



Trayectorias,

experiencias y subjetivaciones
en la formación permanente
de profesores de educación básica

Adelina Castañeda Salgado

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

**Trayectorias, experiencias
y subjetivaciones en
la formación permanente
de profesores
de educación básica**

**Trayectorias, experiencias
y subjetivaciones en
la formación permanente
de profesores
de educación básica**

Adelina Castañeda Salgado



*Trayectorias, experiencias y subjetivaciones
en la formación permanente de profesores de educación básica*
Adelina Castañeda Salgado

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Mario Villa Mateos
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Lucila Contreras Rodríguez
Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado
*Política Educativa, Procesos Institucionales
y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer
Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González
*Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar
*Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen
Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo
Formación: María Eugenia Hernández Arriola
Revisión: Armando Ruiz Contreras
Diseño de portada: Jesica Coronado

1a. edición 2009

© Derechos reservados por la autora Adelina Castañeda Salgado.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-040-9

LBI719 M6 C3.77	Castañeda Salgado, Adelina Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica / Adelina Castañeda Salgado. -- México : UPN, 2009. 308 p. ISBN 978-607-413-040-9 1. MAESTROS - FORMACIÓN PROFESIONAL - MÉXICO 2. MAESTROS EN SERVICIO, FORMACIÓN DE - MÉXICO I. t.
-----------------------	---

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

CAPÍTULO 1

ENCUADRE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

PARA INVESTIGAR LA FORMACIÓN PERMANENTE	15
Consideraciones epistemológicas y metodológicas.....	22
El trabajo con la narrativa en el estudio de la formación	27
El análisis de dispositivos referentes.....	31

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN PERMANENTE.

CAMPO DE SABER, CAMPO DE PRÁCTICAS.....	33
El campo de la formación	33
Tradiciones y tendencias en la formación	37
Estrategias de formación en el ámbito internacional.....	48

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN, INSTITUCIONALIZACIÓN

Y SUBJETIVIDAD	63
Formas de institucionalización.....	64
Dispositivo como herramienta de análisis	71
Subjetividad, mundo social y formación.....	77
Identidades en trayectorias de formación.....	83
Identidad personal, social y profesional.....	88
Relatos de vida e identidad narrativa	92
Experiencia de subjetivación	94

CAPÍTULO 4

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN

DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO	97
El escenario educativo de la actualización.....	97
Los maestros de educación básica.	
Singularidad de la profesión	109
Discursos y regulaciones de la formación	113
Lineamientos y estrategias	115
Tema discursivo: sociedad del conocimiento	124
Tema discursivo: profesionalización	127
Tema discursivo: formación en competencias	129
La formación inicial	132
La actualización permanente.....	138
Componentes y estrategias del Pronap.....	143
Poder, saber y subjetividad en el dispositivo Pronap.....	148
Lógicas de funcionamiento de los dispositivos.....	158

CAPÍTULO 5

SUBJETIVIDADES E IDENTIFICACIONES

EN TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN.....	165
Ser maestro, vocación y atribución	167
Experiencia escolar. Para ser maestro	
hay que haber sido alumno	180
Mundo social profesional e identidad	188
Formarse por estar “en falta”.....	189
Saber magisterial y saber universitario	195
Influencia de figuras ideales	199
Crisis de identidad	204

CAPÍTULO 6

FORMACIÓN COMO EXPERIENCIA

DE SUBJETIVACIÓN	209
Disposición a la reflexión	210
Identidad reivindicada.....	213
Deseo de saber	218
Autonomía y responsabilidad con el otro	221
Formación como proyecto de vida.....	224
A MANERA DE CONCLUSIÓN	231
BIBLIOGRAFÍA.....	241
ANEXOS	253

INTRODUCCIÓN

En la formación inicial y permanente ocurre un proceso de socialización en el que los sujetos se identifican, se adaptan, se resisten o se oponen a determinadas normas, sistemas de pensamiento y prácticas educativas. Así, determinados aprendizajes y experiencias adquiridas en un recorrido de formación se traducen en estilos, modos de razonamiento, modelos y estereotipos de ser maestro. Ello nos mueve a preguntarnos sobre los fundamentos que subyacen al tipo de formación que reciben los profesores, ¿qué saberes y prácticas propician los dispositivos de formación que ofrecen las instituciones formadoras?, y, más aún, ¿cómo interviene el contenido de las experiencias producidas en una trayectoria de formación en la constitución de la subjetividad y la identidad profesional de los docentes? La problemática planteada en la investigación que realizamos¹ se sitúa en la relación

¹ Esta obra es una versión de la tesis de doctorado titulada “Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para maestros de Educación Básica” en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en 2005.

entre los elementos subjetivos y los aspectos instituidos de la formación permanente. El foco de interés se centró en comprender el significado de las experiencias vividas por los maestros en su formación y, a la vez, explicar las lógicas subyacentes a los dispositivos de actualización permanente destinados a profesores de Educación Básica.

Examinamos la formación permanente como un proceso que se construye tanto en la exterioridad como en la interioridad del sujeto; en la dimensión institucional que la estructura mediante regulaciones y programas y en la dimensión de la subjetividad impregnada por los *habitus*, representaciones, anhelos e identificaciones de los sujetos que se forman.

Mediante un trabajo de indagación de estas dimensiones, nos propusimos sustentar empíricamente que las experiencias de subjetivación, propias de una identidad positiva con la profesión, están más vinculadas a eventos biográficos, a aprendizajes escolares y a situaciones vividas en la práctica docente que a la formación proporcionada por los dispositivos creados para actualizar a los maestros.

En este sentido, consideramos que la formación permanente va más allá de las actividades a las que se dedican los profesores, tras su titulación profesional inicial, con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales (OCDE, 1985), puesto que sucede tanto en espacios instituidos como en la cotidianidad del trabajo, en las condiciones corrientes de la vida, en las relaciones profesionales y no profesionales y en el curso de una trayectoria construida a base de continuidades y rupturas.

El interés por un enfoque centrado en los sujetos como portadores de experiencias, nos condujo a poner el acento en la reconstrucción que los maestros hacen de situaciones y sucesos vividos en su recorrido profesional y en su tránsito por instituciones, ins-

tancias y modelos de formación legitimadores de concepciones dominantes sobre los tipos de conocimientos, métodos y destrezas considerados necesarios para formar a los profesores.

La aplicación de entrevistas narrativas y relatos de vida permitió encontrar también pistas de reflexión e indicios acerca de eventos biográficos y profesionales asociados a experiencias positivas que impulsan a algunos profesores a formarse de manera permanente a lo largo de su trayectoria.

En esta obra se presenta el entramado conceptual y metodológico movilizado en el proceso de investigación y los resultados obtenidos e interpretados en dos horizontes: el de los dispositivos instituidos, dentro del contexto de las políticas de regulación de la formación, y el de los sujetos, profesores de Educación Básica, que han construido sus experiencias e identidades en sus trayectorias de vida y de formación profesional.

El capítulo 1 presenta el encuadre metodológico para investigar la formación mediante algunas consideraciones epistemológicas para abordar el objeto de estudio en una perspectiva interpretativa y etnosociológica, centrada en la observación de relaciones y lógicas de acción al interior de una situación social determinada. Se describe también la vía metódica utilizada por medio del uso de la narrativa y la estrategia de análisis de dispositivos de formación.

En el capítulo 2 se expone una aproximación general a la formación permanente como campo de saber y campo de prácticas, el cual se ha configurado mediante posiciones, tendencias, modelos y prácticas de formación que explican el papel del profesor en la enseñanza, el aprendizaje, la selección de contenidos formativos y los métodos de formación. Se presentan algunos rasgos característicos de la constitución del campo, los antecedentes investigativos sobre formación de docentes, particularmente de

Educación Básica, los enfoques y estrategias utilizadas para la formación continua en otros países.

En el capítulo 3 se desarrollan los ejes conceptuales y supuestos teóricos que apoyan la investigación referidos a las formas de institucionalización, las relaciones de poder-saber en los dispositivos, las formas de subjetividad y la formación como construcción de identidades en trayectorias de formación, herramientas teórico-metodológicas que permitieron comprender las identificaciones, rupturas, aprendizajes y experiencias subjetivas de los maestros en procesos formativos.

El capítulo 4 contiene la descripción y análisis del contexto institucional de la actualización permanente de docentes y las formas de regulación e institucionalización de la formación en las que se ajustan discursos, estrategias y mecanismos de control de contenidos y métodos para formar a los profesores en servicios de Educación Básica. Se analizan las medidas derivadas de las políticas educativas de las últimas décadas y su expresión en dimensiones de poder, saber y subjetivación, tomando como dispositivo referente el Programa Nacional de Actualización Permanente para Profesores en Servicio (Pronap), creado en 1995.

Los capítulos 5 y 6 presentan el análisis de los elementos que dan cuenta de la experiencia escolar, del mundo social profesional, las identificaciones, imaginarios y subjetividades construidos por parte de los profesores entrevistados, en un juego de relaciones entre la identidad atribuida y la identidad reivindicada, entre los fines preestablecidos de la formación y la disposición a la reflexión crítica.

Las ideas, reflexiones y hallazgos plasmados en este trabajo no son solamente un producto individual, son resultado de la confluencia de puntos de vista de colegas y profesores con los que he debatido concepciones y prácticas de formación a lo largo de

mi trayectoria como formadora. Mi agradecimiento a todos ellos, especialmente a las maestras y los maestros que me permitieron compartir algo de su vida y de sus experiencias de formación.

Mi reconocimiento y gratitud a la doctora Teresa Yurén por su acompañamiento atento y generoso durante el desarrollo de la investigación y a los doctores Eduardo Remedi Allione, Stella Araujo-Olivera, Omar García Ponce de León y Miguel Ángel Izquierdo por aportarme sus ideas en un diálogo intelectual respetuoso y siempre productivo. Agradezco igualmente al Conacyt y al Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) por el apoyo otorgado para avanzar en mi trayecto formativo y en la conclusión de este trabajo.

ENCUADRE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO PARA INVESTIGAR LA FORMACIÓN PERMANENTE

Educación, instrucción y formación son conceptos que requieren ser trabajados en sus afinidades y en sus diferencias para esclarecer los niveles en que operan y el tipo de trabajo pedagógico que privilegian, así como a los agentes y prácticas sociales que convocan.

La educación concierne a un nivel general de humanización y socialización del sujeto mediante un proceso intencional de inculcación de valores y conocimientos orientados al desarrollo físico, intelectual y moral de los individuos. Mediante la instrucción se hace posible la transmisión de informaciones y conocimiento acumulado, la definición de objetivos y métodos para la actividad de enseñanza y el desarrollo de herramientas intelectuales y cognitivas para el aprendizaje. La formación se dirige hacia la acción profunda sobre la persona, en un doble movimiento conmutativo/reflexivo que consiste en formar a otro y formarse a sí mismo en el juego de relaciones e interacciones que estructuran la práctica educativa y social.

En la investigación realizada sobre la dimensión subjetiva de la formación y las experiencias que producen los dispositivos instituidos, situamos la problemática de la formación de profesores en varios niveles: uno epistemológico, referido a la definición y constitución de saberes; un nivel ideológico, interesado en producir experiencias adecuadas para insertar al sujeto en una serie de relaciones sociales dadas; un nivel filosófico, que permite reflexionar sobre las elecciones de los sujetos, y un nivel praxiológico que considera las condiciones y significados de las acciones formativas y su transformación.

Estos niveles se traducen en explicaciones e intervenciones del campo de la formación y constituyen lo que Alberó (2001) analiza como campo de prácticas y campo de investigación, en las que los sujetos se mueven en la dialéctica de heteroformación y autoformación, de la objetivación y la subjetivación.

Consideramos que el concepto de formación permanente debe articular elementos de la heteroformación y de la autoformación, pues se trata de un campo de interexperiencia, de relación con el otro, incluso la autoformación por el estudio y la reflexión solitaria, es un aspecto de la confrontación de la experiencia personal con fragmentos de la experiencia de los demás.

La noción de formación como praxis explica elementos de la formación por otros, así como la formación autodidacta y de subjetivación por y para sí mismo. Así, la formación no puede ser considerada como aquello que se tiene, lo ya adquirido, sino como una educación permanente orientada hacia un nuevo espíritu formativo en la que lo fundamental es la recuperación del sentido de las prácticas de aquellos que participan en actividades de formación.

De acuerdo con Honoré, B. (1980), las acciones de formación se comprometen con la acción humana y con la propia existencia, por lo que es necesario pensarla ella misma en un doble movi-

miento de significación: una intención de formar y de comunicar y una cualidad de recibir los contenidos formativos. Coincidimos con el autor en que la formación sea vista como una filosofía existencial, a través de la cual el sujeto descubre los elementos que favorecen la comprensión de su modo de existencia en el mundo y se compromete con la experiencia del cambio, el conocimiento y la creación.

Acorde con este enfoque, la formación permanente consiste en un trabajo sobre sí mismo y una práctica de apertura a la existencia capaz de producir experiencias de subjetivación sociales, culturales, individuales y colectivas en el curso de la biografía y trayectorias de los sujetos. Se trata de una práctica entendida como un proceso de descubrimiento, de creación, y no únicamente de adaptación, razón por la cual la formación no puede colocarse bajo el signo de la exterioridad, sino de la interioridad, como una dimensión característica de la persona, como una aptitud que se cultiva y se desarrolla; una formación en relaciones humanas, en parte nacida de la necesidad de resolver conflictos en el seno de los grupos y de las instituciones para mejorar su funcionamiento.

En esta dimensión personal de la formación, un eje conceptual para su análisis articula los conceptos de sujeto, subjetividad, identidad y experiencia. Morin (1999) define al sujeto desde una base biológica, social y cultural, no es sólo actor, sino autor capaz de cognición, elecciones y decisiones, con todas sus ambivalencias, sus contradicciones, dependencias e incertidumbres.

Un proceso de formación puede posibilitar que los individuos devengan sujetos al hacer un trabajo de cuestionamiento y de reflexión sobre sí mismos, en el curso de su biografía en la que se van construyendo múltiples identificaciones y formas de subjetividad. Dicho en otras palabras, en un proceso formativo los sujetos pueden lograr autonomía y una reconversión de su identi-

dad profesional mediante el reconocimiento de sus identificaciones pasadas y presentes, con la institución y con la tarea docente como profesión.

Coincidimos con Dubar (2002) cuando señala que con la formación se pueden actualizar las dimensiones de la identidad si propicia otras formas de identificación al elaborar la transición entre antiguos y nuevos saberes y creencias, entre las identidades atribuidas o identidades para los otros y las identidades reivindicadas por uno mismo o identidades para sí.

Las experiencias se llevan a cabo en la subjetivación, entendida como retorno sobre sí mismo, como capacidad de autoformarse, en relaciones e interacciones dentro de una cultura dada, en la que se transmite un cierto repertorio de modos de experiencia de sí. Las experiencias de subjetivación devienen en una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como persona, incluye, por tanto, elementos cognitivos, afectivos y éticos e implica el movimiento de sí y para sí, en una búsqueda de realización y autonomía (Yurén, 2000). No se piensa aquí al sujeto como ente universal, antropológico o humanista, sino el de las prácticas, el que aparece al interior de una determinada experiencia, el que está situado en un modo de subjetivación, que para él constituye el dominio de toda experiencia posible.

Con el término prácticas subjetivantes nos referimos a una serie de técnicas que permiten a los individuos efectuar, solo o en compañía de otros, un determinado número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, su pensamiento, sus conductas y su modo de ser, con las cuales busca transformarse para alcanzar un cierto estado deseado.

El conocimiento de sí en la formación implica la puesta en cuestión de uno mismo para poner en cuestión el *ethos* de la formación y encontrar un nuevo sentido y significado de formarse, introdu-

ciendo el valor del conocimiento de la ética, la imaginación, la sensibilidad y la percepción sensorial del otro. En la constitución de la subjetividad no puede haber una separación entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo porque ambos se constituyen como aspectos parciales de la misma experiencia. La formación es un medio que permite a cada persona contribuir por su capacidad de aprendizaje, de adaptación y de creación a la auto-organización orientada a la producción y regulación del sistema social en su conjunto.

En este paradigma de la autonomía, la afirmación de la propia identidad de quien aprende se destaca bajo la idea de que cada persona construye su trayectoria personal integrando positivamente el cambio y la evolución como un proceso de auto-organización.

Sin embargo, es importante señalar que en determinadas condiciones de alienación la subjetividad se ve amenazada por experiencias que provocan efectos de des-subjetivación. Cuando los profesores son tomados por el discurso oficial, instituidos y normalizados en sus aprendizajes y tareas; cuando el “espacio interior se llena por completo” Touraine (2002), mediante saberes, actividades, normas y relaciones de poder que no les permiten cuestionarse, elaborar su experiencia, distanciarse de sus prácticas y reconocerse en sus potencialidades como sujetos autónomos, la formación se convierte en una actividad que refuerza la identificación normativamente externa y la identidad atribuida.

La movilización de los conceptos anteriores en el proceso de la investigación permitió explorar indicios de que se han producido experiencias de subjetivación positivas y negativas por el tipo de vivencias y prácticas que relatan los maestros sobre su formación inicial y permanente.

En el examen de las políticas de reforma y de regulación de la formación por parte del Estado, de las lógicas de funcionamiento de los programas y de las dimensiones de poder, saber y las ex-

perencias de subjetivación que éstos producen en los profesores, la noción de dispositivo constituye una herramienta conceptual y metodológica básica.

El concepto de dispositivo (Foucault, 1968) es útil para comprender un conjunto heterogéneo de elementos vinculados con relaciones de fuerza, juegos de verdad y formas de subjetividad que estructuran un proyecto o un programa de formación. Se pudo observar, por ejemplo, que los métodos que asume la actividad formativa de los profesores de Educación Básica dificultan la emergencia del sentido que tiene para los profesores formarse de manera permanente e implicarse en prácticas formativas con sus colegas y alumnos, por su tendencia a la excesiva prescripción y cerrazón para incorporar las necesidades reales de formación en prácticas situadas.

Los dispositivos se sostienen también en prácticas discursivas que tienen la función simbólica de legitimar las estructuras y orientar las acciones de los sujetos. En la formación inicial y permanente de los docentes, los discursos políticos y académicos contribuyen a normar y regular las acciones mediante documentos, opiniones públicas, reglamentos y categorías de conocimientos.

El discurso establece formas de delimitación, de exclusión y de apropiación del conocimiento y aparece dentro de prácticas discontinuas que se cruzan, se yuxtaponen o se excluyen (Foucault, 1971). Así, por ejemplo, el campo pedagógico de la formación es un campo estructurado por el contexto de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico. De este modo, las posiciones de los agentes ejercen una función de poder y control sobre las ideologías, las prácticas y los valores legitimados por el código pedagógico dominante oficial que regula las relaciones entre el currículo, la pedagogía y la evaluación (Bernstein, 1998).

El discurso pedagógico es producido y recibido por individuos que actúan en campos de interacción, en los que se imponen o resisten distintas visiones acerca de lo que el profesor necesita conocer, las competencias precisas para enseñar y los modelos de docente a los que debe responder. Es por ello que en esta investigación se concede un lugar especial a los discursos oficiales y las políticas para la formación, tomando en cuenta que ésta se constituye también como práctica política e ideológica mediada por una dimensión intencional que se ocupa de los propósitos, metas y resultados de la formación y por las organizaciones y estructuras institucionales que la regulan.

Se puede observar que los debates y propuestas en torno a la formación de profesores de Educación Básica tienden a actualizarse en función de los cambios y reformas del sistema educativo provenientes de las políticas educativas de los gobiernos, en el contexto de las cuales la actualización permanente de maestros en servicio se presenta como la vía más adecuada para profesionalizarlos, mejorar su desempeño docente y promover reformas e innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en muy pocas ocasiones son convocados los docentes para discutir temas relacionados con las competencias que necesitan y el grado de aceptabilidad y apropiación de los contenidos y programas; de lo que aprenden y movilizan en su práctica para mejorar la enseñanza y de la significación que ha tenido para ellos formarse y construir una trayectoria profesional.

Así, los discursos académicos y políticos sobre la formación tienden a funcionar como ideologías educativas; es decir, como grupos de conceptos, creencias y valores que tienen la función efectiva de legitimar disposiciones de poder y saber, organizados en ciertos códigos lingüísticos (Donald, 1995). Su valor ideológico consiste precisamente en que se presentan con una pretensión de

neutralidad para convencer sobre la bondad de las reformas y regulaciones y sobre los fines educativos y sociales, supuestamente compartidos por todos (Popkewitz, 1998).

Esto explica que el campo de la formación se configure con una tendencia a la prescripción y normalización de las prácticas, en menoscabo de su función explicativa acerca de la construcción del saber. Sin embargo, la transmisión de estas formas de razonamiento y de saberes contribuye a crear *habitus* o estructuras de pensamiento y esquemas disposicionales en los sujetos.

En el caso de los maestros se puede hablar de *habitus* profesionales como modos dominantes de pensamiento y esquemas de percepción sobre el mundo social y educativo que van interiorizando a lo largo de su trayectoria docente, dentro del contexto de las tradiciones educativas y la cultura escolar en que se forman.

Junto a estos conceptos de subjetividad, identidad, tecnología del yo y relación ética, articulados a una concepción de formación, la estrategia metodológica para conocer las experiencias de subjetivación que se han producido a lo largo de la trayectoria de formación buscó que los sujetos formularan sus experiencias formativas, hablaran de su pasado, de su yo determinado en las prácticas educativas que han realizado.

CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

El proceso de indagación del tipo de experiencias que se producen en la formación permanente de los docentes de educación básica exigía un enfoque epistémico que permitiera interpretar las relaciones entre la estructura y la acción, entre los mecanismos institucionales y las prácticas en situaciones objetivas concretas.

Para ello, fue necesario entretrejer elementos de la dimensión institucional y la dimensión personal de la formación mediante la reconstrucción analítica de políticas y programas y la identificación de experiencias de subjetivación, estrategias identitarias y *habitus* adquiridos por los maestros en su trayectoria profesional.

El uso de la perspectiva etnosociológica en el análisis de la información permitió describir el campo particular de la actualización permanente de profesores de Educación Básica y observar el funcionamiento del mundo profesional y cultural de este sector magisterial. Al mismo tiempo, permitió analizar las creencias, valores y representaciones de los maestros vinculados a situaciones objetivas que vivieron los maestros a lo largo de su formación.

De acuerdo con Bertaux (1987), esta perspectiva se inspira en la tradición etnográfica de la observación en terreno, pero construye sus objetos con referencia a problemáticas sociales, observando las formas sociales –relaciones sociales, mecanismos sociales, lógicas de acción, lógicas sociales, procesos recurrentes– que serían susceptibles de estar igualmente presentes en contextos similares. Así, los mundos sociales, y en particular los mundos centrados en la actividad profesional, constituyen espacios en el seno de los cuales los agentes pueden circular a lo largo de su carrera profesional, por lo cual es necesario reducir el campo de observación a un tipo particular de recorrido o de contexto para conocer cómo ejercen allí sus actividades viviendo la situación social estudiada.

Una de las consecuencias de asumir este enfoque epistémico es considerar la entrevista y el relato de vida como una perspectiva de conocimiento y comprensión de un fenómeno social e histórico, en este caso la formación permanente de profesores, y no únicamente como técnicas para reconstruir la vida de actores.

Cuando el relato de vida se orienta a la descripción de experiencias vividas personalmente y de los contextos en que ellas se inscri-

bieron, relevando los saberes prácticos, se puede hablar de relatos de prácticas. En este sentido, la descripción de la formación en trayectorias se constituye en un relato de prácticas situadas que se inscriben en el espacio social o conjunto de actividades profesionales del grupo magisterial que se desempeña en Educación Básica.

En esta investigación no se trató de estudiar la formación permanente en general, sino lo específico de las experiencias de los sujetos interpretadas en el contexto de su práctica y de políticas educativas del Estado y del funcionamiento de dispositivos de actualización permanente.

Acordamos con Erickson (1989) en que la tarea del investigador interpretativo está en la posibilidad de particularizar, más que de generalizar, pero descubriendo los diferentes estratos de universalidad y particularidad, presentes en el caso específico estudiado e identificando los aspectos que pueden generalizarse a otras situaciones similares.

Un alcance metodológico de la perspectiva interpretativa es la necesidad del diálogo permanente inducción-deducción, pues es en el trabajo de indagación empírica y de confrontación teórica en el que se van focalizando los elementos que inciden en la problemática investigada y las interrogantes planteadas. Asumimos que los estudios de corte interpretativo no son “verificables” y que la validez es un concepto interpretativo, por lo que los criterios de validación están en la plausibilidad de las conclusiones que se obtienen, a través del análisis e interpretación de los indicios proporcionados por el material empírico, en este caso las entrevistas y relatos, a la luz de las categorías y constructos teóricos y de los procedimientos metodológicos acordes con una posición epistemológica.

En un primer momento de la investigación, la preocupación se centraba en identificar las aportaciones de los programas de actualización y en mostrar los mecanismos en que se fundamen-

tan los contenidos, enfoques y estrategias de estos programas, por lo que éstos se presentaban como el eje sobre el cual había que buscar la explicación sobre la inclusión o exclusión de los maestros en los cursos que ofrece el principal dispositivo de formación permanente, el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en Servicio (Pronap).

Las primeras cinco entrevistas fueron exploratorias y se aplicaron a coordinadores, asesores y maestros que encontrábamos en los centros de maestros.

Advertíamos que la información que proporcionaban sobre los cursos impartidos por el Pronap y los servicios de los centros tendía a reproducir, desde un deber ser, la intencionalidad de los mismos; pero no daban cuenta del nivel de implicación de los maestros en su formación permanente. Algunos entrevistados formulaban frases como las siguientes:

Me parecen (los cursos) de un fuerte carácter técnico, o sea sí está bien el contenido sobre el cual pretenden actualizar, capacitar al profesor de educación básica.

Para mí me han dejado las estrategias necesarias para ver la visión y la misión de la escuela, porque todos esos conocimientos son de los que nosotros carecemos.

Este... pues me han parecido excelentes todos los cursos, porque siempre llevan un propósito y son sobre necesidades que nosotros debemos de cubrir en las escuelas.

Pronap para mí ha sido buenísimo [...], los talleres generales de actualización que nos dan año con año, yo digo que uno como profesor va a tomar lo que a uno finalmente le interese, lo que uno necesite.

Si bien estas frases sugerían elementos de análisis sobre la manera en que algunos maestros expresan con "frases hechas" su opinión sobre la actualización que reciben, las entrevistas no abrían significados más profundos sobre las experiencias adquiridas en procesos formativos.

Las siguientes 20 entrevistas fueron adquiriendo un carácter narrativo y autobiográfico, aunque acotadas por situaciones de formación. El manejo del guión de entrevista (anexo 1), elaborado sobre tres ejes problemáticos: *a)* la trayectoria y eventos biográficos asociados a experiencias de formación; *b)* significación para su desarrollo profesional y proyecto de vida (motivación, deseos y expectativas para seguirse formando; *c)* inclusión-exclusión en dispositivos de formación y habilidades desarrolladas en cursos de actualización dio pie a que los profesores nos relataran sus vivencias y situaciones de formación, asociando acontecimientos, situaciones y momentos significativos de su vida personal a los que les atribuían un significado de continuidad o de ruptura, para su existencia y para su formación y su profesión. En este proceso, 12 profesores nos proporcionaron sus relatos escritos en los que se expresaba la percepción subjetiva, lo vivido y reflexionado sobre su formación y sus "motivos" para formarse "acotados por la *intención de conocimiento* del investigador" (Bertaux, 1997: 22) sobre la construcción de subjetividades a lo largo de su trayectoria (anexo 3).

Los sujetos seleccionados como informantes clave en nuestra investigación son maestros y maestras que han trabajado en Pre-escolar y Primaria o como asesores técnicos pedagógicos, supervisores y directores de escuela. Todos ellos cuentan con un trayecto

* Con el fin de guardar la confiabilidad de mis informantes, las claves para identificar las entrevistas y relatos contienen: el número en orden progresivo y la inicial del nombre del maestro o maestra entrevistados (en los casos en que se contó con entrevista y relato del mismo profesor ambos tienen el mismo número). Por ejemplo, (E- 1 J) o bien (R-1 J).

escolar de formación inicial en Normal Básica o Normal Superior, licenciatura y posgrado, además de haberse formado continuamente en cursos de actualización que ofrece el Pronap (anexo 2). Conocer esta amplia trayectoria de formación y los relatos permitió comprobar nuestro supuesto inicial de que los maestros que asumen y se implican en su formación permanente, han significado experiencias subjetivas vividas en su trayectoria profesional que les han permitido cuestionar y elaborar sus saberes y su posición como docentes.

EL TRABAJO CON LA NARRATIVA EN EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN

Hemos planteado anteriormente que el recurso de los relatos de vida como una forma de levantamiento de información empírica resulta eficaz para captar las trayectorias y los procesos vividos a lo largo de la formación de los maestros. Las entrevistas narrativas constituyen una forma de relato de vida en la que una persona cuenta a otra persona un episodio de su experiencia vivida, describe sus relaciones en el contexto de las acciones y explica sus razones para actuar o para significar su vida (Bertaux, 1997). Mediante el contacto directo con los informantes, el investigador facilita la expresión de las percepciones sobre una situación y las interpretaciones o experiencias de los entrevistados. En este sentido, la información y las ideas proporcionadas por la entrevista son valiosas, no por su procedencia sino por el lugar que ocupan los entrevistados, ellos “hablan por los otros”, por los otros ausentes; pero a través de su decir los incluyen.

En la comparación de los recorridos biográficos de los maestros observamos recurrencias de situaciones y lógicas de acción

parecidas, las cuales tienen que ver con los mecanismos sociales en que se ha producido una trayectoria (Bertaux, 1987). Los maestros comparten una situación económica semejante, la influencia familiar es decisiva en la elección de la carrera, estudian en las mismas instituciones, el trayecto escolar es parecido y su actualización está estrechamente vinculada con el sistema de estímulos llamado Carrera Magisterial.

Las entrevistas y relatos escritos aportaban información sobre aspectos tales como el origen social de los maestros entrevistados: “mi raza materna es de la mixteca alta de un pueblo fantasmal, allí los jóvenes se van, emigran a EU”; la situación económica familiar: “mis padres son comerciantes del mercado de Jamaica, entonces yo no quería dedicarme a vender, quería ser profesionista”, o bien, la situación particular de las mujeres: “mi madre fue una mujer que luchó por mantener y sacar adelante (como ella siempre decía) a su familia”; “mi madre, quería que yo fuera maestra o nada, porque ella no iba a estar gastando en otra carrera”. Frases como éstas nos indican que aunque el relato es presentado desde la realidad subjetiva, informa sobre acontecimientos objetivos y exteriores.

Bajo este principio, para trabajar con relatos de vida se toma en cuenta: *a)* que una actividad o situación social específica demanda un estudio empírico específico, aunque esté presente en otros contextos similares; *b)* que un relato de vida rompe con la separación entre lo individual y lo social porque expresa, a la vez, el peso de las determinaciones sociales dentro de las trayectorias individuales y la relación de los actores con estas determinaciones (De Gaulejac, 1995).

Un componente revelador en las entrevistas narrativas y los relatos es la capacidad de algunos maestros para comprometerse y dar sentido a su historia personal y profesional estableciendo un vínculo entre diversas experiencias y sucesos vividos. La disposi-

ción a narrarse, a formular definiciones de sí mismo, argumentar y reflexionar sobre su formación y actividad profesional, habla de una identidad narrativa.

Es en este sentido que el autor sostiene que la identidad se construye en el cruce de las relaciones del individuo con su inconsciente, con su medio social y cultural y con él mismo, en el trabajo que efectúa para producir su individualidad frente a otros, con quienes se identifica y se diferencia.

Para el trabajo de organización y análisis de la información recopilada, se leyeron las entrevistas transcritas y los relatos de vida escritos por los profesores. Se fueron subrayando enunciados y segmentos con el fin de identificar los primeros temas o descriptores y enseguida se organizaron en temas y categorías empíricas como, por ejemplo, influencia familiar, experiencias en la escuela, trayecto escolar y actualización, rupturas personales, eventos biográficos, enlazadas con el contenido de los textos seleccionados en cada una de las entrevistas. Posteriormente se compararon los temas recurrentes con el fin de identificar si constituían indicios de una experiencia, una identificación, una crisis, un valor, una aspiración o un deseo, vinculados a la formación de los maestros. En este proceso se fue elaborando un modelo de organización de la información extraída de los relatos y entrevistas a partir del bosquejo global de los temas, indicadores y atributos, el esbozo de categorías empíricas y su organización en categorías-temas que servirían para la organización, análisis y presentación de resultados.

Los temas eje que estructuran los elementos encontrados en las entrevistas y relatos se refieren a lo siguiente: *a)* recorrido profesional, representaciones y experiencia escolar (ser maestro por vocación o atribución, experiencia escolar); *b)* mundo social profesional, identidades y formación (formarse por estar “en falta”, tensión entre saber magisterial y saber universitario, figuras ideales, crisis de

identidad); c) formación como experiencia de subjetivación (identidad reivindicada, encuentro consigo mismo, deseo de saber, autonomía y compromiso). La siguiente tabla sintetiza un ejemplo del análisis y categorización realizado en las entrevistas y relatos:

Categorías	Temas-eje de análisis	Hallazgos
Identificaciones en trayectorias	Prefiguración social y cultural Identidades atribuidas	<ul style="list-style-type: none"> – Condición económica familiar – Proyecto parental no realizado – Profesión apropiada para las mujeres – Interiorización de un modelo ideal
Experiencias de subjetivación/ des-subjetivación	Experiencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Relación con el saber – Transmisión, “dictar” – Memorización – Libro como referencia de contenido Mi libro mágico
	Experiencias subjetivantes de formación	<ul style="list-style-type: none"> – Resolver problemas de la práctica – Formarse por estar “en falta” – Desconfianza e incertidumbre sobre el propio saber – Llenar vacíos – Maestro tomado por el discurso oficial – Instrumentador de propuestas – Pérdida de autoestima
	Normalización	<ul style="list-style-type: none"> – Clasificaciones – Habilidades y conductas tipificadas – Control del cuerpo – Alumnos “clon”
	Subjetivación Identidades reivindicadas	<ul style="list-style-type: none"> – Autonomía “la formación fue mía” – Deseo de saber – Formación como proyecto

EL ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS REFERENTES

En forma paralela al análisis de las entrevistas se hizo la deconstrucción-reconstrucción del dispositivo referente, el Programa de Actualización Permanente para Maestros en Servicio (Pronap), mediante el análisis, en dos niveles, del entretreído de elementos, prescripciones, temas discursivos, saberes, estrategias y procedimientos vinculados con relaciones de fuerza, juegos de verdad y formas de subjetividad presentes en el programa:

a) a nivel referencial, como visión y estrategia de formación estrechamente vinculados a las políticas educativas, a los procesos de escolarización, al funcionamiento institucional y a las demandas sociales. Se hizo la reconstrucción de elementos que configuran el Pronap, con el fin de examinar los discursos, contenidos y métodos utilizados para ordenar las prácticas de formación permanente de docentes de Educación Básica;

b) a nivel de los actores, con el fin de conocer la percepción que los docentes tienen acerca de lo que proporcionan los cursos de actualización y las experiencias que producen los dispositivos.

