbolos* (p. 135). Las antologías son un símbolo del trabajo en la licenciatura. Al inicio del semestre los profesores se afanan en confeccionarlas, compilarlas, intercambiarlas y algunos hasta de darles su toque personal. ¿Por qué asignar a las antologías un carácter ritual? La exposición del autor estadounidense es más que elocuente:

El ritual se inspira en ambas clases de símbolos [como representación y como evocación], pero los clasifica a medida que se desarrolla la práctica. Primero recibimos instrucciones, que arraigamos como hábitos; estas instrucciones se disuelven en evocaciones que tratamos de perseguir de modo más consciente; la persecución no es interminable; recuperamos el sentido de la instrucción en un hábito enriquecido, que vuelve a arraigarse como conducta tácita. En los rituales, los objetos y los gestos corporales pasan, no en menor medida que el lenguaje, por este proceso de transformación en el que su significado gana densidad (Sennett, 2012, p. 135).

Cada programa de la licenciatura en sus diferentes especialidades consta de un cuadernillo que contiene las instrucciones de cómo abordarlos (orientaciones académicas, criterios de evaluación, temas, propósitos generales y por bloque, bibliografía básica, actividades y algunas lecturas). Las antologías integradas por los docentes reproducen dicho cuadernillo e incorporan todas las lecturas señaladas en la bibliografía básica o al

menos la gran mayoría de éstas. Al incorporarse a la licenciatura en secundaria los profesores oficialmente recibieron el programa y la antología, para de ahí desprender sus actividades, Homero refiere lo siguiente:

Para incorporarse, nos dan un oficio, un programa, nos dan una antología, analizamos la antología, cuales son los objetivos, cuales son... por decir algo... El programa, cuales son las estrategias de trabajo. Si hay una serie de actividades, propuestas. Uno puede modificarlas de acuerdo a la naturaleza del tema (Homero, 2009, p. 12)

Las antologías entregadas por los docentes a los estudiantes, les fueron adjudicadas por las autoridades a los profesores cuando iniciaron a impartir los cursos, hoy las resguardan los coordinadores de las academias o se obtienen por internet de las páginas de algunas normales públicas como la de Nuevo León, la de Guanajuato o la de Baja California; respectivamente las autoridades de las escuelas normales las recibieron paulatinamente a medida que los profesores retornaban de los cursos de actualización donde el equipo de la extinta Dirección General de Normatividad de la SEP, socializaba el contenido de cada programa. Esos textos primigenios se resguardan con especial cuidado.

En el caso del CAM-Iguala, como el los otros dos de la entidad, no se cuenta con todas las antologías en original por dos circunstancias especiales. La primera se debe a la forma en que los CAM se incorporaron al programa de transformación de las escuelas normales, comentado al principio del presente documento. La segunda razón deriva del esquema de contratación de profesores desarrollado por los Centros cuando impartían la Licenciatura en Educación Media. Dada la demanda de profesores, las autoridades se vieron obligadas a contratar docentes, sobre todo especialistas para impartir asignaturas de formación específica, como lo narran varios de los entrevistados. La condición de profesor contratado brindó a varios la oportunidad de asistir a los cursos de actualización, sin embargo, algunos ya no concentraron el material recibido a las autoridades del Centro para su resguardo. Por esta razón algunos mentores se quejan por la falta de antología.

Una reflexión cuidadosa de las ideas expresadas en la cita del texto de Sennett (2012), nos permiten comprender el simbolismo designado por los profesores a dicho



objeto. A continuación presento algunos fragmentos de los relatos de los profesores para volver con el análisis al respecto.

En este fragmento de la entrevista con Jafet comenta asuntos relacionados con los materiales que ha trabajado desde que impartían cursos de actualización, sobre la Licenciatura en Educación Media y las antologías de la educación secundaria. Para efectos de una mejor comprensión del lector, separaré por épocas el relato del profesor:

#### Sobre los cursos de actualización

Digo los cursos si se planeaban entre todos. Ya las materias había una forma de cómo entregar una planeación, obviamente teníamos que ajustarnos. Venían mucho unos libros que se mandaban, creo que la Dirección de Mejoramiento Profesional, que ya hasta venía la forma en cómo hacer la utilización de actividades, y al final de cómo tenía que ser la forma de evaluar. Ir y aplicar. [Para comprender con mayor precisión lo que contenían estos materiales incorporo a la narración de Jafet, así como un fragmento de otro profesor, Homero, quien trabajó la elaboración de los famosos fascículos en la ciudad de México:] Actualización, lo que hacíamos no era otra cosa más que había proyectos donde nosotros realizábamos, antologías, antes les llamábamos fascículos. Esos fascículos, cada área de estudio, por decir algo matemáticas, desarrollaba todo lo concerniente a matemáticas, desde números naturales, álgebra, trigonometría, cálculo; pero en tal forma, que se facilitara al maestro su comprensión, y permitiera a ellos dar una explicación correcta sobre la enseñanza de las matemáticas (Homero, 2009, p. 4)

Lo único que teníamos eran los libros que nos mandaban, como los libros que les daban a los de primaria, los de español, y este es el de matemáticas, y este es el de educación tecnológica y órale. O por ejemplo de docencia. Pero no, no incorporábamos nada, es decir, ¡nada! En primera no podías incorporar nada, porque no sabías, en segunda porque te decían dalo. ¿Cómo? como puedas.

#### Sobre la Licenciatura en Educación Media

Y en cambio en aquel entonces era de búscate el paquete (antología) de esa materia y pus tráetelo, desarróllalo. Bibliografía no teníamos.

#### Sobre la Licenciatura en Educación Secundaria

No por el hecho de que mi mujer, una persona haya dado propósitos y contenidos, digamos en el 2004, y ahorita le das la misma asignatura, agarre su tapete de aquel año, no, arma un nuevo proyecto y lo incorpora, y aquel lo desechas. Y ahora no, ves una vida diferente aquí, porque toda la gente anda buscando qué hay de nuevo, valla con el apoyo de...

Ahora empezamos, pero no empezamos así. Tú fuiste a tomar el curso de observación y práctica docente, multiplícalo y lo das. Pero ya no llegas en cero, ya no dices esto se va a dar y punto. Yo ahorita estoy seguro, que algunos de los maestros, la mayoría te puedo decir, le dices aquí está el programa que va a dar y no va a decir, escasamente lo leo, aquí hay una antología que llegó de México, no, pero es que ahora hay nuevo, y ya se meten a buscar algo nuevo que puedan aplicar, o un compañero dice sabes que, yo di esto y me dio buenos resultados, quítale esta lectura y cámbiale esta, está mejor para los propósitos de esa asignatura. Entonces ya hay un intercambio de experiencia y de enriquecimiento, mucho. Yo veo por ejemplo a la maestra Roxana que dice: Male mira me llegó esto sobre la cuestión de estrategias o de competencias en esto, te lo mando. Y se comparten.

Aun cuando la función del material haya cambiado con el paso del tiempo, su presencia es incuestionable. Tanto en la primera como en la última etapa los documentos llegaban de la ciudad de México, de la instancia central fuese la DGMP o de la SEP. La segunda etapa fue más crítica dada la falta de relación del CAM-Iguala con la instancia directamente responsable del funcionamiento de la Licenciatura en Educación Media. Hoy por hoy es complicado hallar al menos el programa de las asignaturas o el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media. Con el paso del tiempo el ritual ha evolucionado, las reformas a la educación secundaria en 2006 y a la educación básica en 2011 obligan a los mentores a rehabilitar el ritual, además de la función de guía en la tarea formativa, ahora media en las relaciones de cooperación entre los profesores.

Seguiré el hilo de la rehabilitación del ritual. Martina habla de las modificaciones a la antología: *Yo analizo la bibliografía, y puedo sustituir, y digo sustituir, porque nuestras antologías son muy extensas, y si agregas, entonces te vas a perder* (p. 8). Entre las acciones orientadoras del trabajo con las asignaturas está la bibliografía contenida en la compilación. Otra forma de mostrar la centralidad del texto es verla como sigue:

Ese de los textos narrativos y poéticos es un libro completo, que nos marca la antología. Es un libro completo, entonces, aparte de ese libro completo que ya es así de este tanto (señala unos cinco centímetros aproximadamente de grosor), ya es una antología de este vuelo, entonces no puedes, ver todo eso en un semestre. Y de ahí se toma algo y yo tengo que llevar otras cosas. Que se me hacen más sencillas (Martina, 2011, p. 8).

Cuando la profesora se refiere a la antología, no distingue entre el programa y los textos sugeridos, el compendio es uno. Adquiere, además de un carácter representacional en

términos curriculares, una condición simbólica, de pertenencia a la licenciatura, aun cuando ya no se siga al pie de la letra. No es significativo el nombre de los autores de los textos que la integran, ni el nombre de los textos, lo fundamental es la localización del texto en la compilación que materializa a la asignatura. Trabajar en la integración del material representa el aporte personal al trabajo, no importa qué tan extensa sea, importa colocar algo de su idiosincrasia, la profesora enfatiza *tengo que llevar otras cosas. Que se me hacen más sencillas*. Existe una estrecha relación entre el ritual y el desarrollo de habilidades, las expresiones de la mentora sobre los textos de la antología siempre van de la mano con la habilidad de organizar las actividades escolares. O como en el caso citado anteriormente, con la habilidad para trabajar colaborativamente.

Que existe algo simbólico en lo que podría llamar un acto de fe depositado por los profesores a su antología lo revela el relato de Jeremías quien menciona:

Y ahora en mi antología, le voy a meter: plegaria del perro, en otro bloque voy a meter el tronco de los pobres, ¿qué vale más, el que da o el que recibe? Bueno, y por último le voy a meter súplica de un alumno. Yo lloro con esa (sic) maestro. Yo si se la leo aquí, me salen las lágrimas. Súplica de un alumno. En donde le dice: “Maestro si haz de enorgullecerte de mí, orgullésete (sic) de la obra, maestro”. Pero más bonito. Entonces soy muy de corazón (Jeremías, 2010, p.32).

El carácter emotivo de la declaración del profesor respecto del contenido proyectado para su próxima antología está vinculado fuertemente con el aspecto dramático de los rituales en la perspectiva de Sennett (2012). El profesor piensa más en el contenido expresivo de los textos que en el propio agente como formador de docentes. El autor de *Juntos* y *El artesano* afirma: *el tercer elemento fundamental del ritual concierne a la expresión y específicamente a la expresión dramática* (p. 135). El argumento lo retoma de los planteamientos de Goffman, quien acuñó la proposición *la presentación del yo* aunque Sennett se desmarca de tal idea por considerarla reducida al sugerir que una persona inmersa en un acto dramático como una ceremonia, las personas *entran en un dominio expresivo más amplio y colectivo* (p. 137). Al incluir los textos expresivos en su antología Jeremías le da un toque personal al material destinado a acompañar durante todo el semestre a los estudiantes y al docente en las sesiones de clase. Los encuentros

vislumbrados no tratarán fríamente el acto de enseñar, estarán aderezados por elementos expresivos de la humanidad del profesor.

Como sucedió con la reforma a la religión católica por parte de Lutero, los rituales también son modificados. Las generaciones jóvenes, por las nuevas experiencias de socialización, de formación o de interacción con las frescas formas de saber y de conocer, tienen la osadía de cuestionar los rituales establecidos para proponer modificaciones. En el CAM-Iguala recientemente se empiezan a dar visos de agentes-transgresores del ritual. Veamos el ejemplo de Mónica: *Primero ver que las antologías ya tenían lecturas muy rezagadas. Entonces, ver cómo podía contextualizarlas y actualizarlas para que se desarrollaran estos temas* (Mónica, 2011, p. 8).

Ahora el de Hernán:

Con este de Estrategias para el estudio y la comunicación, yo me he sentido muy cómodo porque desde la primera vez que lo impartí, hasta actualmente que lo trabajo, he cambiado no únicamente la antología del curso, sino las formas de trabajo y pienso que he aprendido muchas cosas relacionadas con ese taller, que me permiten coordinarlo mucho mejor, que la primera vez que lo trabajé (Hernán, 2011, p. 22).

¿Qué es lo que lleva a los practicantes de un ritual a modificarlo? En un primer momento la falta de vínculos entre los propósitos de formación detectados por lo profesores y la capacidad de respuesta de la antología a los requerimientos didácticos. Con esta acción se objetiva un proceso de racionalización del ritual lo suficientemente serio como para llevar al agente a emprender y conseguir la transformación. Nuevamente, creo estamos ante un fenómeno de rehabilitación. No se trata de eliminar a la antología, simplemente de hacerla recobrar su carácter orientador de la práctica.

El segundo caso es más radical. Las acciones emprendidas por el profesor son de reconfiguración. Según su relato, eliminó tanto las lecturas como las formas de trabajo, no obstante, seguramente construyó algún otro artificio para suplir la función de la antología destruida. La confianza en su saber y las condiciones contextuales posibilitaron la reparación tan profunda, de otra manera sería impensable su realización. Las intenciones y

posibilidades del formador de docentes coincidieron con el espíritu reformador de las autoridades educativas, así como con el respaldo de otros colegas con quienes compartir el proyecto y la realización del mismo.

Los procesos instituyentes, afirma Luckmann (1996) son más bien *consecuencia de la acción social y no su objetivo* (p. 136). Con las acciones emprendidas por estos dos últimos profesores, seguramente desarrollarán y encarnarán nuevas habilidades en cooperación con otros agentes, quienes a su vez emprenderán las propias hasta lograr la construcción, restauración, rehabilitación o reconfiguración de los rituales docentes establecidos, sin habérselo propuesto con antelación.

Poseer una antología personalizada es contrario a trabajar con la de otra persona, sea compañero o no, sean amigos o no. La compilación propia distingue a los profesores de tal manera que ahora, los procesos de certificación de la calidad la incluyen como un material indispensable para el profesor en su jornada de trabajo. No entregar la planeación y no contar con la antología demeritarán la calidad del proceso educativo desarrollado, de acuerdo con los lineamientos de la norma ISO. Tal es el estatus otorgado en las escuelas normales a dicho material.

## Capítulo V. La constitución del sujeto-agente

¿Hay alguien que pueda decirme quién soy?

Shakespeare, El rey Lear.

**D**espués de develar los modos en que los docentes del CAM-Iguala institucionalizaron el plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria, y cómo algunos resignificaron prácticas relacionadas con la puesta en marcha del *currículum* estudiado, a través de comprender las formas de pensar, expresar, interpretar y organizar las prescripciones normativas para la operación de la propuesta curricular, paso a reflexionar en torno al proceso mediante el cual, la acción de los sujetos los constituyó o reconstituyó como formadores de docentes.

Las trayectorias personales de los docentes muestra episodios donde las circunstancias espacio temporales median las decisiones y acciones escolares o laborales, de modo tal, que los sujetos obtienen o logran su ingreso al CAM-Iguala y con ello ingresan al campo de la formación de docentes. ¿Qué efectos tiene la acción formadora en ellos? ¿Cómo se visualizan y visualizan su labor institucional? ¿Cuáles son esas circunstancias vitales o profesionales capaces de transformar a los sujetos? Encontrar respuestas es el propósito del último capítulo de la tesis.

Para lograr el cometido hice un análisis de las trayectorias e identifiqué cuatro etapas por las que transcurren las trayectorias docentes. La travesía inicia en la fase vital y paulatinamente se conforma la profesional con cruces trascendentales para la configuración actual de los profesores. El yo que se normaliza, el yo normalizado, el yo que se renormaliza y el yo que normaliza a otros son los tópicos mediante los cuales pretendo comprender dicha construcción y reconstrucción de los agentes formadores. La reflexión estará orientada por las habilidades básicas del trabajo artesanal citadas por Sennett (2009): localizar, indagar y desvelar.

Si bien es cierto que la obra del sujeto es digna de apreciarse y valorarse, pocas veces reparamos en el efecto que causa la acción en los agentes. En aras de hacer justicia a

quienes dedican una buena parte de su vida a la interpretación o en su caso, diseño de proyectos dedicados a la formación inicial y continua del profesorado, muestro a los pacientes lectores, las trayectorias y relatos de once profesores del CAM-Iguala que amablemente compartieron experiencias para estructurar las siguientes reflexiones.

Los artesanos del tejido inician su obra cuando exploran las cualidades del material con el que han de trabajar. El hilo se constituye por materiales con ciertas características, según la intención del artífice. La hebra puede ser suave, delicada, tersa, cálida, fresca; o bien, dura, resistente, rugosa, dúctil, rígida, por mencionar algunas peculiaridades. Quizá el tejedor esté pensando en una prenda ligera, entonces la cerda deberá ser delgada; tal vez en otra ocasión requiera algo más resistente que cubra de la lluvia o del frío, ora habrá que trenzar más de una fibra delgada para conformar un filamento acorde a sus necesidades. En las siguientes líneas presento algunos elementos que muestran cómo es que los hilos (profesores) de la trama del CAM-Iguala se constituyeron y constituyen en relación con la trayectoria académica de la organización en estudio.

Las organizaciones escolares, conforme a sus propósitos educativos, demandan cierto tipo de profesores, según el público al que estén enfocados sus esfuerzos. En los grados iniciales requieren dominios básicos; en los superiores, de acuerdo con su especialidad, exigirán de los docentes saberes específicos, profesionalidad, habilidades singulares, entre otras cualidades. Las escuelas secundarias, las preparatorias o las universidades, para alcanzar los perfiles de egreso de su competencia ocupan a más de un sujeto con diferenciados modos y naturalezas de relación entre sí, con el conocimiento, con la institución.

En forma análoga a los procedimientos para elaborar fibras textiles, de acuerdo con las circunstancias sociohistóricas de las sociedades en que son procesadas, los sujetos que se insertan en las dinámicas institucionales se autoconstituyen gracias a las relaciones que establecen con el mundo físico y social. No obstante, en el caso de los agentes no hay un proceso de manufactura externa a la que se someta estáticamente a la voluntad del artesano. Mucho menos existen procesos de control de calidad que verifiquen y validen el producto

acabado. Más bien sobrevienen procesos sociales de autoconstitución del sujeto-profesor, sujeto-profesionista-profesor.

Mediante el desarrollo del proyecto de investigación *Institucionalización del Currículum y resignificación de prácticas. El caso del CAM-Iguala*, comencé a desvelar cómo fue que los profesores de esta institución se constituyeron como formadores de docentes. Con el apoyo de las entrevistas narrativas escudriñé en sus historias de vida para localizar los momentos influyentes en la reconstrucción de los núcleos de sentido compartidos.

## **5. El reconocimiento en la constitución del docente**

El sujeto se constituye en el transcurso de su vida. La trayectoria biográfica indica que formó parte de diversos grupos sociales, familiares, escolares, deportivos, religiosos, políticos, de amigos, entre otros. Cada colectividad aportó reglas, normas, códigos de comunicación, formas de interacción que lentamente sedimentaron lo que Luckmann (1996) denomina *esquemas de acción*, o lo que Bourdeau (1997) llama *habitus*. Como mencioné líneas arriba, los itinerarios nos permiten reconstruir episodios de la historia de los sujetos. Los relatos de los profesores en las sesiones de entrevista evidenciaron momentos, sucesos, actos o experiencias significativas para los agentes.

Los ejes de análisis que me permitieron trabajar con el material empírico referente a la constitución del sujeto son tres: *el reconocimiento como docente, la proyección de la carrera docente y la tarea de formar* (en relación con localizar, indagar, desvelar). Todo profesionista ejerce su actividad con miras a distinguirse del resto de colegas, para esto utiliza un gran esfuerzo, es decir, el resto de sus objetivos en la vida dependen de qué tanto, quienes demandan sus servicios o los propios colegas reconozcan la valía del sujeto con quien conviven. La visión que cada persona tiene de lo que hace sirve como fuerza propulsiva para evitar el estancamiento del *habitus* y favorecer los desplazamientos en el campo. Finalmente, la habilidad del formador tanto para conocer los secretos de su



profesión como para discernir los lindes de su capacidad, influye en los modos de ser docente que los demás distinguen.

El sujeto formador de docentes del CAM-Iguala, se constituye en un trayecto que lo posiciona al menos en cinco momentos diferenciados, mismos que moldean al *yo* con características singulares en cada uno. De tal forma tenemos al *yo que se normaliza*, el *yo normalizado*, el *yo que problematiza su normalidad*, el *yo que se re-normaliza* y el *yo que normaliza a los otros*.

## **5.1 Primeros desdobles**

### **5.1.1 *El yo que se normaliza.***

Los informantes del CAM-Iguala expusieron una serie de situaciones que los encaminaron a estudiar en una escuela normal para formarse, o bien a realizar algunos estudios profesionales que les posibilitaron, además de otras situaciones, el ingreso a la docencia. *El yo que se normaliza* se apropia de un determinado tipo de normas. Como muestro más adelante, las condiciones familiares allanaron o impidieron la realización del ideal de los sujetos. La escolarización recibida, también influyó en los procesos de interiorización de las experiencias de interacción social. Entre otros, los factores que influyeron para que los sujetos decidieran ser docentes son: la escuela básica, la convivencia con algún pariente o conocido que ejercía la docencia, la economía familiar, costumbres, temores paternos, la distancia entre el lugar de residencia y el de los estudios. En las trayectorias de los profesores localicé lo siguiente:

Martina: Creo que desde pequeña tuve la intención, precisamente la carrera de la docencia. Y creo que también la cuestión de mi inclinación hacia la declamación como que tuvo mucho que ver en esa elección. Porque..., desde pequeña yo sentí inclinación hacia la declamación y a mí me gustaba enseñarles a mis compañeros o a los niños más pequeños, a declamar pequeñas poesías. Entonces creo yo que desde ese momento me incliné hacia la docencia, pero también me incliné hacia la asignatura de español que a lo postre fue la especialidad que yo escogí para trabajar primeramente en secundarias. Yo creo que porque me gustaba leer. Desde muy pequeña también fui muy cuidadosa para mis escritos, para mis textos. Siempre me preocupó el hecho de escribir bien, de escribir correctamente. Desde muy pequeña yo tuve esa... Se me dio esa situación de la ortografía. Creo que por ahí, porque a mí me gustaba leer y me gustaba escribir bien. Y yo como que lo relacionaba con el hecho de que un maestro sabe escribir y que un

maestro sabe leer bien, de que un maestro puede hacer las cosas... Me gustaba mucho hacer los resúmenes. Yo creo que esa inclinación por la lectura y la escritura es lo que me hizo decidir. Ahora, también debo decirle que había otra inclinación, a mí me gustaba también, cosa como muy opuesta, pero a mí me gustaba la química. En un momento dado, quizás yo pude haber elegido, la carrera de química. Pero, pues en esos años, era difícil estudiar en nuestra ciudad. Uno tenía que trasladarse, forzosamente, lo más cercano a la ciudad de México. Entonces eran tiempos un tanto difíciles, para que uno pudiera tener el permiso, la aprobación de los padres, la confianza de que uno se fuera... Sobre todo las mujeres. Que nos fuéramos a vivir a México, como que para los padres era un mundo ¿no? Diferente que... peligroso tal vez, para que las mujeres nos fuéramos a México.

Y también, pues la situación económica de la familia, también cuenta mucho. Entonces, viendo esas dos situaciones, que uno en esa época pues le enseñaron a comprender y a aceptar, no hubo ese conflicto, de que no pudiera ser química, porque a mí, sí me atraía la docencia. También me gustaba. Entonces no fue un conflicto, aunque sí, si se hubieran dado las condiciones, si me hubiera gustado estudiar química.

Marcia: me inicié en la docencia porque mi familia es de docentes, entonces el hecho de convivir con ellos es cuando uno empieza a sentirse de este mundo y parte de esa familia. En ocasiones debía apoyar a mi prima, que era docente unitaria, pero yo me veía dando clase a gente mayor. Dos de las tías eran docentes, así como entre 15 y 20 primos, además de un tío que fue quien influyó decididamente en mi gusto por las matemáticas. En aquel momento él (el tío) normalmente en vacaciones regularizaba alumnos que iban mal. Y ahí empecé a ir de curiosa -yo iba en primaria-, a ver qué les enseñaba. Hasta que llegó un momento en que me interesé y ya no me perdía esas clases.

Rita: no decidí ser maestra, fue mi familia, principalmente las mujeres, quienes lo resolvieron. Lo atribuyo al imaginario de la época, donde mi madre y hermanas referían que las mujeres se casaban pronto y por esto no estaría en posibilidad de terminar una carrera universitaria. El imaginario lo llevaron hasta la determinación de la profesión: maestra de preescolar, puesto que solamente jugaría y cuidaría niños.

Los dos primeros fragmentos de las trayectorias hacen referencia a la inclinación o al interés por el estudio de alguna disciplina (español, química o matemáticas), ambos casos encuentran su origen en la infancia por las influencias escolar, familiar o ambas. El tercer caso permite localizar el inicio de la trayectoria profesional en el momento en que las mujeres de la familia de Rita, resuelven enviarla a estudiar la normal preescolar.