El acopio de información consistió en la revisión y análisis de un corpus de documentos sobre formación permanente de profesores de Educación Básica tales como documentos de política educativa para la formación de maestros a partir del Programa para la Modernización Educativa (1992) hasta el Programa Nacional de Educación (2001-2005), los llamados Cuadernos de Discusión emitidos por la SEP (2003), documentos normativos, programas, informes del Pronap y cartas de profesores enviadas a la página Web. En todos ellos analizaron los temas discursivos recurrentes, conceptos y enunciados sobre la formación permanente y los perfiles asignados a los maestros en servicio para desarrollar su trabajo.

Considerado como un dispositivo de formación, el Pronap se analiza en sus componentes y en las dimensiones de saber, poder y subjetividad que se ponen en juego en la orientación, contenidos y organización de la formación. Posiciones de grupos y negociaciones a partir de relaciones de poder; criterios de verdad y sobre el conocimiento y los saberes de los maestros; efectos en la subjetividad y experiencias que produce, fueron elementos que permitieron explicar esas dimensiones y el carácter prescriptivo y homogeneizante de la mayor parte de los dispositivos de actualización.

Estos dispositivos son constitutivos de formas de subjetividad que tienden a normalizar a los sujetos, debido a que se han creado bajo principios y estrategias que buscan homogeneizar, jerarquizar y distribuir la formación clasificando a los maestros y atribuyéndoles deficiencias, necesidades y cualidades por encima de sus prácticas e intereses individuales o de grupo. Para Foucault (1975), la normalización está presente y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza. La institución normaliza en tanto que funciona como una estructura cerrada, en la que se repiten las conductas, se multiplican las normas y procedimientos. Los efectos de la normalización se observan en que los maestros se vuelven individuos socialmente instituidos, que respetan las normas porque históricamente han dependido de una normatividad impuesta, desvinculada de su trayectoria e identidad. Al no ser autor de su propia formación, las nuevas exigencias de conocimiento a las que se enfrenta el docente, por la creciente presencia de los medios de comunicación masivos, la aplicación de tecnologías, el gran flujo de información y el acelerado avance científico, lo colocan en una situación vulnerable, en lugar de ser un impulso para seguirse actualizando.

LA FORMACIÓN PERMANENTE. CAMPO DE SABER, CAMPO DE PRÁCTICAS

EL CAMPO DE LA FORMACIÓN

La formación permanente es un campo de saber en el que concurren las distintas posiciones de los agentes involucrados en la definición de sus fines, las orientaciones teóricas y la reglamentación de su función. Esto significa que no son únicamente los conocimientos y métodos los que están en juego en la formación, sino la lucha por el reconocimiento de la legitimidad de las posiciones por parte de quienes tienen capacidad de influir para conservar o transformar el campo. Bourdieu (2003) sostiene que el concepto de campo contribuye a revelar este poder de influencia basado en una estructura de relaciones objetivas entre los agentes que participan en él, donde “el dominante es el que ocupa en la estructura un determinado espacio que hace que la estructura actúe en su favor” (p. 65), debido a que se ha engendrado en esas relaciones una fuerza propiamente simbólica que actúa en la comunicación y a través de ella.

En esta lucha por la legitimidad de posiciones los discursos ocupan un lugar importante en la estructuración del campo, pues constituyen formas simbólicas que son producidas y recibidas por individuos que actúan e interactúan con determinados intereses. No son pura y simplemente modos de producir discursos, sino que, de acuerdo con Foucault (en Popkewitz y Pereira, 2000),

[...] están incorporadas en los procesos técnicos, las instituciones, las pautas de comportamiento general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y las mantienen (p. 355).

Así, los discursos académicos y políticos sobre la formación tienden a funcionar como ideologías educativas, es decir, como grupos de conceptos, creencias y valores que tienen la función efectiva de convocar y legitimar disposiciones de poder y saber, organizados en ciertos códigos lingüísticos (Donald, 1995). Su valor ideológico consiste precisamente en que se presentan con una pretensión de neutralidad y convencimiento sobre la bondad de las reformas y regulaciones para hacer progresar la educación y alcanzar los fines educativos y sociales compartidos por todos (Popkewitz, 1998).

Esto explica que el campo de la formación docente se configure con una tendencia a la prescripción y normalización de las prácticas mediante normas, reglas, lenguaje, formas de razonamiento y de comunicación, en menoscabo de su función explicativa acerca de la construcción del saber y de los marcos conceptuales que guían la experiencia que el maestro moviliza en su práctica docente.

La transmisión de estas formas de razonamiento y de saberes contribuye a crear *habitus* o estructuras de pensamiento y esquemas disposicionales en los sujetos. Unos son *habitus* disciplinarios

que, al estar vinculados a la formación escolar, son comunes a todos los productos generados del mismo modo, otros son *habitus* especiales vinculados a la trayectoria y posición, tanto fuera del campo –origen social y escolar– como dentro de él.

Según el análisis de Bourdieu (2003) el *habitus* puede ser entendido a un tiempo como un principio general de la teoría de la acción y como un principio específico, diferenciado y diferenciador de orientación de las acciones de una categoría especial de agentes, vinculadas a unas condiciones concretas.

En el caso de los maestros se puede hablar de *habitus* profesionales como modos dominantes de pensamiento y esquemas de percepción sobre el mundo social y educativo que van interiorizando a lo largo de su trayectoria docente, dentro del contexto de las tradiciones educativas y la cultura escolar en que se forman.

Como práctica social institucionalizada, la formación se sustenta y organiza en dispositivos o sistemas que tienen “una función estratégica dominante” (Foucault, 1968) porque están inscritos en un juego de poder amparado en determinados tipos de saber que operan en la relación pedagógica, en la organización institucional, en los principios y finalidades educativos y en los roles, reglamentaciones y procedimientos establecidos (Yurén, 2000).

Es decir, las relaciones de fuerza y de saber-poder se transmiten a través de criterios de verdad sobre el conocimiento y la formación y en formas de inclusión-exclusión de necesidades, intereses y aspiraciones de los sujetos.

Así, con la regulación de reformas y la puesta en marcha de dispositivos de formación se ha llevado a cabo la racionalización del sistema educativo. De acuerdo con Popkewitz y Pereira (2000) esto se debe a tres razones:

- Ha habido una fuerte tendencia hacia la diferenciación y especialización entre las instituciones que se ocupan de dirigir y controlar la formación, dando mayor especificidad a los currícula, las normas de titulación y nuevas especialidades.
- Se ha producido una movilización de los grupos de investigación para que asuman el control, evaluación y planificación de las reformas, mediante pruebas y mediciones, exámenes, definición de competencias e investigación de actitudes y el pensamiento de los profesores.
- Las prácticas particulares que guían las reformas están basadas en una forma instrumental de pensamiento que se encuentra en las normas de administración estatal, en la prosa gubernamental y en las ciencias de la formación que utilizan conceptos estratégicos y hacen ver los cambios como cuestiones de procedimientos y no como transformaciones políticas.

Esta racionalización del sistema educativo se expresa, por ejemplo, en la diferenciación de las instituciones de formación en cuanto estatus y jerarquía entre ellas; en las evaluaciones externas a que están sometidas, a la medición de competencias profesionales y a la incorporación de normas de administración más sofisticadas y de conceptos estratégicos, tales como: normas de competencia, sociedad del conocimiento, transparencia, rendición de cuentas, profesor experto, entre otros.

Hemos esbozado hasta aquí algunas problemáticas que confluyen en la constitución del campo de la formación. Veremos enseguida que están presentes como objetos de reflexión y de intervención en las diversas tendencias teóricas, en las investigaciones y en los programas de formación del profesorado.

TRADICIONES Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN

Distintas posiciones sobre la formación y la práctica docente están en la base de las tradiciones y modelos de formación que han tenido mayor influencia en el medio educativo, especialmente a partir de la década de 1970. Se trata de modelos de pensamiento y acción que establecen pautas de relación con el saber, proponen estrategias y procedimientos metodológicos y definen la función del profesor en la enseñanza.

Varios autores² han caracterizado las tendencias en la formación, presentes en las propuestas, investigaciones e intervenciones dentro del campo. Según Liston y Zeichner (1993), las tendencias se vinculan a tradiciones de reforma de los programas de formación del profesorado y, de una u otra manera, todas ellas contemplan cambios en la forma de contratar y seleccionar a los futuros profesores, en el contenido, la organización y control de los programas de formación inicial y permanente, en las condiciones institucionales de escolarización que facilitan u obstaculizan el trabajo de los profesores y en la estructura y organización del trabajo docente.

Estos autores caracterizan cuatro tradiciones: la académica, la de eficacia social, la evolutiva o desarrollista y la reconstruccionista social. Para la *tradición académica* el conocimiento de las disciplinas, basado en las artes liberales y las ciencias, es lo más importante en la formación y no las destrezas profesionales de la pedagogía. Por ello, se hace hincapié en el rol del profesor en cuanto especialista que tiene el dominio de una materia y en los

² Se resume la caracterización de las tendencias de autores de cuatro países: Carrera (2000), de España; Liston y Zeichner (1987), de Estados Unidos; Davini (1997), de Argentina, y Pasillas, Serrano y Ducoing (1996, 2004), de México, a fin de ilustrar la manera en que investigadores y formadores explican y caracterizan la formación permanente.

contenidos del currículo para el que debe formarse. El conocimiento pedagógico se circunscribe a la comprensión de cómo se organizan, representan y adaptan tópicos y problemas a los distintos intereses y capacidades de los alumnos (Shulman 1987, en Liston y Zeichner, 1993).

La tradición de eficacia social se basa en la capacidad de estudiar científicamente la enseñanza para sentar las bases de un currículo científico en la formación de profesores. Mediante la descripción de los rasgos que caracterizan a los profesores excelentes y el análisis de tareas, se elaboran listas de actividades y rasgos de los profesores que deben ser la base para diseñar programas de formación. Este enfoque pone el acento en la adquisición de destrezas docentes específicas y observables que se supone están relacionadas con el aprendizaje de los alumnos, para lo cual se trabaja en el desarrollo de sistemas de instrucción, gestión y evaluación para supervisar el dominio de competencias, en modelos de entrenamiento de destrezas y en modelos de enseñanza como la micro-enseñanza. Una de las manifestaciones de esta perspectiva es la formación en competencias Competency/Performance-Based Teacher Education (C/PBTE) que apareció en las décadas de 1960 y 1970 para el desarrollo de programas de formación del profesorado de escuelas elementales.

Actualmente existen versiones modernas del paradigma de eficacia social compatibles con una orientación cognitiva, en la que se trabaja el entrenamiento de destrezas y competencias. A partir de las transformaciones económicas mundiales, el apresurado avance tecnológico, el uso de las TIC, la globalización e internacionalización de la cultura, la economía y la educación, el enfoque de competencias se ha incorporado a la formación con la idea de mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación profesional y estar en consonancia con la

sociedad del conocimiento en la que es prioritario el saber hacer y la aplicación de la información disponible.

La tradición progresista/desarrollista asume que el orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñarse, tanto a los alumnos como a sus profesores. Utiliza para ello la “enseñanza nueva” o “moderna” centrada en el niño.

Según Perrone (citado en Liston y Zeichner, 1993), hay tres metáforas relacionadas con esta tradición progresista/desarrollista de la formación de profesores:

1. El profesor como naturalista, cuya actividad se sostiene en la importancia de observar la conducta de los niños y construir un currículum y un ambiente en el aula coherentes con las pautas de desarrollo del niño y sus intereses.
2. El profesor como artista, que tiene, por una parte, un profundo conocimiento de la psicología evolutiva e incita a los alumnos a aprender facilitando actividades y experiencias en torno a la danza, escritura, pintura y narración y creando ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes; y, por otra, es una persona despierta y en plenitud de facultades respecto a su propio aprendizaje, con una actitud investigadora, creativa y de apertura mental.
3. El profesor como investigador que promueve una actitud experimental respecto a la práctica.

Por último, *la tendencia reconstruccionista social* plantea que la formación del profesorado debe ayudar a desarrollar una filosofía social y educativa como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa y una visión abarcadora y crítica de la vida y la educación. Los seguidores más contemporáneos de esta

tradicción se centran en que los docentes desarrollen una conciencia social y capacidades de reforma e investigación, para lo cual la formación debe comprometerse a preparar profesionales reflexivos y con una orientación crítica para que puedan contribuir al cambio social, mejorar la enseñanza y crear escuelas y contextos sociales más democráticos. Comparten esta tradición autores como Giroux y McLaren (1987), para quienes la formación debe ser considerada como una forma de política cultural basada en temas tales como el lenguaje, la historia, la cultura y la política.

Liston y Zeichner (1993) se posicionan en la tendencia reconstruccionista social y destacan la importancia de conocer los contextos y condiciones políticas, históricas y sociales de la escolarización, relacionadas con los fundamentos del currículo, el trabajo de los profesores, las culturas minoritarias, las dinámicas de género, raza y clase social y la dinámica institucional de la enseñanza y la formación del profesorado. Sugieren, asimismo, que la investigación considere las preocupaciones de los profesores y las complicaciones prácticas que enfrentan y les ayude a organizar sus saberes, creencias y valores.

Como se puede apreciar, en estas tendencias se abordan problemáticas vigentes en el campo como son: la necesidad de situar la formación en el contexto de problemas educativos más amplios; poner a debate la formación en competencias y la carga de contenidos curriculares sobre el dominio de una asignatura y los que proporciona la pedagogía; promover la vinculación entre investigación y docencia y abrir la formación a la comprensión de las condiciones políticas, históricas y sociales de la escolarización.

María José Carrera (2000) agrupa las tendencias más representativas en España y las resume en cuatro modelos de formación de profesores:

1. Modelo de eficacia docente o paradigma tecnológico eficientista que tiene sus raíces en la epistemología positivista y en el paradigma de proceso-producto aplicado a la didáctica y al entrenamiento de competencias o destrezas-tipo para el óptimo desempeño del profesor.
2. Modelo de pensamiento práctico reflexivo que estudia el pensamiento interactivo del profesor, las teorías y creencias de los profesores en su planeación y decisiones docentes y sus actitudes reflexivas.
3. Modelocrítico, emancipador y de transformación social vinculado con la teoría crítica que promueve la reflexión, el análisis y cuestionamiento de las prácticas institucionales y de las situaciones sociopolíticas e históricas.
4. Modelo personalista/holístico que propone personalizar la formación, valorar los aspectos afectivos del profesor y las relaciones interpersonales a la luz de una tradición humanista que integre filosofía, psicología y desarrollo de la conciencia de la persona y del compromiso social. Incluye conceptos como, escucha activa, inteligencia emocional, poderío docente, conciencia colectiva y propone la observación, reflexión e investigación de las realidades cotidianas y la aplicación de metodologías que utilizan los diarios, los escritos narrativos, el diálogo oral y la conversación.

La autora toma posición por un desarrollo profesional del docente que vincule el progreso personal, profesional y colaborativo, basado en la escuela, con una visión comprensiva e integradora para facilitar los procesos de cambio y crecimiento en el contexto institucional. Se refiere al estudio sobre desarrollo profesional realizado por Villar Angulo (1998, 1990) y Leithwood (1990) en el que se distinguen tres dimensiones que han marcado el campo:

el desarrollo psicológico relacionado con el yo, la auto-percepción, la concienciación y la autonomía; *el desarrollo de pericia o competencia profesional* que incluye destrezas y experiencia instruccional y *el desarrollo de ciclos de vida profesional* que toma en cuenta el inicio de la carrera, la estabilización y el desarrollo de compromisos madurados y la preparación para el retiro. Sugiere también que los procesos de formación se apoyen en la investigación-acción como detonante de las prácticas curriculares y de innovación y que el proceso de aprendizaje se encuadre dentro de un universo que defina:

- La identidad de cada docente en relación con su concepción del proceso didáctico, de la innovación educativa y de la relación pedagógica con los alumnos de su aula; asimismo, sus procesos personales, sus compromisos socio-políticos, su ética profesional y su sentido de ser profesor.
- La identidad del centro educativo como aglutinador de profesionales que están inmersos en una cultura escolar con valores de carácter ideológico, sociológico y con una biografía peculiar del centro (p. 60).

En esta caracterización cabe destacar el énfasis en el desarrollo profesional y del profesor como persona que toma decisiones para mejorar su trabajo en el aula, tomando en cuenta las condicionantes institucionales, culturales y afectivas en que desarrolla su tarea.

Davini, C. (1997) analiza tres tradiciones en la formación de profesores que se manifiestan en la organización, en el currículum, en las prácticas de enseñanza y en los modos de percibir a los sujetos:

- a) La tradición normalizadora-disciplinadora que surge en el contexto del desarrollo de los sistemas educativos modernos, en los que el Estado asume la posición de “Estado educador” y se expresa en un discurso prescriptivo que define la imagen del buen maestro asignándole una función civilizadora como difusor de la cultura y como modelo de entrega personal, al mismo tiempo que disciplina a maestros y alumnos a las normas emanadas del aparato estatal. En esta tradición la formación docente adquiere una visión utilitaria y un carácter instrumental, ligado al saber hacer y el manejo de materiales y rutinas escolares, con una débil formación teórica y disciplinaria.
- b) La tradición académica que se distingue de la tradición anterior por poner el acento en el conocimiento de la materia que enseñan los maestros, sin conceder mayor importancia a la formación pedagógica. La desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia refuerzan la brecha que existe entre el proceso de producción y reproducción del saber, lo que lleva a que el docente se coloque como transmisor y los contenidos se conviertan en “objetos” seleccionados y legitimados por los expertos, más allá del cuestionamiento de las filiaciones teóricas e ideológicas.
- c) La tradición eficientista en la que se postula el progreso y desarrollo técnico como un nuevo orden social al cual debe apoyar la escuela, mediante la tecnificación de la enseñanza, la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y previsión de los resultados. En esta tradición el profesor es visto como un técnico ejecutor de la enseñanza, cuya labor consiste en “bajar a la práctica” de manera simplificada el currículo prescripto y utilizar los materiales instruccionales y libros-texto elaborados por planificadores y especialistas.

Las posiciones críticas sobre la formación que según Davini (1997) están presentes en Latinoamérica, se pueden agrupar en torno a la pedagogía crítica-social centrada en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza y la pedagogía hermenéutico-participativa interesada en cambiar las prácticas mediante la modificación de las relaciones de poder en la escuela, las formas y condiciones de trabajo y la revisión crítica de la organización institucional

La mirada crítica de la autora sobre las tendencias que analiza nos sitúa en una problemática central del campo, el carácter normalizador y prescriptivo que frecuentemente se asume en los programas de formación al pretender homogeneizar las prácticas, tipificar habilidades y evaluar resultados de enseñanza, bajo un supuesto juego igualitario. Asimismo, llama la atención sobre otros problemas importantes a tomar en cuenta en la formación, como es la relación con el saber teórico y práctico y el lugar del maestro en la transmisión y la producción del conocimiento.

En el contexto mexicano, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) ha elaborado el estado del conocimiento producido en este campo de la formación durante los últimos 20 años, en el que se informa sobre los temas investigados, el tipo de intervenciones y su relación con los problemas educativos del país.³

Con base en los textos producidos por profesores e investigadores, Pasillas, Serrano y Ducoing (1996) identifican cuatro tenden-

³ La información sobre el estado que guarda la formación y las tendencias se obtuvo del estado del conocimiento elaborado por el Comie que abarca el periodo 1982-1992, presentado bajo el título *Sujetos de la educación y formación docente*, coordinado por Pasillas, Serrano y Ducoing (1996); del documento sobre *Tendencias en la formación docente* elaborado por Serrano (2004); del libro *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza y aprendizaje* coordinado por Ducoing (1998), que incluye una revisión de la investigación educativa durante el periodo 1993-1995, y de la memoria que contiene las ponencias presentadas en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en noviembre de 2003.

cias predominantes: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación de la docencia con la investigación y formación intelectual del docente. En cuanto a la primera tendencia, los autores marcan el acento instrumentalista de la tecnología educativa y la búsqueda de una mayor racionalidad administrativa para el control eficiente del proceso de enseñanza y aprendizaje; destacan, asimismo, la revitalización de la tecnología educativa con el uso de nuevas tecnologías de la comunicación, acompañada de reflexiones generales sobre su uso y potencial en diferentes propuestas dentro del ámbito universitario y normalista. En la perspectiva de formación en la profesionalización de la docencia, los autores describen esta práctica como campo de estudio y de innovación educativa, además de los aspectos laborales que la convierten en “carrera docente”. En esta tendencia se distinguen tres líneas:

- a) ampliación de la formación disciplinaria en una perspectiva tanto didáctico-pedagógica como de las disciplinas que se enseñan;
- b) generación de una propuesta denominada didáctica crítica que promueve el trabajo grupal para superar el individualismo y concede a maestros y alumnos la capacidad para establecer objetivos de aprendizaje y criterios de verdad mediante la reflexión colectiva;
- c) análisis de la práctica docente que se plantea, entre otras cuestiones, vincular a formadores y maestros en el análisis y recuperación de la práctica educativa y promover que el docente sea un sujeto participativo, tomando como eje de análisis la experiencia y la investigación-acción.

En la tendencia que vincula docencia-investigación se ve esta relación como una manera de formar al profesor en un nuevo rol

institucional, como docente-investigador con la imagen de agente activo, participativo e innovador, en su hacer docente, en los problemas profesionales y en la disciplina.

Por último, se caracteriza la formación intelectual como aquella que promueve en el docente un pensamiento crítico y una formación teórica para que interprete un objeto de conocimiento y haga una valoración epistémica, política y técnica de las propuestas teóricas que se le presenten.

Pasillas, Serrano y Ducoing (1996) reportan que algunas de estas tendencias tienen mayor presencia en las prácticas de formación de profesores de educación básica. En el caso de las normales y la Universidad Pedagógica Nacional, la didáctica crítica, la investigación-acción y la investigación de la práctica, han sustentado el desarrollo de propuestas de trabajos de intervención con profesores de este nivel educativo.

Se reporta un estudio sobre estas tendencias realizado por Baddillo (en Serrano, 2004), en el que la autora sostiene que las tres corrientes mencionadas han tenido mayor presencia, desde 1940 hasta nuestros días, en el ámbito de la formación de docentes normalistas provocando pocos efectos positivos, ya que la tecnología educativa en la práctica ocasionó que los maestros trabajaran sin fundamentos teóricos, la didáctica crítica no respondió a las circunstancias en que los docentes realizan el ejercicio de su práctica y el ideal del docente investigador afectó directamente la práctica al anhelar saberes relativos a la investigación y no poder realizarla.

Junto a estas tendencias de heteroformación, en los últimos años ha cobrado actualidad y presencia una perspectiva de *autoformación* que, según Pineau (1985), en algunos casos parece constituir la expresión nueva de una vieja corriente de individualización de la enseñanza y, en otros casos, la reivindicación de la autogestión. Este autor sugiere definir la autoformación (por sí

mismo) como una modalidad de formación, a la vez específica y complementaria, lo cual implica que ha sido diferenciada de la heteroformación (por otro) y de la ecoformación (por el ambiente natural y social) sin oponerlas, más bien se trataría de colocarlas en el juego de su interacción y complementariedad y de analizarlas como sistemas dinámicos en contextos institucionales.

Para Carré (1997), la autoformación es un enfoque explicativo centrado en el sujeto en formación, en el cual el aprendizaje es autónomo y no está necesariamente relacionado con la presencia de un profesor. Sostiene que el florecimiento de programas de autoformación en las instituciones de educación se debe a la confluencia de cuestiones tales como: transformación de la demografía y aumento de la demanda de formación superior por “nuevos públicos”, aumento de necesidades de formación profesional continua en todos los niveles educativos, la utilización de tecnologías, trabajo en grupo, enseñanza personalizada y la necesidad de acceder en tiempos reales a los conocimientos más recientes.

Las tendencias y temas presentes en el campo de la formación hasta aquí expuestos tienen que ver con problemáticas relacionadas con la falta de articulación de la teoría y la práctica, con el tipo de contenidos adecuados para una formación pedagógica, disciplinaria y cultural, con el significado de la profesionalización del docente y con la vinculación entre docencia e investigación, entre otros.

Como orientaciones teóricas y reflexiones elaboradas desde la posición de formadores, investigadores y expertos, algunas tendencias no escapan a la intención de imaginar un docente magnificado con atributos ideales, como agente activo en su formación, creativo, participativo e innovador, que domina saberes, trabaja en equipo, toma iniciativas, desarrolla una pedagogía activa y es sensible a los problemas de la comunidad.

Encontramos que estos listados de atributos, formulados desde enfoques críticos y progresistas, coinciden muchas veces con aquellos expresados desde enfoques eficientistas de gobiernos y organismos internacionales. Ambos discursos se fusionan para prefigurar el nuevo papel del “docente eficaz”, aunque no correspondan con el modelo educativo en el que fueron formados los maestros o el modelo que practican en el aula (Torres, 1998).

En síntesis, podemos decir que las distintas tendencias engarzan producciones discursivas que delimitan y apremian determinados saberes sobre la formación, ya sea que se trate de tendencias que colocan el acento en el conocimiento de la disciplina que se enseña y la formación teórica que debe guiar la enseñanza, ya sean tendencias centradas en la formación de competencias técnicas para una “buena práctica”, o bien, tendencias que ven la formación como una acción crítico-reflexiva. No escapan todas ellas a un componente ideológico y prescriptivo de idealización del maestro y de llamados a la necesidad y voluntad personal para formarse en conocimientos considerados necesarios, desde la exterioridad, para ser un buen profesor.

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Un rasgo común a los sistemas de formación permanente de profesores de educación básica consiste en que se inscriben en reformas educativas más amplias para aplicar nuevas regulaciones de los servicios educativos, modificar planes y programas de estudios o evaluar y certificar el desempeño de los docentes. Así, por ejemplo, durante la década de 1970 tuvo lugar la institucionalización y profesionalización de la formación dentro de los sistemas

educativos, y a partir de los años 1980 el rumbo de la formación de profesores de educación básica se modifica sustancialmente en varios países, mediante políticas orientadas a elevar a nivel universitario la formación inicial, intensificar los programas y actividades destinados a una preparación pedagógica y didáctica complementaria de la profesión, aplicar sistemas de evaluación y estímulo económico a las tareas docentes y desarrollar sistemas a distancia e incrementar paulatinamente el uso de nuevos medios y tecnologías de la información.

Lo anterior se ve reflejado en modelos y estrategias de organización de la formación permanente promovidas por los gobiernos y las instituciones formadoras de docentes a nivel internacional, algunas de las cuales, como veremos más adelante, han ejercido una influencia importante en nuestro país.⁴

En la dinámica de la centralización educativa, los ministerios o secretarías de educación han sido los encargados de normar y organizar el funcionamiento de los programas de formación permanente de maestros en servicio a través de institutos pedagógicos, universidades o centros universitarios especializados e instancias de formación. Con las políticas de descentralización, en varios países se dio la tendencia a delegar en las autoridades municipales o directamente en los centros docentes la responsabilidad de los programas y el financiamiento de la formación.

Esto repercutió en la estructura organizativa de la formación permanente, pues varios países han coincidido en crear centros de maestros o centros de recursos en las distintas regiones, donde

⁴ La descripción de las estrategias de formación y regulación adoptadas por algunos países a nivel internacional, se basa centralmente en la caracterización realizada por Álvarez (2002), Flores Arévalo (2003), Popkewitz (1996), Popkewitz y Pereira (2000), Mesina (1999), Imbernón (1993, 1997), Saravia, Luis Miguel y Flores, Isabel (2005), Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo Proeduca-GTZ (2005), OREALC/UNESCO (2006).

los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, obtener material y recibir apoyo técnico. Tal es el caso de Estados Unidos, Gran Bretaña, Japón, Israel, Alemania, Colombia, España y México, entre otros. En el caso de Francia se crean los Institutos de Formación de Maestros (IUFM) que funcionan bajo la tutela del Ministerio de Educación, pero vinculados mediante convenios a las universidades de las regiones donde se ubican.

Un rasgo común a varios países es que la formación de profesores se realiza en fases que van de la formación inicial al perfeccionamiento profesional. En Inglaterra y Gales comprende cuatro años de estudio. Durante tres años se estudia una determinada disciplina y en otro año se recibe capacitación profesionalizadora para la enseñanza en institutos de educación superior. Existe también un plan experimental de formación en aulas que tiene la finalidad de adquirir la certificación de *Qualified Teacher Status* y otro de *Licensed Teacher Échème*, en los que los alumnos entran sin grado universitario y durante dos años de formación permanecen de tiempo completo en las escuelas a cargo de las autoridades educativas locales.

En Francia se busca dar una dimensión universitaria al conjunto de la formación de docentes, por lo que se requiere de tres años de formación profesionalizadora en la universidad y dos años de especialización en la enseñanza, según el nivel de educación en el que se desempeñarán: maternal, preescolar, primaria o secundaria. La formación permanente se realiza en varias etapas:

- *Primera etapa:* formación básica y socialización obtenida en instituciones específicas.
- *Segunda etapa:* introducción a la vida profesional y socialización en la práctica docente, durante los primeros años de ejercicio de profesionalización.

- *Tercera etapa:* de perfeccionamiento, con actividades permanentes para mantener al profesor actualizado.

En Alemania, la formación se organiza autónomamente en cada *Länder* o estado, aunque con estándares comunes para el reconocimiento y certificación al tomar como base seis áreas de conocimiento: diseño e innovación curricular; didácticas especiales; uso pedagógico de los medios tecnológicos; soporte pedagógico y psicológico para el desarrollo de la personalidad del profesor; sostenimiento de equipos de trabajo colaborativo y ayuda para las escuelas con problemas especiales. La formación inicial comprende el estudio de una o más disciplinas en las universidades o institutos pedagógicos y cursos sobre ciencias de la educación y ciencias sociales; continúa la fase del *Referendariat*, en la cual el futuro profesor hace sus prácticas en una escuela acompañado por diferentes guías, y tiene clases en un centro de estudios. Constituye un ciclo complementario de dos años de inducción basada en la escuela, durante los cuales los aspirantes a maestros se preparan gradualmente para tomar un grupo a su cargo.

El perfeccionamiento permanente de los profesores, por lo general, se realiza en centros extrauniversitarios; así mismo, los LISUM estatales (Instituto de Perfeccionamiento de Profesores y Nuevos Medios) juegan actualmente un papel cada vez más importante, pues coordinan e implementan el perfeccionamiento en los nuevos planes y programas y son centros de creación de nuevas metodologías y materiales didácticos muy relacionados con los centros escolares. También existen convenios con centros escolares para ofrecer perfeccionamiento en temas especiales o prácticas para profesores que ya están trabajando y que desean especializarse en otra asignatura o en un tema específico (prevención de adicciones, alemán como segundo idioma, etcétera).

En Japón, paralelamente a las normales que ofrecen licenciaturas de cuatro años, existen universidades, tecnológicos y Junior Colleges que proporcionan educación normal. La actualización se lleva a cabo de acuerdo con cuatro fases diferentes de la vida profesional y la edad cronológica de los maestros: el programa básico para maestros de cero a cinco años, en el que los nuevos maestros aprenden de los más experimentados; el programa práctico para profesores de seis a 10 años de servicio sobre estrategias de enseñanza, manejo de grupos y de medios audiovisuales; el programa de actualización sobre problemas educativos específicos destinado a maestros entre 11 y 20 años de servicio, quienes coordinan proyectos de actualización en su propio centro y realizan investigación y, por último, programas de actualización sobre problemas educativos abordados desde una perspectiva global de organización y gestión destinados a profesores con más de 21 años de servicio.

En España es posible distinguir cuatro tipos de docentes: el profesorado de educación infantil y primaria, el profesorado de educación secundaria, el profesorado técnico de formación profesional y el profesorado universitario. Cada uno de ellos tiene una formación inicial y unos requisitos de acceso a la función docente diferenciados. La formación de profesores de educación infantil y primaria se realiza en cuatro etapas descritas como *a)* fase preformativa o previa a la formación sistemática; *b)* fase inicial en la que los profesores reciben formación sobre los contenidos de las disciplinas y sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; *c)* fase de iniciación o inducción a la enseñanza que abarca los primeros años de ejercicio docente con un fuerte componente de formación práctica denominado *practicum*, en el que los alumnos acceden a los centros para realizar prácticas, dar clase solos o acompañados por un tutor, y *d)* fase de desarrollo profesional o formación per-

manente o continua que procede de Centros de Profesores, desde los cuales se planifican e imparten cursos para principiantes o profesores con experiencia, según la zona geográfica. La formación permanente se contempla como derecho y obligación de todo el profesorado, basada en la necesidad de acceder a actividades de actualización científica, didáctica y profesional en instituciones y Centros de Profesores creados para este fin.

En América Latina, la formación inicial de los docentes ha sido muy dispar y heterogénea, tanto en las instituciones que la desarrollaban como en los programas y perfiles del aspirante. Sin embargo, aun cuando persisten diferencias en los distintos países en términos de años de estudio, nivel educativo en que se ubican y calidad y prestigio de las instituciones, a partir de la década de 1980 ha tenido lugar un proceso gradual de cambio de un nivel de formación del nivel medio al nivel superior, lo cual ha significado una jerarquización social de la profesión docente.

Las escuelas normales, los institutos de formación de pedagogía e institutos superiores pedagógicos y las universidades, a través de sus facultades de Educación, son los tres tipos de instituciones que ofrecen carreras de profesor o licenciado en educación primaria en los países de América Latina. Los requisitos de ingreso a las instituciones de formación de docentes varían y la regulación de las acciones de capacitación se lleva a cabo por instancias creadas con este propósito.

En Colombia la formación de profesores se realiza por tres vías: *a)* a través de las normales tradicionales, cuyo número va decreciendo; *b)* por medio de las normales superiores, que imparten la formación en asociación con las universidades cercanas, y *c)* mediante universidades, en particular la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La formación actual de los docentes se imparte en el marco

del Sistema Nacional de Formación de Docentes, cuyas unidades operativas son las escuelas normales y las facultades de Educación.

Los procesos de mejoramiento profesional están descentralizados y han sido confiados a las universidades y otros organismos; el control y el monitoreo los efectúan las secretarías departamentales de Educación, mediante comités de capacitación docente que regulan la oferta de formación en servicio que se da en los distritos. Éstos se encargan de determinar las necesidades y demandas de mejoramiento profesional de los docentes de la región y de supervisar que los cursos o programas que se ejecuten cubran esas necesidades y demandas. Es digno de mencionar un programa innovador de mejoramiento profesional llamado Expedición Pedagógica que consiste en un viaje realizado por uno o varios grupos de expedicionarios que visitan pueblos y ciudades, escuelas, colegios e instituciones formadoras de maestros para explorar la riqueza y la diversidad de las experiencias pedagógicas existentes en Colombia (UPN, 2001). De ello se deriva la exposición, el intercambio y el debate de experiencias, saberes y propuestas de los maestros colombianos.

En Argentina la formación docente cuenta con la etapa profesional de grado que debe cumplirse en los institutos de formación docente o equivalentes, articulados horizontal y verticalmente con la universidad. Los requisitos de ingreso a la carrera exigen un título de nivel medio. Por excepción, quienes tengan 25 años y no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren tener preparación y/o experiencia laboral en la docencia. El perfeccionamiento docente está a cargo de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, la cual organiza diversos programas de formación y faculta a otras instituciones del ámbito nacional para el dictado de algunos cursos de capacitación y perfeccionamiento.

Actualmente, en Brasil la formación institucional de docentes se realiza de diversas formas. La primera y la más antigua es la del Curso Normalista a Nivel Medio. Esta modalidad capacita a docentes para que trabajen en establecimientos de educación parvularia en los cuatro primeros años escolares, su formato aún está vigente. Una segunda modalidad es el Curso Normalista Superior creado en 1996, con los mismos objetivos del curso normalista medio, pero con una formación superior. A partir de la década de 1980, muchas universidades pasaron a ofrecer, dentro de las carreras de Pedagogía, una tercera modalidad que capacita a sus titulados para dictar clases en la educación parvularia y en los cuatro primeros años de enseñanza. Para los años subsiguientes a los cuatro primeros, se exige otra posibilidad de cursar la Licenciatura con Formación Pedagógica a fin de impartir clases en la Educación General Básica y media en las asignaturas específicas como Idiomas y Literatura, Matemática, Geografía, Historia, Física, Química, Artes, Filosofía, Sociología y Biología, entre otras. También existe, en casos especiales, la posibilidad de una *formación pedagógica* para licenciados que deseen dedicarse a la educación escolar y en cuyos ámbitos de actuación no existan profesores con formación pedagógica para dictar clases en la Educación General Básica y media.

En Chile, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) evalúa los cursos propuestos por las universidades y centros de investigación, organizando la formación en servicio. También tiene una función reguladora de la actividad de formación docente continua; así, se ofrecen cursos organizados desde ese centro, cursos organizados desde las universidades autónomas y desde instituciones privadas acreditadas ante el CPEIP.

En Venezuela existe una mediana descentralización de la formación. Las universidades, en particular la Universidad Pedagógica

gica Experimental Libertador, realizan un trabajo de atención al mejoramiento docente, aun cuando las gobernaciones y las zonas educativas tienen sus propios planes de perfeccionamiento profesional. Las universidades, por su parte, tienen a su cargo los procesos de profesionalización de docentes y la organización de posgrados para atender los requerimientos de los sistemas. Se impulsan la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas y de experiencias en el aula como procesos de mejoramiento profesional. Las exigencias que se hacen a estos programas de mejoramiento profesional son que deben surgir desde la experiencia misma del trabajo; responder a las problemáticas propias del contexto escolar, y promover el trabajo colectivo a través de la convivencia. Una experiencia innovadora en la formación de docentes es la del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de Venezuela (IMPM) con sede en Caracas, que cuenta con una serie de núcleos y extensiones académicas distribuidos estratégicamente en todo el país. Señala como sus principales objetivos:

- Contribuir a la búsqueda, transmisión y proyección del saber pedagógico en su sentido epistemológico y práctico.
- Contribuir al mejoramiento de la educación mediante la actualización y el perfeccionamiento de los profesionales de la docencia en servicio que carezcan del título profesional correspondiente.
- Promover la investigación sobre nuevas metodologías, técnicas de enseñanza y recursos para el aprendizaje que permitan la formación y profesionalización óptima del docente en servicio, al igual que la actualización, perfeccionamiento y capacitación del equipo docente en general, como garantía para mejorar la calidad de la educación.

- Implementar, por vía de la experimentación, todas las innovaciones que en materia de educación a distancia, técnicas metodológicas y recursos para el aprendizaje puedan mejorar la enseñanza, así como extender a la educación permanente aquéllas que hayan resultado pertinentes, de acuerdo con el seguimiento respectivo (Saravia y Flores, 2005).

En Bolivia, la Unidad de Capacitación del Ministerio de Educación es la que establece las bases del sistema nacional de capacitación, facultando a las universidades para desarrollar programas de profesionalización y para ofrecer diversas modalidades de formación en servicio. Por otro lado, el Instituto Superior de Educación (ISE) ofrece cursos de posgrado a los docentes, en tanto que el Instituto Superior de Educación Rural (ISER) ofrece cursos para mejorar el desempeño de los maestros rurales.

La revisión general de la organización y modelos de formación de diferentes países hasta aquí realizada, nos ha aportado información sobre la diversidad de temas relacionados con la enseñanza de las distintas disciplinas, la organización escolar, el aprendizaje asistido, la práctica de la docencia y las estrategias mediante las cuales se desarrolla la formación inicial y el perfeccionamiento de los docentes en servicio.

Algunos rasgos comunes a varios países tienen que ver con la organización de cursos y actividades en centros de profesores, con una tendencia a la formación centrada en la escuela, en el lugar de trabajo o cerca de él, participación colectiva en el diseño, realización y evaluación de los cursos, creación de proyectos de centro escolar y formación destinada a equipos y no a participantes individuales. Asimismo, se observa que las prioridades más comunes son la profesionalización, la capacitación para poner en

marcha las reformas educativas y el mejoramiento profesional y laboral de los docentes.

La actualización permanente es obligatoria en algunos países y en otros se considera opcional, aunque redundante en estímulo económico y profesional. En Alemania y Grecia es obligatoria y en Checoslovaquia, por ejemplo, está planteada como obligación estatutaria que el profesor debe formarse como mínimo una vez cada cinco años, mediante un curso residencial de seis semanas de duración y cursillos más cortos. En otros países como Francia, Irlanda, Dinamarca, Reino Unido, los profesores quedan liberados de sus funciones para que puedan asistir a cursos y seminarios, o bien, éstos se realizan en horas lectivas. El financiamiento de la formación corre directamente a cargo del Estado o de las autoridades locales, se otorgan becas por semestre para la formación permanente del profesorado o se libera de sus funciones a los profesores para que participen en cursos.

La creación de redes académicas, de comunicación, intercambio y cooperación entre directivos, grupos e instituciones y prácticas en empresas, es otro de los rasgos identificados. Asimismo, nuevas orientaciones para la formación profesional en educación física, enseñanza artística, utilización pedagógica de nuevas tecnologías, seguridad en los centros y conocimiento de los problemas económicos, de los puestos de trabajo y de las empresas (Lallez, en Imbernón, 1993).

Algunos países cuentan con sistemas de seguimiento y evaluación de la formación de profesores en servicio. Francia, por ejemplo, a través del Consejo Académico Consultivo, lleva a cabo el seguimiento y evaluación de las acciones de formación del personal, la adaptación de los programas académicos a los objetivos nacionales, así como los efectos de la formación continua sobre la calidad y eficacia de la enseñanza.

En un estudio realizado por Díaz Barriga e Inclán (2001) sobre la formación de profesores de primaria en Iberoamérica, se establece una vinculación entre las políticas y estrategias de formación, la situación laboral de los docentes y el currículo. En cuanto a los dos primeros aspectos, los autores se refieren a las tensiones que confluyen en la formación, como son las diversas ópticas de organismos internacionales sobre la función del docente y sobre su preparación, los requisitos de ingreso al empleo, los criterios de ascenso a la carrera docente y la poca autonomía de los docentes para tomar decisiones sobre sus condiciones laborales y trabajo académico. En lo que concierne al currículo y la formación que se ofrece a los maestros de educación básica, analizan algunos elementos relativos al incremento de la escolaridad, a los contenidos estables vinculados a las materias que se enseñan en la escuela, al predominio de la información sobre una disciplina y preponderancia de la formación práctica sobre la formación conceptual.

El estudio de Sarabia y Flores (2005) sobre la formación de maestros en América Latina en 10 países, reseña como estrategias innovadoras para la formación permanente las siguientes: *a) los círculos de aprendizaje (en Perú y Paraguay)*, en los que los profesores se reúnen periódicamente para reflexionar, compartir ideas, teorías, características y principios educativos para operar un proyecto concreto de trabajo grupal o para mejorar su práctica docente; *b) los talleres comunales y las pasantías nacionales e internacionales*. Los talleres se trabajan en Chile con el fin de contribuir a la actualización de los docentes en didáctica, se basan en el aprendizaje entre pares y agrupa a profesores de una misma comuna bajo la conducción de profesores guías, que son capacitados por el CPEIP y reciben asesoramiento vía Internet durante la ejecución de los talleres. Las pasantías promueven el intercambio de experiencias significativas entre docentes de escuelas para observar

in situ algunas experiencias innovadoras; c) *la formación de redes de capacitación* conformadas por docentes de la misma especialidad, quienes se reúnen en torno a un tema trabajado en sus aulas o en torno a un proyecto común. En esas reuniones exponen sus experiencias, las discuten, analizan sus logros y dificultades, y se enriquecen con las opiniones de sus pares. Aquí se aprovechan las capacidades y competencias de los docentes más reconocidos por sus colegas y de las escuelas dispuestas a compartir sus experiencias.

Los autores citados sostienen que una tendencia en los países estudiados es que se busca pasar de un sistema tradicional de capacitación, caracterizado por su verticalidad y centralismo en los ministerios de Educación, a un sistema descentralizado y con mayor participación de los diferentes actores educativos. Observan, además, el tránsito de una capacitación descontextualizada a una capacitación dirigida a los docentes en sus contextos que recoja las necesidades y demandas de los propios docentes de las instituciones formadoras y de las regiones o zonas en que se encuentran; al mismo tiempo que se empiezan a privilegiar otras estrategias que aportan experiencia al docente en la interacción con sus pares. Actualmente se busca certificar y calificar el aprendizaje, mediante evaluaciones al finalizar los cursos, pruebas nacionales de acreditación y/o calificación y sistemas de evaluación.

Una de nuestras conclusiones obtenidas en la revisión de los modelos y estrategias de formación de algunos países, es que se ha acentuado una tendencia a crear nuevas formas de regulación y una mayor racionalización del trabajo docente, aunque también se intentan estrategias para situarla en un lugar diferente, como en el caso de países que se proponen otorgarle una dimensión universitaria encaminada a que el maestro asuma una relación diferente con el conocimiento y no sólo como requisito de certificación; los

países que buscan proporcionar actualización según las necesidades derivadas de las distintas etapas de experiencia laboral de los maestros, aquellos que confieren un carácter de obligatoriedad a la actualización permanente y, en fin, aquellas reformas que se proponen ampliar el campo de conocimiento de los maestros con temas sobre enseñanza artística, utilización pedagógica de nuevas tecnologías y conocimiento de los problemas económicos y sociales.

En México, la formación permanente se equipara con la actualización en conocimientos disciplinarios y estrategias didácticas para la enseñanza y la aplicación de cambios curriculares. Los debates sobre los enfoques, problemas y propuestas tienden a actualizarse en función de los cambios y reformas del sistema educativo en su conjunto, por lo que la planeación y diseño de programas se realiza de manera centralizada y los cursos se certifican por medio de exámenes estandarizados.

El análisis detallado de los componentes del sistema y los dispositivos para la formación inicial y permanente de los profesores de educación básica en nuestro país se presentará en otro capítulo. A continuación se exponen los referentes conceptuales que fundamentan el análisis e interpretación de la información empírica recabada en el proceso de investigación.

FORMACIÓN, INSTITUCIONALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD

En este capítulo se desarrollan los ejes conceptuales que como herramientas de análisis, fueron permitiendo sustentar y esclarecer el proceso de indagación e interpretación de los resultados de la investigación. Para explicar la constitución de subjetividades y las experiencias que se producen en procesos formativos de los maestros y los contextos sociales, culturales e institucionales determinantes en la formación permanente, recurrimos a un enfoque multirreferencial (Ardoino, 1977) que nos permitiera interrogar y explicar esas determinaciones y las disposiciones subjetivas en los procesos formativos desde distintos ángulos: lo personal y subjetivo, lo social e institucional, lo educativo y pedagógico.

Los ejes conceptuales y niveles de análisis se articulan en dos dimensiones:

- Prácticas institucionales y dispositivos en la formación permanente en el contexto de la escolarización y regulación de

reformas educativas y su expresión en relaciones de poder-saber y formas de subjetividad en los maestros.

- Construcción de identidades en trayectorias de formación y los modos en que se producen identificaciones, rupturas, crisis, aprendizajes y experiencias de subjetivación en los maestros, dentro o fuera del contexto escolar.

FORMAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

La formación permanente es una práctica institucional en la que confluyen regulaciones de la institución, los marcos conceptuales, políticos, culturales y las expectativas de los sujetos que participan en acciones de formación.

Estos elementos se presentan mediante sistemas de formación en los que convergen dos intencionalidades: la de una institución para cumplir su función educativa y satisfacer demandas sociales de formación y la de personas o grupos que requieren lograr ciertas adquisiciones o competencias y habilidades en un campo específico (Yurén, 2000).

Las intencionalidades no se articulan libres de conflictos, puesto que los sujetos ponen en juego intereses, concepciones y expectativas que orientan su actuación en las instituciones. Las personas y grupos se identifican o se oponen a determinados principios o decisiones, se afilian a marcos teóricos, negocian posiciones políticas y producen significados y relaciones de acuerdo con el momento histórico y condiciones que vive la institución.

En este sentido, podemos hablar de institucionalización como proceso de legitimación de prácticas que se formalizan mediante regulaciones normativas y restricciones a las que deben ceñirse los sujetos, articuladas con formas emergentes o instituyentes que se

expresan en prácticas discursivas y modos de estar y hacer en la institución.

Kaës (1998) se refiere a la institución como el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, por lo cual cada institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue. Lo que hace que ésta se inscriba en la permanencia es que preexisten los individuos, porque ella misma ha asegurado su subsistencia mediante funciones jurídicas y de reproducción que regulan las relaciones y, al mismo tiempo, movilizan cargas y representaciones que proporcionan el trasfondo de continuidad de una trayectoria, la cual no está hecha solamente de acontecimientos cronológicos, sino de posiciones sucesivamente ocupadas en un espacio social que proporciona, a su vez, ciertas bases de identificación del sujeto.

Enríquez (en Kaës, 1998) sostiene que las instituciones se presentan como conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios. Son sistemas culturales en el sentido de que ofrecen costumbres, valores, normas, sistemas de pensamiento y acción que deben modelar la conducta de sus agentes a los individuos que le son confiados o que expresaron una demanda respecto a ellas. Al mismo tiempo, establecen cierta manera de vivir en la institución a partir de costumbres, rituales, estereotipos e ideales que facilitan una obra colectiva y un proceso de formación y socialización de los diferentes actores, en el que cada uno pueda definirse en relación con el ideal institucional. Las instituciones son sistemas simbólicos en tanto que:

[...] no puede vivir sin segregar uno o varios mitos unificadores, sin instaurar ritos de iniciación, de tránsito y de logro, sin darse héroes tutelares (muchas veces tomados de los fundadores reales o imaginarios de la institución), sin contar y/o inventar una historia que ocupará el lugar de la

memoria colectiva; mitos, ritos, héroes, sagas cuya función es sedimentar la acción de los miembros de la institución, servirles como sistema de legitimación, dando así sentido a sus prácticas y a su vida como objeto ideal (Enríquez en Kaës, 1998: 90).

El simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que admite la facultad de ver en una cosa lo que no es o ver en otra lo que es. Lo imaginario es un deslizamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales”. En este sentido, la institución va más allá de su función socioeconómica para que la sociedad pueda reproducirse, pues tiene la capacidad original de producir y de movilizar símbolos ligados a la historia y al orden social que le preceden, mediante una red simbólica de significantes y significados que le dan sentido y la hacen valer socialmente (Castoriadis, 1983).

En la relación entre lo simbólico y lo imaginario, la institución introduce y predispone en un orden la subjetividad y ciertas formas de identificación. Como señala Enríquez (en Käs, 1998), la institución:

[...] va a tratar de atrapar a los sujetos en la trampa de sus propios deseos de afirmación y de identificación, en su demanda de amor o en sus fantasmas de omnipotencia, [...] afirmación narcicista que despliega bajo los rostros del líder, del tirano, del organizador y del seductor (p. 91).

Al referirse a las instituciones educativas, Fernández (1994) hace una distinción entre la institución y lo institucional. La institución funciona a base de normas y valores de alta significación para la vida de un determinado grupo social, es fuertemente definida y sancionada y tiene un amplio alcance y penetración en la vida de los individuos; pero, al mismo tiempo, funciona en una dinámica

de lo institucional, en la que lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación) son dimensiones complementarias.

Lo instituido y lo instituyente se complementan por la capacidad que tiene la institución de propiciar procesos mediante los cuales fuerzas minoritarias, marginales o anómicas son reconocidas por el conjunto del sistema e integradas a las formas ya existentes; es decir, se institucionalizan.

Según Fernández (1994), en estas dimensiones de lo instituido y lo instituyente el estilo y la identidad institucional juegan un papel importante. El estilo consiste en ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento por una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones. Al respecto la autora argumenta:

La identidad institucional se asienta en el destino y la misión expresados en el proyecto que le dio origen, en el modelo institucional adoptado, en lo que ha sido la leyenda o novela institucional y lo que va siendo según las recurrencias de la acción que conforman su estilo (p. 41).

Señala, además, la necesidad de ver la particularidad de la institución educativa para poder identificar la manera en que el funcionamiento de cada escuela se asienta en una trama de contradicciones entre la exigencia formal de comportamiento homogéneo y el deseo de los individuos para actuar a su propio estilo y criterios; entre la presión para basar la acción en pautas de autoridad, de tradición y reglamentos y la tendencia a basar la acción en el análisis crítico; la tendencia a encubrir la violencia que supone la dirección y homogeneización de los comportamientos y la tendencia a develar

las condiciones de la violencia y el respeto por las diferencias; la demanda de conservar las características del contexto y demanda por transformar las condiciones institucionales (Fernández, 1994).

Desde una perspectiva fenomenológica, Berger y Luckmann (1993) analizan los orígenes de la institucionalización en las acciones habitualizadas, las tipificaciones de estas acciones y la historicidad y el control. La habituación consiste en que todo acto que se repite crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y es aprendida como patrón de acciones futuras. Su carácter significativo es retenido por el individuo, al incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento. De acuerdo con los significados otorgados por el hombre a su actividad, la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, por eso la habituación antecede a toda institucionalización. Las acciones habitualizadas son tipificadas por actores que comparten estas acciones y son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social. Es allí donde se da un proceso de institucionalización,

[...] a partir de tipificaciones recíprocas de acciones que se construyen en el curso de una historia compartida, de la cual son, a su vez, productos (p. 76).

La historicidad y control de las instituciones nos indican que por el hecho de existir controlan el comportamiento humano, estableciendo pautas definidas de antemano para canalizarlo en una dirección determinada.

La noción de institución trabajada por Berger y Luckmann (1993) permite comprender que las instituciones se experimentan como realidad objetiva, inalterable y evidente por sí misma, como si poseyeran una realidad propia que se presenta al individuo

como un hecho externo y coercitivo, porque tienen una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica.

En esta historia hay una sedimentación y tradición de la institución que permite al individuo encontrar sentido a su biografía, pues a nivel de la conciencia sólo se retiene una pequeña parte de las experiencias humanas que se sedimenta y queda reproducida en el recuerdo como “entidad reconocible y memorable”. Esta sedimentación es intersubjetiva y es social, pues cuando se ha objetivado y reiterado la experiencia en cualquier sistema de signos, existe la probabilidad de que se transmita de una generación a otra y de una colectividad a otra.

El lenguaje se convierte así, en depositario de una gran suma de sedimentaciones colectivas que pueden adquirirse por la transmisión, aunque toda transmisión de significados institucionales, entraña evidentemente procedimientos de control y legitimación (Berger y Luckmann, 1993:95).

Powel y Dimaggio (2001) están de acuerdo con Berger y Luckmann en que las instituciones son construcciones cognoscitivas que controlan la conducta humana y que la transmisión juega un papel importante en los procesos de institucionalización, pero consideran que se le da un poder extraordinario a la legitimación y reproducción social de las instituciones. Aunque reconocen que las reglas y rutinas traen orden y minimizan la incertidumbre, plantean que lo central no es ese macronivel de las acciones homogéneas institucionalizadas, sino el micronivel, en donde los cambios y acuerdos institucionales están plagados de conflictos, contradicciones y ambigüedades.

Según estos autores, se trata de un tipo de nuevo institucionalismo que atiende el papel simbólico que se juega en los

conflictos de intereses, al mismo tiempo que toma en cuenta las atribuciones, los hábitos, las acciones prácticas y lo disciplinario. Para ellos, los valores y normas entran en la vida social primero como hechos que los actores consideran a partir de sus motivos, de las orientaciones hacia la acción práctica y de los contextos en que actúan; en este sentido, la institución es producto de acciones humanas, “por lo que hay que trabajar con los problemas del cambio, el poder y la eficacia” (p. 67).

Powel y Dimaggio (2001) analizan la institucionalización para la persistencia cultural, a partir de tres aspectos: la transmisión, la conservación y la resistencia al cambio. Definen la transmisión como el proceso por medio del cual los entendimientos o comprensiones culturales se comunican a una serie de actores, por lo que la continuidad del proceso de cognición también aumentará la institucionalización.

El significado de un acto continuo de transmisión se vuelve exterior y objetivo para los actores, así que los actos con una institucionalización alta sólo requieren de la transmisión para conservarlos; por el contrario, los actos bajos en institucionalización requieren del control social directo. La resistencia al cambio consiste en que los actos con un alto grado de institucionalización son resistentes a las tentativas de cambio porque ya han sido transmitidos y se les considera hechos externos que definen el escenario, es decir, cuenta más el acto que el actor que intenta influir para ejercer un cambio.

Desde su perspectiva, en el análisis de la institucionalización se distinguen los elementos racionales y normativos de las definiciones tradicionales de institucionalismo basados en planteamientos económicos, de los elementos de un enfoque que se acerca más a la tradición sociológica y etnometodológica y a la teoría de la organización. Distinguen la institución de la institucionalización,

pues “la institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad; la institucionalización indica el proceso para alcanzarlo” (p. 195). Esta distinción permite ver a la institución en su dinamismo, puesto que ésta no funciona sólo como estructura restrictiva, sino que restringe y da libertad, crea obligaciones y da poder, establece identidades y produce subjetividades diferentes, impone saberes y abre posibilidades de actividades cognoscitivas.

Los enfoques anteriores sobre los procesos de institucionalización tienen como puntos de coincidencia observar la institución en su dinámica de cambio y en su estabilidad necesaria para permanecer; en la normatividad que ejercen para conservar un estado de cosas y controlar, pero también en su necesidad de innovación, en la exigencia de comportamientos homogéneos y en la posibilidad de que los individuos puedan modificar la cultura, resistir el ejercicio del poder y elaborar críticamente las determinaciones sociales de las que son portadoras las instituciones.

DISPOSITIVO COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS

Un sistema de formación de maestros funciona como dispositivo para promover determinados saberes y propiciar distintos modos de subjetivación, es decir, un dispositivo no es sólo mediador sino constitutivo de subjetividades. En un dispositivo de formación es posible identificar las relaciones de fuerza o de poder que subyacen y se expresan en intereses y demandas de sujetos, grupos y sectores involucrados en acciones formativas; en criterios de verdad sobre el conocimiento, en formas de exclusión y de inclusión de discursos teóricos, de prácticas y de necesidades y aspiraciones de los sujetos.

Foucault (1968) define el dispositivo refiriéndose a tres aspectos: *a)* un conjunto heterogéneo que implica discursos, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales; así como instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas; *b)* la naturaleza del vínculo que puede existir en esos elementos –discursivos y no discursivos–, expresados en cambios de posición, modificaciones de funciones y formas de justificar, enmascarar o reinterpretar una práctica, y *c)* una especie de formación que, en un momento histórico dado, se inscribe en juegos de poder y horizontes de saber que nacen allí, pero que igualmente lo condicionan.⁵

La *dimensión del poder* está presente en un dispositivo, en tanto se expresan y se proyectan en él relaciones de fuerza, mediante acciones que inducen, incitan, desvían, facilitan o limitan otras acciones, es decir, son “prácticas que dividen”, por el ejercicio del poder político, por la separación entre hombres y mujeres, entre “locos y sanos” y por “juegos de verdad” que se producen en la economía, la ciencia, la historia y el lenguaje (Foucault, 1986).

Deleuze (1987) se refiere al planteamiento Foucault de que el poder no es esencialmente represivo (puesto que “incita, suscita, produce”); se ejerce más que se posee (puesto que sólo se posee bajo una forma determinable); pasa por los dominados tanto como por los dominantes (puesto que pasa por todas las fuerzas en relación). En palabras de Foucault (1976):

El poder debe analizarse como algo que circula o, mejor, como algo que sólo funciona en cadena. Nunca se localiza aquí o allá, nunca está en las manos

⁵ Véase la selección y notas de Nelson Minello (1999), *A modo de silabario. Para leer a Michel Foucault*, el texto extraído de la contestación sobre la arqueología de las ciencias de Foucault al Círculo de Epistemología *El discurso del poder*, pp. 184, 185 y 186, publicada en los *Cahiers pour l'analyse*, núm. 9 en el verano de 1968.

de algunos, nunca se apropia como una riqueza o un bien. El poder funciona. El poder se ejerce en red y, en ella, los individuos no sólo circulan, sino que están siempre en situación de sufrirlo y también de ejercerlo. Nunca son el blanco inerte o consiente del poder, siempre son sus relevos. En otras palabras, el poder transita por los individuos, no se aplica a ellos (p. 38).

Se entiende, entonces, que las relaciones de poder no son estables, sino que van de un punto a otro, de un grupo a otro, en cambios de dirección, en versiones particulares, en formas de resistencia y de dominio.

La *dimensión del saber* se estructura en un dispositivo mediante un régimen de enunciaciones de lo científico, lo político, lo jurídico, lo estético, articuladas en un orden que orienta y delimita determinado tipo de conocimientos. Para Foucault (en Wahl, 1999), un saber, “es aquello de lo que se puede hablar”; “es también el espacio donde el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos con los que tiene que ver en su discurso”; “es también el campo de coordinación y de subordinación en que los conceptos aparecen y se transforman” (p. 77). Un saber puede ser definido como práctica discursiva, por las posibilidades de su utilización y apropiación en el contexto de otras prácticas no discursivas.

En esta relación entre saber y poder hay que destacar el papel de las instituciones y sus dispositivos, que con sus reglas y aparatos se constituyen en el lugar donde “el ejercicio del poder es condición de posibilidad de un saber y donde el ejercicio del saber se convierte en instrumento de poder” (Deleuze, 1987: 189).

La *dimensión de la subjetividad* en un dispositivo se expresa en diferentes formas de producir experiencias. Un dispositivo puede hacer posible experiencias que contribuyen a desarrollar la autonomía del sujeto, a resistir a la dominación y a trazar caminos de creación mediante un proceso de individuación de grupos o

personas que resisten o se sustraen a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes instituidos (Deleuze, 1999), pero también puede producir experiencias de desubjetivación interna al no propiciar que el individuo pueda mirarse a sí mismo, cuestionarse y distanciarse de sus actividades para reconocerse en su autonomía y ser sujeto y autor de su propia vida.

Los dispositivos están formados por líneas que se sitúan en el nivel de los saberes, poderes y subjetivaciones. Según Deleuze (1999), son líneas de estratificación, de sedimentación, de actualización o de creatividad que se entrecruzan, siguen direcciones diferentes, desaparecen, se fisuran o se transforman en la posibilidad de crear algo nuevo y cambian de disposición en el movimiento social. Por ello, un dispositivo no puede ser considerado como universal, sino como un proceso singular que conjuga “parte de la historia y parte de lo actual” (p. 159).

Las distintas líneas que conforman un dispositivo se articulan en una dimensión filosófica y una dimensión técnica. La primera se compromete con una visión del mundo y del sujeto al sustentar determinadas concepciones, valores, creencias y estrategias de inclusión/exclusión en relaciones de poder, enunciaciones sobre el saber y formas de producir la subjetividad. La dimensión técnica permite organizar las reglas de funcionamiento, estrategias, procedimientos y recursos para instrumentar acciones y optimizar las condiciones de realización.

Estas dimensiones se apoyan en la producción, distribución y consumo de determinados discursos, en un orden del discurso en el que es posible identificar las condiciones que hicieron y hacen posible su existencia, así como estrategias de enunciación y procedimientos de control y delimitación. El discurso no es una realización simple del lenguaje, es el resultado de una construcción y, por lo tanto, el sujeto no produce el sentido de manera

libre, sino que está atravesado por el orden del discurso en el cual se ubica (Foucault, 1970).

En esto consiste la categoría de discurso como acontecimiento que utiliza Foucault, para identificar las condiciones de producción, distribución y consumo del discurso, es decir, la elección y distribución de estrategias enunciativas mediante las cuales han podido aparecer las ideas, los conocimientos y las ciencias en un determinado espacio de orden. Espacio donde existen procedimientos de control y delimitación, porque hay una relación del discurso con los poderes y un efecto de poder en el discurso. Es así como el análisis histórico del discurso permite ser tratado en el juego de su instancia, no como creación, sino en su irrupción de acontecimiento, en esa coyuntura en que aparece, en su materialidad, en su carácter fáctico y en esa dispersión temporal que le permite ser repetido, sabido, olvidado.

El discurso como acontecimiento explica por qué los dispositivos se sostienen básicamente en prácticas discursivas que mediante reglas anónimas regulan lo que se puede decir y lo que no se puede decir, quién tiene la autoridad para decirlo y quién no la tiene. Al mismo tiempo, los discursos incitan a hacer las cosas y a pensar como todo el mundo, mediante reglas, normas y modelos de comunicación que se imponen, descartando otros modelos.

Vinculada a las nociones de dispositivo y orden del discurso, Foucault (1975) se ocupa del concepto de *normalización* para referirse a todo aquello que controla, homogeneiza, diferencia y excluye mediante medidas, regulaciones y juicios que establecen lo que es normal y anormal, al interior de las instituciones disciplinarias (médicas, penitenciarias, educativas). Morey (1999) indica que el concepto de normalización en Foucault está ligado a su idea de “pensar de otro modo” y “decir el presente”, lo cual implica que hay que “romper con el hábito de tomar lo normal como

criterio de lo real y disipar la confusión de lo normal y *lo actual*, dado y a prior a la vez” (p. 118).

En el campo de la educación y la formación de profesores se generan discursos y se crean dispositivos que controlan el acceso de los maestros a diversos tipos de discursos y saberes. Así, los efectos de normalización se expresan en la forma en que se clasifica y se compara a los sujetos, en los principios y estrategias que se generan para incluirlos o excluirlos de la participación y de la acción.

Es decir, hay una red de ideas expresadas en los discursos sobre formación, tales como práctica docente, enseñanza y aprendizaje que funciona para clasificar, convocar y excluir, integrar y marginar, normar y fijar diversos aspectos de la identidad individual y colectiva de los profesores.

La educación y la formación están sujetas al discurso, pero a la vez hacen una propagación y divulgación selectiva de discursos. Así las categorías y distinciones construyen fronteras que nos dicen cómo ver al maestro y al niño, quién consigue un rendimiento escolar considerado adecuado, quién fracasa, qué necesita saber el que enseña y si es o no eficiente. Es así como se van constituyendo un conjunto de apreciaciones, estereotipos, valores acerca de lo que es o no normal en la escuela (Popkewitz, 1998).

En ello, determinados dispositivos constituyen una vía adecuada para la normalización. De ahí la importancia de hacer una deconstrucción del mismo, a fin de identificar los discursos, políticos, pedagógicos y epistemológicos que conforman el campo de objetos de la formación, el régimen de verdad al que obedecen estos discursos, las relaciones de fuerza que delimitan los dispositivos instituidos y las condiciones que dificultan o hacen posible la construcción de subjetividades. Yurén (2002) nos dice que para distinguir las diferentes líneas que conforman un dispositivo es

necesario desentrañar qué es lo que hace visibles a ciertos objetos (régimen de luz); cuáles son las reglas de formación y transformación del campo discursivo y la política conforme a la cual se establece la validez de los enunciados (régimen de verdad); cuáles son las fuerzas en ejercicio (los juegos de poder) y de qué manera tiene lugar la producción de la subjetividad (las experiencias de subjetivación) (p. 136).

SUBJETIVIDAD, MUNDO SOCIAL Y FORMACIÓN

Las formas de subjetividad son producidas en el contexto del mundo social que estructura el conjunto de actividades profesionales y culturales que realizan los individuos. El mundo social está constituido por las actividades y dimensiones del espacio construido sobre la base de principios de diferenciación y distribución en las relaciones y posiciones de individuos y grupos que actúan en ese espacio, el cual tiende a funcionar como un ámbito simbólico caracterizado por diferentes estilos de vida y de grupos de estatus (Bourdieu, 1990).

En la vida profesional de los maestros ha cambiado tanto el mundo social como las formas de subjetividad debido, entre otras cosas, a las alteraciones que trae consigo tener que acceder a una cultura globalizada, la omnipresencia de las tecnologías de la información como medio de transmisión de conocimiento y la dinámica de competencia para lograr una mejora económica y profesional.

Esto ha conducido a formas individualistas de trabajo que llevan a los maestros a enfrentar la incertidumbre de los resultados de su práctica en forma personal y aislada y, al mismo tiempo, dificultan la convivencia más responsable y solidaria, provocando un repliegue sobre sí mismos en la vida privada.

Marc Augé (1996) dice que actualmente vivimos un exceso de identidad por la abundancia de imágenes, de puntos de referencias familiares y sociales, de adscripciones a distintas esferas de la vida social y la desenfrenada personalización de la política, lo cual lleva a que el lenguaje de la identidad prevalezca sobre la alteridad y a la ocultación del conflicto bajo la ilusión de un consenso.

Cuando el *yo* se separa del *nosotros* –prosigue Augé–, cuando se da una intimidad devoradora y una subjetividad separada de cualquier compromiso, viene el aislamiento vertiginoso, “individuo como mundo”,

[...] cuando el otro no tiene la expresión adecuada y se convierte en puramente abstracto e imaginario, el Yo queda privado de la mediación eficaz con el Nosotros: entonces se repliega sobre sí mismo, sobre su mundo estrictamente privado, sobre su relación con los más allegados y sobre la defensa de su identidad “íntima” (Augé en Dubar, 2002:176).

El aislamiento y repliegue del individuo sobre sí mismo y su vida privada en las sociedades modernas no tiene el efecto de reencuentro consigo mismo, sino que es una manera de padecer los avatares de una existencia que no le brinda la oportunidad de crear y recrearse como sujeto. Al respecto, García Canclini (2000), refiriéndose a los sujetos en la postmodernidad, debate la relación entre sujeto y estructuras al argumentar:

La reducción del sujeto a ser “soporte”, “portador” o mero “efecto” de las estructuras parece olvidar lo que en cada uno se levanta o se repliega en los conflictos sociales, los núcleos personales y colectivos donde elaboramos lo que las estructuras hacen con nosotros. Si no dejamos que este espacio interactivo ocupe su lugar en la teoría, no es posible comprender las contradicciones entre la coerción del sistema y los intentos de responderle,

ese territorio psicosocial que el idealismo recluyó en la intimidad de la conciencia solitaria, pero que en realidad es el sitio donde padecemos las determinaciones y éstas se cruzan con nuestros esfuerzos por superarlas (p. 114).

En efecto, lo que está en juego en este aislamiento solitario es una tensión entre el individualismo negativo y la construcción de formas de subjetividad que confronten al sujeto de manera diferente con las determinaciones sociales.

En la perspectiva foucaultiana el sujeto es potencialmente autónomo cuando hace la experiencia de sí mismo mediante procedimientos que lo inducen a observarse, analizarse, descifrarse, a reconocerse como sujeto; se trata de lo que Foucault (1990) llama tecnologías del yo, las cuales se realizan mediante una actividad, una red de obligaciones y servicios para el alma. Concluye que el sujeto considerado como objeto y la relación del sujeto consigo mismo, constituyen toda la trama de la subjetividad contemporánea. Deja muy claro que no se trata del sujeto como ente universal, antropológico o humanista, sino el de las prácticas que constituyen la subjetivación.