En los casos anteriores existe una proyección de los otros en el yo que se constituye. Las profesoras actúan en relación con las expectativas de sus familiares primeramente, y de la sociedad que las alberga consecuentemente. Ahora que se hicieron conscientes de su experiencia constitutiva, muestran el "mí" de su profesión. No sólo se es docente, se es

docentes de español, matemáticas o de preescolares. Cada una se desenvuelve en función de un conjunto de comportamientos específicos que los otros esperan de ellas y ahora su “yo” reacciona ante las situaciones concretas que les tocan vivir. El *yo que se normaliza*, no es únicamente producto la decisión personal, es también consecuencia de la sociedad en que crecieron y en la que interactúan actualmente. El espacio de relaciones donde se desarrollaron las profesoras configuró tanto la *illusio* como el *habitus* de cada sujeto, lo que los posiciona en forma diferenciada en el campo.

La tesitura del hilo es a la vez el estado de las fibras que le hicieron posible. Aun cuando se analice la perspectiva personal de los informantes, su discurso revela la presencia de lo que Mead (1982) denomina el *otro generalizado* (p. 184) en el *mí* de cada profesor.

Desde la perspectiva hegeliana, cuando las personas son conscientes de sí, son autoconscientes. Es el deseo lo que las impulsa a buscar en los otros el reconocimiento de sí. Los profesores, al inicio de su vida, en la interacción social construyeron algunas ideas de lo que deseaban ser, como lo muestran los fragmentos de trayectorias anteriormente citadas. A continuación, algunas ideas de Kojève (s/f) ilustran la formación de la autoconciencia:

Para que haya autoconciencia es necesario que el Deseo se fije sobre un objeto no-natural, sobre alguna cosa que supere la realidad dada. Más la única cosa que supera eso real dado es el Deseo mismo. Porque el Deseo tomado en tanto que Deseo, es decir, antes de su satisfacción, sólo es en efecto una nada revelada (Kojève, s/f, p. 2).

Los entrevistados manifestaron su deseo de ser médico, biólogo o profesor. Una *nada revelada* que se convirtió en motor y brújula de su trayectoria. De modo que es el deseo de ser el que inicia la constitución de un Yo. Configuración posibilitada por la acción.

Ese Yo, que se nutre de Deseos, será el mismo Deseo en su ser mismo, creado en y por la satisfacción de su Deseo. Y puesto que el Deseo se realiza en tanto que acción negadora de lo dado, el ser mismo de ese Yo será la acción. En su ser mismo ese Yo es devenir intencional, evolución querida, progreso consciente y voluntario (Kojève, s/f, p. 2).

En otra forma de ver el asunto, Bourdieu se referiría a las estrategias construidas y empleadas por los sujetos en el espacio social, donde emergen con la idea de posicionarse

como profesionistas en alguna rama moderna capitalista. También para el sociólogo francés, al igual que para Hegel, es la acción la que posiciona al sujeto en el campo social, simbólico y de poder.

Mediante la acción, los profesores del CAM-Iguala desarrollaron vivencias. Obraron de acuerdo con las posibilidades personales, familiares y sociales. Eligieron, decidieron, actuaron mediados por los deseos personales con lo cual construyeron un conjunto de experiencias relacionadas con temáticas vinculadas a lo escolar, como el enseñar. Una vez que los sujetos, docentes en conformación, vivencian la centralidad adquirida por la docencia en su trayectoria vital, las vivencias iniciales, como afirma Luckmann (1996) se transformaron *en experiencias* (p. 35). Las experiencias preliminares de los entrevistados con diversas personas, con quienes aprendieron algo, o bien, ayudaron a que otros aprendieran, les posibilitaron dar sentido a la docencia como parte de sí.

Todorov (2008) en su ensayo antropológico apunta dos formas en que las personas buscan el reconocimiento de los otros, *distinción y conformidad* (p. 121). La primera, implica la competencia por distinguirse del resto de sus contemporáneos; la segunda, asume el acuerdo como fuente principal de realización.

Los profesores entrevistados del CAM-Iguala luchan por distinguirse del resto de sus familiares, pero no es una lucha física, es más bien una brega simbólica, con otros y con el saber mismo. El hecho de *siempre hacer las cosas bien*, o de que *un maestro sabe hacer las cosas*, son situaciones que implican una contraparte, así la trayectoria de Martina objetiva el deseo de reconocimiento; en el segundo caso, cuando Marcia expresa el deseo de *enseñar a personas mayores* conlleva la existencia de quienes enseñan a los menores, también aquí hay un deseo de distinción, de reconocimiento.

La conformidad se aprecia en los casos de Martina y Rita, ambas aceptaron las condiciones socio históricas e iniciaron su escolarización profesional en una carrera que no eligieron en primer lugar o simplemente no eligieron. No obstante, el proceso no es completo, la socialización impide una negación completa de los referentes identitarios

provenientes de su núcleo familiar. En ciertos aspectos de su vida, algunos profesores apelan al acuerdo para alcanzar el reconocimiento. A continuación trataré de abundar en las formas en que los informantes buscaron el reconocimiento a través de la distinción o la conformidad.

Una vez más apelo a las condiciones sociohistóricas en que se conforma el sujeto. Las normas, reglas y costumbres de la sociedad, influyen en los modos en que los sujetos se enfrentan a las situaciones. Si el marco normativo al que alude Beltrán (2010) se encuentra saturado de lineamientos y condicionantes, las personas tienen pocas posibilidades de flexibilizar sus acciones; de lo contrario, hay ocasión para proponer, adecuar o eliminar elementos. Nuevamente, apelo a las nociones de campo y *habitus* de Bourdieu para tratar de comprender la acción estratégica de los sujetos en el espacio socializado y socializante.

En el caso de Martina, hace alusión a lo que denomina *las condiciones de su tiempo*, en éstas se pueden observar dos situaciones: la primera en el sentido de que las decisiones de su madre sobre continuar trabajando fueron influidas por la costumbre de que al casarse ya no podía ejercer su labor (*Ella fue telefonista, pero también, de acuerdo con las creencias y las ideas de la época, las mujeres en la época de mi mamá, prácticamente al casarse dejaban su trabajo*); la segunda, se refiere a que no estudió la profesión que deseaba puesto que sus padres se lo negaron en virtud de que una mujer no podía vivir lejos del núcleo familiar, por lo tanto respetó esa decisión e ingresó a la escuela normal.

En este mismo orden de ideas, pero aún con mayor énfasis se encuentra el caso de Rita. Comenta el hecho de que su familia definió que ella debía estudiar la carrera de profesora de preescolar por el hecho de ser mujer y de que su trabajo consistiría en cuidar y jugar con niños pequeños.

La primera docente se conformó con estudiar en su ciudad natal, consideró las costumbres de su familia y de su época. No se pudo salir del seno familiar *sola*, donde estuviera fuera de la vigilancia de los padres. En el caso de la segunda profesora, la influencia familiar fue aún más fuerte y la necesidad de reconocimiento mayor, por lo que

aceptó no ser ella misma quien eligiera su profesión. Por si fuera poco, su condición de ser mujer, le complicó aún más su situación, estudió no únicamente la normal, además, preescolar, la posibilidad se redujo a una opción, si deseaba avanzar en la escolarización. ¿Qué hubiera pasado si Marina y Rita no hubiesen aceptado estudiar la normal? Seguramente se anexarían al grueso de mujeres de su época que consagró su vida al hogar.

Para comprender con mayor precisión estos modos de proceder de las profesoras en cuestión, me remito a los planteamientos de Luckmann (1996) sobre el acto y el comportamiento. Para el sociólogo, no es la acción lo que se capta objetivamente sino la conducta de los agentes, en este caso estudiar en su lugar natal o cursar la carrera designada por los familiares, son *sucesos físicos en el tiempo y en el espacio que pueden informar a los demás hombres que observan este suceso sobre el hacer y el negligir* (p. 42). Se puede juzgar esta situación en dos planos: desde el punto de vista de las profesoras o desde la perspectiva de quienes tratamos de comprender su proceder y sus acciones. Es en esta doble mirada donde se efectúa el reconocimiento del agente que actúa y del otro que valora los actos.

La conformación del *habitus* normalizado inició en la trayectoria personal y se prolongó al ámbito profesional. Reiteradamente las condiciones sociales de la época enfrentaron no sólo a las profesoras en cuestión, sino a toda su generación, a formarse la disposición de acatar las normas. Ya en el desempeño laboral pude localizar episodios donde los informantes objetivan no sólo la disposición a obedecer la norma, las profesoras exponen su tendencia a seguirlas de forma puntual, en relación con los programas que imparten y sus planteamientos formales, así como en las cuestiones laborales. Al respecto, en las trayectorias de Martina y Rita, identifiqué lo siguiente:

A mí siempre me ha parecido importante que los alumnos corrijan su ortografía, sus textos tengan una buena ortografía. Y siempre, por ejemplo, un ejercicio que yo realizaba con ellos, era que... Palabra que yo les encontraba mal escrita, en un texto, yo les decía: *escribeme tres expresiones cortitas, oraciones cortas donde utilices la palabra...* Yo organizaba para que siempre tuviéramos eso de revisar la ortografía, y les firmaba. Pero creo que por lo menos ese interés que yo le daba a esa corrección, seguramente, a algunos sí les sirvió... O sea, esa cuestión, esa experiencia yo le daba importancia a eso y también a la limpieza de los textos, pues estamos en secundaria y

eso es importante, que el alumno entregue textos limpios y si yo les encontraba muchos borradores o muchos errores de ortografía... los vas a volver a hacer y los vas a hacer muy limpio y vas a corregir los errores.

En la de Rita:

Yo tengo tres años de haber llegado aquí a la institución; en cuanto a la relación académica he intentado participar de acuerdo a las normas, a los documentos creados por ellos (los profesores) y adecuarme a los programas, a lo que marcan los programas de formación, en este caso el de la licenciatura, no obstante he participado en colegiados, en reuniones académicas, donde hemos intentado comprender los programas de estudio.

Específicamente centro la mirada en la tendencia de las profesoras al apego a lo normativo. En el primer caso, la ortografía es un aspecto normativo de la escritura como lo es la sintaxis, en el episodio anterior la misma informante expuso su apego a éste aspecto de la escritura, la enseñanza del español hacía énfasis en la centralidad de la norma en los procesos de escritura, ya como profesora, continuó su apego a lo ortográfico, pero además lo cultivó con sus alumnos de secundaria. Por otra parte, el segundo episodio muestra a una persona cuya participación en una organización escolar está basada en las normas, documentos creados, según apunta.

En este sentido, la línea de argumentación expresada por Luckmann (1996) permite comprender la existencia de una estrecha relación entre la conformación del ser y las formas en que se deslizan entre la urdimbre normativa. Persiste la búsqueda de reconocimiento en la sanción de los educandos a quienes se forma o en los colegas o superiores con quienes se labora. Sobre la percepción de la conducta y los actos de los agentes plantea:

Por mor (sic) del principio de *reciprocidad de las perspectivas*, cada hombre ve que los demás hombres actúan como él, que él mismo es considerado por los demás como agente. El propio agente, es cierto, permanece como última instancia que debe decidir si él ha actuado o no en un determinado caso. Pero son los demás, el prójimo, los que, en base a las reglas sociales (depositadas en el bagaje cognoscitivo social y comunicada en el proceso de socialización) imprimen a los resultados observados de la conducta típica también la existencia o inexistencia típica de un objeto, de un proyecto de acción –en el sentido de un proyecto típico-. (p. 43)

Con estos ejemplos intento mostrar los modos en que se normalizan los sujetos, es decir, se institucionalizan en el sentido expresado por Vásquez y Oury (2001): *el conjunto de reglas que determinan* aquello que se hace y aquello que no se hace *en tal o cual lugar o en tal o cual momento* (p. 93). En los casos analizados, en la clase de Martina la ortografía se respeta, se aprende, se cultiva; en las relaciones con Rita, la norma regula los modos de establecerse. Con mayor detenimiento, muestro cómo son las vueltas de tuerca de quienes han instituido una forma de ser.

### **5.1.2 El yo normalizado.**

Una vez que el sujeto recibió e interiorizó las normas familiares, sociales e institucionales de las organizaciones escolares por las que transitó, se asume como profesor. Reconoce las responsabilidades y las características del tipo de docente que es. Durante las entrevistas, los docentes recuerdan los retos, las circunstancias y las condiciones en que ejercieron su profesión inicialmente.

La escuela normal proporcionó a los profesores algunos elementos identitarios. Formó en ellos la autoimagen de ser: muy didácticos, agentes de transformación, responsables de la instrucción de los alumnos, entre otras consideraciones. La formación profesional provee la confianza en el saber, el dominio de su disciplina (español, matemáticas, ciencias naturales, humanidades, entre otras). En este caso se objetiva la función de la institucionalización denominada por Luckman (1996) como *función de descarga*. La función de descarga es aquella fuente de confianza donde los agentes fincan la certeza de sus actos.

Los profesores aún no institucionalizados expresan la sensación de *no ser*. A pesar de llevar varios años impartiendo clases, declaran no ser docentes, tener dificultades con lo pedagógico, relacionándolo más bien con lo didáctico. Lo anterior apoya la idea de constitución del sujeto en la acción consciente de la práctica. No basta con hacer, precisa saber qué se hace y tener el reconocimiento de los otros para afianzar el ser.



El reconocer-se es un proceso que tiene en los profesores, y en el propio tesista, diferenciados puntos de inicio, que van desde la *illusio* hasta lo que ellos denominan la *casualidad*. La primera idea, acuñada por Bourdieu, estriba en pensarse influidos, desde su infancia, por los padres que ejercían la carrera, por familiares o conocidos en las mismas circunstancias, tal vez por un maestro que supusieron ejemplar por algún motivo. La segunda idea, según Becker (2009), a pesar de parecer fortuito un acontecimiento, en realidad sucedió porque existieron condiciones histórico-sociales, relacionadas en cierto momento y de diversas maneras, cuyas consecuencias permitieron su advenimiento. Aquí se define el tipo de material de los hilos de la trama, sus propiedades: textura, elasticidad, resistencia. Las formas de adherirse a la docencia influyen en las formas de ser docente en la actualidad, el tipo de relaciones que establece, los compromisos que asume, las actitudes, o en palabras de Serrano (2008), las filias y las fobias.

Al decir: *soy un profesor que*, los entrevistados son conscientes del *yo* posicionado en un lugar en la sociedad, éste le exige arrogarse un conjunto de actitudes y conductas propias de la profesión. Además, existe un marco normativo proyectado en el *mí* de cada uno en forma singular. A continuación algunos ejemplos:

Mónica: la responsabilidad de ser docente consiste en que ya no me puedo equivocar tan fácilmente, ni dar un tema sin prepararme, porque eso impacta en los alumnos, quienes también leen, manejan la tecnología y consultan la Internet. La responsabilidad también en estar en constante superación personal, profesional, académicamente también.

Hernán: Ser docente de educación normal, es algo que estuvo en mis planes, en mis ambiciones, casi inmediatamente, tras concluir mis estudios como profesor de educación primaria y por ello significa también la materialización de un sueño, de una aspiración que tuve desde hace tiempo. Y ya dentro de este ámbito, pienso que he descubierto otros significados, porque en este espacio he encontrado la posibilidad de continuar aprendiendo, de continuar formándome en el trabajo.

La responsabilidad con los otros y consigo misma de la profesora, así como el anhelo cumplido y el encuentro con nuevos significados del docente, develan acontecimientos posibles, en tanto se ejerce una práctica específica en coordenadas espacio-temporales concretas. En ambos casos, los informantes muestran cómo es que su *yo* profesor reacciona ante situaciones específicas. Dicha reacción, a decir de Mead (1982) es

incierto. No obstante que el *mí* de su profesión proyecta un conjunto de alternativas ante la singularidad de sus interacciones, su yo, impredecible, reacciona de manera inesperada. De lo anterior se desprenden las posibilidades de los modos de ser profesor en el CAM, modos socialmente constituidos.

A pesar de la multiplicidad de posibilidades también entra en juego la noción de expectativas recíprocas, donde los sujetos reaccionan de la forma en que los demás esperan que reaccionen. Supóngase que un estudiante de licenciatura ha faltado mucho a clases y que al final del semestre se presenta con un trabajo de buena calidad. Cotidianamente el mentor se afana en busca del reconocimiento, así como en la construcción de su identidad. Bajo estas dos consideraciones existen múltiples posibilidades de actuación, pero el sujeto no puede decidir al azar, en tanto existe una reacción esperada por quienes cumplen cabalmente las responsabilidades implicadas en la condición de estudiante.

En relación con lo anterior, el reconocimiento aparece como un proceso que conduce a los profesores por la senda de la formación y la búsqueda de la legitimación de sus derechos como sujeto. Ser docente no solo implica la formación como tal, la adquisición de un conjunto de técnicas y discursos para el ejercicio de la profesión; además, conlleva adoptar modos de relación que permiten a quien se visualiza enseñando a otros, reconocerse en el colega y distinguirse en el alumno o en el padre de familia. No obstante, Bourdieu (1997) señala tres características de la acción social: *es indeterminada, irreversible e incierta*.

Todorov (2008) alude a la importancia que dieron pensadores de la talla de Rousseau, Adam Smith y Hegel al reconocimiento, distinguiéndolo de otros procesos que el autor denomina *elementales*. Específicamente señala dos razones. La primera, por el contenido mismo de la acción, señala más que ninguna otra el acceso del individuo a la presencia particularmente humana; la segunda, tiene una *singularidad estructural: aparece, de alguna manera como una dualidad obligada de las otras acciones humanas* (Todorov, 2008, p. 117).

En alusión al planteamiento hegeliano del reconocimiento aparece lo siguiente: los contenidos de los programas de formación implican la universalización de los discursos, de los métodos, de las técnicas, del saber en general. En efecto, De la Maza (2009) expresa que para Hegel, la formación (del ser) tiene el sentido de ascenso a la universalidad, desde el punto de vista teórico y práctico, lo expresa de la siguiente manera:

En sentido teórico, formarse es ir más allá de lo que se sabe, ocuparse de lo extraño y hacerlo propio para poder comprender relaciones complejas y universales. En sentido práctico significa inhibir el obrar según inclinaciones y deseos, para adquirir hábitos de ocupación y habilidades universales basados en la disciplinada adaptación a los condicionamientos de la naturaleza y de la relación con los otros (De la Maza, 2009, pp. 244-245).

Desde esta perspectiva, la formación de los educadores implica un momento del proceso vivido en busca del reconocimiento de los otros. La aprehensión de los saberes propios de la profesión, adquiridos en el trayecto de constitución del sujeto docente, le permiten representar el papel de profesor en su lugar de trabajo, ante sus colegas, ante su familia y ante sí mismo, para distinguirse de los demás personajes que debe interpretar. Las habilidades que desarrolla en este mismo proceso de formación, posibilitan competir entre los miembros del gremio y posicionarse en el campo.

Además del reconocimiento y la acción, la constitución del sujeto se desarrolla a partir de la inter-acción. Es decir, a partir de las múltiples relaciones establecidas entre el agente y los demás miembros de la comunidad escolar con quienes comparte la acción educativa. Ya sea como guía del proceso de aprendizaje o como partícipe activo de la consecución del propósito de aprender. ¿Pero qué sucede internamente a partir de la relación con el prójimo? Los procesos de escolarización y de convivencia cotidiana del mundo social, donde los agentes comparten actos, conductas y predisposiciones, son los espacios propicios para la elaboración de sentidos cada vez más complejos y específicos, por ejemplo referidos al campo de la formación de docentes. Los itinerarios que recorren los sujetos para constituirse como profesores y como formadores de docentes, remiten a la reflexión sobre los espacios y las formas de relación en que las personas se involucran.

En esta relación entre autoridades y subordinados los vínculos en constitución generan formas de ser y hacer. En una magnífica obra sobre rituales, placeres y políticas de la cooperación, Sennett (2012) expone diversos ejemplos de la reconstitución de sujetos que pasaron de una cultura de la obediencia y la sumisión a la libertad. La tesis del autor gira en torno al papel de la cooperación entre los individuos, en la reconstitución del sentido gregario en una personalidad eminentemente socializada y humana. Entre los argumentos que emplea para sostener su idea, el sociólogo norteamericano expone ejemplos de las estrategias que utilizaron algunos esclavos estadounidenses para adaptarse a la condición de hombres libres que adquirieron después de la guerra de secesión.

Con base en la idea de Sennett, reflexiono sobre el papel asumido por los profesores recién incorporados al Centro de Actualización del Magisterio. Hay momentos diferenciados en la búsqueda de reconocimiento. Desde el momento donde el recién llegado pone sobre el campo de juego su capital, sea social o cultural, para proponer la posición deseada en el espacio de relaciones. Sonia relató:

De ahí surgió el interés por continuar los estudios y estudiar una maestría. Con la maestría tuve la oportunidad de ingresar, más bien no tuve, busqué la oportunidad de que pudiera ingresar al Centro de Actualización del Magisterio. Pensaba en que era una institución donde se ofrecía una Licenciatura en Educación Secundaria, bueno en ese tiempo era en Educación Media, en español. Y que probablemente iba a tener oportunidad de trabajar algo que yo había estudiado, que era la licenciatura, principalmente la Licenciatura en Español. Ya la maestría era como lo que me iba a ayudar a ingresar.

Con una mirada recíproca, las autoridades, los profesores que serán sus compañeros y los propios estudiantes seleccionan las cartas con las que responderán. Según las estrategias utilizadas por los agentes, cada uno irá ocupando un lugar en el campo, y en esa convivencia generarán formas singulares de manifestación y respuesta a los procesos de interacción.

En las trayectorias de los informantes ubico el momento crucial en el reposicionamiento por el reconocimiento, que se establece al referirse al tiempo en que reciben su nombramiento. De hecho, para reconocerse como profesor, no les basta con estar frente a grupo, precisan el aval de la autoridad, ser sujetos de derecho. En esta medida

podrán como lo plantea Hegel en De la Maza (2009), conocer y defender sus derechos. Los diplomáticos de la época de la Reforma no se presentaban únicamente con las indicaciones de los monarcas o gobernantes a quienes representaban, antes de las conversaciones debían presentar las credenciales que los acreditaban como tales.

Ciertamente el vínculo profesor-centro de trabajo no es literalmente como la del esclavo y el amo, pero subsiste cierta relación en el sentido de que existen dos entidades que disputan una posición en el campo. A partir de esta rivalidad, la acción de quien cede terreno, genera cultura, elementos que enriquecen la interacción de los agentes con nuevos sentidos y significados. Desempeñar las tareas que le encarguen lo confirman como el profesor que desea ser, mientras que, al saberse obedecida, la burocracia educativa cobra sentido. Nuevamente apelo a los argumentos de Sennett cuando afirma:

La cooperación política requiere perfecta sintonía humana, lo que se consigue mediante los rituales del respeto; la pura comunidad de intereses no basta para hacerla prosperar. Pero a la cooperación política en la cúpula se le plantean serios problemas con la base, con la masa, con la gente que tiene por debajo; a ésta, muchas veces, los compromisos que se adoptan en la cúpula le parecen traiciones. Cuando las organizaciones se hacen más grandes y más fuertes, la burocracia levanta barreras entre la dirección y la base; los rituales que unen a los líderes en la trastienda del poder no son transparentes para los de fuera. (Sennett, 2012, p. 95).

Filosóficamente, Kojève (1971) menciona lo siguiente: *Para que el ser humano pueda realizarse y revelarse en tanto que Autoconciencia no basta entonces que la realidad humana sea múltiple. Es necesario aún que esa multiplicidad, esa sociedad, implique dos comportamientos humanos o antropógenos esencialmente diferentes* (Kojève, 1971, s/p). Desde esta perspectiva se afianza la idea de Serrano (2010) sobre la contradictoria relación del sujeto con su mundo, lo anterior lo posicionaría unas veces crítico, otras, pasivo, algunas más indiferente, entre otras.

Con lo anterior, comprendemos la dependencia de los agentes novatos del influjo socializante de los miembros más antiguos de la organización escolar, como lo develó Jafet:

Así que tú ya llegabas, y así como la receta; qué vas a evaluar, hay que diseñar entre todos el instrumento para evaluar. A veces tu opinión, digo la opinión de uno que iba llegando no contaba porque aquí los sagrados eran los que decidían todo.

El maestro Homero, el maestro Jorge, el maestro Segovia, Vite, el maestro Romo. Que ya habían manejado lo que se pensó que no habíamos operado. Vite era el dueño de toda el área de matemáticas y no te dejaba una asignatura. Por eso te digo yo daba educación tecnológica, educación física, educación artística. Pero es lo que te dejaban.

El agente normalizado, es decir, institucionalizado, mediante estrategias de cooperación establece no sólo relaciones objetivas con los demás miembros del grupo, estudiantes, autoridades, programas de estudio, entre otros elementos socializadores; también y sobre todo, relaciones subjetivas e intersubjetivas que le permiten establecer expectativas recíprocas.

Los proyectos de cada docente incluyen a los otros en sus acciones y actos. Máxime cuando la formación inicial y continua a la que se sometieron, los vincula estrechamente en las tareas escolares. Así, los grupos colegiados y las academias cobran sentido para las biografías de los profesores. Reunirse con sus colegas implica poner sobre la mesa proyectos y expectativas, que pueden coincidir o no con los demás. Pero el mismo rechazo conlleva al reconocimiento del compañero.

Luckmann (1996) y Berger y Luckmann (2005) concuerdan en afirmar la centralidad de la intersubjetividad en la institucionalización del agente. Pero, ¿cómo podemos percatarnos de la existencia del carácter subjetivo de las acciones de los profesores? Los autores afirman la presencia de dos elementos clave que nos permiten constatar la incorporación de un determinado conjunto de habituaciones del grupo: el poder y la obligación. El poder es ejercido mediante miembros designados entre el grupo o por alguna instancia organizativa jerárquicamente superior; la obligación, tiene más bien un carácter ético. De este modo, las acciones que desarrolle el agente podrán emanar de las disposiciones jerárquicas correspondientes en un primer momento y, posteriormente, por convicción propia. Es la *normalización* el vínculo entre ambos elementos. Todos los informantes manifestaron como una característica de la profesión docente, la responsabilidad. Uno de los docentes incluso habla de una doble responsabilidad:

Considero que ser maestro es una gran responsabilidad debido a la tarea de formar docentes, puesto que los docentes que se instruyan serán los encargados de enseñar a las nuevas generaciones. Lo anterior implica una doble responsabilidad.

El CAM como institución de educación superior debe enfrentar la enorme responsabilidad que implica. Nuestro perfil de egreso, debe de estar de acuerdo al adelanto científico pedagógico, actual del momento que se vive.

Participar en el desarrollo de una propuesta curricular conlleva aceptar compromisos implícitos como instruir a quienes a su vez educarán a terceros, la acción del formador de docentes no tiene como finalidad únicamente la preparación de sujetos aislados; los efectos se extienden hasta los educandos de las escuelas secundarias donde los egresados prestarán sus servicios. Por si esto fuera poco, desempeñarse en una organización como el CAM-Iguala obliga a una actuación de nivel superior.

Así mismo, en el ámbito de su labor formativa, los profesores hablan del *dominio de los contenidos*, como un propósito a lograr con las acciones de formación. Asumen que si un docente no cuenta con dicho elemento no tendrá posibilidades de lograr su cometido. Esta idea del *dominio del contenido* como elemento de la subjetividad de los maestros, influye en las relaciones intersubjetivas que los llevan a dirigir sus actividades, a poder conversar y enrolarse en proyectos comunes o similares. Específicamente manifiestan su preocupación por la carencia de sus estudiantes. Veamos algunos comentarios al respecto:

Considero que es un compromiso lograr que los docentes que se forman dominen el contenido. Asumo que los estudiantes normalistas, sobre todo en matemáticas, el dominio del contenido no lo tienen, o sea no lo tienen bien claro o bien dominado, o bien ¿qué dijéramos? Domesticado para poderlo enseñar.

Ahora en los programas, los contenidos para... Desde mi punto de vista, y eso siempre lo he dicho, son escasos. Por otro lado, creo yo que también aun cuando tenemos docentes muy buenos en su momento, que tuvieron formación inicial de matemáticas, creo que se apagó, ya no siguieron, ya no continuaron, ya no buscaron caminos más allá de lo que en su momento era la Normal Superior. Pienso que les faltó, nos falta a todos actualizarnos.

Y sobre la interacción con sus compañeros manifiestan:

El contenido es una parte central en la formación. Pongo por ejemplo la lógica, como el elemento que daba los por qué de las cosas: Tú veías los libros de matemáticas y en primarias, hasta el 88 que yo dejé, había la lógica matemática, todavía en aquellos programas del libro de primaria. Creo que en el 90 quitan toda la lógica matemática y yo creo, comentaba con el maestro Hernán, que, que la lógica matemática era la que en un momento dado, era la base del por qué tu afirmabas que el  $2 \times 2$  es 4 ¿no?, y por qué no es otra cosa.

La reforma a la licenciatura es buena, pero que no veo que los contenidos se puedan cubrir. Por otra parte, los docentes no están capacitados para enseñar matemáticas. Una cosa es me gustan, otra cosa es yo sé hacer dos que tres cositas por ahí con números y otra cosa es tratar de enseñar la matemática como debe de ser.

La posición que asumen los docentes en el espacio de relaciones les llevan a asumir ciertos modos de reciprocidad desde el *habitus* que hasta ese momento estructura su relación con el mundo. Incorporarse a una organización escolar dedicada a la formación de docentes conlleva la interacción con otros agentes, que pueden compartir o no, preocupaciones, formas de hacer y concebir las tareas. Ambos profesores arriba citados trabajan en la especialidad de matemáticas, no obstante, sus cavilaciones están dirigidas en forma diferenciada. Mientras el profesor reflexiona en torno a la naturaleza de lo que se enseñaba en 1988 y las consecuencias para la formación de los estudiantes; la profesora, valora la cantidad de contenidos, así como el desempeño de sus compañeros de academia.

A pesar de las diferencias manifiestas en las trayectorias, cotidianamente emprenden tareas conjuntas para la consecución de los propósitos establecidos en los programas de las asignaturas que comparten, tanto en los mismos semestres, como a lo largo de la licenciatura. Como en el quehacer artesanal, el trabajo colaborativo forma a los agentes que comparten tareas. Vuelvo a retomar los tipos de intercambio señalados en el capítulo III, el tipo de reciprocidades objetivado por los informantes son diferenciados, donde cada integrante del grupo aporta y recibe beneficios de acuerdo con sus características. Un elemento inherente a los intercambios sociales son los rituales (saludos, reverencias, distinciones), desde la consideración de Sennett (2012).



El saludo fue uno de los rituales sociales ponderados por Jeremías, cuya trayectoria en el Centro es de las más prolongadas, data de la época donde el mejoramiento profesional era el ideal para la formación continua de los docentes. En la trayectoria se puede ubicar:

Me preocupa cuando un compañero llega y no saluda. No sé por qué tengo así esa aberración o yo soy de esa naturaleza, de que cualquier compañero que llegue por joven, viejo, inteligente, estudiosos debe de saludar. Yo a todo mundo saludo. Vuelvo a repetir, a mí me preocupa que hay compañeros que, como si no llegaran o no vieran a uno. No nos saludan. Yo pienso que se les debería de dar a esos maestros un curso de relaciones humanas, porque al fin y al cabo aquí en este mundo no somos nada. Y yo no sé si se sientan muy superiores a uno o no sé por qué no nos saludan.

Al ejecutar los rituales sociales para la convivencia cotidiana, los sujetos producen formas ser docentes del CAM, como por ejemplo planear e impartir clases, relacionarse con los estudiantes, con los contenidos (como lo desarrollé en los capítulos anteriores). Con el tiempo esas formas de pensar y proceder se convierten en hábitos. Nuevamente, es la acción y sus consecuencias, el elemento fundamental para la conformación de hábitos y costumbres propios de una organización escolar. Los hábitos son:

La esencia del hábito es una predisposición adquirida hacia formas o modos de reacción y no actos en particular, a menos que en condiciones especiales, éstos sean la expresión de una forma de comportamiento. Hábito quiere decir sensibilidad o accesibilidad especial a ciertas clases de estímulos, de predicciones y aversiones permanentes; no simple repetición de actos específicos. Significa voluntad (Dewey, 1964, p. 49).

Las formas de cooperación y colaboración que establecen los profesores con sus compañeros, con sus familias, en general, con la sociedad y en el medio en que viven, influyen en la multiplicidad de hábitos y costumbres que objetiva. Lo anterior no fuese relevante sino por la relación con la conformación de las instituciones. El mismo Dewey, respecto del papel de la reciprocidad entre individuo y sociedad, manifiesta: *Estas asociaciones son formas definidas de la interacción de unas personas con otras, es decir, forman costumbres, instituciones* (Dewey, 1964, p. 64). Cuando Sonia narra la idea que tiene sobre su trabajo en la Licenciatura en educación secundaria, expresa una preocupación constante por *prepararse y buscar estrategias* para desarrollar conocimientos y habilidades, la entrevistada mencionó:

Puedo saber mucho sobre el enfoque, pero, lo difícil es cómo trabajar un enfoque o cómo desarrollar esas habilidades en nuestros alumnos cuando los contenidos son a lo mejor muy teóricos. Entonces, como que cada sesión tengo que prepararme y buscar cuáles serían las estrategias más idóneas para poder desarrollar esas competencias en mis alumnos, y no nada más vean una información más.

Otra forma de objetivar los hábitos constituidos para desarrollar su trabajo en el CAM-Iguala la expresó un profesor cuya trayectoria docente inició en las oficinas centrales de la Dirección General de Mejoramiento profesional y Capacitación del Magisterio, en su trayectoria uno puede localizar:

Eso es lo que yo observo, de cómo utilizar cada una de las estrategias que nos proporciona la didáctica. Ahora de los conocimientos de los muchachos, cada uno ya tiene su método. Pero cómo lo adquiere. Empíricamente. Al momento me pongo a pensar ¿dónde lo adquirieron? El maestro se los enseñó, o el anterior, en la casa o dónde. Yo sé que el sistema nervioso, utiliza los métodos, de investigación, de análisis, de síntesis. Y siento que, sin necesidad de que alguien se lo enseñe él lo va adquiriendo por propia iniciativa.

Ahora bien, por supuesto que el sentido práctico que los sujetos interiorizan y objetivan en relación con los otros puede generar acciones con un sinnúmero de consecuencias para el grupo. Podrán éstas ser agradables o desagradables, acordes o disonantes con los proyectos de la organización. Como hemos podido seguir en las trayectorias docentes, la interacción no es unidireccional. No va en un solo sentido. No obstante, las instituciones establecen mecanismos para perpetuar sus objetivos, mecanismos de trabajo, en general, formas de construir subjetividades e intersubjetividades.

En resumen, la búsqueda del reconocimiento lleva invariablemente a los agentes a la acción. Los modos de constitución del ser median las interacciones cotidianas entre los sujetos cuyas trayectorias se vinculan con la de la institución. Los momentos de incorporación y los modos de hacerlo posicionan diferenciadamente a los sujetos en la dinámica de los planteles escolares. En torno a esta cuestión rescato el testimonio de un profesor de reciente ingreso al Centro:

A veces, siento incluso que, estas reglas, que yo he seguido y he tratado de jugar lo mejor que puedo hasta ahorita, me han hecho mucho daño, porque yo me he sentido muy traicionado. Porque cuando yo era profesor de educación básica, yo no me callaba las cosas, pero de alguna forma yo sentía que mis derechos como trabajador amparaban la defensa de las diferencias que yo tuviera con quien fuera, aunque fuera un directivo, aunque fuera un supervisor.

Una vez alcanzado el reconocimiento de los otros y de sí mismos, ya no son sujetos aislados, sino hilos integrados a la trama de la organización escolar, forman parte de hebras más gruesas que se tejen en la urdimbre, que a partir de los derechos y reveses, conforman el tejido institucional.

El reconocimiento se otorga y se gana. Se busca, se construye, se obtiene. La institucionalización del agente está mediada por la búsqueda de aquél. Las normas se asumen, se rechazan, se amoldan, según se alcancen los anhelos personales. El tejido se construye hábilmente al pensar y realizar las más versátiles y genuinas tramas en la urdimbre, con los hilos disponibles. No obstante, la trama y la urdimbre, también influyen en la constitución de las hebras que se trenzan en el tejido.

## **5.2 La proyección de la carrera docente**

Una vez que el sujeto-agente recorre algunos puntos en su trayectoria vital y profesional está parcialmente constituido, Todorov (2008) y Sennett (2012) disertan sobre la incompletud del ser humano como factor incisivo en las relaciones sociales. El *Lebenswelt* provee elementos para la conformación del agente en torno a la naturaleza de su estar en el mundo, los mundos en que acontece su devenir. Una vez constituidos asimilan determinados procedimientos, saberes, creencias y rutinas. No obstante, en algún momento algo cambia. Altera las rutinas profesionales e incide en la reflexión sobre el ser y el hacer de cada uno. A partir de momentos, circunstancias, encuentros o desencuentros se reinician los procesos de reconfiguración. Es cuando los profesores vuelven a plantearse la pregunta del epígrafe ¿Podría alguien decirme quién soy yo?

### **5.2.1 *El yo que problematiza su normalidad.***

Las trayectorias de los docentes no son lineales, avanzan, retroceden, ascienden, descienden; de acuerdo con las circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas, personales, colectivas. A lo largo del trabajo he mostrado cómo las acciones e interpretaciones de los profesores, confirman los supuestos de investigadores como Jackson (en Contreras, 1997), Lozano (2013), Serrano (2011), quienes comparan la travesía de los sujetos por el mundo por una senda sinuosa, en vez de recta y unidireccional.

Por lo anterior, la normalización de los docentes es un punto en el itinerario biográfico, no obstante las dificultades para arribar a cierta posición en el campo educativo, llega el momento de realizar alguna transición en busca de nuevas metas, retos y reconocimientos.

Una vez que los profesores alcanzaron el reconocimiento como actores que desempeñan tareas encaminadas a la formación de los otros, llega un momento en que el *habitus* construido los impulsa a seguir la travesía laboral-profesional. A buscar nuevas formas de constitución de su ser y su hacer. La búsqueda del prestigio dirige los pasos de los sujetos en demanda de un nuevo reconocimiento. Esta inquietud los llevó a preguntarse ¿es todo lo que puedo ser?

Mediante la acción los docentes institucionalizan el *curriculum* y resignifican las prácticas realizadas. A su vez, la institucionalización lograda afecta el ser de los agentes. La interiorización de algunos lineamientos curriculares y la sedimentación de prácticas reconstituyen modos de pensar, expresar, organizar y practicar la docencia. El carácter universal de la propuesta curricular universaliza el modo de ser docente. Como ser universal, incuba un aspecto positivo y otro negativo. Para hacer comprensible la noción de negatividad acudí a Hegel en diferentes autores, además de la fuente original. Al respecto, Maresca (s/f) opina:

En Hegel la negación es siempre una negación determinada, es decir, negación de aquello de que proviene; no existe la negación en general, no existe la nada en general, es la negatividad que entraña lo que fuere, pero que siempre tendrá las determinaciones propias a aquello de que proviene (p. 11).

Las características como la trayectoria institucional, la relación con las autoridades educativas, los procesos formativos vividos por los docentes, las formas de ingreso al plantel, la interpretación del marco normativo, los tiempos y espacios para la interacción, entre otras, distinguen a las organizaciones escolares en que se desarrollaron las acciones para concretar los planteamientos curriculares de la propuesta de 1999, estas tipologías organizacionales posibilitaron las singularidades de los agentes. A propósito de la metáfora que trabajo, la expresión del agente se materializa en sus acciones concretas. Éstas lo deslizan entre las pautas normativas. Sin embargo, los desplazamientos están mediados por las particularidades de cada urdimbre normativa y por el *habitus* poseído.

El modo de ser del agente responde a la interacción con los otros con quienes convive. Lourau (2007) plantea que la institucionalización es un proceso eminentemente simbólico. En otras palabras, los agentes se involucran en la dinámica de las organizaciones educativas en que se desempeñan, a la sazón, responden a las expectativas de los otros que significan los gestos del agente. A su vez, el agente atribuye significados a las respuestas de sus interlocutores. Presento dos fragmentos de trayectorias donde los profesores hacen comentarios sobre actividades desarrolladas con otros compañeros influidas por acciones con efectos recíprocos.

En aquel tiempo (cuando trabajé como interino) tenía anotadas las cosas que quería hacer durante el tiempo que tardara en el CAM; eran cosas como las que se integran a una lista de propósitos y vas poniéndoles palomita a los que ya se habían cumplido. Recuerdo que entre 2007 y 2008 sobrepasé mis expectativas. Para esto, tuve las condiciones propicias para participar en las cosas que hubo disposición para incorporarme. Eran actividades por las que la gente no se disputaba un lugar.

Con los colegas tenía buenas relaciones. Sobre todo porque, debido a la inactividad de 1980, donde no nos decían qué hacer, cómo hacer ni para qué hacer, desarrollamos cursos de mejoramiento interno. La iniciativa empezó en el grupo de psicología y, posteriormente, se extendió a otros Departamentos.

El yo docente en el CAM-Iguala emprende acciones mediadas por los *curricula* de los programas que desarrolla en la organización. Los planteamientos curriculares son ideas universales sobre la formación inicial y continua de docentes, contienen preceptos pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociológicos, encaminados a la constitución de agentes encargados de la educación de infantes o adolescentes. Una vez que los programas

de formación son aceptados por el personal directivo y docente de la institución, los profesores hacen las adecuaciones singulares negadoras de las ideas universales, es decir, convierten en acciones aquellos planteos sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre las formas de relacionarse con adolescentes o niños, plasmadas e idealizadas como opiniones universales, en el contexto particular del plantel educativo.

Los hilos de la trama se ponen en movimiento a través de la urdimbre. Los cambios inherentes a las nuevas propuestas curriculares dificultan la acción. Los sujetos intentan organizar sus pasos como habitualmente lo hacen, sin embargo, encuentran dificultades, los hilvanos se tornan complicados. En ocasiones, los filamentos normativos obstruyen el avance continuo y holgado de las hebras. Será el *habitus*, así como las condiciones sociohistóricas y físicas de los agentes y de las organizaciones escolares, las que vuelvan a hacer posibles los flujos individuales o colectivos de las fibras en la trama.

El desarrollo de estos *curricula* implica como afirman Beltrán (2010), Serrano (2011), Gimeno (2002) enfrentarse a la prescripción, y en definitiva, concretar acciones tendentes al logro de los propósitos oficiales, mediados por las condiciones particulares de la organización escolar. ¿Cómo es que desempeñan su docencia? Institucionalizaron formas de ser que les permiten posicionarse ante los planteamientos curriculares. En las trayectorias encontré cosas como las que a continuación se describen.

Sonia y Rita fueron profesoras de educación preescolar y asesoras técnico-pedagógicas en el mismo nivel antes de ser formadoras de docentes; Martina trabajó como laboratorista y profesora de español en educación secundaria, además de profesora y coordinadora académica en el nivel medio superior; Jafet, Jeremías y Hernán fueron profesores de primaria antes que docentes del CAM; Marcia se inició como adjunta con profesores de matemáticas en la universidad; Mónica, Raunel y Homero no transitaron por la educación básica, ingresaron después de haber estudiado una carrera universitaria. A continuación muestro algunas ideas que expresaron los entrevistados sobre sus primeros años en la docencia:

El trabajo con los alumnos, había un libro de texto gratuito, que creo que la primera lectura que tenía era: ese oso, así es mi oso, ese oso se asea así. Y la segunda lectura creo que era la foca: la foca que fuma. Entonces, sí yo había salido del CREN, trabajando el método ecléctico, la enseñanza por el método ecléctico, que se enseñaba el color, el objeto y la forma. Si decía uno, tenía que escribir el uno y la palabra uno. Y como todo maestro, empezábamos con las vocales, con hacer ejercicios calisténicos (sic), no sé cómo se llamen ahora, pero hacer rueditas, palitos, llevarle la mano a los alumnos, de primer año. De segundo, los ponía a leer. Mientras segundo y tercer año leían y la copiaban en su cuaderno. Siempre me gustó que mis alumnos supieran leer muy bien. Me daba coraje que había alumnos que estuvieran deletreando o algo. Exigía que supieran leer, tanto a segundo como a tercer año, y los que no sabían, pues, tenía que volver a repasar lo del primer año. Esa era mi labor en cuanto a la lectura. En cuanto a las matemáticas, me han gustado de siempre, y también les enseñaba que hicieran números del 1 al 100, número del 1 al 200, número del 1 al 300 hasta llegar al 1000 y de dos en dos, de tres en tres, de cinco en cinco. Y luego regresarse. De 1000 venirles quitando, salían yo creo, que salían preparados mis alumnos, porque estábamos macheteando.

En este fragmento de la entrevista, el profesor nos muestra su voluntad de seguir los preceptos interiorizados desde la formación inicial. El seguimiento puntual del *método*, la exigencia, la constancia, la convicción, fueron elementos de la docencia intersubjetivamente formados durante esa época por el agente. Desde luego el proceso de interiorización no resultó de la reflexión en solitario, sino de la interacción con otros profesores. La claridad con que recuerda los detalles objetiva la fuerte sedimentación lograda de dichos elementos.

Los docentes del CAM-Iguala, en su mayoría son mentores que proceden de la educación básica. Es decir, que antes de incorporarse a las labores de formación permanente de docentes, fueron profesores de infantes o de adolescentes. Situación que los posiciona en el campo de la formación de docentes y los constituye de modos singulares. Lo físico y lo simbólico se anidan en el sí mismo de cada profesor con lo que se conforma el *habitus* profesional de cada uno.

Durante los cincuenta años de existencia de la organización dedicada principalmente al trabajo con docentes en servicio. Los profesores desempeñaron diferentes roles actualizadores, capacitadores y formadores. Desde luego, no todos, los treinta y seis profesores que laboran actualmente se incorporaron en diferentes épocas (ver capítulo III). En este marco de acción, los formadores interiorizaron e interiorizan modos de ser, modos

de actuar y modos de significar la acción de los otros. A decir de Jaimes (2009) los Centros de Actualización en Guerrero se dedicaron a:

De 1946 a 1992, los centros se caracterizaron por la diversificación de sus funciones y por lo disímil de la población de docentes atendida. Iniciaron con un gran programa de capacitación para maestros de educación primaria que después ampliaron a preescolar, secundaria y educación normal. Atendieron el bachillerato pedagógico para maestros en servicio y se impartieron las licenciaturas en educación primaria y preescolar semiescolarizadas. De igual manera, se ofrecieron programas de bachillerato y licenciatura para educación indígena. Posteriormente expandieron su oferta educativa al incorporar la Licenciatura en Docencia Tecnológica, además de ser la única instancia oficial de actualización de docentes (p. 543).

Esta circunstancia particular influye poderosamente en las formas de ejercer y comprender la docencia evidenciada por los profesores en los relatos de vida generadores de las trayectorias. La configuración del sujeto transita por diversos momentos de lucha y cooperación. Como en la época de la Reforma, los embajadores desarrollaron habilidades específicas para enfrentar los conflictos entre estados católicos y protestantes, los profesores desarrollan habilidades para enfrentar, con dignidad e inteligencia, su condición de recién llegados, así como hábitos para convivir con hombres y mujeres de diferentes generaciones, diversificadas formaciones e intereses.

El hecho de desempeñarse en el nivel básico hacía que los profesores cuya aspiración era salir de la multitud para alcanzar un mejor salario, satisfacer necesidades básicas e incluso, aspiraciones profesionales, escrutasen la manera de salir de donde se encontraban para buscar un nuevo espacio para la concreción de sus aspiraciones. Entre otras razones para incorporarse al Centro de Actualización los profesores aluden las siguientes:

El día 13 de septiembre, el profesor Samuel Pérez Alarcón, que era el director de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), que así se llamaba en aquel entonces, me llamó por teléfono a la primaria Revolución Mexicana, ahí estaba yo trabajando. Me dijo que fuera a las oficinas. Me puse muy emocionado porque en vez de 12 horas que me había dicho el maestro Romo, eran 36, seis nombramientos de seis horas. Y era un buen sueldo en aquel entonces, mucho más, unas cinco o seis veces más de lo que yo ganaba en la primaria. Por eso también me emocioné mucho.



Y de pronto nosotros veíamos la situación económica un tanto difícil para los maestros... Y decíamos, si podríamos, llegado el momento, que nuestros hijos tuvieran que irse a estudiar, a Colima, porque era la capital, o a Guadalajara que es en donde estudian las personas que viven en Manzanillo... Para esa fecha no teníamos papá. Teníamos solamente mamá. No teníamos papá ninguno de los dos... el hecho de tener pocas horas todavía los dos.

Homero y Mónica arguyeron situaciones personales:

Cuando vino el cambio, de dirección, se llevaron nuestro proyecto a Celaya Guanajuato. ¿Y por qué no fuimos todo el grupo? Porque nuestros intereses no estaban allá, estaban en México. Y concretamente, aparte de México, en el caso nuestro estaban en el estado de Guerrero, no tenía caso irnos a otro lugar.

Bueno, primeramente, porque fue una oportunidad, ya que mi papá me dejó esta plaza vacante y tuve la oportunidad de ingresar y formar parte de la planta docente del Centro de Actualización del Magisterio.