Para Foucault (1990), en el mundo moderno el “conócete a ti mismo” griego ha obscurecido el “cuidate a ti mismo”, debido a que, por una parte, hemos heredado la tradición de la moralidad cristiana en la que conocerse es renunciar a uno mismo para poder alcanzar la salvación y, por otra, somos herederos de una tradición secular en la que hay una moral social, una la ley externa, que define las reglas de conducta aceptable en las relaciones con los demás.

Lo importante es entonces recuperar el precepto griego de “ocuparse de sí mismo” para hablar del cuidado de sí mismo con el significado de una actividad real y no sólo de una actitud, pues el cuidado de sí consiste en el conocimiento de sí, como consecuencia de la preocupación de sí mismo.

No se trata de un concepto abstracto, sino una actividad extensa, una red de obligaciones y servicios para el alma, una preocupación por sí mismo que implica una nueva experiencia del yo (p. 55).

Las tecnologías del yo tienen características específicas aunque en la práctica no funcionan de modo separado, pues cada una implica ciertos aprendizajes, habilidades y actitudes. El punto de vista de Foucault (1990) es que esas tecnologías son de cuatro tipos: 1) tecnologías de la producción que nos permiten producir, transformar y manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con la finalidad de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

La subjetividad se constituye y se transforma en función del predominio de un tipo de tecnologías del yo. Así, por ejemplo, una de las tecnologías de poder en la escuela es el examen, que funciona como mecanismo de clasificación y jerarquización de los alumnos y como método para poner a prueba su rendimiento, con lo cual éstos aprenden a estar sujetos a evaluación de manera permanente.

En otro sentido, desde una perspectiva psicológica, la subjetividad implica el sí mismo o *self* que engloba a la persona total del individuo, lo corporal y lo psíquico, ya que en él se evidencian las secuencias de transformaciones corporales y de conductas que ocurren durante la vida del individuo. Grinberg y Grinberg

(1980) diferencian el yo del *self*; el yo denota un conjunto de procesos psicológicos tales como pensar, percibir, recordar, sentir, que tienen una función organizativa y de regulación de la acción para lograr la satisfacción de los impulsos internos por un lado y, por otro, de las exigencias ambientales. El *self* indica las formas en que el individuo reacciona ante sí mismo, en que se percibe, piensa y valora a sí mismo y cómo, mediante diversas acciones y actitudes, trata de estimularse o defenderse. Por ello, de la diferenciación y permanencia de las representaciones del *self* en el yo depende el sentimiento de identidad. Así,

El individuo sabe que es él mismo a través de los cambios, en la medida en que su yo contiene una clara representación de su *self* y de los cambios que éste ha experimentado en el transcurso del tiempo, con conservación de su unidad (p. 31).

Tanto las tecnologías del yo como el *self* se convierten en un sentimiento de identidad para el sujeto; en este sentido, la idea de constitución del sujeto como objeto para sí mismo está ligada a una noción de identificación, entendida como proceso psíquico y social, en tanto que en ella está implicado el narcisismo, la angustia, la pérdida, el miedo y la relación con los otros. Es a lo que se refiere Deleuze (1977) cuando dice que el sí mismo y la subjetivación van más allá del eje del saber y del poder y que hay que interpretar el adentro como un desdoblamiento de lo exterior en lo interior, una interiorización del afuera. Este sujeto es el sujeto de la afectividad, del sentimiento existencial que aparece en la reflexión de uno mismo y en la comprensión del otro y no solamente el sujeto del conocimiento objetivista y científicista.

Morin (1999) propone definir el sujeto desde una base biológica, cognoscitiva, social y cultural ligada a la idea de autonomía

y auto-organización, porque sólo se puede ser autónomo si se parte de una dependencia original respecto de una cultura, de un lenguaje, de un saber, que son producidos por las interacciones sociales entre individuos. El individuo es producto y productor de un ciclo de reproducción y organización biológica, pero para llegar a ser sujeto necesita de una dimensión cognitiva que no niegue la afectividad, pero le permita actuar y conocer, tanto el universo externo como el mundo interior. Por esto mismo, el sujeto es potencialmente

[...] no sólo actor, sino autor, capaz de cognición/elecciones/decisiones, con todas sus ambivalencias, sus contradicciones, dependencias, incertidumbres y su carácter de todo y nada a la vez (p. 140).

Si partimos de la base que las sociedades modernas con su cultura excluyente y su normatividad aplastante, no crean condiciones para que todos los individuos se conviertan en sujetos autónomos, hace falta crear condiciones de posibilidad para la autonomía del sujeto. Reconstruir el sujeto en la formación requiere del retorno sobre sí mismo, a los sentimientos, pensamientos y percepciones que se hacen presentes con la mediación y reconocimiento del otro.

Así, lo relacional en la formación involucra estar atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también de lo que surge del inconsciente, así como lo que tiene que ver con lo intelectual, con el funcionamiento de la inteligencia,

Tratar de interesarse por los sujetos en relación –el formante y el formado– es reconocer que lo que se pone en juego es el deseo de formar y el deseo de ser formado, en un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismos (Filloux 1996: 38).

Este retorno sobre sí mismos en lo relacional implica formar para colocarse en el lugar del otro, en una relación ética de apertura, responsabilidad, voluntad y sensibilidad hacia los otros.

IDENTIDADES EN TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN

La noción de identidad en la formación vale para explicar el tipo de experiencias sociales, culturales, individuales y colectivas que van modificando la percepción de uno mismo y la manera de incluirse en diferentes esferas de la realidad. En las identificaciones, rupturas y experiencias vividas a lo largo de una trayectoria de vida y de formación, operan formas identitarias, estrategias o modos de identificación y crisis de identidades que hacen posible la adaptación y negociación constantes por parte de los sujetos para integrarse y para diferenciarse. La identidad no es lo que permanece “idéntico” sino el resultado de una “identificación” contingente, o lo que es lo mismo:

El resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros: la identidad es la diferencia. La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad es la pertenencia común. Estas dos operaciones están en el origen de *la paradoja* de la identidad: lo que hay de único es lo que hay de compartido. Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad (Dubar, 2002:11).

Dubar cuestiona las posiciones esencialistas sobre la identidad que plantean una singularidad esencial permanente en los individuos y una pertenencia o diferencia *a priori*, heredada desde

el nacimiento. En oposición, propone una postura “existencialista” que considere las existencias como contingentes y los modos de identificación variables en el curso de la historia, individual y colectiva.

Desde su postura “existencialista” analiza la identidad personal y profesional con referencia a cuatro nociones clave: formas identitarias, crisis de identidades, modos de identificación e identidad narrativa.

Las formas identitarias son formas sociales de identificación que suceden en relaciones e interacciones, son modos de identificar a los individuos y de identificarse para sí mismo y para los otros que se van construyendo durante una vida. Refiriéndose a las formas identitarias, Dubar (2002) habla de identidades atribuidas o identidades para los otros y de identidades reivindicadas por uno mismo o identidades para sí. Sostiene que actualmente una forma identitaria dominante es la “identidad para los otros”, debido al desplazamiento de formas comunitarias basadas en el sentimiento subjetivo de pertenencia a una comunidad, por formas societarias valoradas por el poder que designan “relaciones sociales basadas en el compromiso o en la coordinación de intereses motivados racionalmente (en valor o en finalidad)” (p. 39).

Estas relaciones son formas societarias de identificación que sobrepasan la lengua, nación, cultura o etnia. Se basan en la relación instrumental de los medios con un fin económico, en intereses y alianzas racionales, en la competencia y asociación y han traído múltiples formas de pertenencia, comportamientos e interacciones individuales o colectivas a los que se accede por el aprendizaje de nuevos códigos simbólicos y por la interiorización de nuevas formas de decir y hacer. Se articulan en la empresa, el Estado, las instituciones y se expresan en formas de dominación económica, cultural, sexual, burocrática y también de domina-

ción simbólica (élite sobre las masas; patrones sobre asalariados, dirigentes sobre subordinados, instituciones sobre profesionales).

Siguiendo a Dubar (2002), las formas de identificación son de cuatro tipos de relación:

1. La forma “biográfica para los otros” de tipo comunitario que se deriva de la inscripción de los individuos en un linaje generacional, de pertenencia a un grupo local y su cultura heredada.
2. La forma de “relación para los otros” que se construye a partir de obligaciones de integración en las instituciones: la familia, la escuela, los grupos profesionales, el Estado. Los individuos se identifican a partir de sus funciones y papeles asumidos dentro de un sistema instituido y jerarquizado.
3. La forma de “relación para sí” que resulta de una conciencia reflexiva y que implica compromiso con un proyecto que tiene un sentido subjetivo y de identificación con otros que son pares y comparten ese mismo proyecto.
4. La forma “biográfica para sí” que implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y la posibilidad de construir un proyecto de vida en duración. Es la “historia que cada uno se cuenta a sí mismo sobre lo que es” pero quiere hacer reconocer por los otros, es el indicio de una búsqueda de autenticidad, un proceso biográfico, acompañado de crisis, en la continuidad de un yo proyectado en las pertenencias y diferencias sucesivas. Se trata de una identidad narrativa (pp. 67, 68).

La emergencia y reconstitución de la identidad requieren de estrategias identitarias de adaptación y negociación constante que los sujetos puedan poner en juego para integrarse o para diferenciarse.

Según Kastersztein (en Camilleri, *et al.*, 1990), hablar de estrategias identitarias supone clarificar o definir aquellos comportamientos individuales o colectivos, conscientes o inconscientes, adaptados o inadaptados, encaminados a lograr la confirmación de una postura, ante sí mismo y ante los otros en interacción concreta (familia, amigos, colegas) o ante el sistema social. Al respecto Kastersztein afirma:

Tácticamente los actores van a reaccionar en función de la representación que ellos se hacen de eso que es colocado como causa en la situación, de los juegos y las finalidades percibidas, pero igualmente en función del estado del sistema en el cual están implicados y que hace pesar sobre ellos una presión constante para actuar en tal o cual sentido (p. 31).

Las estrategias no son, por tanto, simples reacciones o respuestas coyunturales del individuo, dependen de las finalidades y estrategias de aquellos que lo rodean, aunque su singularidad consiste en que él pueda experimentar subjetivamente un reconocimiento y pertenencia.

Las estrategias identitarias son modos de identificación que se expresan en códigos, valores, actitudes, comportamientos, discursos que se inscriben, por ejemplo, en una práctica profesional. Esas formas de identificación para los otros o para sí no se presentan de manera estable y armónica, sino a base de rupturas, perturbaciones y desequilibrios que pueden representar una fuerte confrontación y desestabilización de las relaciones personales y de los vínculos sociales que se habían establecido, pero funcionan como elemento constitutivo y de cambio en la identidad.

Grinberg y Grinberg (1980) hablan de un sentimiento de identidad que es experimentado por el sujeto como resultado del proceso de individuación-diferenciación, base del “senti-

miento de unicidad (ser uno y único) y de sentirse él mismo a través del tiempo, base del sentimiento de mismidad, con su corolario de integración social” (p. 39). El sentimiento de identidad se encuentra estrechamente vinculado con la evolución psicosexual, por lo que la noción del cuerpo y la manera como se experimenta resulta esencial para la consolidación de la identidad del individuo.

En un proceso formativo los sujetos pueden lograr una conversión de su identidad personal al acceder a otras formas de identificación, constituirse como objetos para sí mismos y reconocerse en un conjunto de identificaciones. En este sentido, Dubar (2002) considera que la formación continua puede a veces desempeñar el papel de una especie de “laboratorio de transformación” (p. 197), si permite elaborar la transición entre las antiguas y las nuevas creencias, los antiguos y los nuevos saberes y las identificaciones pasadas y presentes. Así, el individuo va actualizando las dimensiones de su identidad, allí donde encuentra señas de reconocimiento y un nuevo medio para consolidarse y confirmarse.

El acceso a otras formas de identificación y cambios de identidad están acompañados generalmente de crisis o momentos críticos o cruciales en los que no sólo se modifican costumbres y alteran rutinas, sino que se trastocan creencias y valores que han sido vitales para el sujeto. Se dan las crisis al reconstruir una nueva identidad personal, diferente de la antigua, no sólo porque cambia objetivamente el estatus, sino porque el sujeto debe elaborar subjetivamente nuevas relaciones con los demás y, quizá especialmente, la continuidad entre su pasado, su presente y su futuro. Entonces hay que aprender de nuevo, hacer un “trabajo sobre uno mismo”. Las crisis movilizan a los sujetos porque los confronta consigo mismos y con los demás. Dubar (2002) relaciona las crisis de identidad con elementos objetivos y subjetivos:

Hay acontecimientos que provocan crisis identitarias porque perturban la imagen de sí, la autoestima, la definición que la persona daba “de sí a sí mismo” y afectan con frecuencia a lo que hay de más profundo y más íntimo en la relación con el mundo y con los otros, pero también con uno mismo, que es también la más oscura, ya que el “sí” (*self*) agradecido y a veces humillado, sufre, se siente huérfano de sus identificaciones pasadas, herido en sus creencias incorporadas y con frecuencia avergonzado de los sentimientos de los otros respecto a “sí mismo” (p. 191).

Las crisis de identidad no son sólo resultado de un desequilibrio en la persona, tienen un marco social como trasfondo, hay razones “objetivas” y no sólo psicológicas que las provocan, propias de una historia personal inscrita en lo social. El sujeto en crisis es un sujeto social y es en los vínculos, en el mundo social y en los modos de vida, en los que se pueden encontrar esas razones objetivas, pero es también allí donde pueden hallarse nuevas referencias para reconstruir una identidad personal.

El concepto de crisis identitarias es útil para analizar los cambios que confrontan a los maestros en situaciones de formación durante su trayectoria cuando acceden a nuevos saberes o experimentan situaciones que los obligan a tomar decisiones, cambiar el rumbo de sus acciones o enfrentar acontecimientos existenciales.

IDENTIDAD PERSONAL, SOCIAL Y PROFESIONAL

Hemos planteado que las identificaciones que las personas construyen tienen que ver con los otros y consigo mismos. Unas conforman la identidad social y otras la identidad individual. Las identificaciones para los otros garantizan a los individuos cierta coherencia y continuidad al ser reconocidas por su grupo cultural,

por su comunidad, por su estatus social, por su papel profesional, pero al mismo tiempo les refuerzan una identidad para *sí*, una identidad personal en la que se da, de alguna manera, una coincidencia entre lo atribuido y lo reivindicado, en la cual el *mí* corresponde a la definición que los *otros* hacen de mi *yo*, y el *sí* con lo que yo reivindico, el *yo* definido por mí mismo. Dubar (2002) habla de la identidad personal como:

[...] un proceso de apropiación de recursos y de construcción de referencias, un aprendizaje experiencial, la conquista permanente de una identidad narrativa (*sí* en proyecto) a partir de y en la acción colectiva junto con otros que se ha escogido. La identidad personal implica la aplicación de una actitud reflexiva (*sí* mismo) a partir de las relaciones significantes y en ellas (amorosas, pero también competitivas y cooperativas, conflictivas y significantes) que permiten la construcción de la propia historia (*sí*) al mismo tiempo que su inserción en la historia (nosotros) (p. 227).

Señala también que la identidad personal no se da en el nacimiento sino que se construye toda la vida, tampoco es interiorizada pacífica y mecánicamente, al contrario, se conquista muchas veces contra la identidad asignada a partir de distancias que no excluyen la continuidad, pero sí permiten hacerse reconocer por *sí* mismo y no como producto del medio estatutario y cultural.

Se puede hablar, entonces, de varias formas de construir identificaciones de uno mismo, ya que a partir de formas de identificación para los otros, las personas construimos identidades para nosotros, nos apropiamos subjetivamente de la identidad cultural o estatutaria atribuida o heredada. Con este sentido de pertenencia la identidad se torna social porque se configura en el nosotros, en los escenarios, en las prácticas y en los vínculos

sociales en los que se nombran, se definen y se clasifican las posiciones, los individuos.

Para Loredana Sciolla (en Giménez, 1996), son tres las dimensiones más importantes de la identidad: la locativa, la selectiva y la integrativa. La identidad tiene en primer lugar una dimensión locativa en el sentido de que a través de ella el sujeto se sitúa dentro del campo simbólico, es decir, define la situación en la que se encuentra y el territorio de su mismidad; tiene también una dimensión selectiva que le permite ordenar sus preferencias y optar por algunas alternativas, descartando o difiriendo otras; tiene además una dimensión integrativa, a través de la cual el individuo dispone de un marco interpretativo que admite entrelazar las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía.

La identidad del yo no es una esencia, sino un sistema de relaciones y de representaciones que resulta de la inscripción del sujeto en una multiplicidad de círculos de pertenencia y de contextos en los que se actualizan todas las dimensiones de su identidad. La identidad no se reduce a un haz de datos objetivos asignados, resulta más bien de una selección operada subjetivamente, es un reconocerse en algo que tal vez no coincide en todo lo que uno es de modo efectivo, pero constituye la imagen que cada quien se da a sí mismo con sus propias categorías, al diferenciarse de los demás. En este sentido, la identidad puede ser analizada en términos de *representaciones sociales*, pues tiene que ver con la selección y organización, por parte del sujeto, de las nociones, imágenes sobre la realidad, de sí mismo, de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los “otros” y sus respectivos grupos, por la experiencia vivida, los matices culturales y las ideologías (Giménez, 1996).

Moscovici (1973) define las representaciones sociales como sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble fun-

ción: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

La identidad personal y social integran las representaciones vinculadas al ejercicio de una profesión. Dubar (2002) llama identidades profesionales a las normas identitarias que se pueden localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remuneradas y que están en relación directa con ciertos modelos culturales o lógicas de actores organizados, pero no son solamente observadas en la relación directa sino también en el curso de la trayectoria laboral.

La identidad profesional tiene que ser analizada, por tanto, a la luz de los cambios en el empleo, la transformación de las formas de trabajo, de las formas de racionalización y de control de los productos del trabajo, de la lógica de competencias exigidas tanto en el ámbito educativo como en el ámbito laboral.

En el contexto actual, las competencias se traducen en un saber hacer y saber estar, pero asentadas en las cualidades exigidas bajo la idea de éxito y eficacia, tales como iniciativa, responsabilidad laboral, compromiso profesional y trabajo en equipo. Estas cualidades suponen un individuo racional que administra sus tareas y funciones y sus periodos de trabajo, según una lógica empresarial cuyo principio es que los individuos pueden dar lo máximo de sí mismos.

Las identificaciones profesionales tienen rasgos particulares de acuerdo con ciertos modelos culturales y condiciones laborales. En el caso de la profesión magisterial no sólo se construyen con

referencia al conjunto de actuaciones, conocimientos, destrezas y valores que constituyen lo específico de ser profesor, sino con referencia a los fines y prácticas del sistema escolar y del contexto sociocultural en que realiza el trabajo docente.

RELATOS DE VIDA E IDENTIDAD NARRATIVA

El método biográfico permite salir de la oposición entre individuo y sociedad, entre la subjetividad y las regularidades objetivas de lo social. Su objetivo es comprender esta dialéctica de la relación entre las condiciones concretas de existencia y lo vivido. Este método contribuye a aprehender al individuo como el producto de sus condiciones de existencia, como una condensación de las relaciones sociales en el seno de las cuales él está inscrito. Una vida es una práctica que se apropia de las relaciones y estructuras sociales, las interioriza y las transforma. En los relatos aparecen las tensiones entre la identidad heredada y la identidad adquirida, entre el individuo producto de lo que las condiciones y determinaciones han hecho de él y el individuo-sujeto que algo ha hecho con esas determinaciones (De Gaulejac, 2004).

Así, aunque el relato es presentado desde la realidad subjetiva, informa sobre acontecimientos objetivos y exteriores, puesto que la subjetividad y la interioridad son registros de la realidad que estructuran la vida de un hombre o de una mujer, igual que los acontecimientos objetivos y exteriores, por eso todo relato de vida es un relato de práctica social (De Gaulejac, 1995). La importancia de los relatos de vida en la investigación radica, entonces, en que son una vía propicia para que las personas organicen su experiencia y la transmitan a otros, tal como ellas perciben las posiciones sucesivamente ocupadas en un grupo, en un tiempo y

en un espacio, en su trayectoria (Huberman, 1998). Esto requiere de una toma de distancia con respecto a estas posiciones ocupadas, mediante una conciencia reflexiva e identidad narrativa como recurso que permite reconstruir nuevos proyectos, reinterpretar la historia pasada y comprometerse subjetivamente en una historia personal que no se reduce a la trayectoria social objetivada y a la identidad para los otros, sino a la identidad para sí.

Un recorrido de vida deviene en una trayectoria que está en constante movimiento y transformación; es decir, no es lineal, como tampoco la historia es continuidad, progreso, cadena de acontecimientos relacionados causalmente. Siempre sobrevienen determinados acontecimientos que rompen nuestras vivencias, marcando una diferencia entre un antes y un después (Bárcena y Mélich, 2000).

El individuo es el producto de una historia en la cual él busca devenir sujeto; de ahí que es importante estudiar la relación entre la historia y la historicidad cruzando: *a)* el análisis de los diferentes determinismos que contribuyen a producir al individuo; *b)* el análisis de la relación del individuo con estas determinaciones y el trabajo que éste realiza para contribuir a producir su propia existencia (Bonetti y De Gaulejac, 1988).

Según Bertaux (1997), todo relato de vida aporta simultáneamente elementos de información e indicios concernientes a fenómenos situados en niveles diferentes. Estructuración de la personalidad del sujeto en hábitos, aprendizajes culturales y profesionales, transformaciones físicas, historia de sus relaciones con otros significativos propios de tal o cual mundo social; definiendo los lugares, las posiciones, los roles y expectativas de conductas.

Los relatos de vida nutren la identidad narrativa en la formación al propiciar la reflexión acerca de la enseñanza, sobre lo que hace el maestro y cómo lo hace y sobre sus percepciones, pensa-

mientos, acciones, deseos y aspiraciones como profesional y como persona.

EXPERIENCIA DE SUBJETIVACIÓN

La subjetividad humana se constituye en distintos niveles, mental, afectivo y social, en tanto que proporciona la posibilidad de la cognición del campo de las normas y valores, del sentido estético, del sentimiento como fenómeno social y el del razonamiento cotidiano (Di Giacomo, en De la Garza, 2001). La subjetividad entrafía la capacidad de referirse a uno mismo, al interior (yo subjetivado) y a lo que es exterior a uno (el mí objetivado), por eso está indisolublemente ligada a la identidad (p. 96).

La experiencia tiene como anclaje la subjetividad en tanto que proporciona una forma de estar, singular, que nadie puede hacer por nosotros. Nos procura un modo de situarnos ante un problema, aunque no nos aporte una solución definitiva o una clave para resolverlo. Las experiencias pueden ser positivas o negativas, hay experiencias que padecemos, pero es precisamente por estas experiencias que podemos ser diferentes a quienes éramos antes. Según Mélich (2002), toda experiencia es también la experiencia de la decepción y es fuente de aprendizaje, la decepción no se ve con un sentido doloroso, sino como “experiencia de la finitud, como experiencia de los límites de la existencia humana; es descubrir que se ha nacido en un momento histórico, en un tiempo y un espacio” (p. 78).

La experiencia se da en el tiempo, en una trayectoria que va permitiendo que se exprese y se construya, ya sea en la transmisión o en el aprendizaje. En este sentido es subjetiva, pero puede ser transmitida como apertura a una experiencia diferente, así,

por ejemplo, la experiencia de los maestros se vuelve útil para los alumnos a condición de que éstos hagan su propia experiencia.

Para Mélich (2002), toda educación plantea indefectiblemente un reto entre lo que es viejo y lo que es nuevo, entre un mundo ya constituido y un mundo recién llegado; al educador le corresponde ser el nexos entre lo viejo y lo nuevo, respetar el pasado y respetar el futuro. Hay una relación entre experiencia y deseo que consiste en que el ser humano siempre aspira a más porque es capaz de desear una diferencia entre lo que es y puede llegar a ser, hay un deseo de ser otro, de ser alguien distinto. El deseo implica la posibilidad, en el deseo hay esperanza de transformar el mundo que nos ha sido dado, de perseguir utopías que den un sentido a lo que se hace; pero al mismo la experiencia ayuda a aprender que ese sentido tiene límites y que nunca se puede dar absolutamente.

La formación como experiencia de subjetivación implica una búsqueda permanente por conquistar la autonomía y la realización de sí en un proyecto de existencia. En este proyecto está implicada en primer término la subjetividad, entendida, a la manera de Deleuze (1986), como mediación y como trascendencia. Mediación porque el sujeto se constituye en el conjunto de lo que aparece como determinación social y cultural; trascendencia porque al mismo tiempo “se define por un movimiento de desarrollarse a sí mismo, de superar lo dado, de llegar a ser otro” (p. 91).

En la formación las experiencias se producen mediante modos de subjetivación o de prácticas subjetivantes vinculadas, de alguna manera, a los dispositivos de formación. Los dispositivos “nombran”, “constituyen”, “normalizan” desde el exterior a los sujetos que se dirigen, pero su eficacia se muestra únicamente cuando son los sujetos los que “hablan” en nombre de esas normas, porque las han hecho suyas.

Los dispositivos a través de mecanismos de poder ligados al saber provocan modos de experiencia de sí en los sujetos, los cuales producen una cierta actitud hacia sí mismos, modelos a seguir y formas de relación con los otros y con el mundo que los rodea. Sobre este aspecto, Foucault (1986) sostiene que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy, no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, “cuanto de liberarnos a *nosotros* mismos del Estado y del tipo de individualización que éste conlleva” (p. 36).

Otras prácticas subjetivantes constituyen una serie de técnicas que permiten a los individuos efectuar, solos o en compañía de otros, un determinado número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, su pensamiento, sus conductas y su modo de ser, con las cuales se moldean a sí mismos, evalúan sus progresos y se interrogan (Pérez Cortés, 2001).

En este sentido, la formación de maestros puede promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que les ha sido impuesta por los dispositivos existentes. Primero, conociendo los efectos de normalización en las prácticas y los sujetos y, luego, creando condiciones de posibilidad para romper la lógica de poder-saber y dar lugar a la subjetivación y a la constitución de una identidad profesional reivindicada por los propios maestros.

Un proceso de formación puede posibilitar identificaciones y experiencias de subjetivación, cognitivas, afectivas y éticas (Yurén, 2000) que se traduzcan en nuevas actitudes, comportamientos y posicionamientos personales y profesionales en una búsqueda de realización y autonomía.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

En México el sistema de formación de docentes de educación básica se ha organizado con una fuerte centralización y dependencia de los lineamientos normativos y acciones derivadas de las políticas educativas de los gobiernos.

La planificación del crecimiento del sistema, el control administrativo y académico de las instituciones formadoras, los programas y estrategias de actualización permanente, son funciones que el Estado ejecuta vía las instancias que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene dispuestas para esos fines.

EL ESCENARIO EDUCATIVO DE LA ACTUALIZACIÓN

Esta enorme concentración de los servicios habría de disminuir con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

Básica (ANMEB)⁶ que planteó como ejes de la política educativa la descentralización de los servicios educativos, la reorganización del sistema de formación, la reformulación de contenidos y materiales de enseñanza y la valoración de la función magisterial. Sin embargo, desde el inicio de la puesta en marcha del acuerdo, los gobiernos de las entidades federativas no tuvieron la capacidad para aplicar medidas académicas acordes con la situación y necesidades estatales, debido a que continuó el control legal y académico por parte del aparato burocrático de la SEP sobre los programas de formación y actualización, la elaboración y distribución de los libros de texto, la certificación y la asignación de recursos federales para dotar de equipo y materiales de apoyo a la docencia y a centros e instituciones dedicados a la formación de docentes.

Aunado a lo anterior, la presión de la negociación política con el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE) tuvo, como una de sus consecuencias, que el aparato administrativo central negociara con el SNTE y los gobiernos de los estados las estrategias de la transferencia, dictara sus condiciones y determinara cuándo y en qué medida delegaba la autoridad (Ornelas, 1995). Esto, a pesar de que la Ley General de Educación expedida en 1993 estableció que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirían el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros.

De igual manera, en otro aspecto del acuerdo relativo a la reformulación de contenidos y materiales persistió una dinámica basada en proponer modelos acabados listos para su aplicación,

⁶ Acuerdo firmado en 1992 entre el gobierno central, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE).

actualizar mediante una estrategia de cascada en la que se va diluyendo el sustento y contenido de los cambios propuestos, dificultando con ello tomar decisiones para adecuarlos a las necesidades de cada contexto escolar.

A pesar de que el cambio curricular de educación primaria y preescolar fue novedoso en su diseño y enfoque de la enseñanza y el aprendizaje, esencialmente en lo que corresponde al cambio de áreas por asignaturas, la aplicación de las matemáticas a la realidad, la adquisición de habilidades comunicativas y de conocimientos relacionados con la preservación de la salud, la protección del ambiente, el margen de libertad del maestro para hacer las adecuaciones en el aula se vio reducida con la implantación de un paquete curricular uniformizante que estableció criterios paso a paso para realizar actividades didácticas, utilizar materiales y evaluar el aprendizaje. En este sentido, a pesar de que en el discurso se pretendió otorgar a los maestros un papel activo en la construcción de propuestas, su participación ha sido vista más como prolongación del trabajo de los agentes responsables de la política educativa en turno que como espacio de desarrollo en su desempeño como profesionales con cierto nivel de autonomía.

El tercer aspecto del acuerdo, la revaloración del magisterio, se concretó en 1993 con el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), el cual debía funcionar como sistema de promoción docente y alternativa de profesionalización de los maestros. Los aspectos a evaluar son la antigüedad, grado máximo de estudios, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional y aprovechamiento escolar. Es decir, se toman en cuenta los años de servicio acumulados, los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función, el puntaje obtenido por la acreditación de cursos (hasta 12 puntos por cursos nacionales y hasta cinco por

cursos estatales), las actividades docentes y los aprendizajes que los alumnos han obtenido en su grado o asignatura.

Este sistema se fue integrando por vertientes y niveles seriales y consecutivos, por lo que los docentes sólo pueden acceder al nivel inmediato superior por periodo de promoción. Actualmente, la primera vertiente corresponde a maestros frente a grupo, la segunda a directores de escuelas con o sin grupo y la tercera a asesores, supervisores y administrativos con funciones técnicas. De 1'040,143 de docentes de educación básica distribuidos en pre-escolar (168,536), en primaria (579,293) y en secundaria (292,532), que atienden a 28'487,089 de alumnos, están inscritos en carrera magisterial a nivel nacional 740,985 (441,340 mujeres y 299,645 hombres). De esta cantidad de plazas de profesores inscritos, la mayor parte se concentra en el Distrito Federal, en el Estado de México y en los estados de Veracruz, Jalisco, Puebla y Guanajuato. Los grupos de edad de los maestros participantes van de los 21 a 66 años o más y la mayor parte se concentra en el rango de 31 a 50 años.⁷

Cabe señalar que la participación de los maestros implica un recorrido que va de la inscripción y evaluación a la incorporación y promoción. Así, de los 740,985 inscritos actualmente, hasta la undécima etapa fueron evaluados 464,474. En esta etapa, por ejemplo, se incorporaron 8,131 y se promovieron únicamente 24,388 plazas de docentes; lo cual significó en términos presupuestarios una asignación de 400 millones de pesos.

⁷ Los datos más recientes encontrados corresponden a la Undécima Etapa (2002-2003), de Evaluación de carrera magisterial. En la clasificación de plazas docentes, las vertientes se refieren al tipo de personal: maestros frente a grupo, directores de escuela y supervisores y asesores técnicos, SEP, Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, Estadística Básica Nacional, México, 2004.

Como se puede apreciar, la carrera magisterial ha contribuido a que un sector de los maestros de educación básica tengan opciones de actualización y capacitación y posibilidades de promoción en su carrera docente; sin embargo, los cursos de actualización han tenido más el efecto de compensar aspectos gremiales y salariales que en mejorar la práctica de la docencia y fortalecer el trayecto formativo. Comentarios como los siguientes fueron expresados por maestros entrevistados en esta investigación:

“[...] comencé a asistir por interés de aprender y mejorar mi práctica docente y terminé asistiendo por los puntos que me daban para carrera magisterial” (R-1J); “[...] pero después que se hacen obligatorios los cursos por carrera magisterial, pues tenía que hacerlos” (E-2 L); “[...] pues, en mi caso yo he tomado todos los cursos de carrera magisterial y hasta me he dado el lujo de volver a repetir el curso, pero realmente yo hago esos cursos por cubrir el puntaje” (E-6 C).

El punto de vista de la asesora de un centro de maestros donde se imparten los cursos coincide con estas apreciaciones:

“a los maestros lo que les interesa es que los prepare para el examen, no realmente que incidan los cursos en su práctica docente” (E-8 L).

De igual manera, en varios informes y documentos⁸ se alude a que los criterios de la carrera magisterial han desvirtuado su propósito inicial de ser un mecanismo de superación profesional y han favorecido la asistencia a los programas de formación continua para lograr un incentivo laboral y salarial.

⁸ Véase, por ejemplo, el Documento de discusión: Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México, Pronap, 2004.

No obstante, la estrategia más importante para la actualización permanente de maestros de educación básica en servicio ha sido hasta ahora el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap), creado en 1995. Este programa está constituido por:

- a) programas de estudio cuyo propósito es promover el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas, la comprensión de los enfoques y contenidos de los planes de estudio, el dominio de métodos de enseñanza, el conocimiento del desarrollo del niño y adolescente;
- b) paquetes didácticos y educativos integrados por materiales impresos que apoyan los contenidos de planes y programas, antologías, materiales grabados y guías de estudio que los maestros reciben en sus lugares de trabajo;
- c) centros de maestros pensados como espacios para el apoyo a los profesores y cuadros directivos, mediante instalaciones y servicios para el desarrollo de diversas actividades de actualización. Actualmente funcionan 548 centros distribuidos en toda la República;
- d) mecanismos de evaluación y acreditación por medio de exámenes nacionales estandarizados y con validez nacional (SEP/Pronap, 1995).

La estrategia general adoptada para llevar a cabo la actualización, consiste en la realización de cursos nacionales y talleres generales. Los cursos nacionales se refieren a la enseñanza de las disciplinas en primaria y secundaria y los talleres generales promueven el conocimiento de los recursos educativos, la planeación de clases y la creación de estrategias docentes.

Además de los cursos que ofrece el Pronap, los maestros de educación básica cuentan con otros servicios de actualización per-

manente. A través de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y otras instancias se capacita y actualiza a los profesores en servicio, mayoritariamente de Secundaria, mediante diversas actividades académicas que, además de apoyar el funcionamiento de los cursos del Pronap, ofrecen diplomados, talleres, cursos con valor a Carrera Magisterial y asesorías a escuelas y profesores. En el CAM del Distrito Federal, por ejemplo, funciona además una Licenciatura en Docencia Tecnológica y Nivelación Pedagógica a profesores que carecen de formación normalista.⁹

Otra institución que actualiza a profesores de educación básica es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco y sus 76 unidades en las entidades federativas. Su oferta consiste en cursos y diplomados de actualización sobre temas diversos, tales como: aprendizaje, orientación educativa, formación del maestro, género y educación, cine y su proyección educativa y enseñanza de las ciencias y de la historia.