Sonia, Marcia y Hernán externaron cuestiones profesionales:

Busqué la forma de ingresar al CAM, después de estudiar una Maestría. Entre las razones que tuve para solicitar mi ingreso fueron: que me dieran la posibilidad para acceder no sólo a un nivel económico, sino también, a otros niveles académicos.

Cuando yo termino la normal, lo que quería era, diría mi amiga la maestra, Zamilpa: hijo ya terminaste, pues ofrécete. Sentía que era de los alumnos que, de los cinco alumnos que considerábamos mejores, los que fuimos, a los que invitaron los de maestría, con una beca de la <Universidad de Cuernavaca>.

En ese tiempo quería tomar decisiones importantes en mi vida profesional, además porque las funciones que desempeñaba en una supervisión escolar, no cubrían ya mis expectativas, ni de aprendizaje ni de desempeño profesional.

En los anteriores fragmentos de trayectoria los docentes refieren momentos de su travesía en que su rutina se vio interrumpida. En los dos primeros casos Jeremías y Martina aluden a momentos donde lo económico alteró las actividades que desarrollaban cotidianamente, dar clases en una primaria o buscar un nuevo lugar de residencia para solventar problemas familiares y económicos. La interrupción del hábito *deja al descubierto la fragilidad de la organización formal y, en consecuencia, la fortaleza de la colaboración informal* (Sennett, 2012, p. 219). Las relaciones informales (con el profesor Jeremías o con los familiares, respectivamente) de los entrevistados les posibilitaron salir de las situaciones de crisis en que se encontraban inicialmente.

En el caso de Homero y Mónica, las circunstancias sociales como los cambios en la organización de una dependencia burocrática o la jubilación del padre alteraron también la cotidianeidad de sus vidas. Como en el caso anterior, los profesores aprovecharon sus relaciones informales para incorporarse al CAM-Iguala. Los argumentos de los últimos tres profesores giran en torno a lo que el autor anteriormente citado considera uno de los tres componentes del triángulo social, específicamente, *la autoridad ganada*. Los estudios realizados por los entrevistados les proporcionaron la confianza suficiente para solicitar su ingreso al Centro. Asimismo, emplearon la confianza en sus habilidades como *acto de fe* para emprender las acciones que les condujeran a la incorporación como formadores de docentes.

Los sujetos entrevistados están equipados con un conjunto de cualidades identitarias. No obstante, es la pertenencia a un grupo social, el factor mediador en el advenimiento de sucesos trascendentes en la vida de los individuos. Una vez convencidos de la posición que ocupan en el campo, así como de las posibilidades de desplazamientos en la organización escolar o en el grupo de pares, profesores y estudiantes se esmeran en representar los papeles diferenciados relacionados con su vida personal y profesional. La acción en el campo implica la interacción con otras personas, las relaciones sociales materializadas en reuniones de trabajo, en academias, colegiados de los diferentes semestres, reuniones generales e incluso los momentos de convivencia informal como la hora del almuerzo, conllevan dosis de cooperación social.

Los esquemas de acción se reconfiguran. Cuando Sennett (2012) habla de estrategias para fortalecer la cooperación, entre otros asuntos, habla del trabajo con la resistencia. Cambiar las rutinas de los profesores implica vencer algunas resistencias, adecuarse a otras tantas. Específicamente en relación con el *habitus*, considero que al cambiar las rutinas, los profesores llevan a cabo un proceso de rehabilitación del mismo, en tanto que mejoran algunos aspectos pero conservan elementos antiguos.

En materia de formación de docentes, hay saberes, habilidades y actitudes que se conservan y otros se rehabilitan. Después de todo, la docencia tiene rasgos comunes tanto en el trabajo con niños o adolescentes como con jóvenes o adultos que desean ser profesores. No obstante, habrá necesidad de modificar algunos atributos para responder a la singularidad y particularidad de los contextos y las acciones a desarrollar. Una vez detectadas ciertas carencias personales para enfrentar los problemas o retos de la profesión, es hora de implicarse en nuevas acciones de acción y formación.

### **5.2.2 *El yo que se re-normaliza.***

Las organizaciones sociales que configuran al sujeto, a decir de Beltrán (2010) están constituidas por agentes, estructuras organizativas y el núcleo organizativo. Los agentes a partir de sus acciones dan vida al grupo, a los modos de ser y de hacer; la estructura organizativa está constituida por los dispositivos normativos, y; el núcleo organizativo, es decir, su identidad. Además de su constitución interna, cada organización es influida por componentes macrosociales como el Estado, las condiciones socio-históricas, y las condiciones económicas, creencias religiosas, estructuras administrativas, entre otras, que les imprimen ciertas dinámicas según la fuerza con que actúen sobre las organizaciones en cada época y lugar.

En este contexto fue donde los informantes del CAM-Iguala se iniciaron en la docencia. Fueron momentos de la trayectoria que incidieron en la constitución del saber-se docente. Retos, desilusiones, pero sobre todo, la adopción de formas de ser, de pensar y de actuar, conformaron el ser docente reconocido por los profesores. Sin importar el nivel educativo en el que se iniciaron (educación preescolar, primaria, secundaria, media superior o superior) los efectos de la institucionalización tuvieron consecuencias objetivables, como lo mostré en el apartado anterior. Las experiencias acumuladas en esta etapa fortalecieron, modificaron, eliminaron o alguna combinación de las anteriores opciones en las formas de saber, pensar, actuar, ignorar, descartar, oponerse a la docencia en el tiempo y el lugar en que iniciaron sus desempeños docentes.

La alteración de las rutinas personales desarrolladas inicialmente, con las experiencias suscitadas posteriormente del ingreso al campo de la formación de docentes se convirtió en lo que Serrano (2006) denomina vueltas de tuerca o en este caso, ajuste del *habitus*. Las trayectorias docentes evidencian elementos de la subjetividad que se acoplaron a las demandas socio-históricas, particulares del campo de la formación de docentes. Entre otros elementos a los que se enfrentaron los profesores en su nuevo centro de trabajo, fueron los siguientes: planteamientos curriculares con mayor nivel de abstracción, actividades académicas adicionales a la docencia, trabajo colegiado, actualización permanente, nuevas relaciones profesionales.

Aunque ser docente en esencia es lo mismo, trabajar con niños implica esfuerzos intelectuales, anímicos; habilidades, disposiciones distintas a las que se requieren para compartir experiencias formativas con docentes en servicio o jóvenes inmersos en procesos de formación inicial. De igual manera, desarrollar acciones de actualización, de capacitación, de formación inicial o continua, entrañan capacidades diversas. Mientras que actualizar o capacitar pueden materializarse después de recibir indicaciones precisas acerca de los objetivos y procedimientos adecuados; formar apela a un cúmulo mayor de saberes y disposiciones tanto normativos como disciplinares.

La diversificación de experiencias docentes incidió en la modificación de sus hábitos. Pero el cambio de roles no altera únicamente el comportamiento de los agentes, existen modificaciones también en las subjetividades e intersubjetividades. En las subjetividades, en tanto que el contenido de las acciones es otro, los sentidos y significados también cambian. Berger y Luckmann (2005) admiten que *la institucionalización no es un proceso irreversible*, asimismo, que *el alcance de las acciones institucionalizadas puede disminuir; en ciertas áreas de la vida social puede producirse la desinstitucionalización* (p. 105), y yo agregaría la reinstitucionalización. Sin dejar de ser docente, el contexto del desempeño implica cambios considerables, pero en el mismo sentido.

Si bien es cierto los agentes son los mismos, las normas y el núcleo organizativos sufren renovaciones. Hay horarios, funciones, relaciones nuevas, así como elementos

profesionales y personales mudados por la acción del campo en la autonomía y responsabilidades de los formadores.

Al respecto, el profesor Raunel manifiesta que cuando inició su trabajo docente era un maestro tradicional, puesto que enseñaba como a él le habían enseñado. La profesora Rita expresa situaciones de cambio en su práctica. Específicamente, mencionan:

Poco a poco he ido cambiando mi manera de ver a este proceso de enseñanza y el aprendizaje, y esto me ha permitido cambiar mi manera de trabajar, mi manera de concebir a la formación de los docentes, de los futuros docentes.

Venía de una escuela muy normativa en cuanto al control de los alumnos, del personal. Entonces, me encontré en un espacio donde tenía que tomar mis propias decisiones, sobre lo que había de trabajar y la forma en que lo haría. Lo que no encontré fue una supervisión, un área que me preguntara sobre los temas que iba a trabajar y cómo debían ser los resultados con los estudiantes

Los profesores aluden a cuestiones diversas como el modo de apreciar el proceso de enseñanza por un lado, y la cuestión normativa por el otro. El discurso de los entrevistados deja al descubierto la subjetividad de cada uno, así como la intersubjetividad en la forma de concebir la formación de docentes o de ejercer la autonomía profesional. El *habitus* de la organización escolar ejerce, nuevamente y de forma diversa, influencia en sus miembros.

Además de los argumentos sociológicos, algunas consideraciones sobre el comportamiento de los agentes contribuyen al esfuerzo por comprender los ajustes del *habitus* conformado por los agentes entrevistados. En su magnífica obra sobre el comportamiento humano, Dewey (1964) discurre sobre la constitución social de los hábitos. Particularmente, en este apartado me interesa resaltar las cualidades del hábito que el filósofo estadounidense expresa sobre el carácter dinámico, sensitivo y volitivo de la noción.

Tanto el carácter reversible de la institucionalización como el dinamismo del hábito me permiten afirmar contundentemente que los profesores, al cambiar de rol en el ámbito educativo, sufren modificaciones subjetivas e intersubjetivas en torno a la función docente.

Lógicamente, no en todos los casos es igualmente perceptible por quienes se acercan a estudiar el contexto de las organizaciones escolares o por el propio agente.

El caso de Magnolia es ilustrativo respecto de la imperceptibilidad de los cambios ejercidos por el cambio del contenido de los programas de historia de la licenciatura en educación secundaria. Cuando le pregunté qué nuevas habilidades o conocimientos le demandaba el trabajo con la licenciatura, comentó:

Pues realmente con este plan de estudios nuevo, este, inclusive, en la materia de historia ha cambiado la bibliografía, Ha cambiado la bibliografía y de toda la gama que yo había, vamos a decir coleccionado a través de todo este tiempo, realmente es poca la bibliografía que yo tengo, que se está requiriendo en la licenciatura, en historia. Poco a poco empiezo nuevamente a adquirir textos escritos, e inclusive, la gran mayoría, de gente extranjera con una visión completamente diferente a nuestros historiadores nacionales. Esto para mí ha traído un enriquecimiento grande al ver los puntos de vista de los contenidos desde fuera del país y contrastarlos con los que nuestros autores nacionales emiten en sus diferentes textos.

Las características del plan de estudio que enuncia la informante están relacionadas con el cambio de los recursos para desarrollar los programas de historia, pero además del enfoque de enseñanza. Los acontecimientos históricos deja de verlos únicamente desde la perspectiva de los historiadores nacionales para considerar el punto de vista de los extranjeros. La mirada instituida inicia un retraining para dar cabida otra diferente. Finalmente, la institucionalización es camino y es destino. Sólo termina cuando el agente llega al final de su existencia.

### **5.3 La tarea de formar**

Coincido con Esteve (1999) en cuanto a la centralidad adquirida por el hacer en la formación de los profesores de educación secundaria. Por esta razón insisto en la constitución del sujeto-agente a partir de la acción. Un punto más a tomar en cuenta en relación con las ideas del investigador gira en torno a lo controvertido de la práctica docente, por las complejas relaciones establecidas con diversas personas. A diferencia de otras profesiones donde se trabaja con cosas que reciben la acción del agente sin opinar al

respecto, la enseñanza implica irremediablemente la interacción con personas cuyas valoraciones son expresadas directa o indirectamente sobre la acción del profesor.

La multiplicidad de relaciones establecidas entre el profesor y sus compañeros, educandos, autoridades, padres o tutores entre otros agentes, demandan habilidades como las de los embajadores descritos por Sennett (2012), quienes aplican saberes profesionales desarrollados históricamente. La docencia es similar, implica el progreso de habilidades propicias para cada situación, la complejidad de las tareas demandará reafirmar o reconstruir el *habitus*. Los contextos en que los egresados de la licenciatura ejercen o ejercerán la docencia son diferenciados, desafiantes tanto para los estudiantes como para los formadores. Por tanto, terreno fértil para la constitución y reconstitución de los agentes.

Por su parte Villant (1999) hace un estudio comparado sobre las políticas desarrolladas en tres países latinoamericanos en materia de educación secundaria. Al respecto muestra cómo recientemente la formación de los jóvenes adquirió relevancia, aunque no siempre las preocupaciones y discursos se tradujeron en reformas concretas de atención a los adolescentes. La emergencia de la temática la atribuye a tres factores preponderantes: la universalización de la educación primaria, los cambios científicos y tecnológicos, así como el desarrollo económico de los países en cuestión que demandan cada vez más la incorporación de jóvenes con una calificación mínima para el trabajo.

En este contexto de expansión de la educación secundaria y de complejización de las necesidades de formación de los adolescentes es que los profesores del CAM-Iguala deben enfrentar los retos de la profesión. La transición del ser está mediada por el hacer. Un hacer situado en un contexto específico, impregnado de ideales universales planteados por las autoridades educativas o la sociedad en la entidad o bien por la influencia de la mundialización de los asuntos económicos que inciden en las formas de ser y hacer de los agentes singulares.

### **5.3.1 *El yo normalizador.***

A lo largo de este capítulo traté de mostrar cómo es que los profesores del CAM-Iguala se constituyeron como formadores de docentes. Desde su inserción en la sociedad hasta su desempeño profesional, los mentores transitaron por diversos ámbitos de la acción social, como la socialización en el núcleo familiar, la escolarización, la inmersión en el campo de la docencia y el arribo, finalmente, a la formación de docentes.

Lo que sigue versa sobre la autoconciencia de los agentes en tanto formadores. En sus relatos de vida externalizan la idea de ser profesor en una organización escolar encargada de integrar, en otros agentes, ideas, procedimientos, nociones, saberes, criterios valorativos, entre otras cualidades, demandadas en el campo de la docencia. La forma que utilicé para objetivar las subjetividades de los docentes, en torno a su rol como formadores en los ámbitos inicial o continuo, fue el análisis de las entrevistas para localizar lo que Serrano (2011) y otros investigadores denominan los núcleos de sentido.

El conjunto de sentidos construidos socialmente por los agentes en el campo de la formación de docentes aluden a las antologías, el perfil de egreso, las prácticas, los contenidos, la teoría, entre otros. Son elementos que forman parte de los discursos que dan sentido a las acciones desempeñadas por los profesores del CAM-Iguala, en la medida en que los mentores subjetivan las nociones referidas y comparten con sus colegas el significado de las acciones que realizan. Berger y Luckmann (2005) se refieren al conocimiento embrionario sobre lo institucional como el que se compone de *lo que todos saben sobre un mundo social* así como *máximas, moralejas, proverbios, valores y creencias, mitos* (p. 86), sin omitir los conocimientos *de receta* referidos a *lo que provee las reglas de comportamiento institucional apropiadas* (p. 87).

La formación de docentes de educación secundaria, mediada por los lineamientos del Plan 1999, promulgado por la Secretaría de Educación Pública contiene una serie de ideas sobre la formación y sobre la docencia. Estas nociones de carácter general y, como lo hemos manejado en este capítulo, *universal*, son interpretadas por los sujetos encargados de administrar e impulsar la aplicación de dichos lineamientos, con lo cual, se desdoblan en su forma particular, transformadas por las subjetividades e intersubjetividades características



del estado de Guerrero. La dinámica social y política de la entidad ha llevado a los profesores de las escuelas normales y demás instituciones que ofrecen educación normal, a habilitarse para enfrentar las luchas internas por el poder político o administrativo, lo académico se ve desplazado por los primeros; por otra parte, las autoridades educativas del nivel priorizan la atención a los conflictos estudiantiles o laborales, los resultados educativos nuevamente son relegados; las cuestiones normativas son aplicadas bajo el criterio de los funcionarios, las acciones preventivas o correctivas están mediadas por las relaciones de fuerza que influyen la transgresión o la demanda de su aplicación. En este contexto son revisados los planteamientos de las reformas educativas ¿Qué tanto afectan las nuevas disposiciones los cotos de poder? ¿Quién será responsable de vigilar el cumplimiento de las nuevas disposiciones? ¿Qué nuevos beneficios puede aportar la implementación de las nuevas disposiciones curriculares? De manera específica, el Plan y los programas son entregados a las escuelas o centros donde serán puestos en marcha por agentes singulares, pero ceñidos a características particulares de la organización de destino.

En la acción singular del agente formador se materializan, de alguna manera, los presupuestos curriculares. Al emprender las tareas de enseñanza toman posición en torno a las prescripciones del currículo específico. Eligen algunas teorías, métodos, procedimientos, momentos, en detrimento de otros. Algunos puntos de vista expresados por los profesores son los siguientes:

Creo que ser docente en la LES sigue siendo un reto. Ya no para cumplir una meta, ahora es personal. Un reto personal porque tengo que ir a trabajar, buscar cómo compartir los conocimientos y prepararme para ello. Además, es un reto familiarizarse con la práctica del enfoque por competencias.

Ser docente es un reto, esto es así porque implica una responsabilidad: para el que forma maestros y para quien es formado. El primero deberá inculcar amor por la profesión, y los segundos, asumir que es una profesión que les es útil a los otros, de lo cual son responsables.

En el fragmento de la trayectoria están presentes concepciones sobre la docencia y la formación, así como la toma de posición sobre el enfoque de competencias orientador de las acciones formativas. Presento ahora otras opiniones donde las entrevistadas aluden tanto al tipo de conocimientos que prefieren trabajar como a la reestructuración de las formas de

relacionarse con los temas abordados en la escuela secundaria, he aquí la opinión de las agentes formadoras:

No me gustan las probabilidades y estadísticas. En cambio, prefiero la lógica formal, puesto que, es una forma de razonamiento que te lleva así de la mano a pensar sistemáticamente y a entender mejor otras cosas.

Cuando yo estaba estudiando en la secundaria, esos temas nada más se quedaban dentro del salón, dentro del aula, no se veía, no los relacionábamos con nuestra vida diaria, con el contexto en el que nos desarrollamos. He visto la importancia que tiene, el desarrollo y las implicaciones de estos temas para la vida laboral y productiva de los mismos jóvenes que están estudiando.

En los ejemplos anteriores, las agentes muestran cómo, una vez mudadas sus expectativas sobre la docencia, sus referentes disciplinares o didácticos ejercen la tarea de formar docentes para la educación secundaria, de una forma consciente. O tal vez sería mejor, autoconsciente, para cerrar este apartado con los argumentos hegelianos respecto de la constitución del sujeto. Los profesores reconocen su labor como algo que trasciende el mero cumplimiento de tareas, la obediencia ciega a los lineamientos establecidos o a las disposiciones curriculares. Toman decisiones, hacen adecuaciones, siempre con el *habitus* construido a lo largo de su trayectoria. Los matices que tiñen sus modos de ejercer la docencia influyen en las formas de trenzarse con la urdimbre de la organización escolar.

### **5.3.2 *Las actividades de los agentes en el CAM-Iguala.***

En las trayectorias de los agentes localicé un conjunto de actividades realizadas por los profesores durante su jornada de trabajo en el plantel. De acuerdo con la indagación realizada, descubrí que principalmente se refieren a su trabajo docente, no obstante, también participan en otro tipo de actividades propias de la dinámica escolar, la incorporación puede ser por su iniciativa propia o por designación oficial. A continuación develo los modos de objetivar el sentido asignado a las actividades señaladas.

Al preguntarles expresamente a algunos profesores qué realizaban en un día de trabajo, esto fue lo que narraron:

Básicamente realizo cuatro actividades: impartir clases, planificar, revisar trabajos y asistir a reuniones. La clase, revisar lo que hay pendiente para el día siguiente, planificar y revisar trabajos. Eso es. Y desde luego tenemos también las reuniones: la reunión de academia, la reunión de colegiado. Aclaro que ésta última preferiría que no hubiese.

Impartir clases es la actividad principal de los profesores en el CAM. De acuerdo con su perfil académico o las necesidades de la institución, los docentes son comisionados para impartir asignaturas. Sobre todo los cursos de acercamiento a la práctica docente o de formación general son los que se pueden asignarse a los profesores sin importar mucho la formación, es decir, asignaturas como Observación y práctica docente I, II, III, o IV; desarrollo de los adolescentes I, II, III o IV; además de Problemas y políticas de la educación básica, Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, Estrategias para el estudio y la comunicación.

Otra actividad realizada por los profesores es la planeación de los cursos asignados. Sobre todo la revisión de los textos de la antología, sacar notas, buscar información complementaria, elaborar el plan semestral, algunos docentes también elaboran una planeación semanal, aunque no es la mayoría. La organización de las actividades la realizan en formatos estandarizados por la Subdirección para la formación docente de la Secretaría de Educación Guerrero y la empresa encargada de certificar los procesos académicos a través de la norma ISO.

Una actividad que realizan los profesores en diversos periodos del semestre son las visitas a las escuelas secundarias para acompañar a los estudiantes que efectúan sus jornadas de observación y práctica docente. Sobre todo, son muy cuidadosos con los estudiantes inscritos en la modalidad escolarizada. Los de la modalidad mixta ocupan menos atención, por dos razones principalmente, porque ya son adultos, trabajan para la SEG y, además, los lugares donde realizan sus prácticas son dispersos en diversas localidades de las regiones norte y tierra caliente de la entidad, incluso acuden profesores de los estados de Morelos, México o el Distrito Federal, situaciones que impiden darles un seguimiento puntual en sus jornadas. Ante estos casos, los mentores del CAM buscan alternativas como el video para cerciorarse del cumplimiento de las actividades. En el

siguiente fragmento pueden apreciarse algunas valoraciones del docente sobre las prácticas de los estudiantes:

Con las observaciones y prácticas que hacemos en las escuelas secundarias los estudiantes identifican toda la problemática, pero se siguen cometiendo errores. He constatado que los docentes de las escuelas secundarias, tampoco hacen lo que deben hacer, que los 40 minutos que le dan a cada sesión no son suficientes y que siguen actuando como hace mucho tiempo, que todo está relacionado.

La revisión de trabajos de manera física o en versión electrónica es otra de las ocupaciones de los profesores. Los diarios, pequeños ensayos, organizadores gráficos, son los trabajos encargados y revisados por los docentes. Un buen número de profesores se involucra en las tareas de asesoría individual, en la elaboración de los documentos recepcionales.

Otra acción vinculada con la formación de docentes donde se implican los profesores son las reuniones. Éstas pueden ser de tres tipos: colegiadas, de academia o generales. Los propósitos de las sesiones están mediados por la naturaleza de las mismas. Salvo las reuniones generales, donde se abordan temas de diversa naturaleza, pudiendo referirse a los ámbitos de los demás conglomerados.

A las reuniones de colegiado acuden los profesores que laboren en el mismo semestre (I, III, IV, VII; II, IV, VI, VIII o I, III, V, VII, IX, XI, II, IV, VI, VIII, X y XII), sin importar la especialidad (español, matemáticas, biología, historia o formación cívica y ética), a su vez, los colegiados se dividen por modalidad de trabajo (escolarizada y mixta). El motivo de este tipo de reuniones es el de comentar, debatir y proponer alternativas de solución a situaciones presentadas con los grupos de dichos semestres, pueden ser inasistencias, indisciplina, incomodidades de los grupos, problemas con horarios, entre otras.

Las reuniones de academia se desarrollan entre los profesores con formación académica afín, además, deben impartir principalmente asignaturas de la misma especialidad. En el CAM-Iguala, quienes son más consistentes en su relación son los de

español y los de biología (ver capítulo III); los de matemáticas se reúnen principalmente cuando hay necesidad de enfrentar alguna situación con los grupos de su especialidad referida a ese campo del saber; los docentes de la academia de historia, donde concurren la mayoría de profesores con alguna carrera afín a las ciencias sociales, manifiestan mayores niveles de desacuerdo y desintegración, por supuesto son los que menos sesionan.

Finalmente, están las actividades de gestión. En estas se involucran principalmente quienes son invitados por la dirección de la escuela para coordinar actividades de esa naturaleza como elaborar y dar seguimiento al Programa de Mejoramiento de la Escuela Normal (ProFEN); quienes son miembros de alguno de los comités de ISO, o quienes coordinan las actividades para la evaluación de los CIEES.

Con lo anterior concluyo una revisión de los modos de ser docente del CAM-Iguala. Las diferentes vistas del tejido institucional ofrecen a los sujetos la posibilidad de manifestarse diferenciadamente, de acuerdo con el tipo de acción, propósito y agente con quien deban cooperar o competir. El lugar y el momento también influyen en la caracterización del ser docente.

## Reflexiones finales

**M**ediante el desarrollo del proceso de investigación la institucionalización de *curriculum* y la resignificación de prácticas. El caso del CAM-Iguala, logré desarrollar un conjunto de habilidades y saberes utilizados en diferenciados momentos y propósitos. Entre los más significativos identifiqué los siguientes: la exploración de situaciones educativas como prácticas institucionales o planteamientos curriculares, el empleo de herramientas de investigación y procesamiento de datos cualitativos, la construcción del objeto de investigación y su posterior desdoblamiento, finalmente, la comprensión de la constitución de los sujetos en prácticas y campos específicos. Enseguida desgloso cada uno de los aspectos señalados con anterioridad.

El propósito central del proyecto fue: comprender cómo los docentes del CAM-Iguala internalizaron los lineamientos pedagógico-didácticos explicitados en el plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria, y cómo resignificaron las prácticas de formación desarrolladas con anterioridad, a través de los *curricula* implementados en esa organización escolar por la Secretaría de Educación.

Para lograr el cometido construí, desde mi proceso biográfico, la institucionalización del *curriculum* y la resignificación de prácticas como objeto de estudio. La objetivación de mis trayectorias: vital y profesional, me permitieron identificar los momentos de la travesía donde la reflexión sobre las prácticas y las acciones educativas en contextos escolarizados se convirtieron en los ejes de análisis de lo institucional y lo curricular. Con base en lo anterior develé la influencia del *habitus* en las formas de interpretación, expresión, interacción y acción de los docentes con la mediación de las propuestas para la formación de docentes.

Desde esta perspectiva, abordar el objeto de estudio implicó la adhesión a las tradiciones cualitativas de investigación, concretamente las metodologías biográfico-narrativas. El rescate de relatos de vida y la construcción de trayectorias de vida aportaron los materiales para las reflexiones que estructuran la tesis.

La institucionalización del *curriculum* parte de las trayectorias vitales y profesionales de los agentes. Mediante acciones y prácticas específicas, construidas socialmente, a través de procesos competitivos y cooperativos, los profesores interiorizaron los lineamientos pedagógico-didácticos y normativos de las propuestas curriculares desarrolladas, a su vez, sedimentaron formas de ser y de hacer que singularizan, en contextos particulares, propuestas universales. El proceso mediante el cual llegué a la anterior conclusión me sirve como hilo conductor para estructurar las reflexiones finales

- a) La exploración de situaciones educativas como prácticas institucionales o planteamientos curriculares.

Prácticamente a partir de 1989 con la promesa de la modernización, el tema educativo adquirió especial trascendencia no solo para quienes estaban en el campo. Lo educativo fue desmembrado y presentado a la opinión pública, no siempre de la mejor manera ni con las mejores intenciones. Así, las prácticas institucionales se tornaron en asuntos de interés público, la forma en que se popularizaron fueron las notas periodísticas referentes a los magros resultados de los estudiantes de educación básica. Las evaluaciones estandarizadas con motivo del ingreso al bachillerato y, posteriormente, las realizadas por la OCDE a través de la prueba PISA y del gobierno federal mediante las pruebas ENLACE y EXCALE, fueron y siguen siendo motivo de múltiples comentarios cada vez que las organizaciones responsables de la aplicación de los instrumentos de evaluación dan a conocer los resultados.

Una respuesta de las autoridades educativas a las críticas expresadas por algunos sectores sociales es reformar los *curricula*. Desde 1993 a la fecha los programas de educación básica han sufrido al menos tres reformas. La tendencia en este tipo de políticas indica que cada vez serán más frecuentes. En materia de formación de docentes no es diferente, aun cuando las modificaciones son posteriores, también se han sucedido.

A pesar de las intenciones de revertir los resultados negativos, la verdad es que ni en el nivel básico ni en la educación normal, las modificaciones curriculares surtieron los efectos esperados. ¿Cómo fue posible? ¿Cuál fue el papel de cada uno de los agentes involucrados en los procesos de reforma? Encontrar las respuestas requiere desarrollar procesos investigativos, dada la naturaleza de lo educativo, la variedad de opciones para abordar la temática es basta.

A través del desarrollo de la investigación identifiqué la trascendencia de centrar la mirada en las prácticas institucionales y en las cuestiones curriculares. Lo institucional se desdobra en tres formas: lo universal, lo particular y lo singular; la exploración de este tipo de aspecto educativo contribuye a develar cómo acontece en organizaciones escolares concretas el desarrollo de propuestas específicas. El eje de análisis son las prácticas, es decir, las formas en que los agentes convierten en actos las propuestas universales.

El campo de la investigación curricular se comunica con el de las prácticas institucionales, toda vez que se compone de propuestas pasadas, presentes o futuras con propósitos y destinatarios específicos, a desarrollarse en espacios escolarizados de educación. Un nexo indudable entre ambos campos de investigación son las prácticas de los sujetos. En mi trayectoria profesional mostré cómo estudiar el desempeño de egresados de diferentes planes de estudio de educación normal, la implantación de políticas educativas y la institucionalización del curriculum tiene en común la centralidad de la acción de los agentes.

En la revisión bibliográfica se pueden ubicar numerosos trabajos que giran en torno a lo curricular y a lo institucional, sin embargo, sobre los centros de actualización del magisterio en el estado de Guerrero y el de Iguala en concreto no encontré ningún texto. Localicé únicamente dos publicaciones, una tesis y un artículo de la misma autora y con la misma temática, el contenido es un acercamiento a los docentes de los centros de actualización en Guerrero, aproximación reveladora en torno a cómo está constituido el conjunto de profesores que laboran en este tipo de planteles, cómo fue su formación, el



origen, estrato social de pertenencia, condiciones en que laboran, aunque no inca la reflexión en las prácticas desarrolladas.

b) La construcción del objeto de investigación y las herramientas para el abordaje

Construir el objeto de investigación implicó seleccionar la parte de realidad que se deseaba indagar, elaborar las nociones desde las que se analizó la información recabada, así como delinear la perspectiva metodológica más factible para explorar las prácticas de los sujetos.

La institucionalización del curriculum es una parte significativa en la implementación de propuestas curriculares, por estar dirigidas a la comprensión e interpretación de múltiples aspectos implicados en lo curricular, así como en los modos de recibir y operar las pautas normativas explicitadas por los diseñadores del currículo. Por tal razón la elegí para ser abordada. Asimismo, la resignificación de prácticas implica centrar los esfuerzos investigativos en las prácticas de los sujetos y los modos de interpretar las propias acciones, atribuir sentido al ser y al hacer.

Con el apoyo de las nociones teóricas identifiqué cuatro aspectos factibles en la objetivación de la institucionalización: interpretar, expresar, interactuar y practicar. La teoría de la acción de Luckmann, la sociología relacional de Bourdieu, la sociología pragmática de Sennett y los estudios institucionales de Lourau fueron las principales herramientas conceptuales para definir los elementos de objetivación. En relación con la resignificación de prácticas propuse un desdoble con cuatro opciones presentadas en los capítulos III y IV, estas son: en primer lugar, *comprendo los lineamientos curriculares y los pongo en marcha*, el opuesto, también mostrado, *no comprendo los lineamientos y continúo al uso los hábitos y saberes construidos mediante propuestas anteriores*; en tercer lugar, *intento comprender los lineamientos y la mayoría de mis acciones tienden a la propuesta original*; en contraparte, en cuarto lugar, *intento comprender los lineamientos, pero la mayoría de mis acciones tiende hacia prácticas pasadas*.

A la luz de los elementos teóricos, me fue posible construir tres nociones auxiliares en el análisis de la información recolectada con la participación de profesores coadyuvantes en el papel de informantes. Institucionalización del curriculum, resignificación de prácticas y prácticas instituidas fungieron como coordenadas para organizar e interpretar la información.

Al inicio de los estudios doctorales mis propósitos formativos eran distantes de los impresos al proyecto de investigación. Tal vez por ello me resultó tan complicado atrapar las ideas centrales y desarrollarlas durante los tres primeros años del doctorado como era mi intención. No obstante, con la satisfacción de los maratonistas participantes en una justa deportiva sin más interés que el de mostrarse a sí mismo sus capacidades, concluyo ahora la redacción de la tesis doctoral. Confieso haber estado a punto de abandonar el intento en varias ocasiones, pero a fuerza de revisar las trayectorias de los profesores entrevistados y de mi propia familia encontré no sólo la información necesaria para estructurar el trabajo sino ejemplos de vida, dignos de ser imitados. Lo biográfico acompañó el proceso de investigación de principio a fin.

Las preguntas orientadoras del proceso de investigación fueron: ¿Cómo se apropiaron los docentes de una propuesta diferente a las que desarrollaban y habían desarrollado para la formación de docentes? ¿Cómo se puede comprender qué han hecho los profesores del CAM-Iguala durante 10 años con la mediación de un plan de estudios específico para la formación de docentes de educación secundaria? ¿Qué es lo que se institucionalizó? ¿El marco normativo? ¿Una nueva tradición actualizadora de los profesores? ¿Qué eventos se erigieron como instituyentes del Plan 1999 de la LES? ¿Cuáles son las herramientas intelectuales que permiten la comprensión de las resignificaciones localizadas?

Las siete preguntas fueron abordadas durante el proceso y las integré al tratamiento de los datos en los últimos tres capítulos de la tesis, únicamente el último cuestionamiento lo utilicé para la construcción de los dos primeros apartados. De este modo, la mayor

cantidad de preguntas fueron respondidas o parcialmente abordadas en tres quintas partes del trabajo de sistematización y reflexión sobre la información.

Respecto de las herramientas para abordar este tipo de objetos de investigación, la naturaleza del propósito, las preguntas de investigación y las nociones teóricas me condujeron del lado de las tradiciones cualitativas, en tanto la pretensión fue explorar y comprender el objeto en contraparte a la verificación y explicación del mismo.

La tarea de objetivar los modos de interiorización de propuestas curriculares y los sentidos asignados demandó acudir a los sujetos portadores y constructores de sentidos, subjetividades e intersubjetividades. Procedí a explorar las tradiciones narrativas por la centralidad asignada a las vivencias como puerta de entrada a los mundos de los informantes. La confiabilidad de la información recabada por tales métodos deviene de la confianza misma en el sujeto y en que la experiencia narrada es genuinamente vivida como afirma Van Manem.

Específicamente opté por la recopilación de relatos de vida a través de entrevistas en profundidad, para posteriormente, mediante un análisis temático, construir las trayectorias de los sujetos con especial énfasis en los temas emergentes en las narraciones de los informantes, parte esencial en la definición e intelectualización del objeto de estudio. La asunción de los elementos descritos, me posicionaron epistemológicamente en el proceso de investigación como explorador e intérprete de las experiencias vitales de los sujetos, quienes desarrollan prácticas concretas en el contexto de una organización escolar.

Preparar el proceso de entrevista fue algo realmente complicado para mi persona. Requirió un largo tiempo (casi un año) dados los requerimientos intelectuales para la concreción del temario adecuado. Conmino a quienes pretenden involucrarse en la experiencia de trabajar con entrevistas cualitativas, narrativas o en profundidad armarse de paciencia, disciplina y hábitos de estudio rigurosos. De otro modo, el camino es tortuoso e infértil.

Del mismo modo sucede con el desarrollo de las sesiones de entrevista, ahora comprendo la gran cantidad de preparación requerida para establecer la relación de empatía, confianza, y reciprocidad con el entrevistado, además de la distancia necesaria para recibir como investigador los relatos, hacer extrañas temáticas familiares con la intención de extraer el sentido del relato en lugar de asignarlo. La presentación, los tonos de voz, las miradas, la gesticulación del entrevistador deben comunicar al informante interés, atención, duda, confianza; todo a la vez, si en verdad la pretensión es obtener información abundante y rica en sentidos. Reconozco haber llegado a esta conclusión hasta el momento de organizar y analizar los relatos.

La construcción de las trayectorias requiere también la capacidad de relacionar las temáticas localizadas en los relatos con elementos contextuales donde se sitúa la vivencia del informante, la temporalidad referida, además del engarce con las nociones teóricas, propósitos y preguntas de investigación. En mi caso los modos de interpretación, expresión, interacción y acción y práctica provenientes de las nociones teóricas permitieron el establecimiento de relaciones requeridas. Tampoco este paso resultó sencillo, de hecho es la razón por la cual la aprobación del trabajo se prolongó. Reconozco que aún es posible mayor laboriosidad con el material y el objeto de investigación, no obstante considero que logré los dos propósitos planteados en el proyecto.

#### c) El desdoblamiento del objeto de estudio

Como producto del análisis temático realizado a los relatos de vida y la construcción de las trayectorias, emprendí la estructuración capitular de la tesis, con la intención de mostrar cómo sucedió la institucionalización del plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria en el CAM-Iguala y cómo resignificaron prácticas los docentes.

En coincidencia con Sennett (2009, 2012) asumo a la profesión docente como una actividad semejante en gran medida a la labor artesanal, dada la creatividad requerida para el despliegue de acciones tendentes al logro de los propósitos con la calidad esperada. Además, se requieren ciertas habilidades cuyo desarrollo implica tiempo y la interacción

constante con personas con mayor grado de pericia con quienes compartir experiencias iniciales. Entre más se practica el análisis de los textos, la búsqueda de información valiosa y sobre todo, la elaboración y desarrollo de situaciones de aprendizaje, mayor será la capacidad para desarrollar acciones capaces de satisfacer a los demandantes del servicio educativo en este ramo. Considérense asimismo los saberes requeridos para desarrollar la tarea de formar formadores. Los saberes pedagógicos, sociales y psicológicos entran en juego al seleccionar contenidos, propósitos y estrategias relacionadas con la educación básica y superior.

Las trayectorias profesionales en el ámbito normalista acercan a los profesores a ciertos autores y formas de trabajo a la vez que los alejan de otros igualmente interesantes e influyentes en la preparación de los futuros docentes de educación secundaria, como lo develó Martina con los materiales sobre el discurso. Se privilegia a los pedagogos mientras los psicólogos y sociólogos pasan a segundo término. La adquisición de habilidades didácticas es primordial, el dominio de los contenidos de enseñanza un poco menos, el aspecto casi invisible es el relativo al aprendizaje. Al menos en los relatos de los profesores sobre su relación con las asignaturas y los contenidos de enseñanza es lo que se puede apreciar. Los ejemplos citados por Raunel, Homero, Hernán y Rita, hacen referen actividades o lo que ellos denominan estrategias, más no proceso de aprendizaje.

Los modos de relación entre los sujetos partícipes en el desarrollo de cualquier propuesta curricular, influyen en las formas en que ellos se vincularán con las prescripciones curriculares. Los diseñadores de este tipo de propuestas deberán tomar en cuenta las posibilidades de comunicación y relación ofrecida en el diseño entre los sujetos según sus trayectorias personales y profesionales, grupos generacionales, colegiados, entre otros factores. Concretamente localicé dos formas de relación entre los agentes, la académica vinculada con la formación disciplinar y las de amistad. La coincidencia en la formación facilita la creación de vínculos en las temáticas, afirmaron los informantes. Resulta más fácil y por ende fructífero para el ámbito laboral conversar con quienes tienen intereses y preocupaciones recíprocos. Mayoritariamente, los intercambios sociales

identificados fueron los diferenciados en tanto cada docente coloca en el campo de acción su capital social y cultural para definir su posición en la organización escolar.

Las interacciones entre los sujetos participantes en el desarrollo del Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria han conllevado a la consolidación de relaciones tribales, como las califica Maffesoli (2004) toda vez que se han conformado y fortalecido grupos de profesores alrededor de campos disciplinares o formas de trabajo. Los grupos colegiados o los de academia, la conformación de un cuerpo académico con sólo cuatro integrantes revela tendencias ligadas a privilegiar el capital social más que el cultural. Las fricciones entre los grupos surgen frecuentemente motivadas por intereses económicos o personales, mientras lo académico, vinculado a tradiciones teóricas, no trastoca la vida cotidiana de las personas en el Centro. Los intercambios sociales derivados de la acción política de los profesores, cuando se relacionan con cuestiones laborales ligadas a lo económico adquieren las características de suma cero, donde cada sujeto o grupo coyuntural, llevarse todo en el juego. En este sentido estructuré un momento de la trayectoria de Hernán.

El análisis de las formas de relación y cooperación presentes en las instituciones formadoras de docentes facilita la comprensión del tipo de vínculos con el saber, con la autoridad y con los usuarios del servicio educativo.

Las reformas educativas actuales parten de la *ilussio* de la propia autoridad y se olvidan de tomar en consideración las condiciones reales de los centros educativos. Toda propuesta educativa cimentada en la prescripción antes que en las posibilidades de interacción entre las culturas presentes en las organizaciones y las intenciones normativas están condenadas a enfrentar una gran resistencia como la presenciada en el 2013 o definitivamente al fracaso.

Otro tipo de interacción se da entre los miembros de distintas generaciones de profesores. No es que haya realizado un estudio generacional como tal, más bien es un aspecto develado de los modos de interacción entre los docentes, influyente en la

configuración del *habitus* docente, además, muestra uno de los cuatro aspectos de la resignificación de prácticas. Tanto la edad como el momento de inserción al Centro influyen en la adscripción a determinadas tradiciones. Identifiqué plenamente tres de estos grupos. La generación fundante, la intermedia y la colindante. Los miembros de la primera son aquellos profesores de mayor edad, que iniciaron a desarrollar sus labores durante la fase final del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cuando las actividades consistían más en el mejoramiento profesional (algo similar a lo que hoy se conoce como formación continua), con lo que la trayectoria profesional de estos personajes está influida por una variada experiencia en el desarrollo de diversas propuestas curriculares; la generación intermedia está integrada por docentes con más de cincuenta años y su ingreso al Centro se dio entre la segunda mitad la década de los ochenta del siglo pasado y principios de la década de los noventa, las actividades académicas a las que se adscribieron giraron en torno a la recepción y multiplicación de cursos a profesores de diferentes niveles educativos y el desarrollo de los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria y preescolar bicultural, la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1984 y la Licenciatura en Educación Media; la generación más reciente ingresó al plantel a finales de la década de los noventa y principios del año dos mil, la función principal que han desarrollado es la de participar en la materialización del Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Los intereses y motivaciones de los grupos son diferenciados. Por lo tanto hay momentos de encuentro y desencuentro. Generalmente las cuestiones académicas tienden a matizarse con la participación de las tres generaciones. Existen modos específicos de ser y hacer en cada generación, las tareas definidas y las condiciones para realizarlas movilizan el *habitus* académico para configurar las diversas caras del tejido institucional. En relación con el aspecto de la interiorización de los lineamientos curriculares de la licenciatura en educación secundaria, fue factible identificar cómo Homero y Jeremías de la generación fundante, quienes se incorporaron al CAM con mayor anticipación, objetivan más dificultades para ajustar el *habitus* docente a los requerimientos curriculares actuales, más bien se esfuerzan por sincronizar la propuesta a sus saberes, adoptando el lenguaje sugerido

a las prácticas ya sedimentadas, incluso Homero, definitivamente adapta a su propio bagaje lingüístico el expresado en los programas de la licenciatura.

El paso del tiempo y las exigencias académicas demandadas por las nuevas políticas en materia de formación de docentes ha iniciado un lento proceso de retiros y jubilaciones de algunos miembros de la generación fundante, paulatinamente irán dejando su lugar a nuevos integrantes del grupo de profesores quienes gradualmente van constituyendo la generación de los herederos. Este grupo aún es pequeño y sin cohesión, no obstante, se adivinan cambios en este sentido y en la reconfiguración de la correlación de fuerzas al interior de los grupos existentes. Más vale tener presentes las posibilidades y construir las condiciones para que las nuevas adiciones faciliten la convivencia entre los miembros de la comunidad de profesores y propicien mejores estrategias de producción del saber.

En los lineamientos y orientaciones para el desarrollo del Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria existen tres elementos sinérgicos de la cultura institucional: la realización de prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias (cortas y prolongadas), el trabajo con los saberes disciplinares y la elaboración del documento recepcional.

La preparación de las jornadas de prácticas pedagógicas ha implicado el desarrollo de múltiples estrategias de participación por parte de los diferentes agentes. Esta dinámica trastocó formas de trabajo instituidas en momentos anteriores de la trayectoria institucional. De alguna manera, el desempeño de los estudiantes objetiva rasgos del proceso formativo vivenciado en el CAM-Iguala. La vida académica tan singular y propia de los espacios de la organización escolar se ventila a los ojos de nuevos actores, los profesores de educación secundaria, quienes valoran avances, estancamientos y retrocesos. Al respecto los esfuerzos por interpretar el plan de estudios y los modos de poner en marcha los programas de los diferentes cursos, seminario y talleres objetiva niveles diferenciado de interiorización de la propuesta curricular, tales son los casos de Raunel y Sonia quienes develaron algunos aspectos de su práctica, mientras la docente intenta vincular el estudio de la motivación con la organización de las visitas a las escuelas secundarias, el profesor analiza la complejidad



y la rigidez de las formas de trabajo en la escuela secundaria. Mónica reitera una y otra vez la trascendencia de su práctica para los educandos de las escuelas secundarias. Existen evidencias para afirmar que el proceso de institucionalización del plan de estudios está en marcha, al menos en los docentes de las generaciones intermedia y colindante.

Como afirma Bauman (2011), la época reciente está caracterizada por la disolución de las fronteras entre lo público y lo privado. Desde luego la enseñanza es un acto público, en tanto atañe a los otros, no obstante, la tradición monacal había encerrado en cuatro paredes tales acciones. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria irrumpen en la vida cotidiana de las escuelas secundarias. En los informes que elaboran ventilan los asuntos de docentes y educandos, de administradores y empleados. En contrapartida, los agentes insertos en la educación secundaria, interactúan con los extranjeros, y en ese proceso descubren en conjunto las cualidades de los procesos formativos. Ambas partes negocian los intercambios, con dichos acuerdos las prácticas se reconfiguran e institucionalizan nuevas formas de participar estratégicamente en el campo.

Las acciones de profesionalización están influidas por la noción misma de profesión. Las habilidades requeridas para el ejercicio de determinada práctica profesional se incrementan en la medida que las sociedades se transforman. La velocidad con que se complejizan las dinámicas, procesos y condiciones sociales, demanda de las instituciones de educación romper sus fronteras y reflexionar sobre la relación entre escuela y vida cotidiana en término de lindes. Los procesos educativos, las formas de relación, organización y vinculación con las condiciones sociales deberán ser cada vez más flexibles, porosas y transparentes.

Relacionarse con el saber exige otro tipo de estrategias de participación y convivencia. Tradicionalmente los profesores se han vinculado con saberes disciplinares específicos, la mayoría de los docentes estudió la especialidad en alguna escuela normal superior, el resto cuenta con estudios de posgrado o con alguna otra profesión cuyo aporte disciplinar es sólido. En este sentido no hay tanta movilidad, podría afirmar, parafraseando a Bauman (2011), que los mentores se han vuelto consumistas de saberes disciplinares.

Unos pocos participan en procesos de profesionalización formales, la mayoría está a la expectativa de las reformas en la educación secundaria y consumen los discursos en boga, tanto en materia de competencias como en los asuntos de las disciplinas en que laboran. El relato de Raunel (2011) es elocuente, lee cuanto texto encuentra sobre competencias, sin meditar detenidamente en el tipo de argumentos y metodologías generadoras de tales, la cantidad de información le abrumba y la diversidad de los planteamientos, lo confunde, según comenta. Como en la moda, las posibilidades son tantas y tan diversas que es casi imposible seguir el ritmo de la producción mercantil para construir una personalidad definida y definitiva.

No existe una tradición en la producción de conocimientos. Los profesores asisten poco a los eventos académicos realizados en torno a las temáticas educativas, mucho menos como autores de algún texto que comunique los modos de reflexionar en torno a su tarea cotidiana. Cuando mucho, participan como asistentes en conferencias o congresos, con la finalidad de acopiar constancias para los procesos de promoción u obtención de beneficios económicos, como el estímulo al desempeño docente.

Como sucedió a los esclavos en Estados Unidos después de la abolición de esa condición, los nuevos ciudadanos libres no sabían cómo serlo. Actualmente los problemas de integración observados devienen de una política de integración errónea. En forma similar se comportan los docentes de las normales y los CAM, al menos en Guerrero. Una disposición presidencial unilateral los llevó en un abrir y cerrar de ojos al esquema de la educación superior. Cómo construir una nueva identidad docente capaz de lograr la solidez académica, la flexibilidad de pensamiento para generar y aplicar conocimientos innovadores, es el reto que revela la investigación. Los procesos instituyentes deben ir acompañados de programas de seguimiento, de diálogo con los miembros de las distintas generaciones de profesores e implementar los programas de acogida, suficientes y necesarios para facilitar la restauración del *habitus* de los profesores normalistas.