En los últimos años, instituciones privadas como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) han extendido su oferta educativa a la actualización de docentes de primaria y secundaria. Como resultado del Convenio Marco celebrado entre la SEP y el Instituto, este último realiza actividades de formación orientadas en tres sentidos:

1. Apoyo a la actualización de profesores en los niveles básicos, medio y superior.
2. Fomento a la alfabetización nacional.
3. Educación de posgrado y el desarrollo tecnológico en el país.

⁹ Para mayor información sobre los servicios de actualización prestados por diferentes instancias en el Distrito Federal, consúltese el documento: SEP/SSEDF (2003). *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal*, México, SEP.

Para el apoyo a la actualización de profesores se crea el Programa de Actualización en Habilidades Docentes (PAHD) destinado especialmente para profesores del nivel básico, medio y superior de las instituciones públicas y privadas de educación. Según se explica en los documentos de presentación, el PAHD es un diplomado que busca poner al día y fortalecer las habilidades de los profesores de todos los niveles educativos y fomentar el uso de modernas herramientas didácticas-tecnológicas.

El diplomado está integrado por 13 cursos y cuatro áreas de aprendizaje: un área tecnológica que incluye cursos de introducción a Internet y paquetes computacionales para aplicarlos a la educación; un área de planeación y diseño curricular con tres módulos sobre diseño de un curso y evaluación del aprendizaje con herramientas alternativas; otra área psicoeducativa en la que se trabaja la relación profesor-alumno, la función del profesor como asesor, las relaciones interpersonales y asertividad, y un área más de didáctica aterrizada más en lo práctico mediante cursos de educación en valores, aprendizaje y comunicación oral y escrita.

Actualmente, este diplomado se imparte a través de dos modalidades: *a)* satelital, que llega a los participantes en los campus, sedes y centros que reciben la señal de la Universidad Virtual del ITESM o la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat); *b)* por Internet, a través de la red, donde están disponibles los textos para los alumnos. El número de alumnos atendidos desde 1996 hasta 2003 era de 26,000 (ITESM, 2003).

Llama la atención la amplia convocatoria que ha tenido este programa de formación entre los maestros de educación básica, pues a pesar de que les significa una inversión económica, de por lo menos 3 mil pesos, optan por este tipo de cursos frente a la oferta gratuita y diversa que proporciona la SEP. Los temas abordados en el programa, el uso de nuevas tecnologías o el peso simbólico que

representa para ellos tener un diploma emitido por una institución privada con prestigio, parecen ser algunas de las causas de su éxito; asimismo, el hecho de que los cursos a distancia se proyectan en las instalaciones de los centros de maestros, con la intervención de asesores pertenecientes al subsistema de educación básica.

Las facilidades proporcionadas por el gobierno al ITESM para utilizar la infraestructura de los centros de maestros y llevar a cabo los cursos del diplomado, es sólo uno de tantos indicadores de que paulatinamente el Estado, sin normar la prestación de estos servicios, abre la participación del sector privado en áreas y niveles como la formación de docentes de educación básica, en la que la inversión es rentable para las instituciones privadas por el gran número de maestros que participan en los cursos que ofrece.

El panorama general descrito sobre las ofertas de actualización para maestros de educación básica, permite observar que pese a la existencia de distintas opciones de formación, el impacto de los resultados de la actualización en las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los maestros es muy limitado. A ello contribuye que el acento se coloca más en la oferta que en los resultados obtenidos en los programas de actualización. Así una y otra vez se replantean las políticas y estrategias de acción argumentando problemas semejantes.

En un balance sobre la situación actual de los servicios de formación presentado recientemente por la SEP,¹⁰ se alude a la persistencia de problemas tales como la improvisación y dispersión de la oferta de cursos de actualización, satisfacción de la demanda en función de la estabilidad laboral en el magisterio, la subutilización de los servicios, la duplicación de funciones de

¹⁰ Véase SEP (2003), Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, Documento Base, Cuadernos de Discusión No. 1.

las instancias de formación y desarticulación de las dependencias y los grupos técnicos, la rutinización de las actividades de actualización e imposibilidad de concretar trayectos formativos y la no recuperación de las necesidades del quehacer docente. Se menciona, por ejemplo, que en el año 2000 la oferta por parte de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio con el apoyo de 30 instancias estatales fue de 1,632 cursos, además de los que ofrece el Pronap, pero que a pesar de esta amplia oferta persisten situaciones que vuelven complejo el avance en la modificación de las prácticas educativas de los docentes (SEP, 2003).

Para enfrentar esta situación se vuelve a diseñar una política homogénea para la actualización, con la finalidad de definir una normatividad nacional, construir un programa rector estatal para planear, diseñar, operar, dar seguimiento y evaluar acciones de formación, renovar el servicio de apoyo técnico, generar procedimientos de regulación para la participación de instituciones y organizaciones públicas y privadas en la actualización y desarrollar propuestas que permitan ampliar los recursos tecnológicos y su aplicación educativa (SEP, 2003).

A casi tres años de convocar a la implantación de esta política, una de las líneas de acción en que se ha avanzado se refiere al diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) 2004-2005 para Maestros de Educación Básica en Servicio por los gobiernos de los estados. Este programas ya ha sido diseñado por 23 de las 32 entidades federativas; sin embargo, en una evaluación reciente de estos programas realizada por Hernández y Serrano (2005)¹¹ se concluye que únicamente 21.73% de ellos presentan las

¹¹ Véase Torres, R. M. y Serrano, J. A. (2005). *Evaluación y seguimiento de los programas rectores estatales de formación continua 2004-2005 para maestros de educación básica en servicio*, Comie-UPN.

condiciones para una etapa de transición que responda de manera cabal a las exigencias del PREFC de hacer explícitos propósitos, justificación, diagnóstico de la situación que guardan los servicios de formación continua en la entidad federativa, objetivos específicos, compromisos y metas, acciones, actores y recursos, seguimiento de las acciones acordadas y propuesta de evaluación.

Se destaca también en el informe que los programas aún están vinculados a la dinámica administrativa de establecer compromisos, metas y acciones en la lógica de financiamiento y que en las acciones se siguen privilegiando la acreditación y la participación en los cursos nacionales y estatales, dejando en un segundo plano el trabajo con los colectivos de profesores.

A esta situación hay que agregar el tiempo considerable que invierten los profesores en atender los múltiples proyectos incorporados a las escuelas. Actividades en torno al Programa de Educación de Calidad (PEC), al Programa de Desarrollo de competencias en Proyectos de Aula, el Programa *Enciclomedia*, por mencionar algunos, reducen la posibilidad de tiempo para actualizarse en cuestiones relacionadas directamente con su práctica docente cotidiana y con su desarrollo personal y profesional.

Desde la racionalidad de la política educativa parece que se considera más importante ofertar múltiples programas que atender sus efectos y resultados en las prácticas educativas. Por ello, la escasa consideración de las condiciones reales de las prácticas de los profesores al interior de las escuelas, torna difícil identificar la utilidad de los cursos de actualización.

Algunos problemas por los que atraviesa el sistema educativo en su conjunto inciden también en la formación de maestros. Uno de ellos es que México está lejos de lograr la universalización de la educación primaria, a diferencia de países como Argentina, Chile y Cuba que sí lo están logrando, debido, según el

informe de seguimiento de Educación para Todos de la UNESCO (2005), a la sobrepoblación de las aulas, a los maestros poco calificados, a la infraestructura deficiente y la escasez de material pedagógico.

Otro problema son los bajos resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos mexicanos en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que los ubica en los últimos lugares en desempeño escolar entre los 29 miembros de la OCDE.

Así mismo, los resultados de evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) indican que el aprendizaje en educación básica está lejos de lo deseable, pues los alumnos no adquieren las habilidades y conocimientos que necesitan para la vida adulta y hay una fuerte diferenciación en los aprendizajes de acuerdo con su situación social y escuelas a las que asisten. Se menciona, por ejemplo, que entre los puntos alcanzados por alumnos de escuelas particulares y oficiales en lectura y matemáticas hay una diferencia de 567 contra 424 y de 474 contra 360, respectivamente (INEE, 2006).

Ante estos resultados, cabe preguntar qué problemas pueden ser atribuibles al desempeño de los profesores y cuáles al deterioro del sistema educativo en su conjunto y a las políticas de regulación de la formación permanente de maestros de educación básica, ya que si las prácticas de enseñanza y evaluación no cambian, el origen puede estar en que la educación se sigue sosteniendo en la idea de que se trata de un proceso institucional capaz de producir resultados políticos y sociales predeterminados bajo la óptica de la instrucción, y no como un proceso formativo de individuos para ser mejores ciudadanos, con habilidades para analizar la realidad y resolver problemas de su vida práctica diaria.

LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA. SINGULARIDAD DE LA PROFESIÓN

Como hemos visto en el apartado anterior, el magisterio en servicio del nivel de educación básica depende ineludiblemente de la normatividad del Estado para desarrollar sus tareas profesionales. A los profesores les corresponde instrumentar los planes y programas de estudio y utilizar los textos escolares diseñados por instancias externas a las escuelas, elaborar planes de clase detallados, presentar periódicamente informes de trabajo y participar en la implementación de programas diversos y actividades escolares y extraescolares, conforme lo requieran las instancias directivas y administrativas. Al mismo tiempo, deben sujetarse a exámenes estandarizados y evaluaciones externas y aceptar las condiciones, orientación y contenidos de su actualización. Arnaut (1996) sostiene que la profesión docente en este nivel educativo tiene como características:

- a) la asignación de sus funciones está en íntima correspondencia con aspectos políticos administrativos que regulan el sistema educativo en general. Junto a las tradicionales de docencia, dirección y supervisión, ahora los maestros desempeñan tareas de apoyo técnico pedagógico en las escuelas, en la supervisión y la dirección de cada uno de los subsistemas escolares, así como en la coordinación, ejecución y apoyo a diversos programas educativos;
- b) los maestros tienen una formación que les permite ingresar en un sistema escolar y en una organización sindical que reclama para sí el monopolio del ejercicio y la dirección de la profesión y exalta la dignidad profesional del magisterio frente a otros profesionistas –los universitarios y politécni-

cos— pero al mismo tiempo, ha luchado porque los maestros lleguen a ser licenciados, maestros y doctores y puedan convertirse en universitarios (p. 224).

Las funciones y tareas docentes se han modificado y han implicado nuevas responsabilidades, la mayoría de ellas de carácter burocrático, lo cual ha dado como resultado que se coloquen en un mismo plano las actividades que debieran contribuir a enriquecer la práctica y las que sirven para dar imagen de eficientismo. Además de que consumen tiempo, espacios y atención que podrían ser utilizados por los maestros para actualizarse, intercambiar ideas, experiencias y propuestas para mejorar su clase y para interactuar con sus alumnos en actividades formativas diversas.

Por otra parte, se ha transformado también la composición y el perfil profesional del magisterio, debido a que la formación inicial es más heterogénea. Ahora quienes estudian para maestros provienen de escuelas preparatorias y los maestros de educación preescolar y primaria se han formado en distintos planes de estudios de enseñanza normal, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de licenciaturas en educación física, especial, artística e indígena. También es más frecuente encontrar maestros normalistas con otros estudios de licenciatura y de posgrado realizados en instituciones de educación superior, particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional.

Varios autores (Fuentes, 1987; Elizondo 1988; Arnaut, 1996) han subrayado el significado de la UPN como referente simbólico de los maestros en el anhelo de arribar a un saber universitario por parte del sector magisterial. Así mismo, las contradicciones y tensiones académicas y políticas que ha traído consigo la diferenciación entre un saber normalista de carácter práctico, centrado en las metodologías de enseñanza, y un saber universitario “abstracto

y teórico” centrado en la producción y difusión de la ciencia y la cultura y el carácter popular y democrático de la educación normal, opuesto al carácter selectivo de la educación universitaria.

Para muchos maestros, la oportunidad de acceder a ese saber universitario es a través de programas de posgrado que les permiten incorporar nuevos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para fortalecer el ejercicio de la docencia. El aumento de la oferta de programas de posgrado para este sector ha sido considerable en los últimos años. En 1998, la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal reportaba un total de 246 programas: 158 programas estatales, 52 autónomos y 36 particulares; 45 de especialización, 188 de maestría y 13 de doctorado, 45 con modalidad escolarizada, 188 con modalidad semiescolarizada y 22 intensivos, con una planta docente de 2,427 profesores y un total de 13,822 alumnos.¹² A nivel nacional el desarrollo de los posgrados en Educación ha sido acelerado, la población de estudiantes de este nivel educativo se triplicó entre 1990 y 2000 de 43,965 a 118,099 (ANUIES, 2000). Varias instituciones públicas como la Universidad Pedagógica Nacional, la Benemérita Escuela Normal de Maestros, la Escuela Normal Superior y privadas como la Universidad La Salle, de las Américas, el ITESM, ofrecen especializaciones y maestrías destinadas a maestros en servicio de educación básica, encauzadas preponderantemente a la profesionalización y la gestión educativa. Por otra parte, los posgrados se convierten en una forma de acceder a un cierto nivel escalafonario por lo que, al igual que los programas de actualización y capacitación, han quedado asociados al mejoramiento laboral y salarial del magisterio.

¹² Fuente: SEP-SEBN (1998). Documento interno, *Dirección General de Normatividad, Dirección de Programas para la Superación Profesional de Maestros*.

Un rasgo sobresaliente del sector magisterial de educación básica tiene que ver con la feminización de la docencia y sus implicaciones laborales, culturales y pedagógicas. De Ibarrola (1997) refiere que tan sólo en el Distrito Federal 79.5% son mujeres y da cuenta de los siguientes aspectos involucrados en esta feminización:

- La influencia en el desempeño laboral de los diferentes roles que históricamente ha desempeñado la mujer (ser madre de familia y ama de casa) y la disponibilidad y el uso del tiempo para la profesión.
- El ascenso en la matrícula y la permanencia de un mayor número de niñas en la escuela.
- La devaluación del salario profesional, por considerar que puede ser complementario al del cónyuge.
- El importante papel de la participación política y sindical de las maestras en los últimos años.
- El predominio de mujeres en responsabilidades académicas y administrativas en las escuelas.

Estos aspectos, que explican una dinámica de participación de las mujeres en la docencia de educación básica, están relacionados con elementos culturales y simbólicos que se presentifican en estereotipos, atributos y representaciones sociales sobre la profesión y el papel atribuido a la maestra en la educación de los niños. Así, la feminización de la profesión se presenta como algo normal, porque socialmente se considera que es una carrera cuyas exigencias de tiempo y preparación pueden ser cubiertas más fácilmente por el sexo femenino, o porque se tiende a identificar a la maestra con la relación mujer-madre que brinda cuidado y contención a los niños.

DISCURSOS Y REGULACIONES DE LA FORMACIÓN

El análisis de las políticas de formación permanente implica tomar en cuenta las relaciones materiales y simbólicas que se establecen entre las acciones promovidas por quienes dirigen los sistemas de formación, el comportamiento del grupo profesional de docentes al que van dirigidas y el contexto histórico en que se va construyendo el sentido de esas acciones. En estas relaciones se entretienen discursos, líneas de acción y programas en los que los distintos actores asumen posiciones y ajustan estrategias de intervención.

En el nivel discursivo se enuncian las intenciones, propósitos y metas generales de las líneas básicas de la política estatal y se expresan propósitos que pueden ser reales y llevados efectivamente a la práctica, aunque también propósitos deseados, de improbable realización, pero con un valor ideológico que tienen la función efectiva de convocar, normar y legitimar las políticas adoptadas. Se incluyen también aspectos normativos, constituidos por leyes, decretos, opiniones públicas y disposiciones de carácter más general que regulan el funcionamiento del sistema educativo y de la formación, así como aquellas posiciones y aportaciones de especialistas, académicos, intelectuales y políticos que tienen poder de influencia en las decisiones.

En el nivel programático y organizativo se establecen las medidas, formas de organización y dispositivos a través de los cuales se pretende hacer cumplir los objetivos y metas de una medida de política educativa, a partir de la disponibilidad de recursos y de la competencia que se establece entre diversos usos alternativos de esos recursos. El nivel programático requiere, a su vez, de un nivel operativo para garantizar, aunque sea parcialmente, la realización en la práctica de las líneas de acción mediante la participa-

ción de diferentes actores, con intereses y capacidades adecuadas para aplicarlas (Fuentes, 1984).

Estos niveles, discursivo, programático y operativo, confluyen en dispositivos de formación y actualización en los que se delimita el tipo de saberes disciplinarios, tecnológicos y pedagógicos considerados como necesarios para formar a los maestros. La selección de estos saberes está permeada por relaciones de poder que orientan y controlan los programas, como resultado de alianzas, negociaciones y compromisos entre los sectores que participan en su definición e implementación.

En este apartado presentamos una descripción analítica sobre la forma en que se han entrecruzado estos niveles en la política para la actualización permanente de maestros de educación básica, a partir del Programa para la Modernización Educativa (1992) y la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio (Pronap, 1995).

Abordamos algunos temas discursivos que fueron planteados en los fines y propósitos de la formación permanente y los atributos asignados al perfil deseable de los maestros en servicio para desarrollar su trabajo; así como las líneas de acción, programas y estrategias de regulación y organización institucional desarrolladas.

Para el análisis del nivel discursivo tomamos en consideración el contexto y condiciones en que aparecen las producciones discursivas sobre la formación a partir del ANMEB, con sus regularidades y rupturas y los temas discursivos que se reiteran. Nos apoyamos en la noción de discurso como acontecimiento trabajada por Foucault (1970) que admite tratarlo en el juego de su instancia, en su irrupción y en la coyuntura en que aparece y en su realidad como cosa dicha, dentro de prácticas discontinuas que se cruzan, se yuxtaponen o excluyen.

Se analizan en los componentes y dimensiones de saber, poder y subjetividad que se ponen en juego en la orientación, contenidos y organización de la formación. Así mismo, la normalidad que promueve el dispositivo y cómo esa normalidad se ha incorporado a las prácticas de los docentes.

LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS

Hemos esbozado en otro apartado que la formación permanente institucionalizada se inscribe en reformas más amplias del sistema educativo vinculadas a las necesidades del contexto social y económico. Los cambios sociales provocados por la internacionalización de la cultura, la reorganización económica, la competencia internacional y el nuevo papel de organizaciones internacionales, se ven reflejados de algún modo en las formas de regulación de la formación que adopta el Estado.

De acuerdo con Elliot (2001), actualmente la educación y la formación de profesores funcionan bajo la influencia de un modelo neoliberal que se manifiesta en que paulatinamente el Estado se desentiende de su papel de proveedor de los servicios educativos y abre la participación del sector privado en la gestión de las escuelas y en la formación docente; se ve al maestro como un profesional capacitado en términos de competencias para el diseño y desarrollo de la enseñanza, entendida como instrucción; se evalúa el desempeño docente a partir de resultados mensurables y el Estado se sirve de indicadores de rendimiento para medir el éxito de sus programas y metas.

En nuestro país, estos rasgos están presentes en las políticas de formación de maestros de educación básica de los dos gobiernos anteriores y del actual régimen.

Los cambios promovidos por el ya mencionado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) relativos a la descentralización y reorganización del sistema de formación, a la reformulación de contenidos y materiales y a la valoración de la función magisterial, son retomados por el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 para proponer las siguientes líneas de acción:

- Resolver problemas de desarticulación entre las instituciones responsables de la formación inicial, actualización y desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en los estados.
- Reorganizar las funciones de las instituciones existentes y generar nuevos servicios para operar bajo la dirección de autoridades educativas estatales.
- Dar prioridad a la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales mediante la reforma de los planes de estudio, la capacitación de los cuerpos académicos, la preparación y distribución de bibliografía y material didáctico y el equipamiento de bibliotecas y talleres conforme a las exigencias de los nuevos planes.
- Operar un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica, centrado en el conocimiento de contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio y en la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos.
- Fortalecer la formación mediante la capacitación continua a profesores que, teniendo una preparación en un campo disciplinario, realizan una función docente.

- Establecer programas de superación profesional y promover la adopción de mecanismos de evaluación y de normas académicas que regulen la creación y funcionamiento de los centros que ofrecen estos tipos de estudios.
- Estimular la preparación y el desempeño profesional de los docentes para apoyar la carrera magisterial y reconocer el ejercicio sobresaliente del magisterio (SEP/PDE, 1996).

Varios lineamientos y estrategias anteriores han tenido continuidad con las políticas actuales, entre los cuales cabe destacar los siguientes:

- Atribuir a los maestros un papel fundamental en elevar la calidad de la educación y la práctica como un elemento relevante en el proceso de cambio.
- Considerar como eje de la actualización el desarrollo de competencias para la aplicación de cambios en los programas y la enseñanza.
- Atender demandas de actualización y revalorización del magisterio mediante la reestructuración del sistema de estímulos materiales y de desarrollo profesional llamado carrera magisterial y mejorando las condiciones de formación y desarrollo profesional de los educadores, no sólo como una necesidad educativa sino como demanda gremial.
- Organizar un sistema único de formación, capacitación, actualización y desarrollo profesional de los profesores en servicio a nivel nacional y estatal, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo sin que sea una estructura administrativa centralizadora, sino un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operen bajo la dirección de las autoridades educativas estatales.

Con la inclusión de estas líneas de acción, el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006 renueva el discurso de la formación con temas tales como:

- Actualizar conocimientos para hacer frente a las necesidades de la sociedad del conocimiento.
- Aprovechar las potencialidades de las nuevas tecnologías en beneficio de la educación y el desarrollo nacional.
- Estimular la participación de las instituciones educativas en el intercambio internacional de servicios educativos, de conocimientos y experiencias.
- Desarrollar servicios educativos de alcance internacional, ampliar la oferta a los usuarios y conformar un mercado internacional del conocimiento.
- Cambiar los planes y programas de estudio como medida indispensable para la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas normales (SEP/Pronae, 2001).

Frente a la formación y actualización permanente el gobierno foxista funda su postura afirmando que:

La educación que demandan los mexicanos para enfrentar los retos del presente y del futuro tendrán respuesta en la medida en que la formación y actualización de docentes se transforme en el gran proyecto de México para el siglo XXI (SEP/Pronae: 63).

Asimismo, sostiene que la transformación de las prácticas educativas para alcanzar una educación básica de calidad está determinada por las posibilidades de acceso de los maestros a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico, a los procesos de aprendizaje de los niños, a las formas de enseñanza de con-

tenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales.

Se afirma también que la educación del futuro hace necesario un profesional de la docencia con un dominio cabal de su materia de trabajo y con autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente (Pronae, 2001).

Como se puede apreciar, una característica común de las reformas de la formación de los últimos gobiernos es la recurrencia de un discurso basado en propósitos ideales y características deseables del desempeño de los maestros como, por ejemplo, su papel fundamental en elevar la calidad de la educación, la superación profesional, el desarrollo de competencias y el apoyo a la carrera magisterial. Así, los cambios y medidas de política educativa se justifican y enuncian de tal forma que no hay duda de que éstos son útiles y racionales para mejorar la educación.

Estos discursos tienen resonancia en la conciencia de los maestros porque han formado parte de sus aspiraciones de profesionalización, de reconocimiento de la experiencia adquirida y de aplicación de conocimientos a la solución de problemas concretos de su práctica.

Su función es fundamentalmente ideológica y de legitimación por su capacidad de renovarse, incorporando ideas progresistas y conceptos nuevos que atraen el interés de los maestros, aunque no se modifiquen sustancialmente las estrategias de actualización. Así, se declara que los maestros tengan autonomía profesional, tomen decisiones informadas, se comprometan con los resultados de su acción docente y manejen su propia formación permanente, sin embargo, se establecen al mismo tiempo mecanismos de control externo de las actividades docentes, se norman todas y cada

una de las actividades de formación y se limita la participación de los maestros en la toma de decisiones sobre aspectos curriculares y de gestión académica.

Los lineamientos antes mencionados del gobierno, a través de la SEP, son concordantes con la política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Durante el mes de febrero de 2003, la SEP, con el acuerdo de los titulares de educación de los estados promueve una consulta nacional con profesores e instituciones encargadas de los servicios de formación y, paralelamente, inicia la distribución de textos producidos en México y en otros países, para apoyar la discusión sobre temas diversos, relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la formación inicial y permanente de profesores.¹³

De los 17 textos producidos, primero de ellos, Documento Base, propone discutir los aspectos relacionados con la comprensión del papel del maestro en el contexto social y cultural actual; las nuevas orientaciones sobre las competencias pedagógicas que se requieren para promover los aprendizajes en los alumnos; la necesidad de consolidar las opciones formativas de los maestros, la profesionalización y el mejoramiento de las condiciones en que tiene lugar la tarea diaria que realizan (SEP, 2003). A este discurso reiterativo se agrega ahora que el maestro debe ser un guía pedagógico que cubra los rasgos y desarrolle las competencias siguientes:

- Favorezca en sus alumnos la formación como ciudadanos y su integración activa en la sociedad, que estimule su curiosidad y aliente el pensamiento crítico, la creatividad y autodeterminación;

¹³ Véase, en sitio Web: <http://www.formacióndocente.sep.gob.mx>. el contenido de los 17 cuadernos de discusión elaborados sobre temas diversos.

- demuestre su capacidad de asumirse como profesional responsable de su aprendizaje permanente y búsqueda continua de su propia superación profesional y su participación en la modernización de la escuela;
- desarrolle y consolide habilidades intelectuales (hábito de lectura, capacidad de expresarse en forma oral y escrita, habilidad para plantear y resolver problemas);
- domine conocimientos disciplinarios y tenga una comprensión profunda de los enfoques y contenidos de los planes de estudio, para enseñar adecuadamente los contenidos de los programas de la educación básica, en particular del nivel o servicio en que se desempeñan los maestros;
- domine los métodos de enseñanza y recursos didácticos congruentes con los enfoques del plan de estudios y competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos y enfoques de enseñanza de las asignaturas;
- practique la observación vinculada a la reflexión, al análisis y a la evaluación de los resultados de la práctica y reconocimiento de la experiencia adquirida, la aplicación de conocimientos y la búsqueda de solución a problemas concretos como medios para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente (SEP, 2003:14).

A este listado de competencias se agregan otras relacionadas con la identidad profesional y ética, valores y actitudes para asumir la profesión con responsabilidad, cooperación y diálogo con los colegas; el conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente y su vínculo con los procesos de aprendizaje; el estudio y análisis de las relaciones internas de las instituciones escolares y de sus vínculos con los padres de familia y la comunidad; el desarrollo de las capacidades necesarias para que el personal

directivo de educación básica desarrolle sus funciones de manera congruente con las políticas y enfoques educativos vigentes y el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros que atienden servicios educativos como: educación indígena, grupos “multigrado”, telesecundarias, entre otras (Pronap, 2003).¹⁴

La adición de más y más competencias a desarrollar por el maestro forma parte del discurso modernizador de regulación de la formación, que busca proyectar su adecuación a los cambios de la modernización económica y social, en un mundo globalizado en el que se apela al conocimiento y la información como la base del crecimiento individual y social; se ve la calidad de la educación como sinónimo de eficiencia, rendimiento y rentabilidad y se reduce la profesionalidad del maestro al logro de una carrera laboral; por más que también se demanden otras habilidades y valores.

Vemos así que temas como actualización científica y técnica, profesionalidad, formación en competencias, formación desde la escuela, uso de nuevas tecnologías y desarrollo de servicios de alcance internacional, se repiten como garantía de cambios cualitativos en el sistema educativo y de formación, sin que haya correspondencia con una responsabilidad compartida institucionalmente con los maestros para innovar prácticas y comprometerse con su actualización.

Podemos apreciar una retórica renovada de la formación que ocupa un lugar preponderante para legitimar los programas y medidas de política educativa, porque forma parte de un orden del discurso en el que los saberes pedagógicos y disciplinarios y las teorías del aprendizaje no funcionan solamente como conocimientos,

¹⁴ Pronap (2003), página Web <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>, documentos en línea.

sino que tienen efectos de poder sobre las prácticas que realizan los docentes. Así, por ejemplo, se destaca la importancia de que el maestro domine conocimientos disciplinarios y métodos de enseñanza y tenga una comprensión profunda de los enfoques y contenidos de los planes de estudio; sin embargo, no se cambian las reglas para diseñar estos planes, pues son los criterios de expertos los que predominan y el saber del maestro queda supeditado al conocimiento de los especialistas. Así, los saberes disciplinarios se vuelven normativos y los conocimientos pedagógicos quedan descontextualizados de la experiencia de los sujetos. De este modo, los discursos sobre formación permanente constituyen un mecanismo de poder y control simbólico, porque transmiten un sentido de realidad y producen significados en los pensamientos e identidades de los maestros.

Vale la pena detenernos a analizar algunos temas que se reiteran en los discursos oficiales sobre la formación permanente de maestros de educación básica. Los temas discursivos tienen un significado global que influye en los modelos mentales, opiniones y actitudes de los destinatarios, incluyéndolos o excluyéndolos de una determinada manera (Van Dijk, 2003).

Tomemos como ejemplo tres temas que se refieren a aspectos sociales y pedagógicos:

- Incorporación a la sociedad del conocimiento y al intercambio de servicios para ingresar al mercado internacional del conocimiento, así como el aprovechamiento de las nuevas tecnologías.
- Formación en competencias como base para elevar la calidad de la educación.
- Profesionalización ligada a competitividad, rendimiento y evaluación laboral.

TEMA DISCURSIVO: SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El Programa Nacional de Educación (Pronae), propuesto por el actual gobierno, define el enfoque educativo para el siglo XXI:

Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora; sus buenos resultados serán reconocidos nacional e internacionalmente por su buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, de recursos proporcionados a sus responsabilidades, del uso de la información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, y de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación (SEP, Pronae, 2001:71).

Este enfoque sintetiza los ámbitos de interés en los que la política educativa habría de poner el acento: el acceso a la información y el uso de nuevas tecnologías en varios programas de apoyo a la educación, la planeación como base del desarrollo institucional y la profesionalización y la evaluación del desempeño docente. La preparación de los maestros para incorporarse a la llamada sociedad del conocimiento, se presenta como una opción personal de estar al día en la información y el conocimiento y no como un proyecto educativo que promueva un acceso más equitativo a los beneficios del conocimiento y del desarrollo científico y la cultura.

Se atribuye a las potencialidades de las nuevas tecnologías la posibilidad de generar en los docentes la capacidad de “aprender a aprender” mediante el estudio personal autodirigido y el uso de textos y de materiales audiovisuales y tecnológicos.

Para ello, se dota de equipo a los centros de maestros, se distribuyen computadoras en las escuelas, se imparten cursos de formación mediante el uso de tecnologías y para desarrollar competencias técnicas; pero no se trabaja con los maestros en

un modelo pedagógico y cultural que sustente la adquisición de este tipo de aprendizajes y que lo apoye en su tarea para responder a las exigencias de conocimiento a las que se enfrentan, por la creciente presencia de los medios masivos de comunicación, el gran flujo de información y el acelerado avance científico.

El impulso del uso de nuevas tecnologías en los programas de formación y actualización de docentes queda reducido a su uso instrumental si no se estudian sus consecuencias educativas en procesos de aprendizaje, en las destrezas y pensamientos que se generan y en las nuevas formas de lenguaje y cultura que implica su uso. Asimismo, si se da por hecho que basta con proporcionar cursos de capacitación para que los maestros apliquen cualquier programa que se les proponga. Así, por ejemplo, se ha promovido el Programa Enciclomedia para incorporar las tecnologías a las escuelas públicas y reforzar la acción docente mediante la puesta a su disposición de un sistema multimedia que consulta una gran variedad de fuentes relevantes.

El documento en que se presenta el programa establece que el uso de esta herramienta demanda del profesor un conocimiento profundo de los materiales de apoyo, ya que para organizar adecuadamente el trabajo con los alumnos deberá conocer bien los enfoques de enseñanza, el contenido de los libros de texto y los recursos asociados a ellos, así como las posibilidades de interacción que ofrece el propio software; todo ello con el fin de promover experiencias de aprendizaje significativas y enriquecer sus formas de enseñanza, particularmente en las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía que hasta ahora han sido poco atendidas en la escuela primaria.

Para la implantación de este programa se propone una estrategia de capacitación que debe funcionar bajo las condiciones siguientes:

- para capacitar sobre el uso de Enciclomedia es el compromiso de las entidades federativas para informar clara y oportunamente a la estructura educativa y a los maestros de educación primaria acerca del sentido y características del proyecto;
- es preciso contar con un equipo responsable estatal, que estaría integrado por un coordinador de la operación del programa, un coordinador de la asesoría técnica y un coordinador de la asesoría pedagógica;
- para desarrollar el proyecto es condición la conformación de un sistema de acompañamiento y apoyo a las escuelas que sea coordinado por el equipo responsable del proyecto en la entidad;
- es preciso contar con el equipamiento, tanto de las escuelas como de los espacios de trabajo de los asesores (Centros de Maestros y las zonas escolares), consistente en aulas con equipo de cómputo en distintos puntos de la entidad, salas de los Centros de Tecnología Educativa; aulas de las Coordinaciones de Educación a Distancia, de las Instancias Estatales de Actualización y de las escuelas formadoras de docentes.

Podemos apreciar en esta estrategia que la lógica en que funcionan las propuestas de actualización para implantar un programa es semejante. Primero se argumenta a favor de las bondades e intenciones de cambio de la propuesta para hacer progresar la educación; enseguida se definen las exigencias de habilidades y conocimientos hacia el profesor a fin de que pueda aplicarlo y se establecen los requerimientos de condiciones materiales y de organización para ponerlo en marcha.

En el caso de este programa Enciclomedia, las capacidades que se exigen al profesor no podrían ser cubiertas en lo inmedia-

to por la mayoría de los maestros, pues la tecnología no es sólo un instrumento sino que es portadora de una estructura que involucra la modificación de contenidos de enseñanza y de estilos pedagógicos al enfrentar a maestros y alumnos a otras formas de adquirir información y de organizar tiempo, ideas, espacio y apoyos didácticos.

Por otra parte, las exigencias de infraestructura y organización para operar el programa parecen estar pensadas para un medio económico y cultural distinto al que vive la gran mayoría de los maestros en sus escuelas.

Es interesante observar que en la lógica basada en elementos racionales y normativos con la que operan este tipo de programas, se pierde de vista la dinámica de los procesos de institucionalización que hacen o no posibles los cambios propuestos, de acuerdo con los intereses, hábitos y acciones de los actores.

El planteamiento de capacitar a los maestros para que accedan a la sociedad del conocimiento y utilicen la tecnología en la escuela, implicaría cambiar el modelo de saber, asumir una educación permanente y crear condiciones para que tanto profesores como alumnos y la sociedad en su conjunto sean capaces de generar y utilizar el conocimiento para resolver necesidades y problemas individuales y sociales.

TEMA DISCURSIVO: PROFESIONALIZACIÓN

En cuanto a la profesionalización docente y las opciones formativas de los maestros, la actual política se propone fortalecer la profesionalización y establecer criterios de evaluación para la selección, permanencia y promoción del personal y parámetros de calidad en cada una de las fases de la carrera docente. Igualmente, propi-

ciar un trayecto formativo con posibilidades de avance personal y profesional, implantar criterios y procedimientos para la certificación de los formadores de maestros y fomentar el desarrollo de la investigación e innovación sobre la formación. En el documento rector de la política integral de formación se afirma que el desarrollo profesional debe tomar en cuenta la necesidad de mejorar las competencias pedagógicas y el desempeño laboral, favorecer el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la propia práctica y de la institución donde se desempeña y reconocer al docente como sujeto activo, responsable de su formación (Pronap, 2004).

Sin embargo, en los hechos la profesionalización de los maestros es vista fundamentalmente en los límites del ejercicio de la docencia y de la carrera docente, definiendo la función de los profesores a partir de las posiciones asumidas acerca de las necesidades sociales a las que sirve el sistema educativo. Como dijimos antes, equiparar la profesionalización con la carrera docente ha provocado que se pervierta el objetivo de la actualización permanente, pues los maestros hablan más de asistir a los cursos para lograr ajustar su salario con los estímulos de carrera magisterial que de los aportes que esperan les proporcionen esos cursos.

Además, en la lógica racional de la eficiencia y el control de resultados, ahora los maestros tienen que ser más diestros para trabajar en el marco de normas y restricciones institucionales que antes no tenían, actualizarse en función de las exigencias de aplicar los contenidos y métodos derivados de un cambio curricular que no conocen y realizar multiplicidad de funciones educativas que sobrepasan el espacio laboral de su profesionalidad.

La profesionalidad no se reduce a aspectos laborales sino que incorpora *habitus* provenientes de los marcos en los que se ha ido socializando el profesorado, de acuerdo con su origen social, la percepción salarial, la calificación académica y el conjunto de activi-

dades que realmente realiza en su desempeño profesional (Hoyle, 1987). Es a partir de estos elementos que el maestro va logrando un sentido de pertenencia e identidad con la profesión.

Es importante destacar que la profesionalización pasa también por una reconstrucción de la identidad de los docentes y de la representación que se hacen de su trabajo. Son ellos quienes “producen su profesión”, por el conjunto de actividades que realizan, por la manera en que explican, analizan y resuelven problemas de su trabajo, en el contexto de una cultura profesional ligada a las reformas en la enseñanza y a nuevas formas de funcionamiento de los centros escolares. En este sentido, la profesionalidad está en relación con la competencia en el trabajo, en la profesión y en la vida.

La profesionalización de la docencia es la cualidad de convertirse en profesional, partiendo del hecho de que tanto la profesión como la profesionalización son construcciones culturales que varían históricamente, “porque se constituyen por tareas, problemas y actividades determinadas en cada momento histórico sobre la base de la singularidad del trabajo pedagógico comparado respecto a otros trabajos profesionales” (Popkewitz y Pereira 2000:371).

TEMA DISCURSIVO: FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

La formación basada en competencias se ha incorporado en el discurso educativo modernizador como resultado de la influencia de los modelos empresariales que buscan vincular la economía con la producción del conocimiento y adaptarse a los requerimientos de competencias laborales de una sociedad internacional. Bajo el principio de que es necesario que la educación contribuya a desarrollar habilidades para el trabajo y desempeño laboral, ser competente tiene el sentido “de desempeñarse de acuerdo con los

estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico” (Barrón, 2002:29).

La formación en competencias puede estar orientada a la realización de tareas muy específicas o a atributos generales del profesional, en términos de habilidades y conocimientos también generales, o bien, en una integración de ambas.

Los programas de estudio del Programa Nacional para la Actualización Permanente declaran promover, de manera general, el desarrollo de las competencias profesionales en los siguientes ámbitos de acción: dominio de contenidos disciplinarios para enseñar los contenidos de los programas de estudio, comprensión de los enfoques y de los planes de estudio; el dominio de los métodos de enseñanza y recursos didácticos congruentes con los enfoques del plan de estudios, el nivel escolar de los alumnos y los contenidos programáticos; la aplicación de conocimientos y la búsqueda de solución a problemas concretos como medios para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente; estudio y análisis de las relaciones internas de las instituciones escolares y de sus vínculos con los padres de familia y la comunidad.

En un programa puesto en marcha recientemente denominado Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal se definen las competencias en relación con conocimientos, habilidades y actitudes:

- *Conocimientos y conceptos.* Implican la representación interna acerca de la realidad.
- *Intuiciones y percepciones.* Son las formas empíricas de explicarse el mundo.
- *Saberes y creencias.* Simbolizan construcciones sociales que se relacionan con las diversas culturas.

- *Habilidades y destrezas.* Se refieren a saber hacer, a la ejecución práctica y al perfeccionamiento de la misma.
- *Estrategias y procedimientos.* Integran los pasos y secuencias en que resolvemos los problemas para utilizarlos en nuevas circunstancias.
- *Actitudes y valores.* Denotan la disposición de ánimo ante personas y circunstancias porque las consideramos importantes (SEP, 2004).

En esa necesidad de normar detalladamente lo que el maestro debe hacer, esta riqueza se pierde al plantearlas más como competencias, estrategias y procedimientos para que los maestros las apliquen por ejes curriculares, por ciclos y temas, mediante una serie de indicadores para cada una. Con ello, aunque se intente promover la adquisición de competencias cognitivas, comunicativas, procedimentales y axiológicas, en la práctica se orientan más a la realización de tareas, debido en parte a que usualmente se capacita a los profesores en aspectos relacionados con la instrumentación didáctica y a que se asocia el buen maestro con la imagen de un profesional con habilidades, posibles de estandarizar.¹⁵

El logro de esas competencias profesionales básicas implicaría a la vez el dominio de un conjunto de habilidades intelectuales específicas previamente adquiridas: alta capacidad de comprensión de material escrito, alta capacidad comunicativa, oral y escrita, capacidad para la resolución de problemas de diversos tipos, capacidad para localizar, seleccionar y emplear información de fuentes variadas.

¹⁵ La evaluación de competencias desde este enfoque ha sido reforzado por la adopción del discurso administrativo economicista de los años 1990 fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales, que ha llevado a la modernización y control de calidad y de gestión, tratando de provocar los cambios internos a partir de los sistemas de control, medición y evaluación externos.

Sin embargo, la incorporación de un listado de competencias que el maestro debe desarrollar se vuelve un conjunto de prescripciones y recetas previamente determinadas que tienen poco impacto en la formación, ya que los maestros no perciben que la acumulación de competencias los forme con un sentido diferente, porque como decía una maestra “Yo ya venía haciendo esto que me piden, pero ahora tengo más trabajo porque me exigen que siga todas las indicaciones que vienen en los formatos y no nos han capacitado para eso” (E-10 C).

Con la formación en competencias no parece resolverse el problema del tipo de contenidos adecuados para una formación pedagógica y disciplinaria, pues lo que está en la base de esta separación es la relación entre contenido y método, entre conocimiento de la asignatura y las aptitudes para enseñarla, entre conocimientos y cultura general y conocimientos especializados en contextos específicos, entre el modelo de formación inicial que el maestro ha recibido y el modelo pedagógico que se le exige desarrolle en el aula.

En este sentido, para incluir una formación amplia, cultural, artística, social, ética e histórica en la actualización de los maestros, que les proporcione herramientas para explicar la complejidad de su práctica y de la realidad social en que se inscribe, hace falta descentrar la formación pedagógica como condición exclusiva para mejorar la práctica docente.

LA FORMACIÓN INICIAL

Como parte del ANMEB el gobierno actual continúa desarrollando dos acciones programáticas importantes: el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas

Normales, que corresponde a la formación inicial, y el Programa Nacional de Actualización Permanente.

El propósito de la formación inicial es proporcionar los conocimientos, actitudes y habilidades indispensables para ubicar al futuro docente en el contexto y condiciones en las que desempeñara su labor (DGENAM, 1996).

Esta formación se proporciona en las escuelas normales de diferente tipo, bajo la normatividad de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. La tercera instancia es la Universidad Pedagógica Nacional, que aun cuando su función tiende a ser considerada de nivelación académica, se ubica, según se establece en el Programa de Desarrollo Educativo, dentro de

[...] las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en los estados (SEP, 1996. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

En 1996, el Subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP propone un proyecto de reforma curricular en las escuelas normales del país bajo el argumento de que en el plan de estudios de la reforma implantada en 1984 prevaleció

[...] una gran cantidad de contenidos teóricos, formulados en lo general de manera muy abstracta, muy deductivista, que no logran articularse con la realidad escolar, de tal manera que cuando el maestro se incorpora al aula, llega con muy pocos recursos técnicos y con una práctica previa muy escasa (Fuentes, 1997).

Se identifican en dicho plan de estudios problemas como:

- Sobrecarga de espacios curriculares, sobre todo en los últimos semestres de la carrera, lo cual, aunado a la realización del servicio social y la elaboración del documento recepcional, dificulta los avances. Además de que en el tronco común hay indefinición de contenidos y no asegura los aspectos básicos para la formación.
- La formación recibida incrementa en los alumnos las posibilidades para el manejo teórico, pero los ha distanciado de su realidad concreta.
- La disparidad en la interpretación y aplicación de los planes y programas, específicamente el planteamiento metodológico de la interdisciplinariedad.
- Imprecisión metodológica del laboratorio de docencia y dificultad para vincular la docencia a la investigación como estrategia metodológica para construir el conocimiento pedagógico.

A partir del reconocimiento de estos problemas, la reforma contempla áreas de formación con actividades principalmente escolarizadas que forman el área constituida por 35 asignaturas de duración semestral, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que ocupan los dos últimos semestres de formación (SEP, 1997).

Algunos criterios y orientaciones del nuevo plan de estudios se refieren a lo siguiente:

- La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.

- Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de profesores.
- El dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños.
- La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
- El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- Se fomentan los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.
- La formación inicial prepara a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.
- La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.
- Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.
- Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente.
- En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica.

Paralelamente a la implantación del plan se llevan a cabo programas de actualización y perfeccionamiento profesional de personal docente en las escuelas normales, con el objetivo de que docentes y directivos cuenten con una formación continua para su desarrollo profesional. Los temas de la actualización están todos relacionados con el conocimiento del plan de estudios, el dominio de las asignaturas y de sus formas de enseñanza.

La reforma curricular se inicia en el ciclo escolar 1997-98 en escuelas normales que forman maestros para el nivel de educación primaria y a partir del ciclo escolar 1998-99 para los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica. Con esta reforma los requisitos de titulación de los egresados contemplan un año de servicio, la participación en un seminario en su escuela normal y la presentación del registro de prácticas o informe de su trabajo.

Además de la reforma curricular, el programa enfoca su atención en el apoyo de la enseñanza y el aprendizaje de los maestros en servicio mediante la edición de materiales y paquetes educativos sobre desarrollo del niño y del adolescente, bases filosóficas organizativas y legales del sistema educativo y sobre la enseñanza de contenidos específicos del currículum de educación básica.

Otra línea de fortalecimiento institucional consiste en promover el uso de nuevas tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje como la televisión y la Red Edusat que transmite programas educativos vía satélite y la instalación de equipo inicial de computadoras personales con multimedia en las escuelas.

La estrategia para la actualización del personal docente consiste en talleres presenciales, emisiones televisivas, conferencias y materiales educativos. La modalidad de actualización a través de programas de TV Educativa consiste en series de programas trans-

mitidos (a la fecha se han transmitido alrededor de 62) mediante Red Edusat denominados “Transformar las escuelas normales” que constan de dos ciclos de programas transmitidos al inicio y durante el desarrollo de cada semestre, en los que se presentan los programas de curso y conferencias temáticas en las que intervienen especialistas y maestros de las escuelas normales. Las teleconferencias son recibidas de manera directa en las escuelas normales del país, para lo cual se les ha dotado con equipo receptor de la señal Edusat.

El programa de actualización cuenta además con un programa editorial que pone al servicio de las normales:

- La biblioteca del normalista, constituida por 14 títulos sobre temas diversos como aprendizaje, ciencia, gestión, evaluación, estrategias de enseñanza, etcétera.
- Cuadernos para la actualización del maestro sobre temas específicos de la formación de maestros.

Las normales se han dotado de libros y revistas especializadas para apoyar la formación, cuentan con un acervo de 3 mil a 10 mil ejemplares y 2,830 títulos. Cuentan asimismo con videoteca y audioteca, con paquetes de libros de texto gratuitos, avances programáticos y libro para el maestro de primaria y planes de estudio. Hacia el año 2000 se habían distribuido 25,118 paquetes a alumnos y asesores, se han realizado aproximadamente ocho reuniones con directivos, 18 talleres nacionales, y transmitidos 75 teleconferencias. Asimismo, se han atendido a alrededor de 7,000 profesores en los talleres sobre enfoques y contenidos de primaria y secundaria, en los talleres regionales y en los talleres estatales de reformulación de programas. En estos talleres han participado en los dos últimos semestres las 32 entidades federativas (SEP, 2000).

LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

Las acciones programáticas que se mantienen para la formación permanente de maestros de educación básica son la actualización, la nivelación académica, la capacitación y la superación profesional.

La actualización se define como una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros, sus propósitos son la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, especial, física e indígena (DGENAM, 1996).

La actualización a nivel nacional se había venido desarrollando por los 47 centros de actualización del magisterio (CAM) del país, herederos de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. El Centro de Actualización del Magisterio en el DF realiza esta función mediante cursos breves de educación continua y asesorías pedagógicas en los planteles organizados dentro de distintos campos del conocimiento educativo en general, en apoyo a planes de estudio vigentes.

La nivelación académica consiste en la homologación de la formación profesional con el nivel de licenciatura, está dirigida a aquellos maestros en servicio que fueron formados con planes de estudio anteriores a la reforma curricular de 1984, o para quienes, por razones diversas, no cuentan con ese grado académico. La nivelación ha venido siendo responsabilidad central de la UPN, asimismo, la DGENAM ofrece la Licenciatura en Docencia Tecnológica para los profesores en servicio de secundarias técnicas y centros de bachillerato tecnológico y un Plan de Estudios de Nivelación Pedagógica para docentes de educación secundaria que no cuentan con una formación para la docencia.

La capacitación es una actividad formativa de tipo compensatorio que tiene como objetivo habilitar a maestros que sin tener estudios de educación normal, se integran como docentes de educación básica en zonas indígenas y marginadas. A nivel nacional, los programas de capacitación han sido coordinados centralmente por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). En varios estados permanecen los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) que también realizan actividades de capacitación, y en el DF, el CAMDF capacita un promedio de 2,776 profesores al año. Con la modalidad de capacitación se habilita a un número importante de jóvenes que no cubren el perfil docente, pero se incorporan cubriendo interinatos.

La superación profesional es considerada como la formación posterior a la licenciatura que permite la adquisición de nuevos saberes y conocimientos especializados, a través de estudios en campos y áreas específicas de la educación básica y normal. Incluye cursos de posgrado como: especializaciones, maestrías y doctorados. A nivel nacional, esta actividad se ha llevado a cabo fundamentalmente por la Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en cada entidad, así como por escuelas normales, institutos de educación estatales e instituciones privadas. En el DF, la Unidad UPN Ajusco ofrece la Maestría en Desarrollo Educativo y especializaciones con dos modalidades: escolarizada y a distancia. La maestría tiene como propósito desarrollar capacidades innovadoras y proporcionar una formación sistemática en métodos de investigación y formas de intervención, que contribuyan a mejorar el desempeño profesional del personal que labora en el sistema educativo en educación básica y normal. En las entidades federativas varias Unidades UPN ofrecen programas de maestrías en Práctica Docentes, Formación Docente, Desarrollo Curricular, Innovación Educativa, Educación Básica y Bilingüe. Dentro

del programa de posgrado, la UPN ofrece especializaciones, tanto en la Unidad Ajusco como en las unidades de los estados, así como un Doctorado en Educación. Para el año 2003, en la Unidad Ajusco y en las unidades existían 12 especializaciones.

La actualización permanente tiene como antecedentes el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), después llamado Programa de Actualización del Maestro (PAM) coordinado a nivel nacional por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y establecido a raíz del ANMEB con la finalidad de implantar los nuevos planes de estudio de educación primaria, el enfoque pedagógico de cada asignatura y el manejo de los nuevos libros de texto, mediante orientaciones generales y la estrategia de multiplicación de los cursos generada a nivel central. En 1994, la misma Subsecretaría establece criterios para la creación del Programa Nacional para la Actualización Permanente (Pronap) de Maestros de Educación Básica en Servicio.

Por decreto oficial de la federación, 10 años después de su creación y su funcionamiento se han puesto en marcha las Reglas de Operación del Pronap, al mismo tiempo que se promueve el diseño de programas rectores estatales que aseguren la prestación regular de los servicios de formación continua, de acuerdo con las normas y criterios propuestos por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAYCMS).

A partir de este decreto, el Pronap replantea sus funciones de coordinación y vinculación con las entidades federativas y hace un recuento de los logros en materia de formación. Se proponen tres acciones programáticas para la formación permanente:

- a) el fortalecimiento de las instancias estatales de actualización y sus equipos técnicos a partir de programas académicos promovidos por las autoridades educativas estatales;

- b) la institucionalización de los servicios de los Centros de Maestros mediante el desarrollo de actividades útiles y de calidad, la formación de asesores para los cursos nacionales de actualización, el trabajo colegiado de coordinadores generales de los centros y la evaluación sistemática de procesos y resultados;
- c) impulso del modelo de formación desde la escuela, sus necesidades y requerimientos, en el que la formación permanente debe estar vinculada con la problemática cotidiana del trabajo de un grupo de maestros, que reflexiona sobre lo que estudia a partir de sus necesidades y que convierte en acción inmediata lo que aprende (Pronap, 2003).

En otro apartado afirmamos que una vía para estudiar el campo de la formación de docentes es considerarla en su concreción como dispositivos para poder analizar el entretendido de elementos vinculados con relaciones de fuerza, juegos de verdad y formas de subjetividad que constituyen un proyecto o un programa de formación en el que necesariamente están involucrados los sujetos. Afirmamos que en los dispositivos confluyen concepciones, experiencias y estrategias de acción, articuladas en una dimensión filosófica y una dimensión técnica.

La dimensión filosófica permite explicar que en la formación se pone en juego una visión de la realidad y ciertas finalidades, contenidos, valores y creencias sobre la formación. La dimensión técnica garantiza la disposición y organización de elementos encaminados a optimizar las condiciones de realización de un proyecto, mediante reglas de funcionamiento, procedimientos y recursos.

Como hemos visto, el dispositivo a través del cual se organiza la actualización permanente de profesores de educación básica es

el Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), creado por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), con el propósito de que se convirtiera en una opción organizada y sistemática para mejorar las competencias profesionales, de manera que los maestros estén en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad (Martínez, 1997).

El discurso de la formación continua que actualmente impulsa el Pronap se resume en los principios siguientes:

- La formación centrada en la escuela. La escuela deberá ser el espacio fundamental donde los maestros aprendan y, por lo tanto, el primer referente para el desarrollo de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.
- La atención a necesidades formativas tanto individuales como de colectivos docentes, impulsando de manera especial el desarrollo de propuestas formativas dirigidas a colectivos.
- La atención a la diversidad de tareas (trabajo frente a grupo, función directiva, supervisión, asesoría) y contextos (rural, urbano, indígena, en escuela multigrado).
- La práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje. Los programas de estudio tendrán que considerar la experiencia pedagógica como un punto fundamental de referencia y anclaje de los aprendizajes.
- La congruencia con los enfoques de enseñanza vigentes del nivel para el que se diseña y que se encuentran expresados en los planes y programas de estudio.
- El aprovechamiento de materiales educativos de uso cotidiano de los maestros: plan anual, avance programático, planes de clase, exámenes, boletas, libros de texto gratuitos.

Se observa en este discurso renovado que se incorporan con mayor énfasis temas y áreas que deben ser objeto de estudio y de intervención para poder transformar las prácticas de formación. La formación centrada en la escuela, la atención a necesidades formativas, tanto individuales como de colectivos docentes y la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje, constituyen, sin duda, aspectos que cambiarían tanto las estrategias como los resultados de los programas de formación permanente. Cabría preguntarse, sin embargo, si en esta intencionalidad se contemplan estrategias y medidas no sólo de carácter administrativo y de gestión, sino para hacer posible la participación efectiva de los profesores en el diseño de nuevos proyectos, en la revisión y evaluación de programas de estudio, en la valoración de su formación a partir de sus motivaciones y de los resultados en el rendimiento escolar de sus alumnos y, en fin, en actividades de autoformación y aprendizaje permanente, vinculados con su biografía.

COMPONENTES Y ESTRATEGIAS DEL PRONAP

En los lineamientos normativos (SEP, 1995) para la creación y operación del programa, se presentan los ámbitos de acción referidos a la organización y funcionamiento del sistema de educación básica; los métodos, contenidos y recursos de la enseñanza; la formación, actualización y superación de maestros y directivos; los medios electrónicos en apoyo a la educación.

En consecuencia, el dispositivo Pronap está constituido por:

- a) programas de estudio que versan sobre el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas, la comprensión de los enfoques y contenidos de los planes de estudio, el dominio

- de métodos de enseñanza, el conocimiento del desarrollo del niño y adolescente y el conocimiento de las relaciones internas en las instituciones escolares y de la política educativa;
- b) paquetes didácticos y educativos integrados por materiales impresos referidos a los contenidos de planes y programas, antologías, materiales grabados y guías de estudio de apoyo, que los maestros reciben en sus lugares de trabajo con el propósito de que se pongan al día en sus conocimientos y fortalezcan sus recursos didácticos;
- c) centros de maestros, pensados como espacios que puedan garantizar el apoyo permanente y sistemático para la profesionalización del quehacer docente y directivo de educación básica y ofrecer instalaciones y servicios para el desarrollo de diversas actividades de actualización que promueve el Pronap;
- d) mecanismos de evaluación y acreditación (exámenes nacionales) a fin de que los maestros puedan obtener la acreditación de los cursos mediante la evaluación por parte de un órgano técnico, con criterios objetivos, estandarizados y de validez nacional.

Para ello, se definen como programas prioritarios:

- Programas para maestros de educación primaria, con dos formas de organización de contenidos: *vertical*, enfocada al desarrollo de las competencias requeridas para enseñar los contenidos programados de un grado, y *longitudinal*, que se refiere a las competencias para enseñar una asignatura a lo largo de los seis grados del ciclo.
- Programas para directivos y supervisores de educación pre-escolar, primaria, secundaria, destinados a mejorar sus capa-

idades de liderazgo, especialmente aquellas que le permitan apoyar y orientar a los maestros para la aplicación de los nuevos planes y programas.

- Programas para maestros de educación secundaria, con el fin de mejorar las competencias relacionadas con la enseñanza de asignaturas básicas a lo largo del ciclo.
- Programas para maestros de educación preescolar, para fortalecer las competencias relativas a desarrollar los programas de este ciclo.
- Programas para atender las necesidades de los maestros de educación indígena, de escuelas unitarias y en general de quienes atienden grupos “multigrado” (SEP/Pronap, 1997).

La estrategia general de actualización consiste en la realización de cursos nacionales y estatales de actualización y talleres generales y estatales de actualización. Los cursos nacionales se refieren a la enseñanza de las disciplinas en primaria y secundaria, y se desarrollan a partir de un libro de lecturas y una guía didáctica en la que se enuncian los propósitos de la actividad y se hacen las recomendaciones para que cada grupo de profesores pueda desarrollar, de manera autónoma, los contenidos de la actividad. Los talleres generales de actualización tienen como propósito promover el conocimiento de los recursos educativos, favorecer la planeación de clases, generar la creación de estrategias docente y estimular la reflexión y el análisis de problemas educativos relevantes en el contexto laboral de los profesores. Estos talleres tienen una duración más breve que los cursos y se realizan los días previos al inicio del ciclo escolar y durante el ciclo escolar.

Los centros de maestros están planeados como espacios que puedan garantizar el apoyo permanente y sistemático para la profesionalización del quehacer docente y directivo de educación básica.

En los documentos de presentación del Pronap se menciona que el desarrollo académico en estos centros de maestros se inicia con la capacitación inicial de los equipos de coordinación, abordando temas relativos al marco normativo y estrategia del Pronap, a los enfoques de la educación básica y de los cursos, a la formación de asesores y a los exámenes de acreditación, entre otros.

Durante el ciclo escolar, los centros de maestros organizan diversas actividades académicas, tales como cursos, talleres breves, conferencias y presentaciones de libros, entre otras, y de manera relevante, como apoyo a los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), en los centros se llevan a cabo asesorías y círculos de estudio.

El centro cuenta con el servicio de biblioteca que cuenta con un acervo de más de 3 mil títulos referidos, básicamente, a temáticas pedagógicas, y otros de historia, literatura, arte, filosofía, pedagogía, didáctica de las ciencias, lectura recreativa; enciclopedias y diccionarios; una videoteca sobre temas científicos, desarrollo de las disciplinas y temas humanísticos, así como material didáctico diverso, aunque también se pueden consultar enciclopedias y diccionarios actualizados y un amplio acervo de videos, audios y discos compactos de temas educativos.

Asimismo, estos centros cuentan con salas equipadas con videocaseteras, grabadoras y televisión, conectadas con la Red Edusat, perteneciente a la SEP, a través de la cual reciben diversos cursos, diplomados y programas relacionados con temas de la educación básica. Los centros proporcionan servicio de apoyo para inscribir en los cursos y exámenes de acreditación del Pronap.

Según se establece en los documentos normativos, las modalidades formativas que el Pronap ofrece se orientan en tres sentidos:

- crear un núcleo de maestros con alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas, niveles y grados de la educación básica;
- mejorar progresivamente el grado de competencia didáctica del conjunto de profesores de educación básica;
- mejorar las competencias de los directivos escolares en materia de gestión escolar (SEP/Pronap, 1995).

Para cada una de las modalidades formativas, el programa ofrece cursos con las siguientes características:

Los cursos tipo 1 están dirigidos al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, los directivos o el personal de apoyo técnico-pedagógico; promueven la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, las actitudes y los valores requeridos para el cumplimiento adecuado de su función en el contexto y circunstancias en las que se lleva a cabo.

Los cursos tipo 2 promueven el desarrollo del conjunto de competencias que son necesarias para aprender a lo largo de toda la vida. Con este tipo de cursos se pretende que los profesores desarrollen sus competencias para la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas, así como la búsqueda y la selección de información.

Los cursos tipo 3 están dirigidos al desarrollo de las competencias profesionales requeridas para atender necesidades educativas específicas de un estado o localidad, así como problemas sociales emergentes que puedan ser abordados desde la perspectiva escolar, haciendo uso de los planes y programas vigentes y de los materiales educativos disponibles. Entre los temas que se sugieren para este tipo de cursos están: el conocimiento y cuidado del entorno natural de la región, conocimiento del patrimonio cultural

e histórico del estado o región, manejo de contenidos regionales desde los enfoques vigentes en la educación básica.

Los actores que participan en el desarrollo del Pronap son los siguientes; *a)* destinatarios: personal docente, directivo y de apoyo técnico-pedagógico de los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; *b)* asesores docentes y especialistas, *c)* personal académico y administrativo.

PODER, SABER Y SUBJETIVIDAD EN EL DISPOSITIVO PRONAP

Hemos insistido en que los dispositivos no solamente organizan los elementos y los recursos para operar la formación, sino que tienen una función estratégica basada en intereses de los distintos actores y grupos involucrados en acciones formativas que les permite regular la formación de profesores.

En él se expresan y se proyectan relaciones de fuerza producto de prácticas que establecen separaciones y clasificaciones (especialistas y profesores, diseñadores y aplicadores, teoría y práctica, verdad y falsedad). Asimismo, por “juegos de verdad” que se producen en la economía, la ciencia, la historia y el lenguaje (Foucault, 1986). Esto significa que los dispositivos producen efectos de poder que están ligados al saber y a la forma en que éste circula: conocimientos útiles, verdades universales, competencias necesarias, que se imponen a los sujetos y se dirigen a un tipo de individualización que tiende a normalizar y a homogeneizar las prácticas.

Por ello, un dispositivo no puede ser considerado como universal, sino como un proceso singular que conjuga parte de la historia y parte de lo actual, en el que cada línea sigue direcciones

diferentes, que se acercan o se alejan, emergen o desaparecen, se fisuran o se transforman en dimensiones de saber, poder y subjetivación (Deleuze, 1999).

Dimensión de poder

Las reformas planteadas para la formación de profesores de educación básica, han sido producto de proyectos gubernamentales y demandas sindicales y magisteriales coligadas, con el fin de establecer programas y medidas para desarrollar los cambios que se consideran urgentes y de actualidad, de acuerdo con las necesidades del contexto y la coyuntura política.

La dimensión del poder se manifiesta en el dispositivo por la forma en que se justifica una política o acción educativa, por la incorporación de necesidades, intereses y aspiraciones de los actores propios del sistema escolar y de sectores de clase externos, por alianzas, negociaciones y compromisos básicos con los sectores que tienen poder de influencia. Así, por ejemplo, en el ámbito de la formación de profesores de educación básica la dimensión del poder se ha manifestado especialmente en la relación del gobierno con el sindicato de maestros (SNTE).

Su poder de presión y negociación ha sido determinante para tomar acuerdos y decisiones que trascienden la satisfacción de demandas de carácter gremial o educativo. Baste mencionar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de las 31 entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la finalidad de llevar a cabo cambios fundamentales en torno a la federalización de los servicios educativos, la reformulación de los contenidos y materiales (nuevo plan de estudios para preescolar, primaria y secundaria y nuevos libros de texto para primaria) y

la revaloración de la función magisterial (mediante seis aspectos: formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo).

Podemos observar que en el contexto de las relaciones entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el sindicato, la federalización de los servicios educativos ha traído consigo algunas dificultades en materia de formación. En un balance sobre la situación actual de los servicios de formación, presentado recientemente por la SEP¹⁶ se mencionan algunas consecuencias negativas como son: la improvisación y dispersión, la imposibilidad de concretar trayectos formativos, la no recuperación de las necesidades del quehacer docente, así como la subutilización de los servicios, duplicación de funciones de las instancias de formación, desarticulación de las dependencias y los grupos técnicos.

Las ofertas de formación derivadas de estas políticas, al ser homogéneas, dejan de atender no sólo a los distintos grupos de profesores y sus necesidades, sino el tipo de formación en cada una de las etapas de su desarrollo profesional, en la que se despliegan habilidades también diferenciadas.

A lo anterior se suma el hecho de que la formación se enfrenta a una actividad aislada de la enseñanza y el currículo, las guías de actividades y libros de texto son proporcionados por la SEP y son los mismos para todo el país. Asimismo, la formación se realiza fuera del lugar del trabajo y se saca al maestro de su escuela, se dirige a los profesores en lo individual y no a grupos o equipos de trabajo, está centrada en la enseñanza bajo un modelo transmisivo y no en el aprendizaje, tiende a ser teoricista centrada en el libro y niega la práctica docente como espacio y materia prima de aprendizaje.

¹⁶ SEP/Susecretaría de Educación Básica y Normal. *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión núm. 1.

Dimensión de saber

En un dispositivo la dimensión del saber se estructura en un régimen de enunciaciones de lo científico, lo político, lo jurídico, lo estético, articuladas en un orden que orienta, delimita, incluye o excluye determinado tipo de conocimientos. Para Foucault (citado en Wahl, 1999:77) un saber, “es aquello de lo que se puede hablar”, “es también el espacio donde el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos con los que tiene que ver en su discurso”, “es también el campo de coordinación y de subordinación en que los conceptos aparecen y se transforman”. Un saber puede ser definido como práctica discursiva, por las posibilidades de su utilización y apropiación en el contexto de otras prácticas no discursivas.

Legroux (citado en Bernard, 1999:122-124) establece una diferencia entre la información, el saber y el conocimiento. La información consiste en una serie de datos almacenables, transmisibles, exteriores al sujeto, con poco significado para él. El saber está constituido de informaciones organizadas: conceptuales, científicas, de las disciplinas escolares, ideológicas, derivadas de la acción, que son integradas y estructuradas en el tiempo por la actividad intelectual del sujeto. El conocimiento es un saber recibido por la totalidad del sujeto, tiene mayor significación porque está integrado a la experiencia personal, es de orden afectivo y cognitivo, pasa a formar parte de la identidad de cada persona y facilita la comprensión y la aceptación de los otros. La información externa y el saber pueden o no evolucionar hacia el conocimiento construido.

Se establece en los documentos normativos que las áreas de incidencia de los cursos que ofrece el Pronap deben ser: *a)* desarrollo profesional mediante contenidos relacionados con los planes y programas en cuanto al enfoque, las disciplinas y los recursos

didácticos; también teorías que sustentan la práctica docente, incluidos métodos, técnicas y procedimientos para las funciones docentes y directivas; *b)* desarrollo personal mediante contenidos referidos a las áreas intelectual y socioafectiva y física; *c)* desarrollo social, cuyos contenidos orientan procesos autogestivos y de participación cultural y social a través del conocimiento y aplicación de las técnicas de investigación social.

En esta relación entre información y conocimiento no siempre están bien diferenciadas las necesidades de información para los maestros y la elaboración que requieren hacer de esa información para que sea un conocimiento construido, del cual se apropian para adquirir una formación que trascienda la transmisión de contenidos escolares y la diversificación de técnicas didácticas. Por eso resulta contradictorio que los cursos que se proponen pretendan abarcar aspectos del desarrollo social y personal del profesor cuando, en los hechos, la mayor parte de los cursos que promueve el Pronap se centran en la enseñanza de las asignaturas.

Es interesante destacar la relevancia que adquieren los contenidos disciplinarios y el desarrollo de competencias en la actualización de los profesores. Tanto en sus objetivos como en su operación, el programa pretende una actualización modernizadora, en el sentido de que contempla, por una parte, el desarrollo de habilidades y competencias para el ejercicio eficaz de la práctica docente y, por otra parte, el uso de la tecnología como estrategia de organización académica y administrativa, de equipamiento de espacios y de formas de transmisión e instrumentación didáctica del conocimiento. No obstante, estas habilidades no parecen ser campo de dominio de los maestros, pues su trabajo docente ha estado más articulado a la aplicación de estrategias didácticas que al desarrollo de actividades intelectuales que le permitan investigar, estudiar con método, poner a prueba nuevos conocimientos.

La intencionalidad del programa de desarrollar estas competencias docentes en maestros de educación básica es importante, sin embargo, se requiere de un proceso personal de autoformación y de condiciones académicas al interior de la escuela, propicias para poner en juego otras habilidades, y esto sobrepasa lo que los cursos de actualización pueden brindar a los maestros.

La actualización de los profesores se sigue orientando a la aplicación de cambios curriculares y estrategias de enseñanza, desvinculándola de un conocimiento amplio sobre los principios y mecanismos que fundamentan las prácticas de formación y la constitución de los sujetos que se forman.

Reducir la actualización a procesos didácticos muestra también que el poder circula a través de las ideas que se van imponiendo como formas supuestamente compartidas por los maestros, perdiendo de vista que las ideas:

Se hallan insertadas en los proyectos políticos al mismo tiempo que hay formas imperantes de razonamiento, que hay objetos contruidos sobre la formación, que hay formas particulares de conocimiento que otorgan poder a través de formas que califican o descalifican a los maestros respecto de su práctica y su participación (Popkewitz 1998, p. 15).

El señalamiento de que el Pronap contribuye a desarrollar habilidades y competencias que los maestros no habían desarrollado, justifica el carácter remedial del programa. Se argumenta que los profesores en servicio recibieron una formación inicial basada en planes de estudio poco vinculados a las necesidades del aula y la escuela y que han desarrollado su práctica en una cultura escolar poco dinámica y resistente a las innovaciones. Por lo que los cursos nacionales estarían destinados a cubrir, de entrada, los grandes huecos formativos, aquellos que están generalizados entre

los maestros por una historia reciente de desvinculación entre la formación inicial y las necesidades de la enseñanza (Pronap, 2004).