La presentación de escritos como informes y ensayos, es una acción instituida, al grado de su habituación. Por su misma naturaleza rutinaria, la reforma de 1999, a través de

la inclusión de la modalidad de ensayo como alternativa única para la titulación de los egresados de la licenciatura, ha provocado en una masa de estudiantes ágrafa, y en un colectivo docente cuando menos analfabeta funcional para el nivel de la época actual, una importante alteración de las rutinas y una búsqueda permanente por alcanzar el destino trazado por los lineamientos normativos.

Hace falta que los diseñadores de los artificios para el tejido institucional, vivan la experiencia que vivieron aprendices, oficiales y maestros en los talleres, cuando los inventores incluyeron en el proceso de trenzar los hilos, el lancetear. En lugar de insertar nuevas hebras al tejido ya existente, se requiere una forma de penetrar en lo más hondo del cachemir y poder fijar modos firmes de reforzar el tapiz y a la vez hacerlo lucir mejor. Las agujas rígidas corren el riesgo de dañar algunas membranas, otras más flexibles y resistentes facilitarán la misión.

El lenguaje y la dialógica como puntas de lanza tienen la potencia para transformar lo que es ahora un incipiente caudal de deseos por incluirse en los campos de generación de conocimiento. Con las presentes reflexiones trataré de ayudar a mis colegas a construir los espacios, llenar el *carcaj* y poner manos a la obra.

d) La comprensión de la constitución de los agentes formadores de docentes

En la constitución del Yo formador, docente del CAM-Iguala, influyen al menos tres elementos, el reconocimiento, la trayectoria y las prácticas en coordenadas espacio-temporales. Hegel en Kojève (1971), Todorov (2003), Sennett (2012) y Maffesoli (2004) sostienen la idea del reconocimiento como impulsor de la conformación del sujeto. Con diversos matices, los autores plantean a un sujeto activo de la vida social y a la vez un producto social. La influencia de las experiencias de socialización conforma el *habitus*, motor, guía y contenido mismo de la convivencia y relación con los otros en tareas concretas, de supervivencia, recreación o desempeño profesional como en este caso. Sobre todo me adhiero a la tradición impulsora de la idea de la convivencia y la interacción como base de la conformación de la identidad de los sujetos.

Desde luego el proceso de constitución no es lineal ni la propia construcción fija y permanente. La participación en el campo social o profesional, implica para los sujetos despliegues de estrategias múltiples y variadas, a veces apropiadas y en ocasiones fallidas. A pesar de la incertidumbre de la eficacia de las estrategias de participación, lo valioso es la convivencia y la interacción tanto con los demás sujetos como con los elementos del medio. La interacción física o simbólica provee a los actores sociales de saberes, habilidades y actitudes propicias para seguir participando en las acciones escolares y académicas. Todo este proceso de construcción de la identidad docente inicia con la pregunta ¿Puede alguien decirme quien soy yo? Expresada por el rey Lear, surgida del pensamiento de Shakespeare.

Las trayectorias de los profesores muestran diversas formas de constitución que van desde quienes, a partir de la *illusio* proyectaron su ser docente, y quienes circunstancialmente se insertaron y posicionaron hasta llegar a la condición de sentirse responsables de la constitución de las próximas generaciones de profesores de educación básica. A fin de cuentas, ya inmersos en el campo de la formación de docentes en el ámbito normalista han debido desplegar las estrategias pertinentes para desempeñarse conforme a sus expectativas, las de las autoridades, las de sus compañeros y sobre todo las de sus estudiantes, quienes finalmente ejercen una fuerte influencia en los modos de ser docente.

A partir de la metáfora del tejido institucional hice públicas habituaciones construidas por los docentes del CAM-Iguala tanto en el proceso de constitución de los yo, como en la acción social y socializadora de la educación. Del año 2000 en que comenzaron los profesores a involucrarse en el desarrollo del plan de estudios al 2014 en que culminó estas reflexiones han sucedido situaciones por demás significativas para la organización escolar. Ocupa una posición prestigiada entre las 12 escuelas públicas en la entidad que imparten educación normal. Las instalaciones fueron remozadas en algunos sectores o reconstruidas totalmente en otros. La nueva imagen del Centro es congruente con las proyecciones elaboradas sobre el futuro del plantel. Lo irreversible, incierto e inesperado de la práctica se materializa en el CAM-Iguala. Cotidianamente las actividades realizadas por

los agentes intentan concretar las perspectivas recíprocas. No obstante la particularidad de Guerrero impide saber con certeza cuál será el futuro de la institución.

Reconstruir el proceso de implementación del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria implicó instituir nuevas formas de trabajo y formas de pensar lo educativo, en concreto de analizar las prácticas de los sujetos dedicados a la formación de docentes de educación secundaria. Analicé la acción docente en relación con el campo y con las características particulares del contexto. Dejé al descubierto, a mi modo y desde mis condiciones, modos de formar docentes que de otro modo seguirían ocultos tanto para mí como para la comunidad académica. El Centro de Actualización del Magisterio es ahora un nuevo objeto de estudio, situación cualitativamente diferente que ser únicamente un intruso en la tarea de formar profesores.

Como resultado de lo anterior concluyo que la implementación de una propuesta curricular pasa por procesos de interpretación, reinterpretación y restauración por parte de los sujetos que voluntaria o involuntariamente se impliquen en la ejecución de los programas de estudio correspondiente y su fundamentación general. Se pueden prever ajustes locales a las propuestas universales, la flexibilización curricular es una necesidad apremiante en el subsistema de formación de docentes.

Entre más cerrado y amplio sea el marco normativo, menor independencia y creatividad existirá en las escuelas formadoras de docentes. La construcción por consenso de lineamientos generales favorecerá la participación de los agentes, así como la respuesta a las demandas particulares y singulares de las organizaciones escolares.

Las fases sugeridas por Sennett en la instauración de rituales pueden orientar los procesos de implementación de las reformas curriculares. Los responsables de la política local y nacional en la materia deben preguntarse ¿Cuáles son las prácticas que necesitan reiterarse continuamente? ¿En qué elemento curricular debe centrarse el aspecto dramático y con qué intensidad para penetrar en el *habitus* existente? ¿Cuáles serán los elementos simbólicos de la propuesta? Así mismo considérese lo siguiente ¿La propuesta permitirá

rehabilitaciones o restauraciones? ¿Cuáles son los elementos estructurales que al ser trastocados derribarían la propuesta? ¿Qué habilidades, conocimientos y actitudes se requieren para ese tipo de restauración curricular?

Para finalizar, señalo algunos temas y perspectivas que pueden enriquecer la comprensión de los procesos analizados en este trabajo:

Las conclusiones expresadas en materia de institucionalización pueden enriquecerse mediante la incorporación de procesos de observación participante a las sesiones de trabajo de los informantes con la finalidad de confirmar elementos específicos de los modos de interacción, acciones y prácticas de formación expresadas. De igual manera la temática puede abordarse desde los grupos de discusión, desde la misma perspectiva biográfico-narrativa, con la finalidad de profundizar en los procesos de construcción social de significados y sentidos respecto de la propuesta curricular.

Otra forma de aproximación surgida en el transcurso de la presente investigación fue la micropolítica, con la intención de comprender los procesos de ejercicio del poder y el empoderamiento de agentes y grupos en las organizaciones escolares con la mediación del plan de estudios. De manera personal mostré algunos aspectos como tipo de práctica, hace falta tomarla con todas sus consecuencias para desarrollar algún proyecto de investigación.

Una última posibilidad de trabajo que identifiqué pero no alcancé a desarrollar por escapar a los propósitos del proyecto es la comprensión de los proceso de construcción del saber, analizar en profundidad las formas de concepción, conformación y presentación de los ensayos para la titulación de los egresados.

Estoy seguro que la aportación del presente trabajo estriba en centrar la mirada en los formadores de docentes, de sus prácticas y sus acciones. Modestamente acepto la perfectibilidad tanto del proceso de elaboración como del procesamiento de los relatos de vida, no obstante sirve de referente a quienes se interesen por la profundización de los aspectos abordados.

## Fuentes de consulta

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. México, DF: SEP
- Arnaut, A. (2004). *La federalización educativa en México 1889-1994*. México DF: SEP.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México DF: UPN.
- Ballesteros, A. (2009). *Profesiones y el estado de bienestar. El educador social y el graduado social*. México DF: UPN.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Madrid: Paidós.
- Becker, H. (2009). *Los trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. México DF: Siglo XXI.
- Bello R.I. (2005) Tesis de Doctorado en elaboración. Cuernavaca, CIDHEM
- Bello R.I, Romero, J. Sosa, J. y Castañeda, H. (2012) *Centro de actualización del Magisterio de Iguala*. Chilpancingo: Secretaría de Educación Guerrero.
- Beltrán, F. (coordinador) (2006). *La gestión escolar de los cambios del curriculum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Beltrán, F. (2010). Curriculum, ámbitos de configuración y de toma de decisiones. Las prácticas en su desarrollo. En: Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berstein, R. (1979). *Praxis y acción*. Madrid: Alianza editorial.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La muralla.
- Borsotti, C. A. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2006). Autoanálisis de un sociólogo. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista perspectivas*. Madrid, UNESCO.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. España: Visor.
- Butelman, I. (2006). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Coria, A. (2001). Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.

- Corvalá, A. (2006). Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional. En: Corvalá, A., Souto, M., Garay, L., Crema, M. y Fernández, L. (2006) *Pensando las instituciones. Sobre teoría y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En: Landesmann, M. (2012). *El curriculum en la Globalización. A tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido*. México: UNAM-FESI.
- De la Maza, L. M. (2009). El sentido del reconocimiento en Hegel. *Revista Latinoamericana de filosofía*, vol., XXXV No. 2. Instituto de filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta*. México: FCE.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A (Coord.). (2003). Estados del conocimiento. Volumen 5: La investigación curricular en México: La década de los noventa. México: COMIE.
- Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas. Oficina Internacional de Educación* (pp. 10-23). Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Ginebra.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Investigación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.
- Esteve, J. M. (1999). *El malestar docente. Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. México: Octaedro.
- Franco, H. (2004). La formación de los maestros de secundaria. *Educación 2001, revista mexicana de educación*, abril, no.107.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós
- Ferrante, C. (2008). Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, no. 20, Universidad Complutense de Madrid.
- Furlán, A. (2012). El curriculum pensado y el curriculum vivido. En: Landesmann, M. (2012). *El curriculum en la globalización. A tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido*. México: UNAM-FESI.
- Gallo, M. (1961). *Junta de Directores Federales de Educación calendario B*. México: SEP.
- García, J. (2004). *Acercamiento a la Práctica Docente en la transformación de los planes de estudio, 1984 y 1997 de educación normal* (Tesis de maestría). DIE-CINVESTAV, México.
- García, S. (2001) Las trayectorias académicas; de la diversidad a la Heterogeneidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. VI, no. 11 enero-abril pp. 15-31.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (2011). Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Madrid: Morata.
- Glazman, R. (2012). Regresando a la ideología y el curriculum oculto. En: Landesmann, M. (2012). *El curriculum en la globalización, a más de tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido*. México: UNAM-FESI.
- González, J. (1996). Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.



- Goodson, F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, no. 19, pp. 733-758.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder
- Gutiérrez, N. G. (1997). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México* (Tesis de Maestría). DIE-CINVESTAV, México.
- Hamersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Método de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jaimes, M. del C. (2009). *Tesis doctoral*. Cuernavaca: Universidad Autónoma de Morelos.
- Jiménez, M. L. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros: la construcción de sí*. México: Pomares.
- Perales, F. y Jiménez, M. L. (2011). Relevancia de las historias de vida de las y los docentes en la investigación cualitativa. En: Serrano A. J. y Ramos, J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.
- Juárez, N. (2000). Recuerdo y memoria del investigador. *Caminos abiertos*, septiembre-diciembre, pp. 113-116.
- Kaes, R. (1998). *La institución y las instituciones*. Argentina: Paidós.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación Alemana*, Vol. 49-50, Instituto de Colaboración Científica; Tübingen, República federal de Alemania. s.p.
- Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación académico. El caso de los bioquímicos de la facultad de medicina, en: *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. VI, no. 11 enero-abril.
- Landesmann, M. (coord.) (2012) *El curriculum en la globalización. A tres décadas de El curriculum pensado y el curriculum vivido*. México: UNAM-FESI
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Edimión.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lozano, I. y Mercado, E. (2011a). *El ojo del huracán. La formación y práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. México: Díaz de Santos.
- Lozano, I. y Mercado, E. (2011b). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México: ISCEM.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. España: Paidós.
- May, G. (1982). *La autobiografía*. México: FCE.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. España: Hurtado.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista mexicana de investigación educativa*, abril-junio 2007, vol. XII, no. 33, pp. 487-512.
- Miroux, J. P. (2005). *La autobiografía. Las escrituras del yo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Ortiz, P. (2004). *La descentralización educativa en el estado de Guerrero*. Morelia: IMCED.

- Perales, F. (2009). Transformación de las escuelas normales: posibilidades y prácticas, en: *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, COMIE.
- Perales, F. y Jiménez, M. L. (2011). Relevancia de las historias de vida de las y los docentes en la investigación cualitativa. En: Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.
- Perales, P. (Eds) (1979). *Los grandes momentos del normalismo en México (6). La capacitación docente imperativo de la educación en México. El IFCM 1944-1971*. México: SEP.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: SEP.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología Política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Ramírez, R. G. (1997). *La institucionalización fracturada de una disciplina: La sociología en la UNAM* (Tesis de Maestría). DIE-CINVESTAV, México.
- Román, S. (2011). *Los cívicos guerrerenses: del sueño democrático al plomo de la realidad 1960-1963*. México: Consejo de la crónica municipal de Iguala.
- Salling, H. (2011). Crisol de diversas inspiraciones: el enfoque biográfico y las historias de vida en investigaciones sobre el aprendizaje de adultos en Europa. En: Serrano J. A. y Ramos J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN
- Santillán, M. (2004). *Situación y perspectivas de las universidades e institutos pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros en la Región* (Informe UNESCO). México: UPN.
- Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: UNAM.
- Schutz, A. (1962). *Los problemas de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Estrategias, políticas y placeres de la convivencia*. Barcelona: Anagrama.
- SEP. (2002). *Plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria*. México: Autor.
- SEP. (2002). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Autor.
- SEP. (2003). *Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente del Estado de Guerrero, Chilpancingo*: Autor.
- Serrano J. A. y Pasillas M. A. (1993). "Tradiciones en la investigación sobre educación". En *Perfiles educativos* 61, pp. 3-12. México: Centro de Investigaciones y servicios educativos UNAM.
- Serrano, J.A. (2006). *Tesis de doctorado*. España: Universidad de Barcelona.
- Serrano, J. A. (2008). Posiciones y destinos del saber educativo. Un acercamiento a las tesis del 2008. *Anuario Educativo Mexicano. Una visión Retrospectiva*. Mecnograma: en prensa.
- Serrano, J. A. (2007). Una vuelta a los orígenes de práctica reflexiva en educación, *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, COMIE.
- Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (2011). *Trayectorias: Biografías y prácticas*. México: UPN.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En: *Profesorado*. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 13, No. 2.

- Tlaseca, M. E. (Eds.) (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
- Todorov, S. (2008). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Torres, R. M. (2002). *Procesos y prácticas curriculares*. En: Estados del Conocimiento. México: COMIE.
- Vázquez, A. y Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. España: Editorial Popular.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Velasco, H. y Díaz, R. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. España: Trotta.
- Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires: Lumen-Magisterio del Río de la Plata.

### **Otras fuentes de información**

- Beltrán, F. (22 de abril del 2010) Entrevista de P. Ortiz [cinta de audio]. Archivo personal, Iguala, Gro.
- Serrano, J. A. (2008). Notas de seminario de tesis. UPN
- Serrano, J. A. (2009). Notas de seminario Sujeto, prácticas y experiencia. UPN.
- Serrano, J. A. (2009). Notas de seminario Docencia reflexiva. UPN.
- Serrano, J. A. (2011). Notas de seminario Autobiografía. UPN.
- Serrano, J. A. (2011). Notas del Seminario de Tesis VI. UPN.
- Zabalza, M. A. (2005). Competencias docentes. Conferencia dictada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia el 9 de febrero.

### **Página de Internet**

- Kojève, A. (s/f) La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel. [http://www.sindominio.net/etcetera/PUBLICACIONES/minimas/62\\_Kojeve.pdf](http://www.sindominio.net/etcetera/PUBLICACIONES/minimas/62_Kojeve.pdf). Fecha de consulta: 30-10-2012

# *A*n*e*xos

Entrevista No. 10  
Docente “Raunel Rebolledo Garrido”  
CAM-Iguala

1. Ficha Básica de la entrevista.

Datos biográficos

- a) Género: masculino.
- b) Antigüedad en el Centro: 13 años.

Situación profesional:

- a) Grado escolar máximo: Maestría en Matemática Educativa.
- b) Situación laboral en la institución: docente con 24hrs. Labora en licenciatura y maestría
- c) Experiencia: profesor de asignaturas de las especialidades de biología, matemáticas, en licenciatura, así como de planeación y evaluación en el posgrado.

2. Ficha de la entrevista.

Fecha:	06 de mayo del 2011
Hora:	11:45 hrs.
Número de la entrevista:	01
Condición de la entrevista:	audiograbada
Duración:	45:54 minutos.

La entrevista se desarrolló en el cubículo del profesor, aproximadamente a las 11:45 de la mañana, hubo una muy buena disposición del profesor aun cuando al principio comentó que tenía poco tiempo. En una ocasión fuimos interrumpidos por el director de la escuela, para encomendar alguna tarea. Las respuestas fueron abundantes en información. Quedamos comprometidos para una segunda sesión.

<p>P: Buenas tardes, estamos con el maestro Raunel Rebolledo Garrido, docente del Centro de Actualización del Magisterio para comentar algunas cuestiones sobre su trabajo aquí en esta institución, con la finalidad de integrar algunos elementos al proyecto de investigación denominado La institucionalización del currículum y resignificación de prácticas en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala. Maestro Raunel, ¿Qué es para usted, ser docente del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala?</p> <p>RA: Ser docente para mí significa poder</p>	
--	--

**Un maestro diferente. El antes y el después.**

El entrevistado comenta que *no es maestro*

transformar a los alumnos. Ser docente es un trabajo que me permite interactuar con los alumnos, aprender de ellos, hablar acerca de...Pues de los temas contenidos en los programas, reflexionar, analizar diferentes posturas. Yo soy docente en el CAM desde hace trece años. Cuando ingresé, el CAM trabajaba de manera diferente o a lo mejor yo trabajaba de manera diferente, porque ingresé dando unos cursos de física, y de química y de matemáticas. Pero mi forma de trabajar era totalmente diferente a lo que ahora trabajo. Antes me dedicaba solamente a transmitir conocimientos, me dedicaba a seguir una enseñanza tradicional como me habían enseñado a mí. De hecho yo no soy docente como..., en mi formación. Soy, soy muchas cosas pero docente no lo era. Posteriormente a estos años me fui adentrando y conociendo más acerca de la enseñanza, y entonces empecé a leer diferentes teóricos; y a conocer diferentes posturas sobre todo lo que es la enseñanza y el aprendizaje. Y entonces, poco a poco he ido cambiando mi manera de ver a este proceso de enseñanza y el aprendizaje, y esto me ha permitido cambiar mi manera de trabajar, mi manera de concebir a la formación de los docentes, de los futuros docentes. Sin embargo, ahora, conociendo tantas posturas, sigo sin entender muchas cosas. Hay diferentes formas y posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje y todavía no me ubico en alguna de ellas. Siento que todavía estoy buscando ese..., esta forma óptima de realizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Entonces, contrastando lo que antes yo hacía con lo que ahora hago, donde ya integro a mi trabajo planes de clase, mi diario de clase, mis evidencias; ahora que ya conozca más sobre evaluación, sobre planeación. En fin, muchos elementos que yo antes no tenía como docente. Simplemente yo era un profesional que sabía cómo se hacían las cosas o sabía la cuestión teórica de las

*de formación inicial, que inició hace trece años en el CAM, impartía asignaturas como física química y matemáticas. Que era un maestro tradicional, que sabía sobre las áreas, que se dedicaba a transmitir conocimientos como a él le habían enseñado o como había visto a otros maestros enseñar.*



Para el profesor, el cambio en su forma de trabajar se ha dado porque empezó a leer diferentes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje y a conocer diferentes posturas. Al respecto comenta: *Y entonces, poco a poco he ido cambiando mi manera de ver a este proceso de enseñanza y el aprendizaje, y esto me ha permitido cambiar mi manera de trabajar, mi manera de concebir a la formación de los docentes, de los futuros docentes.*

[se nota una resignificación de la práctica]

Ahora que conoce varias posturas *sigue con dudas, sigue buscando la forma óptima de realizar el proceso enseñanza aprendizaje.*

áreas. En este caso yo enseñaba química, enseñaba física, enseñaba matemáticas y trataba de que los maestros [que cursaban la licenciatura en educación media] adquirieran esas herramientas que yo tenía para qué se yo, calcular esteoquetricamente una reacción química, pero mi método de enseñanza lo utilizaba de acuerdo a cómo me habían enseñado, o como había yo visto a otros maestros enseñar o sea ya era totalmente científico. Y en la actualidad es totalmente diferente porque ahora ya pienso acerca de cómo realizar, cómo reflexionar con los alumnos. Ya veo más... Tengo una visión un poco más amplia de lo que es la enseñanza y el aprendizaje.

P: Usted dice que ser docente es poder transformar a los alumnos, ¿Qué considera que es lo que le da ese poder de transformación?

RA: Eh, bueno lo que yo considero que me da ese poder es que tengo una visión mucho más amplia acerca de lo que se pretende con la educación. Entonces, si ya conozco el perfil de egreso, si ya conozco la función social de la educación, si ya conozco las necesidades de la sociedad, si ya conozco cómo aprenden ellos, si ya conozco los diferentes tipos de enseñanza que hay, entonces ya me siento como en otra postura, de poder transformarlos. Conociendo todo ese bagaje de ideas, que me da la posibilidad de tener otra...otra posibilidad más amplia.

P: ¿Podríamos afirmar entonces que el conocimiento es el que le da ese poder de transformación?

RA: Sí, yo creo que sí. El conocimiento nos permite reflexionar, nos permite analizar lo que sucede en la sociedad, lo que pretendemos con esos muchachos para transformar la sociedad. O sea, estos conocimientos que son aceptados por la sociedad misma, nos permite comprenderla y transformarla.

P: ¿Transformar hacia dónde? Es decir

Finalmente, el interpelado considera que ahora ya piensa cómo reflexionar con los alumnos, que tiene una visión un poco más amplia de lo que es la enseñanza y el aprendizaje.

*El conocimiento es poder.*

El entrevistado comenta que *conocer acerca del perfil de egreso, la función social de la educación, las necesidades de la sociedad, cómo aprenden ellos (los alumnos), diferentes tipos de enseñanza; le da el poder de transformarlos (a los estudiantes).*



El entrevistado considera que *los conocimientos que son aceptados por la sociedad, permiten transformarla.*

**El perfil de egreso: objetivos y metas del *currículum*.**

El entrevistado menciona que *conociendo perfil de egreso tiene todas las metas y objetivos planteados en el currículum. Lo*

¿Cómo los ve y hacia dónde quisiera transformarlos?

RA: Bueno, conociendo los perfiles de egreso de la licenciatura, tenemos todas esas metas, objetivos, que están planteados en el *curriculum*. Entonces esto nos permite, utilizar diferentes estrategias y claro, considerando los contenidos de cada una de las asignaturas; entonces, todo eso, como docente me permite ver más allá. Por ejemplo, que el alumno tenga que conocer la cuestión legal de la educación. Entonces veo que algunas materias se relacionan con esto y al reflexionar con nuestros alumnos esas cuestiones, va uno agregándole algo a la formación de los alumnos. El semestre pasado tuve una asignatura de ¿cómo se llama? De este, de...Bases legales...

P: (al mismo tiempo) Bases legales, políticas y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano

RA: Si. Entonces en ese curso nosotros organizamos el Tercero constitucional, analizamos la Ley General de Educación, analizamos la Ley General de Educación del Estado de Guerrero. Y entonces esto me permitió a mí y a los alumnos, la cuestión legal en que está sustentada, supuestamente, la educación en México. Y entonces, estos elementos forman parte del perfil de egreso del alumno de licenciatura. Entonces así, yo siento que cada una de las asignaturas, agrega a la formación de estos alumnos.

P: Sobre el perfil de egreso ¿cuáles son los rasgos del perfil de egreso y cuáles considera usted más importantes?

RA: no los conozco en su totalidad, así de manera muy precisa. Sé que son cuatro áreas del perfil de egreso, uno se refiere a la cuestión teórica de, en cuanto a los contenidos, otra se refiere a la cuestión ética, a la cuestión de que el alumno tenga que resolver problemas de su entorno, de que tenga que actuar con ética profesional, de que tenga capacidad de poder aprender o seguir aprendiendo, otra se refiere a que debe conocer las cuestiones legales de la

que le permite *utilizar diferentes estrategias, considerando los contenidos de cada asignatura para ver más allá. Se le va agregando a la formación de los alumnos.*

*Los elementos del perfil de egreso.*

El profesor refiere que *no conoce en su totalidad* los rasgos del perfil de egreso. *Sabe que son cuatro* y enuncia algunos aspectos como: *uno se refiere a la cuestión teórica de los contenidos, otro a la cuestión ética, a que el alumnos tenga que resolver problemas de su entorno, ética profesional, que tenga la capacidad de poder aprender o seguir aprendiendo, conocer las cuestiones legales de la institución.*



educación. Ajá, a grandes rasgos yo sé que ahí están esos perfiles de egreso y constantemente los reviso, pero así exactamente, esos cuatro ejes, para mí sería difícil ahorita enumerarlos, pero yo sé que de alguna manera, nuestra forma de trabajar, nuestras acciones y los materiales que les damos a nuestros alumnos, van a llegar a eso, a la formación de un docente.

P: Usted decía hace un ratito: el CAM trabajaba diferente. Nos comentó un poco sobre la asignatura de física que impartía ¿por qué cree usted que el trabajo era diferente?

RA: Bueno, se trabajaba diferente porque antes no se nos pedía de manera regular las planeaciones. Teníamos nosotros nuestros programas, pero no se trabajaba de manera ordenada, digamos; como ahora, al inicio del semestre se nos piden nuestras planeaciones, entregamos el engargolado a los alumnos y antes, como que había más libertades en cuanto al trabajo del docente pues. O sea que no había organización. Y ahora ya lo hay. Ya tenemos que tener nuestros programas, tenemos que tener nuestras planeaciones, nuestras listas, nuestro diario de clase, nuestras evidencias y como que es más sistematizado el trabajo. Y antes, cuando yo empecé a trabajar aquí, pues, solamente me daban mi programa y yo sabía cómo le hacía y a la buena de dios hacía las cosas. Claro, siempre traté de cumplir con esos contenidos. Pero otro detalle es que antes los programas no se especificaba tanto sobre los propósitos. Como que no se especificaba en cuanto a la profundidad del contenido que teníamos que ver. Y ahora en los planes y programas, o será que a lo mejor yo no me daba cuenta, y ahora si ya soy más, mas analítico en cuanto a los propósitos de los programas y cómo organizarlos, cómo...qué estrategias tengo que implementar para lograr los propósitos que están ahí planteados. Y antes nada más me decían este es el programa de física por ejemplo, y los contenidos son estos y estos

### **El trabajo antes y ahora**

El entrevistado comenta que el trabajo con las asignaturas ahora *es más organizado* que antes. Actualmente *debe entregar su planeación, el engargolado a los alumnos, sus evidencias, su diario de clases*, entre otros materiales. Refiere también que *antes había más libertad*. Únicamente *le daban su programa, sus contenidos y subtemas, pero sin especificar la profundidad con la que debían abordarlos*. (ver página 2)

[Diferentes formas de trama en la urdimbre institucional, dependiendo de el plan de estudios]

Otra diferencia que especifica el interpelado en relación *con los propósitos de los programas que ahora si hay que atender a partir de estrategias*.

y estos; y de estos contenidos, hay unos subtemas que son éstos y estos, que hay que dar. Pero no había situaciones de que se llevara un control en cuanto a las planeaciones y yo evaluaba de acuerdo a mi criterio. Pero ahora está uno más atento a que deber ser más...mucho más completa la evaluación. O sea, entendemos que la evaluación ahora es con el fin de recabar información de...emitir un juicio, hacer una reflexión de eso, emitir un juicio; retroalimentar el proceso que estamos llevando, y lograr lo que en los programas se está plasmando, los propósitos. O sea, a lo que voy es que posiblemente ahora seamos más, o a lo mejor yo soy más detallado, más analítico de los programas, y antes a lo mejor no lo era.

P: ¿A qué le atribuye usted este cambio? ¿Por qué cree que antes se trabajaba de esa manera, menos sistemática y ahora si es más sistemático?

RA: Bueno, yo le atribuyo a que empecé a leer más sobre pedagogía, empecé a leer a los teóricos de pedagogía, porque le digo, mi formación no es docente. Entonces yo actuaba de acuerdo a mi criterio, nada más. Y ahora como que entiendo un poquito más, acerca de lo que es la pedagogía, la psicología y como que ahora estoy más, más formado como docente, y me gusta mi trabajo. Siempre me ha gustado, pero como que ahora le encuentro más sabor a mi trabajo.

P: ¿Qué ha representado para usted esos cambios? De ese cambio en la forma de trabajar

RA: Pues ha representado más trabajo. Yo creo, y más el deseo de hacer mejor las cosas. Eso no quiere decir que antes no lo hacía bien, sino que ahora ya sé por qué lo hago. Antes me guiaba nada más por mi intuición de que así tenía que ser, que tenía que cubrir con todos mis contenidos. Pero ahora soy más dado a saber la profundidad de cada uno de los temas. Estoy más atento a los métodos de enseñanza y pruebo

La evaluación es otro elemento al que se refiere el profesor, como elemento que ha cambiado. Antes, dice, evaluaba de acuerdo a su criterio; ahora, entiende que la evaluación *es con el fin de recabar información de...emitir un juicio, hacer una reflexión de eso, emitir un juicio; retroalimentar el proceso que estamos llevando, y lograr lo que en los programas se está plasmando, los propósitos.*

[Hay un nuevo elemento de resignificación]

El entrevistado atribuye su cambio a *que empezó a leer más sobre pedagogía.*

*El gusto por el trabajo docente. De no ser a ser.*

El entrevistado refiere que puesto que ahora *entiende un poco más lo que es la pedagogía, la psicología, ahora está más formado como docente. Eso reafirma su gusto por su trabajo y le encuentra sabor.*

El entrevistado comenta que ahora *ya sabe por qué lo hace* (su trabajo). Antes era intuitivo, ahora es más *dado a saber la profundidad de cada uno de los temas. Estoy más atento a los métodos de enseñanza y pruebo diferentes métodos de enseñanza.* (Ver página 2, 5 y 6)

diferentes métodos de enseñanza. Utilizo ya los mapas conceptuales, utilizo mapas mentales, utilizo resúmenes, utilizo la enseñanza magistral. En fin, voy probando muchas cosas más que antes no hacía. Antes era demasiado expositor y ahora trato de que mis alumnos participen, les dejo que lean, al otro día analizamos el material y de alguna manera, ha cambiado mi manera de trabajar.

P: Nos ha reiterado el asunto de que usted no es docente de formación ¿Cuál es su formación inicial?

RA: Ah bueno, yo soy técnico laboratorista. Estudié para ingeniero agrónomo, estudié dos años. Estudié una carrera muy cortita para contador privado, en Guadalajara. Estudié una licenciatura en agroquímica y agrología en la Unión Soviética. Después estudié una maestría en matemática educativa, y el año pasado terminé una licenciatura en matemática educativa. Entonces, cuestiones de pedagogía solamente las empecé a estudiar cuando estudié la maestría en matemática educativa. Ahí es cuando empecé a conocer todo esto de la pedagogía. A mí siempre se me dificultó al principio, pues leer esos libros porque yo creí que redundaban mucho, que decían muchas cosas pero que no decían nada. A lo mejor porque yo no comprendía ese idioma. Pero actualmente si ya me he puesto a ser más metódico, cuando leo estos libros, tengo la computadora, alguna palabra que no conozca, la busco; tengo mi diccionario pedagógico y tengo otros materiales que me permiten tener una visión mucho más amplia de lo que estoy leyendo. Y ahora si se me facilita, ya entiendo muchas cosas, pero yo siento que me hace falta mucho por aprender.

P: ¿Cómo es que el laboratorista, el ingeniero, el agrónomo se convierte en docente?

RA: Bueno, este, yo creo que esto se dio por situaciones del azar. Yo de hecho, desde que soy joven pensé que la carrera de

### **El profesionalista que es.**

El profesor comenta que es *técnico laboratorista*, estudió *contaduría privada*, es *agroquímico* y *agroecólogo* con estudios en al ex Unión Soviética, estudió una *maestría en matemática educativa* y recientemente concluyó la *licenciatura en matemática educativa*.

El interpelado refiere que *estudiar la maestría en matemática educativa le llevó a conocer todo lo de la pedagogía*.

[considero que el entrevistado se está posicionando en el campo]

### **La elección de la profesión.**

El entrevistado narra que *de joven la carrera que le llamaba la atención era la de medicina, pero por cuestiones económicas no pudo estudiarla*. También *la química y el trabajo en el laboratorio le parecían interesantes*.

*Empleos previos a la docencia.*

El profesor comenta que cuando terminó su carrera de *agroquímica y agroecología* ( en la ex URSS) *trabajó en el CSAEGRO* (Colegio Superior de Agricultura del Estado de Guerrero) *como responsable del*

medicina me atraía demasiado, pero por cuestiones económicas no pude estudiar eso. Después me gustaba mucho la cuestión química, la cuestión del laboratorio, me parece un trabajo muy interesante. Cuando terminé mi carrera de agroquímica y agrología trabajé varios años en mi área. Trabajé en el CSAEGRO, fui el responsable del laboratorio de suelos, ahí en esa institución. Trabajé en el Banco Interamericano de Desarrollo en un programa de, un modelo matemático para predecir la cosecha de maíz de acuerdo a ciertos parámetros como es la cantidad de luz y la cantidad de precipitación. Entonces en este modelo, metíamos los datos y obteníamos las cosechas aproximadas que eran un referente para poder trabajar unos créditos que eran de BANRURAL en aquel tiempo. La empresa donde yo trabajaba participó en un programa de calidad total, a nivel nacional y nosotros ganamos el premio a la calidad. Pero desgraciadamente al siguiente año la desaparecieron, a esta institución. Así es que me quedé sin trabajo. Después me invitaron a trabajar en Colegio de Bachilleres. En Colegio de Bachilleres empecé a recibir cursos de Pedagogía, pero muy así, de manera muy somera. Posteriormente, por cuestiones del destino posiblemente podríamos decir, que me invitaron a trabajar en el CONALEP, porque ahí una maestra se embarazó y tuvo que pedir permiso, entonces me dijo a mí que si pudiera cubrir sus horas de biología. Entonces de esa manera pude entrar al CONALEP. Después por azares del destino también, una conocida me dice: “Oye y por qué no trabajas en el CAM, ahí trabajan sábados y domingos, tú tienes la preparación y posiblemente te puedan aceptar como docente”. Y ya empecé a trabajar en el CAM de manera, cómo le diré por, contratos, cada semestre me contrataban y así trabajé casi doce años, por contratos y ya después hubo la posibilidad de recibir la basificación con unas horas,

*laboratorio de suelos.* Posteriormente, refiere, trabajó en el Banco Interamericano de Desarrollo en un proyecto matemático para producir la cosecha de maíz, vía el BANRURAL. Por la desaparición de la empresa se quedó sin empleo.

*El ingreso a la docencia. Cuestiones del destino.*

Una vez que estuvo desempleado, el entrevistado menciona que *lo invitaron a trabajar en el Colegio de Bachilleres; posteriormente por cuestiones del destino, considera, lo invitaron a trabajar en el CANALEP, para cubrir las horas que dejaba una maestra por su embarazo.* (ver página 7 y 9)

El entrevistado refiere que también el destino lo llevó a trabajar en el CAM, ya que una conocida le comentó: *Oye y por qué no trabajas en el CAM, ahí trabajan sábados y domingos, tú tienes la preparación y posiblemente te puedan aceptar como docente.* De esa manera, el entrevistado comenzó a trabajar por contratos.

Su situación laboral transitó, según el testimonio del profesor, *de contratos semestrales, cuatro, diez, cinco horas y así hasta completar 24 horas con que cuenta actualmente.*

El entrevistado refiere que a pasar de lo azaroso de su llegada a la docencia *en la actualidad, siento que esta es mi vida, esta es la profesión que siempre había buscado.*

con cuatro horas, después con diez, después con cinco y después con... Bueno en total son 24 horas que tengo. Entonces, mi vida como docente fue realmente una situación, pues yo la considero como azares del destino. Sin embargo, en la actualidad, siento que esta es mi vida, esta es la profesión que siempre había buscado. A la mejor llegó de manera... ¿Cómo le diré? De manera caótica, pero creo que me gusta mucho mi trabajo, me gusta ser docente.

P: en qué sentido... O ¿Por qué dice que fue por azares del destino? ¿Quiénes lo invitaba eran desconocidos o simplemente llegaban a su puerta las invitaciones o por qué dice usted que es un azar del destino?

RA: Lo que pasa es que yo no la busqué. O sea no busqué trabajar como docente. Las personas que me invitaron fueron, por ejemplo en bachilleres, fue mi maestro de la secundaria, él era director de Bachilleres y entonces me invitó. Y aquí en el CONALEP, pues, por situación de que una de mis conocidas se embarazó, me pidió que cubriera su lugar, y ya empecé a trabajar, y ahí era por contrato también cuando yo empecé a trabajar en CONALEP. Cada semestre, nos contrataban y nos reanudaban el contrato. Así es que, pues sí, como docente, siento que fue una profesión que se fue dando poco a poco y que al paso del tiempo, encontré ese sabor tan especial que es esta profesión de docente. Porque me gusta mi trabajo, disfruto cuando estoy con mis alumnos, me preparo para mis clases y el hecho que se me reconozca como una persona comprometida con mis alumnos, me da incentivos para seguirme preparando. Y es que esta profesión realmente no tiene fin. Por más que yo quiero conocer y leer para abarcar más, me doy cuenta que hay un mundo más inmenso que abarca o que se relaciona con la docencia.

P: ¿Cómo es que lo... es decir quién lo invita y cómo es que ingresa al CAM? Cuéntenos un poco sobre eso.

RA: Bueno, este, la hermana del que era

El interpelado refiere que *no buscó trabajar como docente. Que a trabajar en bachilleres lo invitó su maestro de la secundaria, que era director en Bachilleres; al CONALEP, lo invitó una conocida. Por lo que siente que fue una profesión que se fue dando poco a poco y que al paso del tiempo le encontró ese sabor tan especial.*

[Es una expresión del capital social, que incide en llegar a un determinado empleo]

*Su ingreso al CAM.*

El entrevistado comenta que la hermana del subdirector académico (el profesor Jafet Miranda, ahora director) es su comadre. Ella habló con su hermano, según comenta el entrevistado, y eso le facilitó el ingreso. Ya establecido el contacto, el profesor *entregó sus documentos, impartió una clase de física y los buenos comentarios de los alumnos sobre su trabajo le dieron continuidad a su estancia.* (ver página 9)

[efectos del capital social]

Subdirector Académico, es una conocida mía, es mi comadre. Entonces, ella habló con su hermano, el profesor Jafet Miranda, su hermana es mi comadre, entonces ella me dice: oye trabaja ahí, ahí mi hermano trabaja como subdirector académico, y ya hablé con él, me pidió mis documentos, y me dice: mira, pues hay un grupo que necesitamos que cubras, en el área de física. Y si empecé a trabajar, en aquel momento estaba como director el profesor Roberto Sevilla, y ya cuando terminó el semestre me dice: oye hay buenos comentarios de los alumnos para contigo, ¿Te gustaría trabajar en el siguiente semestre? Pues que sí. Y así empecé a laborar en el CAM.

P: Regresando al asunto este del gusto que siente por la docencia y que se preparaba para sus clases coméntenos un poquito ¿Cómo se prepara para una clase?

RA: Bueno, al inicio del semestre conocemos el programa. Al inicio del semestre uno recaba toda la bibliografía y las lecturas recomendadas por el programa, y planea uno los diferentes bloques de los que está conformada la asignatura. Los distribuyo en las horas disponibles, y las distribuyo de acuerdo al peso que tienen dentro del programa; algunos temas son más complicados, algunos son más sencillos, entonces, dependiendo de eso los distribuyo y les doy más tiempo o menos tiempo. Entonces, ya teniendo mi planeación semestral, ya teniendo mis referencias bibliográficas a la mano, ya planeo semanalmente, yo planeo semanalmente. Y cuando estoy planeando, sé qué temas voy a ver, que materiales voy a analizar con los alumnos. Y entonces en ese momento, yo determino cuál es la estrategia que voy a utilizar. Si voy a utilizar un resumen, si voy a utilizar una lectura comentada, si voy a utilizar mapas conceptuales o si ellos van a investigar algo relacionado con la lectura, o ellos van a exponer algunos temas que a mí me interesa que investiguen. Días antes de clase, como

## **El trabajo con las asignaturas.**

*La planeación de las actividades.*

El interpelado comenta que *al inicio del semestre conoce el programa, recaba toda la bibliografía y las lecturas recomendadas por el programa. Planea los diferentes bloques distribuyéndoles en las horas disponibles, de acuerdo al peso que tienen en el programa, debido al grado de complejidad de los temas. En eso, consiste su planeación semestral.*

[*Habitus docente*]

Una vez que realiza su planeación semestral, comenta el profesor, *efectúa su planeación semanal, que consiste en identificar el tema que va a ver y qué materiales va a analizar con los alumnos, en ese momento determina la estrategia a utilizar.*

en este semestre tengo dos días de clase, jueves y viernes. Y entonces, el lunes estoy leyendo mis materiales, identifico las ideas principales, y cuando llega el momento de mi clase, ya sé a qué es lo que tengo que darle mayor énfasis, para que mis alumnos lleguen a esas conclusiones. En eso consiste mi preparación, leo mis materiales y ya con mi planeación hecha, ya sé lo que tengo que hacer en la clase.

P: También nos comentaba que, ha conocido diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje, y que usted sigue buscando el modelo óptimo ¿Cuál sería para usted el modelo de enseñanza y aprendizaje óptimo?

RA: Bueno, lo que pasa es que he observado que los alumnos, los grupos son heterogéneos, entonces hay alumnos que trabajan muy bien con las lecturas comentadas, pero a otros les aburre; entonces, tengo que buscar alguna otra estrategia que haga que todos están interesados y que todos aprendan de la manera en que yo quisiera que aprendieran. Pero me ha tocado alumnas que son muy pocas, un, dos o tres, que buscándoles diferentes maneras, siguen ellos teniendo dificultades en cuanto a la comprensión, en cuanto a lo que yo quiero lograr con ellos. Entonces, tengo que buscarle alguna otra estrategia, con ellos. Sabemos que los alumnos aprenden de manera diferente unos son auditivos, otros son visuales, otros son quinestéticos (sic), y entonces, este, tengo que buscar algo. Yo creo que no hay ningún método adecuado, digamos, para todas las ocasiones, y por lo mismo, tengo que...tengo que buscar otras opciones. Porque creo que ese es el meollo del asunto, nuestro trabajo es para que ellos adquieran conocimientos para que ellos puedan aprender, aprender por si solos, estar conscientes de cómo aprenden y...Entonces, esa es mi búsqueda constante. ¿Qué dicen los teóricos?, ¿cómo aprendemos? Hablamos de conductismo, hablamos del cognocitismo y hablamos de

*Las estrategias de enseñanza. Una constante búsqueda.*

El profesor comenta que desarrolla *una constante búsqueda de estrategias para que los alumnos aprendan lo que él quiere que aprendan, puesto que los grupos y los estudiantes son diferentes.* (Ver página 5 y 6)

El interpelado refiere que en esa *búsqueda de estrategias, cree que no hay ningún método adecuado para todas las ocasiones. Según cree, el meollo de su trabajo es que ellos (los estudiantes) adquieran conocimientos para que puedan aprender a aprender por sí solos y estén conscientes de cómo aprenden.*

Para el entrevistado, *la búsqueda*, también incluye la lectura de algunos *teóricos*. Ha encontrado que *se habla de conductismo, de cognoscitismo, de diferentes enfoques o teorías*. Menciona que *últimamente ha estado leyendo sobre competencias, lo que le abre el panorama y le revuelve todo*. El profesor se pregunta si lo que *está generando son competencias o cómo hacerle*. Comenta que en *las lecturas busca algo práctico, cuestiones que le digan cómo*

diferentes enfoques o teorías y cada quien da una manera diferente. Por ejemplo, últimamente he estado leyendo sobre las competencias, y eso abre otro panorama mucho más amplio. Y ya lo que antes sabía, ahora se me revuelve todo. Y ahora digo, quiero generar competencias pero lo que estoy generando no son competencias, a lo mejor. Entonces, ¿cómo hacerle? Siempre le buscamos en las lecturas, algo muy práctico ¿no? Cuestiones que digan: para lograr las competencias tienes que hacer esto. O siempre tratamos de buscar estas situaciones. Pero los autores nos dan ideas, a veces demasiado vagas y no nos dan ideas muy concretas de cómo se debe de propiciar, por ejemplo el desarrollo de competencias. Y entonces eso, me hace a mí, dudar de lo que estoy haciendo. Aunque claro, a mis alumnos siempre les he preguntado que cómo les parece la clase, y muchos dicen pues si está muy interesante su clase, nada más que nos exige demasiado a veces. Yo soy muy analítico y trato de que ellos también lo sean. Pero en ocasiones se cansan. Entonces es esa búsqueda constante. Yo siento que, a lo mejor, va a llegar el tiempo, nunca lo voy a lograr pero siempre voy a tratar de que el alumno pues aprenda más. O que esté consciente de cómo aprende mejor. Yo a veces, he hecho algunas evaluaciones y como que no veo los resultados que yo creí que iban a tener. Sin embargo, por ejemplo, ahorita tengo al grupo de matemáticas, que les di clases el semestre pasado y, al platicar sobre lo que vimos el semestre pasado, me doy cuenta de que si aprendieron muchas cosas. Entonces, este, o a lo mejor yo estoy evaluando mal. No me doy cuenta de que si aprendieron o ellos no tienen la posibilidad de manifestar lo que han aprendido. Entonces, son esas reflexiones que yo me hago y que eso me permite buscar más, buscar las estrategias adecuadas. Hemos leído en todos estos años a diferentes autores y cada autor tiene diferentes posturas, y nos dan ciertas ideas,

lograr lo que espera, aunque refiere *que los autores, a veces, dan ideas demasiado vagas.*

Las dudas que le surgen al entrevistado también tienen que ver con la evaluación. Comenta que siempre *trata que los alumnos aprendan más.* Él ha hecho algunas evaluaciones y *como que no ve los resultados que creía iba a tener.* Sin embargo, comenta, con el grupo de matemáticas que tiene ahorita, que les dio clases el semestre pasado, *al platicar sobre lo que vieron se da cuenta que si aprendieron.* Lo anterior le hace pensar en lo siguiente: *Entonces, este, o a lo mejor yo estoy evaluando mal. No me doy cuenta de que si aprendieron o ellos no tienen la posibilidad de manifestar lo que han aprendido.*

#### *La influencia de su formación.*

El profesor se formó en la Unión Soviética (ex), compara las formas de trabajo y encuentra que ésta es totalmente diferente de como se hace aquí (el CAM). Entre las principales diferencias que encuentra menciona las siguientes: *la mayoría de los estudiantes era responsable, tenían que llegar a la clase ya leídos, todas las personas entregaban su tarea en su*



pero a veces, ponerlas a la práctica como que no resultan tan adecuadas. Por ejemplo yo me formé en la Unión Soviética, y la manera de trabajar es totalmente diferente a la que aquí se trabaja. En la universidad donde yo estudié, la mayoría de los alumnos eran responsables. Nosotros teníamos que llegar a la clase, ya leídos y ya, digamos formados en cuanto a lo que teníamos que analizar en ese día. Todas las personas entregaban su tarea en su momento, todos llegaban puntuales. Todo era tan diferente a como son mis alumnos aquí. Aquí los alumnos tienen muchos vicios. Muchos vicios que a mí no me gustan. Por ejemplo de ser muy marrulleros, de copiar, de irse por la cuestión más fácil. Veo muy poca responsabilidad por parte de ellos, se salen constantemente de clases o a veces no asisten. Entonces, este, ese contraste de lo que yo viví con lo que ahora estoy viviendo como docente, a mí me llena de mucha preocupación. Porque yo quisiera que todos estuvieran aprendiendo como yo quisiera, pero no se logra, pues. Tal vez por la cultura del mexicano que somos demasiado al “ahí se va”, a ver si pega. Por ejemplo, este, les dejé un trabajo de un... De una lectura les pedí que hicieran un mapa conceptual, pero antes les dije cómo se hace un mapa conceptual, cuáles eran los elementos, cuáles eran las ideas principales, cuáles ideas de primer orden, segundo orden, tercer orden y así. Y pensé que lo iban a hacer bien, es más, les di una rúbrica de cómo les iba a calificar ese trabajo. Da la casualidad que nadie logra el objetivo que yo tenía previsto. Entonces, me pregunto ¿qué pasa, no? Estoy dando todos los elementos, les di casi media sesión de cómo se hace un mapa conceptual y me entregan trabajos que... Que no valen la pena, pues. Entonces, el problema será a lo mejor una cuestión cultural. O el problema somos nosotros como docentes. No sé. Y eso es lo que siempre he estado buscando: mejorar, mejorar en todos los aspectos.