Resulta contradictorio el carácter remedial del programa, pues con la incorporación de información sobre contenidos disciplinares y recursos didácticos, las necesidades de un desarrollo personal y profesional se cumplen parcialmente.

Dimensión de la subjetividad

Hemos afirmado que los dispositivos de formación no son solamente mediadores, sino constitutivos de experiencias subjetivas. En esto consiste la dimensión de la subjetividad, en que un dispositivo hace posibles distintos tipos de experiencias para los sujetos, aquéllas que contribuyen a resistir a la imposición y al autoritarismo, a desarrollar la autonomía y a trazar caminos de creación, haciendo que el sí mismo entre en,

[...] un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique (Deleuze, G., 1999:157).

O bien, experiencias que pueden provocar una des-subjetivación interna, cuando el individuo no puede apropiarse de los resultados de su actividad, ni a reconocerse como actor y autor de su trabajo y su propia vida. En los programas de actualización sucede que los maestros difícilmente pueden sustraerse a las formas de control institucional y a los saberes establecidos, porque todo está normado y estructurado de tal forma que no hay espacios ni físicos ni simbólicos para que puedan mirarse a sí mismos, distanciarse de sus actividades e implicarse con los saberes que transmiten.

De esta manera, los discursos y contenidos de formación tienen con frecuencia un efecto ideológico, porque se imponen como evidentes o como si fueran por sí mismos favorables para el desarrollo de su conocimiento y superación profesional. Es decir, hay dispositivos que producen modos de subjetivación que normalizan a los maestros porque se impone el poder de un conocimiento de expertos que no es cuestionado, al mismo tiempo que se va configurando una forma adaptativa de participar en la formación. Los siguientes fragmentos de cartas referidas a alguno de los talleres permiten ver esa situación:¹⁷

El profesor de Historia regresó a la Introducción y dijo que la había leído como mero trámite, pero que se daba cuenta de cuán limitado era él en las habilidades para comunicarse verbalmente, y que se daba por sentado que el profesor siempre lo hace bien y que en su caso no era cierto. Nos dijo que en adelante sería menos exigente con sus alumnos, siempre reflexionando si en efecto él podría hacer lo que les pedía que hicieran de manera excelente. Al final les pedí que expresaran en una sola palabra, qué se llevaban del taller y sus respuestas fueron: innovación, diversión, tolerancia, convivencia, reflexión, comprensión (C-P).

En este fragmento se muestra algo que sucede con frecuencia en los cursos de formación; los maestros tienden a reproducir el *habitus* de alumnos, así por ejemplo, leer por trámite o creer que una lectura tiene el poder de cambiar la actitud hacia los alumnos constituye una forma de relación con el saber en la que el contenido se diluye y se puede simular que algo se ha aprendido. Así, las

¹⁷ Además de fragmentos de entrevistas aplicadas para esta investigación, tomamos algunos fragmentos de cartas enviadas vía Internet a la coordinación del Pronap por maestros de varios estados de la República que participaron en alguno de los Talleres Generales de Actualización 2003-2004. Estos fragmentos se identifican con la clave (C-P).

palabras que utiliza el profesor para sintetizar lo que obtuvieron del taller se refieren a actitudes y valoraciones, pero no a conocimientos objetivables. Es frecuente que en los cursos la forma desplace al contenido y que se dé mayor importancia a la manera en que un maestro responde a la demanda del conductor. Así, asimila a un discurso que le es externo y del cual se apropia como significativo y no como significado.

Los fragmentos que siguen sugieren también esa forma de relación ideologizada con los contenidos de formación.

Conscientes de la gran responsabilidad que tenemos como parte de los pilares de la Educación en México, queremos comentarles que el tema “La producción de textos en la Escuela Secundaria” es muy importante y han sido muy enriquecedoras las experiencias que cada uno de nosotros hemos adquirido y tengan la plena seguridad de que serán aprovechadas para beneficio de nuestros educandos (C-P).

Otro ejemplo de esa transposición ideológica de la forma sobre el contenido está presente en la siguiente afirmación de uno de los participantes en el curso:

Sabemos que no será fácil y que lo importante no es lo que está hecho, sino lo que falta por hacer, pero también sabemos que juntos lo podremos lograr por el bien de México... Educar precisa AMAR intensamente (C-P).

Un modo de subjetivación presente en estos fragmentos es que el maestro incorpora el discurso producido por expertos, asesores o directivos y lo reproduce conforme a la demanda del otro. El maestro no sólo se ve en situación de reproducir el contenido, sino los estilos de referirse, por ejemplo, a la educación. Expresiones como “pilares de la educación, “educar precisa amar inten-

samente” o “adquirir experiencia por el bien de los educandos” indican cómo el lenguaje puede servir para obturar el contenido real de una experiencia adquirida en el curso, en aras de hacer una devolución que se acomode al discurso del que se asume como formador. En otros fragmentos de cartas, los autores no hablan siquiera de los contenidos abordados, sino que proyectan un sentimiento de deuda en los maestros por recibir esos cursos. Uno de ellos expresa:

Agradecemos estos espacios ya que en ellos encontramos opciones para nuestro crecimiento profesional e integración como parte de un mismo plantel. Enalteciendo la noble labor de la educación (C-P).

Otro fragmento señala:

Es agradable para nosotros comentarles que el brindarnos la oportunidad de reunirnos e intercambiar experiencias con nuestros compañeros, ha reafirmado nuestro compromiso con la enseñanza hacia las niñas y niños de México (C-P).

Estas expresiones ideologizadas sobre lo que los cursos proporcionan, reflejan la no potenciación del pensamiento crítico y reflexivo del profesor, pues la experiencia que se elabora implica reencuentro y distanciamiento, reflexión y cuestionamiento. Es el caso de la reflexión de varios profesores que expresan comentarios acerca de la necesidad de cambiar los cursos. Uno de ellos manifiesta desacuerdo por el enfoque y funcionamiento de los cursos y sugiere lo que deberían integrar:

[...] cada programa o curso debería integrar por lo menos una pequeña parte en la que se pudiera sensibilizar al profesor sobre su trabajo [...], sobre

su desenvolvimiento docente, tal vez así resignificaría su labor cotidiana; de ver que no está tomado en cuenta sólo como un reproductor de contenidos programáticos, sino que está siendo tomado en cuenta como sujeto vivo y no como algo mecánico; esto yo creo que muy difícilmente lo van a ver los tecnócratas de la educación, porque por eso son tecnócratas, un tanto alejados de esa sensibilidad de seres humanos, como individuos y como personas (E-3 M).

Esta consideración nos remite al tema de cómo lograr que los dispositivos instituidos abran posibilidades de nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individuación que les ha sido impuesta a los maestros por los dispositivos existentes. Primero, mediante el análisis de los efectos de normalización en sus prácticas y, luego, creando condiciones de posibilidad para romper esa lógica de poder-saber y control que atraviesan las políticas y dispositivos estratégicos fuertemente homogeneizadores y poder incorporar una lógica del sujeto como punto de partida y de retorno de la formación.

LÓGICAS DE FUNCIONAMIENTO DE LOS DISPOSITIVOS

Hemos visto hasta ahora que los dispositivos de formación están atravesados por líneas de distinta naturaleza que siguen direcciones diferentes. Algunas líneas son de sedimentación y otras de ruptura, pero todas forman una madeja que hay que desenmarañar para analizar las dimensiones de saber, poder y subjetividad que lo configuran.

La manera en que se organizan estas líneas y dan cuenta de una visión del mundo y de la formación en particular, corresponde con lo que hemos llamado lógicas de construcción y funcio-

namiento de los dispositivos de formación; lo cual significa que en los dispositivos se objetivan efectos de poder ligados al saber y a la forma en que éste circula (conocimientos, verdades universales, competencias) y se dirigen a un tipo de individualización que tiende a homogeneizar las prácticas.

La noción de poder como función de conocimiento se expresa en las reglas y normas para pensar la enseñanza y la educación profesional; asimismo, en ciertas clases de discurso para organizar y disciplinar la percepción, las experiencias y las acciones individuales de los sujetos, a través de determinadas prácticas institucionales (Popkewitz y Pereira, 2000).

El excesivo uso de discursos normativos desplaza la función explicativa sobre la formación que como cuerpo de conocimientos orientarían la experiencia de los maestros. Desde un deber ser, se convierten en principios abstractos sobre lo que el maestro ha de conocer o el tipo de habilidades que ha de desarrollar para la práctica.

En esta función estratégica podemos decir que los dispositivos funcionan mediante lógicas que tienen como efecto un predominio de las relaciones de poder y sus efectos en el saber y pocos espacios para la subjetivación. Estos efectos se manifiestan en cuestiones como las siguientes:

- Prescripción excesiva del quehacer de los docentes y la implantación vertical de programas de formación y uso de materiales de apoyo a la docencia, con lo cual poco contribuye a que el profesor desarrolle la capacidad de saber aprender a darse objetivos, medios y recursos para organizar sus aprendizajes y evaluar los resultados por cuenta propia.
- Sujeción de los docentes a los cambios propuestos, dando como resultado que una buena parte de su trabajo se con-

vierta en prolongación y aplicación de medidas de política educativa, y no en mejor desempeño de un profesional con cierto grado de autonomía.

- Negación de las tensiones que se dan entre la realidad de la formación y las intencionalidades de un dispositivo, pues se pasa por alto que el profesor ha construido su trayectoria y con ella ciertas maneras de pensar y de actuar, que se expresan en la forma en que enfrenta el desarrollo curricular, en el tipo de estrategias didácticas que aplican, en la relación e interacción con los alumnos para promover el aprendizaje. Hay indicios de que negar esas trayectorias dificulta los procesos de cambio, pues no se dan espacios para que el docente se apropie primero de la necesidad de transformar sus prácticas a partir de lo que es y hace, y no únicamente de lo que debe ser y hacer.
- Instrumentalización de la formación docente al convertir a los profesores en aplicadores de propuestas externas, con lo cual los cambios pierden su sentido formativo. Al mismo tiempo, se estandarizan las competencias y se asocia al buen maestro fundamentalmente con la imagen de un profesional con habilidades técnicas.
- Desconocimiento de las características, intereses y potencialidades de los profesores y las condiciones en que aplican los conocimientos adquiridos durante los cursos.
- Exigencias de tiempo y dedicación para cubrir un sinnúmero de demandas institucionales que dificultan la regulación del tiempo y las actividades para la actualización.
- Los dispositivos pedagógicos se presentan neutrales, como si fueran un espacio para la autonomía, el autocontrol y el desarrollo de la conciencia de los sujetos, pero funcionan como mecanismos de poder y control simbólico. En su ló-

gica racional, no hay lugar para el deseo y la emotividad.

- Aunque el conocimiento implica la incertidumbre, los dispositivos de formación insisten en trabajar con certezas y resultados mensurables.

Los puntos de vista expresados por los maestros nos proporcionan indicios de que el Pronap tiene poco impacto en la práctica de los maestros y que hay factores que influyen para que no se produzcan experiencias de subjetivación porque tienden a la normalización del docente y las tareas que realiza. El hecho de que predomine la división del trabajo entre expertos y ejecutores, la distribución del conocimiento científico y tecnológico, una visión tecnocrática de la formación que ve la práctica docente como ámbito de aplicación y una pedagogía de los contenidos anclada en la transmisión, provoca que los dispositivos de formación continúen siendo poco eficaces para propiciar en los maestros el amor al conocimiento y mayor compromiso con la formación de sus alumnos y que contribuyan a desarrollar la autonomía de los maestros.

Acerca de esta forma de ejercer la formación en las políticas oficiales, el punto de vista de Popkewitz (1998) es terminante cuando afirma que hay una intención redentora que incorpora un sentido de misión en el discurso de la formación y del docente, una idea de compromiso incondicional con la educación con base en principios pedagógicos y psicológicos que incorporan una selectividad particular de normas, valores y principios que gobiernan la acción y la participación del docente en su formación (Popkewitz, 1998).

En este mismo sentido, es importante destacar cómo discursos emergentes que irrumpen dentro de la formación con posiciones críticas, vuelven a quedar incorporados como discursos institucionalizados que tienden a excluir los discursos y trayectorias de

los maestros. En este aspecto, el papel que juegan frecuentemente los formadores es reforzar una función ideologizada de la formación, pues también han interiorizado en su propia experiencia que deben contribuir a cubrir la “falta” en los maestros y colmar todos los vacíos de saber y saber hacer de la práctica docente, pues como afirma Remedi (1999):

Ante este espacio de múltiples historias y trayectorias contradictorias, el *formador*, por la ansiedad que provoca el panorama, multiplica las prohibiciones e impone obligaciones cargadas de arbitrariedad, asumiendo una posición refractaria a las demandas docentes; sosteniéndose en el lugar del *supuesto saber* que desestima la búsqueda de interrogantes de los docentes e impone vía modelos y recetas, la ilusión de un dominio intelectual del mundo circundante hallando universalidades, reglas y leyes que pongan orden al caos que él imaginiza. Desde esta posición los expertos van de una conjetura a otra, seguros de estar en *la verdad*; en este juego seducen a los sujetos, a los maestros, con una serie de normas plasmadas en modelos del deber ser, recetas que escapan a la vida instituida, a lo presentificado en el grupo y que impiden a los individuos, a los profesores, apuntala su vida académica en fundamentos sólidos (p. 135).

En este sentido, la formación de los formadores también tendría que estar en constante cuestionamiento, para salir de la dinámica de su función de expertos y de posesión del saber empeñados en querer demostrar la necesidad de la formación. De este modo, tanto el formador como los maestros pueden devenir sujetos activos capaces de elaborar una verdad, una versión sobre sí mismos y trabajar en un ideal de lo factible, lo posible y la utopía en nuevos modos de planear y hacer la formación.

En este capítulo hemos trabajado la dimensión instituida de la formación, mediante el análisis de las regulaciones y discursos de la política educativa y las lógicas sobre las cuales se construyen

los dispositivos, en el entretejido de elementos vinculados con relaciones de poder, posiciones sobre el saber y experiencias subjetivas que producen.

En el siguiente capítulo analizaremos las experiencias de subjetivación a partir de lo expresado por los maestros en las entrevistas y relatos sobre su formación, con referencia a la experiencia escolar, mundo profesional e identificaciones de los sujetos en procesos de formación.

SUBJETIVIDADES E IDENTIFICACIONES EN TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN

Los relatos de los maestros sobre sus trayectorias de vida y profesional remiten a sus identificaciones sociales y personales y dan cuenta de las disposiciones, el imaginario, los ideales, angustias y afectos vividos desde su subjetividad.

Los recorridos de formación que describen se asocian a acontecimientos, mundo simbólico y experiencias escolares que han trastocado sus pensamientos, hábitos y actitudes con respecto a sí mismos y a su práctica docente. Al mismo tiempo, indican que han tenido que desarrollar estrategias identitarias para relacionarse con otros, inscribirse en las instituciones y desempeñar una profesión.

Hemos expuesto en el capítulo anterior que los dispositivos pedagógicos y de formación suscitan modos de identificación en los sujetos, en los que pueden predominar formas *de relación para los otros* o identidades atribuidas que implican obligaciones impuestas y asunción de papeles asignados (Dubar, 2002).

Nos referimos en este capítulo a identificaciones que han resultado de experiencias escolares y de formación vividas por los maestros en su tránsito por la escuela y en la relación con personas y situaciones significativas en el ámbito profesional; las cuales nos dan indicios de cómo se convirtieron en maestros, qué *habitus* profesionales han adquirido y qué formas de relación con el saber han interiorizado.

A partir de las entrevistas narrativas y relatos escritos de los maestros, abordamos los temas eje que sintetizan esas experiencias y formas de identificación:

- el recorrido profesional, representaciones y experiencia escolar de los maestros;
- el mundo social profesional, identidades y formación;
- la identidad y referentes simbólicos e imaginarios en la formación.

En los relatos de los profesores sobre su formación están presentes referentes simbólicos e imaginarios que corresponden con imágenes y representaciones sociales sobre su función y tareas docentes.

La evocación de acontecimientos, relaciones y experiencias vividas en el seno de la escuela o en el entorno familiar y cultural, constituyen núcleos importantes de identificación en su trayectoria personal y profesional.

La construcción de determinados *habitus* y representaciones de lo que es ser maestra o maestro, de la relación con el saber, de los comportamientos y aprendizajes de los alumnos y de las formas de existir en la institución, constituyen algunos de los elementos de esas identificaciones.

SER MAESTRO, VOCACIÓN Y ATRIBUCIÓN

El rumbo que puede tomar la trayectoria de formación y profesional de los docentes aparece frecuentemente asociada a la condición y decisión de ser docente. Así, el origen social, la situación familiar, la influencia de figuras ideales y el género están presentes en los motivos por los cuales los maestros entrevistados se iniciaron y permanecen en la docencia.

La mayoría de los maestros y maestras entrevistados provienen de familias con recursos económicos limitados, sus padres o abuelos son de origen campesino, comerciantes o maestros y sólo tres de ellos son hijos de profesionistas de otras áreas. Los trayectos escolares son también semejantes. 90% estudió la Normal como formación inicial y posteriormente una licenciatura en educación básica o preescolar. Asimismo, todos los maestros entrevistados se han actualizado participando en cursos que ofrecen el Pronap y los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y han cursado diplomados, especializaciones y posgrados en alguna institución formadora de maestros, predominantemente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), o en instituciones privadas.¹⁸

Los motivos que esgrimen como la causa por la cual estudiaron para ser maestros se refieren, en algunos casos, a la condición económica familiar y en otros a la influencia de alguna figura importante para ellos, amigos, padres y maestros. Muy pocas veces se refieren a la vocación como la motivación principal para decidir estudiar esta carrera. Cuando le preguntamos a una de las profesoras acerca del inicio de su formación y el origen de la decisión de ser docente, su respuesta fue la siguiente:

¹⁸ Véase, anexo 2, tabla: Trayectos de formación de los maestros entrevistados.

No, qué crees, yo no iba a estudiar para maestra, iba a estudiar para secretaria. Mi papá era de criterio muy cerrado y decía no, secretaria no porque ahí vas a estar sentándote en las piernas del jefe. Yo ni sabía en ese entonces eso, pero en nuestra casa no había muchos recursos económicos, entonces, yo lo que buscaba era una carrera corta para poder trabajar luego y poder ayudar con el sostenimiento de la casa, entonces una compañera que iba conmigo en la secundaria me dijo: yo voy a ser maestra. A mí me gustaban más los niños chiquitos y dije voy a ser educadora, pero mis papás me empezaron a decir: es que se gasta, el material es individual, entiende que no tenemos dinero. Dije bueno me voy con mi amiga de maestra (E-9 C).

La profesora atribuye a la condición económica familiar el haber estudiado para ser docente de primaria, sin embargo, el relato sugiere que el criterio del padre fue determinante para que no fuera secretaria, pues se conjugó la autoridad paterna y el prejuicio de que hay trabajos que degradan a las mujeres. Así, el padre parecía compartir la imagen construida socialmente de que la docencia es una profesión que puede preservar de la “esfera erótica”, porque exige que se controle la sexualidad mediante el recato en la manera de vestir, limitando las manifestaciones de simpatía por los estudiantes y conservando ciertos rasgos infantiles en los maestros (Adorno, 1973).

No podemos saber si esta representación tuvo algún significado posterior en el desempeño de esta maestra, lo que es importante destacar es que en un momento de su formación inicial pudo tenerlo, pues habla de ello en su relato y le atribuye una de las razones por las que ingresó a la carrera de maestra.

Posteriormente estudió una licenciatura en Psicología, pero no la ejerció y permaneció como maestra de primaria:

Yo digo: dejar de ser maestra, no, porque yo también estudié psicología educativa, nada más que no me titulé, estudié en la UNAM, terminé la carrera

completa, entonces, aquí estamos todavía como maestros y me gusta mucho trabajar como maestra (E-9 C).

A pesar de no cambiar su actividad profesional, ya sea porque no se tituló o porque decidió no ejercer la carrera de psicóloga, ella considera que estudiar psicología le sirvió “para entender mejor el desarrollo de los niños y ver qué es lo más adecuado para ellos”. Aunque un significado igualmente importante de haber estudiado en la universidad, es para ella que a sus padres y hermanos

[...] les daba mucho gusto que yo fuera la primera profesional, todos estaban muy orgullosos de mí y como que eso me motivó mucho para seguirme formando (E-9 C).

Ser la primera profesional de una familia es para la maestra una motivación y continuar actualizándose es una exigencia:

Yo decía quiero estar mejor, mejor, o sea, para ser maestra hay que estudiar mucho y uno necesita irse actualizando y empapando de todo; como que no te puedes quedar estancada en algo..., pero sí el apoyo de mi familia ha sido muy importante (E-9 C).

En efecto, durante sus 15 años de servicio la profesora no ha dejado de actualizarse. Nos habla en la entrevista de diversos cursos que ha tomado sobre autoestima, valores, historia, técnicas de evaluación y todos los cursos del Pronap. El siguiente fragmento de relato de otra de las maestras ilustra, en este mismo sentido, la apreciación de la madre sobre las razones por las cuales debía estudiar la Normal:

Al concluir la educación secundaria tuve un nuevo “desacuerdo” con mi madre, porque ahora ella quería que yo fuera maestra o nada, me ordenó, me

exigió, me sentenció, incluso me amenazó que si no estudiaba en la Escuela Nacional de Maestros, mejor no estudiaba, porque ella no iba a estar gastando para que al rato saliera “panzona” y todo su esfuerzo iba a ser inútil. De nuevo fui a buscar el consejo y el apoyo de mi abuela, ella me pidió que le hiciera caso, porque así cuando yo me recibiera de maestra, podríamos irnos juntas a un lugar donde hubiera mar, y así mi abuela podría mejorar un poco de su corazón porque cada vez estaba más débil y cansado. Eso me alentó un poco a obedecer a los deseos de mi madre, pero no a matar los míos, así que, hice examen de admisión en la Nacional de Maestros, en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela de Trabajo Social [...] para mi buena o mala suerte en las tres escuelas fui seleccionada, pero mi madre se negó rotundamente a que yo estudiara otra cosa que no fuera para maestra (R-13 C).

La posición de la madre de que estudie para maestra tiene que ver, sin duda, con la angustia que provoca en ella el futuro incierto de su hija,¹⁹ pero se intrinca con el prejuicio de que no vale la pena hacer el esfuerzo para que su hija curse una carrera más larga, pues puede salir embarazada. La identificación afectiva con la abuela influyó para cumplir los deseos de su madre, pero como ella dice “no a matar” los suyos.

Así, su deseo se objetiva primero en que pudo acreditar los tres exámenes de ingreso a distintas carreras, obtener una beca para poder seguir estudiando y, posteriormente, continuar con una trayectoria de formación permanente. Además de la Normal, la maestra estudió la licenciatura en educación básica, una especialidad en la Normal superior, una maestría y múltiples cursos de

¹⁹ La maestra relata la situación de pobreza que vivió durante su infancia con un padre obrero, alcohólico, una madre costurera y cuatro hermanos. Ella fue acogida por su abuela y recuerda que ésta se comprometió más con su formación y educación que sus padres (R-13 C).

actualización. Aunque no quería ser docente, seguirse preparando ha sido una elección durante su ejercicio profesional.

Podemos apreciar en estos relatos la manera en que se entrecruzan las razones objetivas de una situación económica y la presión para buscar una solución, con posiciones ideológicas sobre lo que implica estudiar una carrera que se ha prefigurado social y culturalmente como una profesión “apropiada” para las mujeres.

El relato que hace una maestra de las circunstancias que definieron su ingreso a la Normal es indicativo también de este último aspecto:

Al salir de la secundaria no sabía qué quería hacer, a dónde iba a estudiar [...], lo cierto es que este momento de vacilación fue aprovechado por mi mamá y mi hermana mayor para que yo estudiara la Normal. Pensaban que la carrera de maestra de primaria era mi mejor opción por ser una carrera que permitía a las mujeres trabajar y dedicarse al hogar. Mi padre se enojó ante tal situación, pues él pensaba que yo tenía “capacidad” para una mejor carrera y no una carrera de “higiene” como él la llamaba. Sus expectativas de que yo cursara una carrera universitaria se veían frustradas, aunque siempre estuvieron presentes y marcaban en mí una influencia que pesaba, pues esperaba más de mí y tarde o temprano sentía que debía cumplirle por el simple hecho de ser mi padre y porque se lo debía pues siempre había sido su preferida y por tanto no podía fallarle (R-1 J).

Este relato refleja la carga simbólica de devaluación sobre la profesión docente por tratarse de una carrera “de higiene”, “propia” para mujeres, que no requiere mayor capacidad porque es una actividad de “cuidados” en la que fundamentalmente está en juego una demanda de amor y no de saber.

La maestra asume que dedicarse a la docencia como maestra de primaria no correspondía con el ideal que su padre había

depositado en ella, ni con su vocación, pero debía comprometerse profesionalmente: “siempre asumí que lo que me faltaba de vocación lo compensaba con la responsabilidad en mi trabajo y el cariño que les tenía a mis alumnos” afirmaba la maestra (R-1 J). Sin embargo, a pesar de su tenacidad en avanzar en su formación, primero por la influencia positiva del padre, después por su propia convicción, no logra escapar a ese significado de “higiene” cuando dice que está en la profesión por el cariño que les tiene a sus alumnos.

El ideal paterno está presente de manera recurrente en su relato, como referente simbólico que la estimula para estudiar. Sobre este aspecto del ideal paterno es interesante comprobar que en la influencia de los padres hacia la formación profesional de sus hijos, se juega frecuentemente un proyecto parental (no realizado) que depositan en ellos para transmitir sus valores y aspiraciones. Según De Gaulejac (2004), el proyecto parental se inscribe en un contexto que determina las identificaciones posibles y en las posibilidades de acceso a ciertos modelos e ideologías que estructuran los ideales personales.

La identificación con su padre como figura ideal se reitera en el relato, como lo muestra el siguiente fragmento:

Él fue una figura fundamental para que todos estudiáramos, provenía de una familia de campesinos de Puebla. Siendo el hermano mayor, en lugar de quedarse a seguir con la tradición de la siembra del campo, su padre lo manda al DF a estudiar en los internados del Politécnico [...], la pobreza que había vivido, la dificultad para abrirse paso en la ciudad como estudiante originaron que fuese muy exigente y duro en lo relativo a los estudios y creo que también su deseo era que sus hijos tuviesen otro estatus diferente al de él, no un estatus relacionado con el dinero y la clase social, sino el estatus que da el conocimiento, la sabiduría, lo intelectual (R-1J).

El reconocimiento hacia su padre ilustra cómo la herencia simbólica ejerce un influjo en la constitución identitaria de la maestra. Eso que en la historia familiar es vivido como valor o aspiración, es incorporado por ella como uno de los motivos por los cuales ha trabajado por conseguir ese “estatus que da el conocimiento, la sabiduría, lo intelectual”. Su formación ha sido continua, estudió una licenciatura de diseño gráfico, cursa actualmente un posgrado y se ha actualizado mediante cursos sobre arte, lectura, neurolingüística y los impartidos por el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap), además de haber participado activamente en varios proyectos de innovación dentro de su escuela.

En otros casos, los sujetos entrevistados aluden a una motivación, impulso o vocación, como el origen de su decisión de ser maestro. Una profesora expresa al respecto:

La motivación inicial fue como estudiante, sí influyeron mis padres, definitivamente, mis padres son comerciantes del mercado de Jamaica, a mí me llevaban a trabajar con ellos, entonces yo no quería dedicarme a vender, estar en el mercado durante mis vacaciones [...] yo sufría de levantarme temprano, que tenía que estar en contacto con la gente, pues sí a sobarse el lomo de esa manera. Mis padres se angustiaban mucho porque de alguna manera pensaban que yo iba a tener esa línea, pero no, yo dije: quiero ser profesionista, yo quiero ser maestra [...]. Mi mamá quería que fuera médico o licenciado, que tuviera otra profesión yo decía: no no, no, no, eso no es lo que quiero, yo quiero tener una profesión y mi profesión es ser maestra (E-2 L).

Lo que describe el relato sobre el trabajo que realizan sus padres y su negativa a dedicarse a esa misma actividad refleja, por un lado, su deseo de que no prevalezca en ella la condición de ese mundo social familiar que no sólo implica mucho trabajo y sufrimiento,

sino tener que “estar en contacto con la gente”. Es quizá esta visualización de lo que *no quería hacer y ser*, lo que la ha impulsado y le ha permitido desarrollar estrategias identitarias para confirmar su postura ante sí misma y ante los otros. La profesora ha logrado una trayectoria sobresaliente, se ha desempeñado como profesora frente a grupo, directora de escuela, asesora de Centros de Maestros y de una Unidad de la UPN: al mismo tiempo, ha participado en proyectos de investigación y se ha formado continuamente en cursos, una especialización en la Normal Superior y una maestría. En varios momentos de la entrevista, se refiere a cambios en su trayectoria:

Después de seis años de servicio a mí me dan la oportunidad de poder ser directora, era muy joven, mi experiencia era mínima [...] yo tenía buenas relaciones con los compañeros, porque de hecho yo llegué como maestra, secretaria y mis compañeros confiaban en mí porque yo era la que estaba estudiando, tenía cierta iniciativa, estaba más preparada (E-2 L).

Ser maestra ha tenido también el significado de poder acceder a otra posición y a otras formas de identificación, como directora y como compañera de trabajo. El relato permite ver que las determinaciones sociales condicionan la historia personal de los individuos, pero también que éstos pueden hacer algo con esas determinaciones. Posiblemente, ponerse en situación de reconstruir su propia historia le permite a la maestra comprender que ella ha tenido un papel activo en el curso que ha seguido su trayectoria profesional y de formación.

Cuando otra profesora reconstruye la situación que influyó para que estudiara la carrera de docente, refiere que sus padres fueron maestros y recuerda a su mamá platicando siempre con la abuela de su trabajo y de sus estudios:

Desde ese momento mi gran ilusión fue ser maestra, cuando podía acompañaba a mi mamá a su escuela, veía cómo trabajaba y cómo sus alumnos ponían atención cuando ella explicaba un tema, eran muchos niños, en ese tiempo los grupos eran muy numerosos, aproximadamente de cuarenta y cinco alumnos, imaginaba que yo era la maestra a cargo del grupo (R-5 C).

La interiorización de un modelo ideal atribuido a su madre-maestra, que posteriormente elabora siendo adulta, la lleva a creer que su “gran ilusión” de ser profesora fue inspirada por ella y determinada por una inclinación personal. Comenta que en su familia todos son maestros y ella desde niña quería serlo.

Podemos afirmar que en esta identificación hay un componente imaginario incorporado narcisistamente en la creencia de que se hizo maestra a imagen y semejanza de su madre. Se deja fuera la consideración de que también influyó el hecho de crecer en un medio rodeada de maestros, donde las elecciones de profesionales se vuelven proyecto familiar y no sólo personal.

Cuando preguntamos a un maestro por qué decidió estudiar la carrera de maestro de primaria, aparece como el motivo principal la imagen idílica de la abuela dando clases en su pueblo:

Yo creo que el hecho de haberme involucrado en el magisterio sí responde a una vocación, porque lo siento y me gusta ser profesor, pero he revisado mi historia personal, porque a veces me he preguntado hasta dónde fui realmente autónomo en mi decisión, nunca olvido la imagen de mi abuela materna que fue maestra de pueblo, pero maestra sin título, o sea ella por iniciativa personal, juntaba a los niños, a la gente y les enseñaba a leer y escribir. Esta imagen que a mí me gusta mucho y me alimenta bastante siempre, es cómo ella en la arena con una vara dibujaba las letras y era fantástico verla con los niños y con la gente con la que ella trabajaba. Lo hacía por iniciativa propia, personal o sea yo creo que no

tenía ningún otro interés sino ayudar a la gente a que aprendiera a leer y escribir (R-3 M).

El magisterio como servicio social desinteresado se presentifica en el relato del maestro como un reconocimiento hacia su abuela, como la imagen de lo que él mismo considera es el contenido de la vocación: contribuir y comprometerse con los otros. Al referirse a su propio trabajo docente comenta que él ha contribuido bastante con todas las personas que han pasado por su práctica docente.

En otro momento de la entrevista este maestro recuerda que un tío muy querido por él fue “maestro empírico” y ejerció en su vida una influencia muy importante.

Me acuerdo muy bien que desde muy niño me decía “la pedagogía se mama desde el vientre de la madre”, así como él, creo que mi familia no respondía a los convencionalismos sociales, siempre como que rompía con prejuicios, con ciertos establecimientos ideológicos. Entonces ver eso a mí me llamaba mucho la atención, en términos de que yo siempre fui también muy libre [...]. Bueno, entonces en esta parte, tal vez de haber elegido la profesión y haber continuado con ella, quiero suponer que sí hubo un encanto, un hechizo por parte de la abuela y el tío (R-3 M).

Este relato sugiere que la elección de la profesión es producto de sus identificaciones relacionadas con sus vínculos afectivos y no tanto de una vocación, como él afirma. En la identificación opera el mecanismo de incorporar a la propia personalidad las cualidades de una persona, de un otro que ha sido elegido como objeto de deseo y de imitación, porque sus características coinciden con lo que uno quiere ser. Lo significativo en este caso son las creencias y disposiciones subjetivas que el maestro incorpora de estos modelos representados por su abuela y su tío, referidos al

sentido social y ético de ser maestro y al rompimiento con convencionalismos y prejuicios.

Observamos que la explicación de dónde proviene la disposición a una profesión no se reduce solamente a inclinaciones subjetivas, puesto que hay condicionantes sociales y simbólicos que influyen para que se elija tal o cual carrera. En el caso de los entrevistados referidos, crecer en un ambiente de maestros, ser mujer o tener que hacerse cargo de la propia subsistencia, influyen para dedicarse a la profesión docente. Esto significa que la llamada vocación es, en muchos casos, “simplemente la transfiguración ideológica de la relación objetiva que se establece entre una categoría de agentes y un estado de la demanda objetiva, o si se quiere del mercado de trabajo” (Bourdieu, 1983:34).

De los maestros entrevistados únicamente 30% se refirieron a la vocación como algo indispensable para ser maestro. Más bien, se ha dado un desplazamiento hacia el significado de un desempeño laboral que implica responsabilidades y conocimientos.

La siguiente afirmación de un maestro ilustra la percepción que tiene sobre su desempeño profesional y actualización:

[...] soy maestro obligado, no de vocación, más bien de formación, me he formado en esta carrera. He tratado de hacerlo lo mejor que puedo. Estudié la Normal, estudié la licenciatura de economía, me titulé en economía, en la facultad de la UNAM [...], la mayoría de mis compañeros son taxistas, son adjuntos de clase, entonces decidí optar por el magisterio, además para eso había estudiado. Me he preocupado siempre por actualizarme desde el año que salí, después de que terminé economía, entré a la Pedagógica en el nivel semiescolarizado (E-8 D).

Si bien el maestro pudo haber optado por ser economista, lo que insinúa el comentario es que sus compañeros de escuela son taxis-

tas o adjuntos de clase, porque no existe una oferta de trabajo en esa área. Por eso la decisión de dedicarse al magisterio se debe a razones económicas y no solamente a una elección profesional. Sin embargo, también se desprende del relato que en el desempeño laboral fue encontrando sentido a la docencia, porque como él dice:

[...] estoy en el grupo porque me gusta todavía transmitir o influir un poquito en el pensamiento de mis alumnos [...], tuve la fortuna de tener un alumno que llegó a la olimpiada del conocimiento [...] estoy aquí, qué voy a hacer, voy a hacerlo bien. A mí me importa muchísimo lo que digan los papás y me halaga cuando a la hora de inscripción llegan a decir: con el que quieran, y yo tengo toda la fila y el otro tiene 10 o 15 (E-8 D).