*momento, eran puntuales; aquí, los alumnos tienen muchos vicios que a él entrevistado no le gustan como ser muy marrulleros, de copiar, de irse por la cuestión más fácil, ve poca responsabilidad, se salen constantemente de clases y a veces no asisten. (Ver página 6)*

### **La licenciatura en educación secundaria.**

Al respecto de la licenciatura en educación secundaria, el entrevistado  *cree que está diseñada para alumnos que tienen bases sólidas sobre el área que están trabajando. Opina también que la licenciatura adolece de cuestiones teóricas del área, que hay muy pocas asignaturas, por ejemplo en biología, que se abocan exclusivamente a lo*

P: ¿Cuál sería su opinión en términos generales sobre la Licenciatura en educación secundaria?

RA: Bueno, eh, creo que esta licenciatura está diseñada para alumnos que tienen una bases sólidas del área que están trabajando. Sin embargo, me doy cuenta de que nuestra licenciatura adolece de cuestiones teóricas del área. Por ejemplo hay muy pocas asignaturas, por ejemplo en el... En la licenciatura de Biología, son muy pocos (sic) las asignaturas que se abocan exclusivamente a lo que es la biología, casi la mayor parte, yo diría que el 80% está abocada a la cuestión pedagógica de cómo se enseña y cómo aprenden los alumnos, y todo eso, pero, se da muy poca importancia a la cuestión teórica. Por ejemplo sabemos que para enseñar matemáticas, el maestro tiene que saber matemáticas; por ejemplo, con mis alumnos de segundo semestre de matemáticas, cuestiones muy sencillas, no las pueden resolver. Cuestiones que ya deberían de saberlas porque ellos ya estuvieron en un nivel medio superior. Por ejemplo a una alumna le pido que represente siete sextos en el pizarrón, no logra representar siete sextos. O alguna suma de fracciones, no las hacen. O un sistema de ecuaciones, no saben cuándo aplicarlo. Entonces, yo pienso que la licenciatura, o estará diseñada para otras gentes y no para nuestros alumnos como egresados de bachillerato, o estará diseñada para alumnos ideales, que ya tienen todo ese bagaje de conocimientos, tanto de historia, de biología, de español, de matemáticas. Pienso que esa es una situación que adolece nuestro programa. (hay una interrupción por la visita del Director de la escuela)

Bueno yo pienso que así está la situación. No sé si estaría yo en lo cierto, pero esa es mi percepción, que nos hace falta. Aquí en México, nuestra educación es muy deficiente y más en esta zona del estado de Guerrero. Siento que tanto el nivel primaria, secundaria, preparatoria tienen muchas

*que es la especialidad, que la mayoría, el 80%, está abocada a la cuestión pedagógica de cómo se enseña y cómo aprenden los alumnos.*

#### *Los estudiantes de la LES*

El profesor comenta que *la educación en México y en Guerrero es muy deficiente, que todos los niveles las presentan y acumulan como una bola de nieve, por lo que en la licenciatura hay alumnos con muchas deficiencias.* El interpelado se pregunta *qué tipo de maestros van a salir si no manejan las cuestiones de su área, o si deben saber sólo lo que dice Laura Frade o Díaz Barriga.*

<p>fallas, muchas fallas. Y todos estos problemas se van formando como una bola de nieve y nos llega a nosotros. Y tenemos alumnos con muchas deficiencias, no todos, pero si la mayoría tiene muchas deficiencias. Y entonces yo me pregunto, pues los alumnos ¿Qué tipo de maestros van a salir? Si no manejan las cuestiones de su área, las cuestiones matemáticas o de biología, ¿Cómo van a salir? ¿o será solamente que ellos deben saber qué dice Díaz Barriga o qué dice Laura Frade sobre esto, sobre lo otro? Y sí a lo mejor pueden conocer la problemática de la educación y ahora con las idas a las observaciones y prácticas que hacen en las escuelas secundarias, a lo mejor se dan cuenta de toda la problemática, pero seguimos teniendo los mismos errores. Yo he ido a observar con mis alumnos y me he fijado que en las escuelas secundarias, los docentes, pues están mal. A lo mejor soy demasiado estricto con ellos, verdad, pero están mal. O sea, todavía estamos actuando como hace mucho tiempo. Los cuarenta minutos que le dan para su sesión no es suficiente. O se dedican a otras cosas, menos a lo que tienen que hacer. Entonces, siento que todo se relaciona pues. A lo mejor nuestra licenciatura está diseñada para un tipo de personas que no son las nuestras. O está diseñada para maestros en servicio. No sé, pero algo le hace falta a esta licenciatura.</p> <p>P: bueno maestro Raunel, muchas gracias.</p>	<p><i>Las observaciones y prácticas.</i></p> <p>El entrevistado comenta que con <i>las observaciones y prácticas que hacen en las escuelas secundarias</i> (los estudiantes) <i>identifican toda la problemática, pero se siguen cometiendo errores.</i> El profesor ha constatado que <i>los docentes de las escuelas secundarias, tampoco hacen lo que deben hacer, que los 40 minutos que le dan a cada sesión no son suficientes y que siguen actuando como hace mucho tiempo, que todo está relacionado.</i> El interpelado se pregunta para quién está diseñada la licenciatura, <i>para personas que nos son las nuestras o para maestros en servicio.</i> Sin precisar qué, <i>asegura que algo le falta a la licenciatura.</i></p>
--	---

Cuadro de categorías

<p>El profesor que es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La elección de la profesión <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Empleos previos a la docencia</li> </ul> </li> <li>• El ingreso a la docencia. cuestión del destino <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Su ingreso al CAM</li> </ul> </li> </ul>	<p>7</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>9</p>
<p>Un maestro diferente. El antes y el después</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento es poder</li> </ul>	<p>2</p> <p>3</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo antes y ahora <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El gusto por el trabajo docente. De no ser a ser.</li> </ul> </li> <li>• El trabajo con las asignaturas <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La planeación de las actividades</li> <li>○ Las estrategias de enseñanza. Una constante búsqueda.</li> <li>○ La influencia de su formación</li> </ul> </li> </ul>	5 6 9 10 11 12
La Licenciatura en educación secundaria (LES) <ul style="list-style-type: none"> <li>• El perfil de egreso: objetivos y metas del currículum <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los elementos del perfil de egreso</li> </ul> </li> <li>• Los estudiantes de la LES</li> <li>• Las observaciones y prácticas en las escuelas secundarias</li> </ul>	13 4 4 14 14

#### Resumen de la entrevista

El entrevistado comenta que no es docente de formación inicial. Inicialmente se sentía atraído por la medicina o por la química, pero sus condiciones económicas le impidieron realizar esos estudios. Narra un conjunto de estudios que realizó que lo llevaron de ser técnico laboratorista, agrónomo, contador, agrquímico-agroecólogo hasta Maestro en matemática educativa, curiosamente, concluyó la licenciatura en matemática educativa posteriormente al posgrado en la misma rama. Por la misma situación de sus estudios, laboró en ámbitos diferentes a la docencia relacionados con sus conocimientos en agronomía.

Por azares del destino, dice el entrevistado, ingresó a la docencia. Personas que conoció en diferentes momentos de su vida le brindaron la posibilidad de incorporarse a diferentes instituciones educativas, unas de nivel medio superior y finalmente el CAM como institución de nivel superior. Lo anterior evidencia la influencia del capital social en la incorporación al campo laboral. En tanto que para ingresar a los anteriores empleos influyó más su capital cultural.

El profesor Raunel comenta que actualmente es un maestro diferente a como era cuando inició a trabajar. Considera que antes no se preocupaba por el logro de los propósitos o por el tipo de estrategias de enseñanza, más bien se centraba en el conjunto de saberes que debía transmitir, por lo que considera que era un maestro tradicionalista. Para el entrevistado, como docente tiene el poder de transformar a los estudiantes y a la realidad, puesto que conoce sobre las áreas que ha estudiado y ahora sobre enseñanza y aprendizaje. El interpelado narra cómo es que se fue formando como docente a base de leer materiales sobre pedagogía, psicología, competencias, entre otras cuestiones. Confiesa que esa lectura en un principio le resultaba muy problemática, pero que a partir de estudiar el posgrado en matemática educativa ha hecho de forma más sistemática y con mejores resultados.

Conocer más sobre el aprendizaje y la enseñanza ha reafirmado el gusto del entrevistado por la profesión docente, a tal grado que la considera la profesión de su vida, a la que le encuentra un gran sabor. Actualmente se considera un docente profesional más formado. Al narra su trabajo con las asignaturas el profesor muestra sus *habitus* docentes, que evidencian la influencia de su formación y de su paso por diferentes programas escolarizantes y de escolarización. El logro de los propósitos educativos se ha convertido en un elemento que lo impulsa a la búsqueda de estrategias de enseñanza que le ayuden a que los alumnos aprendan a pesar de sus diferencias individuales. A lo largo de su trayectoria en la docencia, concluye en que no hay un método de enseñanza que sirva para todo momento. La lectura de diferentes teóricos le ayuda a enfrentar sus compromisos docentes, aunque también confiesa que le generan dudas e incertidumbres, puesto que hay momentos en que ya no sabe qué es lo que debe hacer.

Finalmente sobre la Licenciatura en educación secundaria el entrevistado comenta que tiene deficiencias en el dominio de los contenidos disciplinares de las diferentes áreas que se estudian como son: biología, matemáticas historia. Que los estudiantes no responden a las exigencias que marca el plan de estudios, que posiblemente la cultura “del mexicano” influya en este modo de comportarse. Se pregunta por tanto si este plan de estudios es adecuado para estos alumnos, o esta escuela. Considera que el conocer el perfil de egreso, le permite identificar los objetivos y metas que hay que alcanzar y que estas guían sus actividades.

### Cuadro general de categorías

Categorías	Ser docente				Los planes y programas			El contexto institucional		
	Responsabilidades	La formación	Valoración	Ilusión	El perfil de egreso	Las prácticas	Propósitos y contenidos	Las relaciones	El trabajo conjunto	Las divergencias
Entrevistados										
SV01	p,2,17,25,12	18,22,	4,3,4,8,12,3 0,25	19	10,24 ,9, 29	4,30	10	5,13	28	27
MM02	6, 9, 20, 21	4	2	3	5, 20	19, 4, 5		23	18	
JM03	2, 12	2,6,7	7,8,9	4,		5,14,23,2 4,16	16,26,18 ,25	19,20		21
JV04	26, 21, 9, 15, 2, 3, 4, 23, 24	30, 31, 9, 13, 14, 15,22,23	2, 31, 24	14		4, 6, 7, 8, 9, 11, 29		5, 6, 11	5, 11	9
OP05	2,16	4,5	2	3	7,8,9	10,11,13, 14	6,9			6
ML06	2,5,3,12,13	7,	2,9,5		7	3,8	6,7,8,13	10	12,11	
RR07		7,2,3,5,6 ,12	8,9	7,8	13,4	9,10,11	4	14		14
HH08	2,4	15,4	13,15,7		3,11, 12	14	11	5	11,8,2 ,8	12
RI09	11, 10, 7	19, 15, 17	12, 13	13		3, 13, 20, 23			9, 18	10, 18
HC10		7, 12, 13, 14, 15	8, 9, 10, 11		25, 29, 30	20, 21, 25	29	6, 17, 18, 19		17, 18, 19

## Documento recepcional. Origen y constitución.

La Secretaría de educación pública desde 1997 planteó una serie de principios pedagógicos, así como disposiciones normativo-académicas, como es el caso de la elaboración del documento recepcional, como única forma de titulación. Este criterio establecido para la licenciatura en educación primaria se instaló también en las demás licenciaturas, incluida la destinada a la formación de docentes de educación secundaria.

Desde el ciclo escolar 2000-2001 ha la fecha se han titulado en el CAM-Iguala seis generaciones de la modalidad mixta y cuatro de la modalidad escolarizada, dos generaciones de administrativos y dos de estudiantes egresados de bachillerato. En este sentido la eficiencia terminal es bastante alta, por arriba del 90% en la modalidad mixta y en 100% en la escolarizada, ocasionadas por las disposiciones normativas, por ejemplo, la ausencia de pasantía. Dado el proceso de elaboración del citado documento recepcional durante los últimos dos semestres de formación, su culminación es obligatoria. Existe únicamente una prórroga de seis meses después de la fecha en que culmina el último semestre (seis en el caso de la modalidad mixta y cuatro en la modalidad escolarizada), en caso de incumplimiento, se pierde todo el ciclo formativo.

El informe presentado por los directivos del plantel con motivo de la elaboración del plan de trabajo anual reporta un total de 266 estudiantes egresados y 244 titulados en la modalidad mixta; mientras que en la escolarizada, dirigida a egresados de bachillerato egresaron y se titularon 60 estudiantes. Los detalles se observan con detalle en las tablas dos y tres.

Licenciatura en Educación Secundaria Modalidad mixta												
<b>Egresados y titulados Licenciatura en Educación Secundaria Modalidad Mixta</b>												
Especiali dad	<b>Generaciones</b>											
	2000-2006		2001-2007		2002-2008		2003-2009		2004-2010		2005-2011	
	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T
Español	18	18	22	20	16	15	13	9	23	21	22	21
Matemáticas	7	6	10	9	-	-	-	1	-	-	11	10
Historia	20	20	-	-	16	15	-	-	22	21	-	-

Biología	-	-	21	14	-	-	15	14	18	18	-	-
Formación cívica y ética	-	-	-	-	-	-	12	12	-	-	-	-
Total	45	44	53	43	32	30	40	36	63	60	33	31
Total de egresados: 266												
Total de titulados: 244												

Fuente: Plan de trabajo 2012-2013 del CAM-Iguala

<b>Egresados y titulados Licenciatura en Educación Secundaria Modalidad escolarizada</b>									
Especialidad	<b>Generaciones</b>								
	2007-2011		2008-2012		2009-2013		2010-2014		
	E	T	E	T	E	T	E	T	
Español	24	24	19	19					
Matemáticas									
Historia			17	17					
Biología									
Total	24	24	36	36					
Total de egresados: 60									
Total de titulados: 60									

Fuente: Plan de trabajo 2012-2013 del CAM-Iguala

### **Los orígenes del documento recepcional**

La disposición de que los estudiantes normalistas elaboren un documento recepcional está plasmada en tres documentos normativos de la licenciatura en educación secundaria, en las Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional, en los Lineamientos para la organización del trabajo docente en séptimo y octavo semestres, y en las normas de control escolar para la operación de dicha licenciatura.

De los tres instrumentos normativos, el depositario de las Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional (DR) es el más explícito en cuanto a la naturaleza y características del citado documento. De acuerdo con la SEP (2002), para una mejor comprensión de la naturaleza y la trascendencia del DR distribuye en cinco capítulos, los argumentos utilizados para validar la pertinencia de la propuesta de documento, como evidencia de los aprendizajes construidos después de haber cursado la mayor parte de las



asignaturas del plan de estudios. Estos cinco capítulos son: el sentido formativo del DR, criterios básicos para la elección del tema y el planteamiento, las características del proceso de elaboración, el esquema de trabajo y la estructura del DR.

### ***El sentido formativo.***

En este apartado se encuentra una descripción detallada de las intenciones vinculadas con las actividades realizadas en las escuelas de práctica, en las sesiones de asesoría, durante el trabajo autónomo, las actividades de indagación y reflexión sobre las múltiples formas en que se expresa la práctica docente; y las experiencias extraíbles al desarrollar la práctica en condiciones reales, diseñar propuestas didácticas acordes a las características de los adolescentes, a la naturaleza del contenido correspondiente, al enfoque de enseñanza, al contexto donde se ubica la escuela secundaria y a los estilos de aprendizaje de los educandos.

Con una gama de factores diversos, cambiantes y complejos se espera del estudiante normalista un despliegue de estrategias cognitivas, didácticas, éticas, disciplinares, supuestamente promovidas y desarrolladas durante los diferentes semestres, en las asignaturas del plan de estudios. Al respecto, la SEP (2002) expresa:

El sentido que tiene el documento recepcional como un producto de la formación en la licenciatura, es que constituye una importante experiencia de aprendizaje. Al elaborarlo el estudiante ejerce las capacidades de percibir sucesos, pensarlos reflexivamente, analizarlos, formular argumentos y comunicarlos por escrito. El documento recepcional no es, como se le suele considerar, un requisito de demostración final de competencia. (p. 14)

Una forma de aclarar la última frase, en el mismo documento, más adelante se puede leer:

Un estudiante que es capaz de comunicar una experiencia genuina de observación y de práctica, y de hacerlo de manera reflexiva y argumentada, puede aportar de manera real, así sea modesta, al conocimiento de un fenómeno, al enriquecimiento de las formas de enseñanza, a la prueba de una estrategia o un recurso didáctico, al análisis de un problema relevante que identificó en el lugar donde realizó su trabajo educativo (SEP, 2002, p. 14).

Quizá para la persona encargada de redactar el documento en cuestión, los planteamientos expresados no lleven la intención de comunicar la elaboración de una obra magistral donde se puedan objetivar los saberes acumulados durante un largo proceso de formación, como lo hacían en los talleres medievales, los aprendices deseosos de escalar en la jerarquía participativa del taller. No obstante, sí ofrecen la idea de realizar acciones fundamentadas desde las experiencias vivenciadas en el plantel donde realizó sus estudios, lo cual no quiere decir únicamente fomentada por los profesores, sino también y sobre todo aquellas que el estudiante es capaz de imaginar, organizar y ejecutar por sí mismo, es decir el despliegue estratégico del saber.

El sentido que se propone otorgar a la práctica es aquella acción del mero hacer. A decir de Carr (1999):

Sin embargo, cuando se aplica al campo de la educación, esta visión de la práctica resulta siempre insatisfactoria. Por ejemplo, ciertos problemas educativos (¿qué debo enseñar?, ¿qué debo incluir en el *curriculum*?) son claramente “prácticos” en el sentido de que son problemas sobre lo que hay que hacer. Sin embargo, al mismo tiempo son más “generales” que “particulares”, más “abstractos” que “concretos” y relativamente “independientes del contexto”. Por el contrario, hay muchos problemas educativos que son “específicos”, “inmediatos” y “dependientes del contexto”... aunque son “teóricos” en el sentido de que requieren conocimientos más que acciones. La situación se complica por el hecho de que hay numerosas situaciones educativas en las que el problema práctico que se plantea consiste en qué hacer respecto a alguna cuestión teórica (¿debo agrupar a los alumnos de acuerdo con el supuesto de que las afirmaciones acerca de las diferencias innatas de inteligencia sean verdaderas?). En estos casos, la situación práctica puede reclamar una acción inmediata basada en una cuestión atemporal que se viene debatiendo “en teoría” desde la época de PLATÓN. (p. 88)

De alguna manera es el sentido en que la SEP planteó en las orientaciones educativas para la elaboración del DR la relación entre las prácticas pedagógicas y la reflexión sobre la práctica, como un proceso desarrollado, antes (planeación) durante (ejecución de propuestas) y después (reflexión) de la práctica. No obstante, esta visión aún es incipiente en los docentes del plantel, vinculados con las actividades de *Observación y práctica docente* y de las últimas asignaturas relacionadas con la elaboración del DR.

***Criterios básicos para la elección del tema de estudio y planteamiento.***

En este apartado las Orientaciones académicas para la elaboración del DR presentan en sentido negativo primero las sugerencias y, posteriormente, desarrollan su propuesta. Sobre lo primero recomiendan no elegir temas panorámicos, cuya amplitud haga imposible para los estudiantes concluir un estudio de esa naturaleza; no retomar algún asunto meramente teórico, ajeno a los propósitos formativos del documento y de la licenciatura. No ser pretensioso como *querer resolver la reprobación en la asignatura de historia en alumnos de primer año de educación secundaria*, el planteamiento de la frase, hace imposible que un estudiante logre esa hazaña en un ciclo escolar. Lo recomendable, sugiere el documento es que:

Los problemas planteados deben relacionarse con situaciones que se presenten durante el trabajo docente, con los núcleos temáticos o, en general, con el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, atendiendo a los propósitos del Taller de Diseño de Propuestas..., que es el espacio curricular en el que se inserta la elaboración del documento recepcional, aunque estas situaciones hubieran tenido su origen en la reflexión y el análisis de los semestres anteriores (SEP, 2002, p. 17)

Tres posibilidades se vislumbran para emprender la reflexión, la indagación y la redacción del DR. Son susceptibles de elección situaciones relacionadas con el trabajo docente, con los núcleos temáticos señalados en el Taller de diseño de propuestas didácticas (Los adolescentes, las competencias del estudiante normalista, el contexto de la escuela secundaria) o con el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas.

Como se puede apreciar, se trata de implicarse en una tarea intelectual estrechamente relacionada con el estudiante y las acciones desarrolladas en las escuelas secundarias. Más adelante, muestro algunos pormenores de los temas seleccionados.

### ***Las características del proceso de elaboración.***

La descripción sobre las características del proceso de elaboración del DR inicia, al igual que el apartado anterior con las advertencias sobre lo que no debe ser. Los pormenores contenidos en *Las Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional* debelan una aversión explícita a la investigación formal, se elogian los marcos

teóricos muy elaborados, el trabajo con las hipótesis, el apego riguroso al método único, el científico, los listados enormes de bibliografía de la que en el documento se duda haya servido al estudiante para el desarrollo de la práctica o la investigación. Después de un recuento sobre lo indebido en el proceso de elaboración, la SEP, hace su propuesta en el siguiente sentido:

En contraste con el formalismo del “método único”, se busca que al elaborar el documento recepcional los estudiantes se acerquen a la realidad con una *actitud analítica* que les permita reconocer en ella los sucesos que merecen revisarse con mayor atención; con una *actitud crítica* para valorar su papel como docentes y su influencia en el proceso educativo, en especial en los logros que muestran sus alumnos; con imaginación para diseñar soluciones innovadoras frente a viejos problemas y, sobre todo, para actuar con iniciativa y creatividad frente a los retos del trabajo cotidiano. Se pretende, pues, que como resultado de este proceso, los futuros profesores obtengan un trabajo cuyo contenido se base en un esfuerzo intelectual real, en lo que son capaces de hacer y que, básicamente, sea un ejercicio de aprendizaje estrechamente vinculado con su experiencia y con una reflexión verdadera sobre lo que hacen y observan (SEP, 2002, p. 27)

De acuerdo con los planteamientos de la SEP, profesores y estudiantes se afanan en la generación de experiencias educativas para consignarlas en los documentos finales. Al empeñarse interpretan y valoran los planteamientos normativos desde los cuales construyen sus propias estrategias y mecanismos para la elaboración de los textos que permitirán examinar las reflexiones finales de docentes y estudiantes.

### ***El esquema de trabajo.***

Prácticamente, en esta sección de *las Orientaciones*, únicamente se sugieren pergeños a considerar por parte de los estudiantes con la finalidad de desarrollar un trabajo ordenado y sistemático. Las fases del plan de trabajo sugerido, son:

1. El tema o problema y su ubicación en la línea temática
2. Propósitos del estudio
3. Lo que se sabe sobre el tema
4. Las preguntas que se pretende responder
5. Las actividades y las fuentes de consulta
6. El calendario de trabajo (SEP, 2002, pp. 35-36).

### ***La estructura del documento recepcional.***

Para empezar, en esta sección está explícita una característica que hasta ahora, intencionalmente, no había mencionado específicamente, se trata de elaborar un ensayo (y será abordado con mayor profundidad en el siguiente apartado). El escrito en cuestión debe tener dos cualidades, ser analítico y ser explicativo debido a que en éste: *los estudiantes normalistas expresan una visión particular sobre un tema, expone ideas, reflexiones, puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos* (SEP, 2002, p. 38).

Aun cuando la Academia de comunicación oral y escrita del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente o el propio Montaigne sostiene el carácter libre del ensayo, el documento contiene una estructura mínima, a saber:

1. Introducción
2. El tema de estudio
3. Conclusiones
4. Bibliografía
5. Anexos (SEP, 2002, pp. 37-38)

Cada uno de los apartados contiene indicaciones y sugerencias para organizar el contenido o sobre la naturaleza del mismo. La siguiente sección se refiere a las características de presentación, dada la naturaleza del contenido, alejada de los argumentos pretendidos sobre la naturaleza del DR, me permito omitir su descripción.