El sentimiento de identidad con respecto a su tarea docente es experimentado como resultado de un proceso de individuación, en el reconocimiento de su prestigio, experiencia y preparación y como el motivo por el cual los papás lo prefieren como maestro de sus hijos. Su diferenciación con los demás maestros es también un modo de identificación que le permite inscribirse con un estatus diferente dentro de la institución. Pudimos observar²⁰ que es, efectivamente, un profesor prestigiado dentro de su escuela, realiza actividades con los padres de familia, participa de varios proyectos como el Programa de Escuelas de Calidad y el de aplicación de la computadora en la enseñanza (COEBA).

La manera en que este maestro se posiciona habla de elementos identitarios muy importantes para su actividad profesional y de una

²⁰ La entrevista a algunos maestros, como en este caso, se realizó directamente en la escuela, a la hora del recreo o en otras actividades de los alumnos. Se nos permitió entrar al salón e intercambiar comentarios con el director sobre las actividades educativas y proyectos en los que participan los maestros.

convicción personal de que la función que realiza es importante. En otro momento de la entrevista comenta:

Bueno, realmente sí me siento un maestro preocupado por lo que sé, muchas veces criticamos mucho al maestro en relación a lo que no sabe, no a lo que sabe, nosotros en esta escuela realmente hacemos un diagnóstico de qué es lo que nos está fallando, estamos en el PEC. A mí me tocó la comisión de libros de texto y ahí noté que hay maestros que no usan los libros, entonces, bueno, no me gustaría caer en eso [...]. Ahora, a lo mejor yo me quiero mucho y a lo mejor mi ego es muy grande [...] por eso, cuando dicen “probresor”... a mí no me metan entre ellos, porque realmente a mí me ha costado, he sacrificado mucho tiempo sí y trato de hacer lo mejor que puedo [...] no, no, yo no soy pobrecito, si no me valoro yo mismo, quién va a valorar mi carrera (E-8 D).

Esta advertencia nos da indicios de que el maestro le otorga un contenido a su desempeño profesional, a partir de su confianza sobre el saber que posee, de su función y actividades que practica en el aula con sus alumnos y de las imágenes que le devuelven quienes reconocen su trabajo. Esta percepción de su tarea profesional también remite a un sentido de responsabilidad ética de su quehacer, en tanto que considera tener la obligación de asumir un compromiso frente al alumno.

Hasta aquí hemos querido destacar que en las decisiones de ser maestro se puede encontrar un núcleo de identidades atribuidas, tales como, ser maestra porque es la mejor opción para las mujeres, tratarse de una carrera de servicio o de higiene que no requiere mayor capacidad. Esto se explica por la manera en que se cruzan los antecedentes sociales, los destinos dentro del grupo familiar y las motivaciones de los sujetos.

En el ámbito de la educación básica, la ideología de la profesión del maestro tiende a que se cree una tensión permanente en-

tre una identidad atribuida que busca mantener los principios de la vocación, el compromiso y la responsabilidad, planteadas desde un deber ser, y una identidad reivindicada que permite encontrar formas de reconocimiento de sí mismo y de las múltiples identificaciones del sujeto, puestas en juego en el ejercicio profesional.

EXPERIENCIA ESCOLAR. PARA SER MAESTRO HAY QUE HABER SIDO ALUMNO

La experiencia escolar vivida por los maestros entrevistados, primero como alumnos y después como profesores, constituye otro de los referentes de identificación que adquiere presencia importante en los relatos sobre su formación permanente. Se trata de elementos de orden simbólico que forman parte de la cultura escolar y del mundo social de los maestros: rituales, formas de relación con pares y con autoridades, estilos de docencia, saberes e imaginarios construidos. En ese mundo escolar, se producen determinados *habitus* como alumnos y como maestros y modos de identificación profesional, localizables en las actividades y discursos particulares del trabajo docente.

En algunos relatos los entrevistados narran experiencias escolares relacionadas con estrategias disciplinarias para controlar a los niños y con estilos de enseñanza y aprendizaje. Una maestra refiere una actividad que semana tras semana se realizaba (aún se lleva a cabo) en su escuela cuando era niña, los honores a la bandera:

Todos los lunes debíamos asistir de blanco para realizar honores a la bandera, ser formados para un nacionalismo patriótico, reverenciando los símbolos patrios debidamente, para lo cual cada grupo debía prepararse concienzudamente en la ceremonia cívica que le correspondía con la memorización de nombres

de personajes, fechas y hechos, que tardábamos en aprender por espacio de dos o más semanas, para luego olvidarlas al día siguiente [...] (R-1 J).

Esta estrategia de trabajo para organizar las ceremonias cívicas a las que se refiere el relato, forma parte de una cultura que la escuela conserva y promueve. Es portadora de un tipo de aprendizaje memorístico y rutinario que proporciona una visión heroica de la historia y del respeto a los emblemas patrios, al mismo tiempo que promueven ciertas normas de comportamiento. En otro momento del relato la maestra expresa la siguiente reflexión:

El éxito que pudiésemos tener como estudiantes, dependía de nuestra capacidad de memorización y nuestra “buena” conducta, es decir, estar callada, sentada y entregando los trabajos en el menor tiempo posible, de lo contrario los problemas a que nos podíamos enfrentar iban desde la humillación ante los demás, hasta el maltrato con golpes físicos (E-1 J).

El recuerdo de la maestra sobre los procedimientos para controlar a los niños nos remite al uso de estrategias de normalización dentro de la escuela, las cuales operan mediante la distribución de los espacios, la homogeneización de comportamientos y aprendizajes y los sistemas de premios y castigos.

Cuando la maestra describe que el éxito como alumno dependía de la capacidad de memorización y buena conducta, lo que se pone al descubierto es que la escuela al disciplinar el cuerpo disciplina la mente, estar callado y memorizar es promover una conducta homogénea y no sólo una manera de aprender un contenido.

Hartnett y Naish (1988) incluyen un breve evento de la clase de un profesor citado por Apple (1977), que muestra este rasgo de normalización característico de la manera en que los maestros conciben al buen alumno.

El profesor explicó a los niños que los buenos párvulos eran callados y cooperantes. Una mañana, una niña llevó a la escuela dos muñecas de trapo y las sentó en su asiento. Durante el primer periodo de clase en grupo amplio, el profesor se refirió a ellas diciendo: “¡La andrajosa Ann y el andrajoso Andy qué bien ayudan!: no han dicho una sola palabra en toda la mañana (p. 45).

La imagen del niño callado, como ejemplo de buen comportamiento, ha sido aprendida por los maestros como señal de que controlan al grupo. Por otra parte, ellos también experimentaron la influencia de formas de control corporal que los identifica como maestros.

Así, por ejemplo, la imagen caricaturizada de maestra con lentes, de expresión adusta, despojada de toda sensualidad que aparece con frecuencia en anuncios televisivos y carteles, no es más que la representación social de que la apariencia debe contribuir a dar una imagen de autoridad y asepsia por parte del docente.

De igual forma, hay experiencias escolares de la infancia que se siguen reforzando con el tipo de estrategias aprendidas durante la formación profesional y son reproducidas en la práctica docente. En el siguiente relato, una profesora refiere que al salir de la Normal no sabía cómo enseñar:

En cuanto al conocimiento, yo llegaba, me paraba al frente, daba las clases, me preocupaba porque estuvieran en silencio poniendo atención y no me gustaba que me interrumpieran cuando yo estaba explicando, “no me interrumpían muchachos porque se me va la idea y perdemos toda la intención del conocimiento”. Yo obligaba con la mirada a que estuvieran en silencio y atentos. Según yo estaban atentos, aunque quién sabe si en realidad estaban atentos. Me gustaba explicar y dar la clase (E-11 I).

Podemos apreciar que la maestra reproducía en el aula lo que había asimilado como una forma eficaz en el control del comportamiento. La experiencia como alumna le había enseñado que con la mirada y el silencio se puede controlar la disciplina en el aula y garantizar “la intención del conocimiento”, entendida como explicación del contenido.

El siguiente relato refleja también esa transposición entre conducta y contenido de aprendizaje aprendido en la escuela:

En la clase de música siempre estábamos escuchando, tocando y cantando sentados, con un estricto orden como si fuéramos una orquesta y no una clase de música agradable y emotiva [...]. aquellos que platicaban, que se distraían o bien no podían mantenerse quietos por alguna razón, posteriormente eran mostrados al resto de la escuela como castigo ejemplar [...] las experiencias vividas durante la clase dieron como resultado una aversión marcada hacia la música, acompañada por el sentimiento de que “yo no servía para la música (R-1 J).

Esta urgencia de mantener el orden en la clase, aun en actividades y contenidos con mayor contenido lúdico y, como en este caso, artístico, puede tener el efecto normalizador de tipificar las habilidades de los niños en función de su buena o mala conducta. Situarlos en categorías y distinciones de bien o mal portados, con o sin habilidades para un área de conocimiento (la música, por ejemplo) tiene consecuencias en la formación de los individuos, porque contribuye a construir formas de ver a los niños, su rendimiento escolar, sus habilidades y su identidad futura.

En el caso de esta maestra, ese sentimiento de no servir para la música que ella describe pudo ser reparado posteriormente asistiendo a clases de piano y su inclinación por el arte pudo ser estimulada participando en cursos de danza y en actividades re-

lacionadas con las artes plásticas y pintura. Según dice, no olvida que encontró una profesora que le enseñó “a disfrutar el placer de dibujar, pintar, crear de la nada” (E-1 J).

Reproducir la tipificación de habilidades de aprendizaje de los niños en el aula está relacionado con los esquemas, también estereotipados, de enseñanza y aprendizaje de los maestros. En el siguiente fragmento encontramos una referencia a esas formas de enseñanza sedimentadas en la memoria:

[...] yo me vi motivada desde pequeña, desde que entro a primero de primaria, ver cómo trabajaba la maestra, yo quería ser maestra de primaria, dictar como ella lo hacía, quería jugar con los niños como ella lo hacía conmigo, como que a partir de ello, me agrada esa situación [...] yo quería ser maestra, pero maestra de biología, quizá también por el molde que yo tenía en secundaria de mi maestra, me gustaba cómo lo hacía [...] (E-3 L).

Podemos observar que determinadas formas de relación con el saber se van interiorizando en nuestro tránsito por la escuela. En las expresiones “*dictar como ella lo hacía*”, “*quería jugar con los niños*”, tener el “*molde de mi maestra de secundaria*” es posible identificar al menos tres aspectos que se reproducen en la docencia y contribuyen a crear esquemas disposicionales.

El primero se refiere al lugar que autoriza al maestro a transmitir el conocimiento, es decir, “dicta” quien se considera facultado para impartir un saber ya establecido y puede servir de mediador haciendo un trabajo “pedagogizado”, de traducción para los alumnos. El segundo aspecto tiene que ver con la imagen infantilizada del maestro que juega con los niños para conducirlos al aprendizaje y no de un profesional que realiza un trabajo. El tercer aspecto se relaciona con la disposición a incorporar imaginariamente modelos de profesores como referentes

de su práctica, “moldes” que se adquirieron en la escuela y son considerados válidos, porque se asocian a la relación afectiva con quien los utilizaba.

Es así como las formas de trabajo aprendidas en la escuela van imprimiendo un modo de ver qué y cómo aprenden los alumnos. El siguiente fragmento es sugerente en este sentido:

Tanto en quinto grado como en sexto fui una gran alumna, pero todo me lo aprendía de memoria, en las tardes cuando estudiaba, sólo recitaba lo que tenía que aprenderme, repetía varias veces una capital hasta que me la aprendía. Creo que a eso se debía el éxito de mi estancia en la escuela primaria, no se nos permitía expresar nuestros deseos, opiniones y mucho menos nuestros sentimientos. Tampoco se consideraban los saberes sociales que pudiéramos traer, eso no tenía importancia alguna (E-5 C).

La reflexión sobre los efectos de los métodos memorísticos asociados al éxito escolar que la profesora experimentó, es una resignificación que elabora posteriormente. Sin embargo, en lo que relata enseguida, podemos observar otro de los esquemas incorporados por los maestros que consiste en atribuir al libro una importancia fundamental en la enseñanza. Al hablar de las dificultades que tuvo para aprender a leer porque no le entendía al método utilizado por su maestra de primer año, recordó:

Mi mamá me compró “Mi libro mágico” y durante ese periodo aprendí a leer y, quién lo diría, ahora soy yo quien tiene esa enorme labor de enseñar a leer y escribir a los niños. En mis diez años de servicio, siete he tenido primer año y les pido a los padres que compren ese mismo libro (E-5 C).

La imagen que conserva la maestra es que el libro funcionó. La metáfora del libro “mágico” que por sus propias artes resuelve los

problemas, en este caso de aprendizaje de la lectura, es digna de considerar en el contexto del papel fundamental que sigue ocupando el libro de texto en la escuela. Un libro, un texto escolar, una guía didáctica, se convierten en el referente principal de la actividad docente, porque tanto en su formación como en su ejercicio profesional, ha desempeñado el papel de fuente principal, a veces únicas, de saber sobre contenidos y métodos. Su legitimidad reside en que fue elaborado por un experto que “sabe” cómo orientar la enseñanza y el aprendizaje, independientemente del contexto en que se aplique.

En este caso, el registro que conserva la profesora es que funcionó el libro para que aprendiera ella misma a leer; por lo tanto, puede servir siempre en situaciones similares, aunque hayan transcurrido muchos años de su experiencia vivida.

Así, la función de los textos escolares se refuerza si el maestro confía en su utilidad y reconoce en ellos la legitimidad de lo que puede decirse sobre el contenido, la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

En otros casos los entrevistados reconstruyen su experiencia en la escuela, expresando un juicio crítico frente a los aprendizajes adquiridos. Uno de ellos expresó:

Recuerdo que las materias no llamaban mi atención, lo que es más eran aburridas y sin sentido. Recuerdo que todo lo que nos enseñaban lo veía como si fuera algo obsoleto, nada que ver con la realidad cuando llegábamos a practicar, era como si mis maestros se hubieran quedado atrás, como si los conocimientos que nos daban no se podían hilar con la realidad de las prácticas [...]. Nunca nos enseñaron a despertar esa curiosidad por el conocimiento en los alumnos, nos enseñaron a transmitir clases aburridas donde la memorización jugaba un papel importante, repetir, repetir, repetir, muchos contenidos que estaban fuera o lejos de nosotros, siempre con la

misma mecánica, el maestro al frente con toda la autoridad y los alumnos sentados, quietos, sin posibilidad de participar, preguntar, cuestionar, divertirse y emocionarse con lo que aprendían (R-11 I).

El relato hace alusión a algunos problemas que consideramos están aún presentes en la formación. Ejemplo de ello son los contenidos abordados y la dificultad para establecer una conexión con la realidad de las prácticas, los métodos de aprendizaje memorísticos, la confirmación de certezas y el poder de la autoridad del maestro.

En este caso la maestra puede elaborar en la reflexión su experiencia y esto le permite tomar distancia y analizar la formación recibida, aunque reconozca también la dificultad que implica cambiar esos modelos de enseñanza y aprendizaje, “por la rutina, por la falta de conocimiento o simplemente porque se encuentra uno muy casado con ciertas formas de hacer las cosas” (R- 11 I).

Podemos advertir que las vivencias escolares están ahí como trasfondo, sedimentadas, como una forma de aprehender la realidad, un modo de ser, o una manera de vivir la enseñanza y el aprendizaje de los niños. Referencias a situaciones como las siguientes se repiten en varias entrevistas:

Me ponían a trabajar haciendo planas y planas de ejercicios y yo no sabía para qué era eso (R- 6 C).

Nunca me enseñaron a investigar, todo se me daba ya hecho, no había que buscar, el profesor era el encargado de hacerlo todo y darnos el material necesario (E-5 C).

La maestra me mandaba a copiar en el pizarrón la actividad o ejercicio [...], me daba a copiar el avance programático de otra maestra [...] nos daba los temas que vendrían en el examen [...] creo que muchas de las cosas que hacían los maestros no me eran tan ajenas (E-2 L).

Una relación con el conocimiento basada en la certeza y no en la interrogación, ocupar el tiempo en planas y ejercicios mecanizados, evaluar como requisito formal y simular que se cumple con la planeación de la clase, han sido aprendizajes que permanecen en el ejercicio de la profesión, sobre todo si el maestro no tiene espacios para un distanciamiento reflexivo de su práctica. Esto es un ejemplo del modo en que la escuela, además de proporcionar esquemas de pensamiento, provee de una “disposición general, generadora de esquemas particulares susceptibles de ser aplicados en campos diferentes de pensamiento y de acción” (Bourdieu, 1989: 25).

Con estos relatos podemos vislumbrar la importancia de considerar los *habitus* y aprendizajes adquiridos durante la experiencia escolar como parte del proceso formativo de los maestros y reconociendo que están presentes en las prácticas y experiencias de los sujetos.

MUNDO SOCIAL PROFESIONAL E IDENTIDAD

Afirmamos en el apartado anterior que la experiencia vivida en la escuela se integra de algún modo al mundo profesional de los maestros, constituido por los espacios y situaciones en los cuales realizan un conjunto de actividades relacionadas con la práctica docente y despliegan estilos de vida, modos de intercambio, ideas, valores, significados y comportamientos particulares del sector magisterial, que van marcando un modo de estar en la profesión. Estos espacios se estructuran en el contexto de la cultura escolar en la que se conjugan los valores de una cultura social hegemónica con los conocimientos extraídos de las distintas disciplinas organizadas en los planes y programas de estudio, una cultura

institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela y una cultura experiencial de los alumnos (Pérez Gómez, 1998). El cruce de culturas distingue la escuela de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y relativa autonomía.

En este contexto cultural la identidad personal se va reconstituyendo y confrontándose con otras identidades, mediante un conjunto de identificaciones que sitúan a los maestros dentro de determinadas relaciones y estatus.

Giménez (1997) relaciona la identidad con la pertenencia a un grupo o a una comunidad, en razón de que los individuos comparten núcleos de representaciones en sistemas sociales con normas y valores históricamente determinados. Estas representaciones son una forma de conocimiento, de nociones e imágenes acerca de la realidad, de sí mismos y de los grupos a los que pertenecen los individuos.

Algunas imágenes construidas sobre la función y actividades que realizan los maestros de educación básica se refieren a la falta de convicción para dedicarse a la profesión, la limitada preparación de los maestros y el desconocimiento de los nuevos métodos de aprendizaje y contenidos que deben impartir. Estas imágenes se hacen presentes en los discursos que elaboran sobre la finalidad y necesidad de formación y se expresan, por ejemplo, en la idea de formarse por estar “en falta”, formarse para la práctica y para los alumnos y en la tensión entre el saber magisterial y el saber universitario.

FORMARSE POR ESTAR “EN FALTA”

La formación de los docentes de educación básica supone la adquisición de un conocimiento inicial para ejercer la profesión, al

margen de que continúen o no desarrollando y actualizando otros conocimientos. No obstante, una de las demandas reiteradas de actualización permanente es que se les proporcione herramientas para resolver problemas prácticos de la docencia, especialmente cuando deben aplicar los cambios e innovaciones promovidos desde las políticas de formación. Podemos decir que se trata de aprendizajes de profesión que se reflejan en las prácticas que desarrollan.

Sin una continuidad entre los aprendizajes logrados en la formación inicial y los adquiridos en la formación permanente los maestros se viven en constante “falta”, porque experimentan un rompimiento entre lo que saben y deben saber y rezago frente al avance de la información, los conocimientos y los cambios educativos que se les proponen. Han interiorizado, asimismo, que su saber es práctico porque aprendieron a enseñar enseñando y debe servir para que sus alumnos aprendan. A esto se añade el hecho de que los cursos de actualización generalmente van a la zaga de la implantación de los cambios.

Al preguntarle a una maestra qué significa para ella su formación permanente, comenta:

Es muy rica, porque yo soy una persona muy tímida, yo reconozco que tengo muchas limitaciones y problemas de formación o sea esa formación básica que es primaria, secundaria, normal, donde tanto se habla que el niño debe ser crítico, analítico y reflexivo, que debe de hablar, expresar sus ideas. Yo siento que no la tuve. A pesar de esas deficiencias yo siento que la gente confía en mí y trato de echarle muchas ganas para que esas deficiencias se enmascaren (E-2 L).

La maestra percibe las limitaciones de su formación, pero aprendió que se pueden encubrir y a no manifestar ignorancia ante sus alumnos o compañeros de trabajo y que superar las deficiencias

es cuestión de “echarle muchas ganas”, pues lo importante es la confianza de la gente. En esta desconfianza ha influido también la representación de los formadores de que lo que necesitan los maestros son programas remediales que llenen los vacíos dejados por una formación deficiente. La confrontación que significó ingresar a una maestría es descrita como vergüenza por parte del sujeto entrevistado:

Sinceramente, pienso que fue un milagro quedarme en la Universidad, pues ahora que releo el anteproyecto que presenté me avergüenzo en lo más profundo de mi ser, al encontrar tanta deficiencia en mis escritos. Pero bueno, de cualquier manera quedé inscrita y lo disfruté muchísimo (E-4 L).

La desconfianza sobre lo que sabe lleva a atribuir a un “milagro” haber sido seleccionada para ingresar a la maestría. Así, la desvalorización de su saber no le permite considerar que ha recibido una formación en la que la elaboración de proyectos de investigación no forma parte de los aprendizajes valorados, pues la práctica docente está anclada a la transmisión del conocimiento y no a su indagación. Además, ingresa a un programa de posgrado que refuerza constantemente la idea de que los maestros harán investigación a partir de su ingreso a la maestría.

La vergüenza proviene de la confrontación con ella misma, porque se ha colocado en situación de mirar lo que es o cree ser y medirse en relación con lo que quiere llegar a saber en la maestría.

En una posición de distancia frente a su experiencia, otra de las profesoras reflexiona sobre el tipo de formación recibida:

Otro problema básico, que creo afecta al mejoramiento de la educación es el referente a que siempre se nos dan a los maestros los conocimientos pro-

cesados, nos indican cómo enseñar, nunca nos enseñan a reflexionar, mucho menos a aprender a aprender, siempre a repetir de forma mecánica, a buscar recetas más que a inventar, planear, diseñar, provocar, crear, conflictuar, dando como resultado alumnos clones que sólo repiten y repiten, sin pensar ni reflexionar. Así me sentía, creo que mi formación en general y no sólo como docente, no me ha permitido ser más creativa, más propositiva de lo que a mí me gustaría ser (E-1 J).

Lo que la maestra describe en este fragmento como conocimientos procesados, repetición mecánica y búsqueda de recetas constituye uno de los problemas característicos de la actualización de maestros: proponer soluciones más que plantear problemas, confirmar teorías e hipótesis más que interrogar, ocuparse de la enseñanza más que del aprendizaje, transmitir la certeza de un conocimiento acabado, antes que indagar, elaborar y producir conocimiento.

Pretender “alumnos *clones*”, que repiten, aprenden todos lo mismo y de la misma manera, tiene que ver con mantener un sistema de procedimientos, contenidos y aprendizajes homogéneos que normalizan, pues indican cómo enseñar mediante métodos que pueden ser aplicados a cualquier situación y contenidos uniformes e incuestionables, señalados en los programas y libros de texto.

En otro fragmento de entrevista, la incertidumbre sobre el saber que posee la maestra es expresada de la manera siguiente:

Yo decía que las especializaciones y maestrías eran para otro nivel, para personas con otras capacidades no como las mías, porque yo sentía limitaciones, pero mi asesor me da confianza, entro a la especialización y como que modestia aparte, yo tenía más elementos que los demás maestros. Ellos se dan cuenta y a la vez me siguen invitando al Pronap (E-2 L).

Entre los maestros es común que den importancia a la confirmación de su saber por otros, sean los compañeros de trabajo un asesor o una autoridad.

En este caso, al no reconocer sus propias capacidades, el asesor se vuelve decisivo porque es a él a quien la profesora le otorga la autoridad académica, como lo hacía en su infancia con su maestra, quien la motiva e impulsa: “siempre me empujaba, o sea, tú puedes, tú sí sabes, tú le entiendes y de hecho me enfrentaba a situaciones muy difíciles, hasta a participar en congresos” (E-2 L).

La transferencia afectiva que opera en esta relación alumno-asesor forma parte del vínculo identificatorio, característico de la relación pedagógica. Identificación en la que se juega el deseo de saber y de no saber, por la que el asesor se ve convertido en la imagen del ideal del yo que impulsa, pero también coloca al sujeto en “situaciones difíciles”.

Las apreciaciones de los maestros respecto a que les faltan conocimientos, a que no se está a la altura de las exigencias o a haberse formado como alumnos “clon”, se refuerzan con la percepción que se tiene en los ámbitos universitarios de que la preparación de los docentes de educación básica es insuficiente, porque está ceñida a una práctica que no integra la teoría y tampoco la produce. Ante esto, los maestros responden con un impulso de estudiar, actualizarse y cuestionar sus saberes o se repliegan en un conocimiento sostenido en su experiencia práctica, pero no confrontado con otros.

Así, la tensión entre la práctica y la teoría no se resuelve porque el maestro sigue considerando que ésta ofrece explicaciones de problemas educativos, pero no resuelve problemas de la práctica. Para una de las maestras entrevistadas, durante los cursos de actualización:

[...] los asesores tratan de meter algo de teoría, de cómo es el niño [...] de repente me encontraba varios maestros que hablaban de constructivismo y me preguntaba si estaban entendiendo lo que decían. Yo dudaba mucho de lo que nos enseñaban y de lo que se iba a decir allí, no había maestros que dijeran yo tengo este problema porque me cuesta trabajo enseñar, porque mis alumnos no se callan, todo era el maestro ideal, el niño ideal, los asesores y cursos ideales. Yo decía la única tonta soy yo, la única que tengo problemas, ya sé de Piaget, de constructivismo, pero ahora cómo se hace (E-1 J).

Como podemos ver, la referencia de la maestra a la manera en que una teoría, en este caso el constructivismo, se incorpora formalmente al discurso de los maestros, manifiesta cómo las teorías pueden convertirse en ideologías, cuando sirven para legitimar un saber y, por lo tanto, no abren significados que expliquen, en este caso, la práctica pedagógica.

Por el tipo de formación que han recibido, los maestros han incorporado el *habitus* de pensar la teoría como aplicación lineal a la práctica y no como una herramienta que también la explica y la transforma. En este caso, la maestra intuye que al no problematizar la teoría, lo que hace es reforzar idealmente lo que es el maestro, el niño y los cursos que recibe y es precisamente este cuestionamiento lo que a ella le permite dudar y posicionarse de otra manera frente a la utilidad de la teoría en su práctica.

Pero esta práctica no es únicamente pedagógica sino humana, y la actualización se significa no sólo por la utilidad directa de los cursos en la enseñanza, sino por el proceso personal que la persona vive:

El cursos sobre valores y autoestima me ayudó a mejorar muchos aspectos que yo tenía ahí como revueltos y me dio una visión de, bueno, tú eres ahí

importante, estás formando alumnos y tienes que prepararte para irlos mejorando a ellos y tu práctica (E-9 C).

Para esta maestra los cursos sobre valores y autoestima le ayudan a explicar su implicación como persona, lo cual, como dice, tiene efectos en su práctica cotidiana. Es evidente que los maestros ponen en juego distintas formas de conocimiento, pensamientos e intenciones y no únicamente conocimientos pedagógicos. Sin embargo, las instancias de formación permanente siguen promoviendo cursos para la adquisición de herramientas técnicas para hacer posible la transmisión del conocimiento, desatendiendo la propia historia y los valores de los maestros, que tienen mucho que ver con mejorar la enseñanza, si se facilita la emergencia del sentido del conocimiento para su desarrollo profesional.

SABER MAGISTERIAL Y SABER UNIVERSITARIO

En los relatos de los maestros se alude con frecuencia a la diferencia entre el saber normalista y el saber universitario en la formación. Al primero le atribuyen un carácter práctico y al segundo un contenido abstracto y teórico ligado a la investigación. Una maestra se refería a la experiencia de trabajo vivida con uno de sus profesores universitarios:

El asesor me decía: “como tú eres de formación normalista, maestra de biología, yo soy de formación universitaria y de alguna manera la formación tiene mucho que ver, yo no estoy muy de acuerdo con lo que tú me dices de tu práctica” [...]. Yo siento que en ese aspecto nos ayudamos, yo aportaba las ideas en cuestiones de la práctica y le decía cómo era la situación y él aportaba las ideas en cuestiones teóricas (R-2 L).

Esta representación del asesor compartida por la maestra sobre el saber universitario y normalista tiene que ver con los métodos de acceso al conocimiento y el aprendizaje y con la separación entre las prácticas del intelectual que desarrolla un pensamiento teórico y las del practicante que tiene un pensamiento práctico y lo instrumental. Así, la maestra acepta que su saber práctico puede ser explicado por su asesor, en una imaginaria complementariedad con la teoría.

La diferencia entre el saber normalista y el universitario es percibida también en las estrategias escolarizadas de acceso al conocimiento:

Cursé la licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana y esto determinó un punto de vista diferente al tipo de formación que había recibido, pues aquí el sistema era modular, muy similar al que ahora estamos llevando en la UPN como seminario, con la diferencia que cada trimestre se realizaba un trabajo de investigación, el cual era presentado a la comunidad escolar. Esta nueva forma de aprender fue muy agradable, pues ahí se podía opinar, comentar, estar en desacuerdo, tener una forma diferente de relacionarnos con el maestro, pues más que un maestro era como uno de nosotros, nos apoyaba y nos permitía tener una relación de amigos (E-1 J).

En el fragmento anterior, lo que aparece como relevante es la forma de acceder al conocimiento en la universidad con la modalidad de seminario, como dinámica que permite opinar, estar en desacuerdo y establecer una relación humana, “de amigos” con el maestro. La maestra asocia la apertura al conocimiento con una forma de trabajo abierta y flexible en la universidad y un conocimiento cerrado recibido en la Normal, con el estilo autoritario del docente normalista.

La apreciación que tiene otra maestra acerca de la dinámica de trabajo cuando el grupo está conformado por normalistas y

bachilleres se refiere también a esta diferencia en los métodos de acceso al saber:

[...] en la Normal de especialización yo siento que tuve muy buenos maestros y que además influyó mucho el hecho de que se conjugaron o nos juntamos maestros normalistas con bachilleres, como que eso enriqueció más la práctica y sobre todo me ayudó a mí, que se me daba una visión no solamente de maestra, que me decían que no solamente me tenía que enclaustrar en el hecho de dar clase y ya, sino que siempre tenía que ser esa preparación constante porque esa era la visión de los maestras que teníamos nosotros [...] (E-5 C).

En esta entrevista, la interacción con compañeros que no provienen de la misma escuela y formación adquiere un gran peso porque la preparación de los maestros es percibida como una actividad empobrecida por estar circunscrita al aula.

Sin embargo, la imagen de una maestra enclaustrada solamente en el hecho de dar clases, en oposición a una preparación amplia y constante puede asociarse con el carácter persuasivo que adquiere el saber pedagogizado, que lo separa del propósito de conocimiento del saber universitario.

En otro momento la maestra comenta que entrar al posgrado ha implicado para ella y sus compañeros,

[...] un choque de cambio de mentalidad, de un cambio de dinámica, porque las lecturas que nos arrojan son muy pesadas y uno tiene que retomar la capacidad de síntesis y de análisis (E-5 C).

Esta creencia de la maestra de que el posgrado es en sí mismo favorable para lo que ella llama un cambio de mentalidad, no le permite mirar que el saber se presenta también vinculado a meca-

nismos de poder. La imagen de “las lecturas que nos arrojan” no parece referirse únicamente a la cantidad de lecturas que deben abordar en el posgrado, sino al peso de la teoría que obliga a retomar la capacidad de análisis y síntesis, como si en su práctica docente no se viera en la necesidad de ejercitarla.

La formación universitaria tiene el significado imaginario de probarse en esas posibilidades de desarrollo intelectual, de pensamiento, de conocimiento y de un cambio de mentalidad, quizá porque en su práctica diaria y en los cursos de actualización no hay espacios para que los maestros identifiquen el tipo de habilidades, de síntesis, de análisis, de indagación, que consideran “propios” del saber universitario. El siguiente fragmento de entrevista muestra cómo otra maestra le otorga significado a esa “nueva” relación con el saber:

Ahora puedo analizar mejor los textos, antes en la escuela uno leía y era una simple transcripción, una repetición [...]. A mí me gustaría que de ahora en adelante [la formación] fuera a nivel de investigación porque ahorita en posgrado eso me ha costado y me he estado dando de topes porque mi formación había sido lineal, en contenidos [...] pienso que de ahora en adelante esa sería mi línea, investigar y buscar qué elementos me pueden servir para poder seguir adelante con el trabajo (E-6 C).

Como el caso de esta maestra, es frecuente que cuando los docentes diferencian el saber normalista del universitario, tiendan a devaluar su práctica y los métodos de aprendizaje experimentados en la Normal y considerar que con un posgrado podrán en adelante hacer investigación. A pesar de que varios de ellos se formaron cuando la formación inicial se elevó a rango de licenciatura, lo que expresan es un indicador de que no han podido desarrollar el hábito de indagar, interrogar y problematizar su práctica, pues

su experiencia se ha construido en la transmisión de contenidos y los métodos para traducirlo y didactizarlo para sus alumnos. En este sentido, su ingreso a un posgrado, que por lo demás puede reforzar prácticas transmisivas aunque declare que forma investigadores, no cambia por sí mismo el *habitus* de profesor por el *habitus* del investigador.

Esta tensión entre los saberes universitarios y normalistas tiene relación, sin duda, con la reducción que se ha hecho de los métodos de enseñanza y aprendizaje a la aplicación de la técnica y el uso de recursos didácticos, así como con la idea de que los maestros como mejor aprenden es haciendo, aplicando la teoría y practicando los métodos de enseñanza. Este saber emanado de la práctica tiene también un efecto de poder político que ha servido para oponer el saber normalista al saber universitario y para oponer también la universidad y la escuela, asignándoles categorías, distinciones, prestigio y jerarquías diferentes a los saberes adquiridos en cada una.

INFLUENCIA DE FIGURAS IDEALES

Hemos planteado que las identificaciones de los maestros se inscriben en la cultura vivida en la institución escolar mediante costumbres, rituales, estereotipos, imágenes e ideales que operan como elementos simbólicos e imaginarios en la formación. Hemos analizado relatos que se refieren a alguna figura ideal, a cursos, lecturas o situaciones, atribuyéndoles un papel importante en la formación.

Las figuras ideales son generalmente personas que tuvieron un papel importante durante la infancia y es frecuente que sea la madre, un tío, una maestra, en quienes se deposita la motivación de haberse actualizado en algún momento de la trayectoria de los

docentes. En el siguiente fragmento se aprecia la manera en que se confiere a una persona una significación como figura ideal:

Ahí tuve una maestra que yo la identificaba con mi mamá, porque era enérgica, pero aparte sabía lo que ella quería enseñarnos, era de las que se salía al patio y decía: no me interesa si voy a dar clase en el jardín o en un lugar encerrado [...] entonces esa combinación de mi mamá y esta maestra, pues yo decía que algún día tenía que ser como ellas (E-11 I).

En esta elaboración que hace la profesora de la figura de su maestra se fusiona la admiración por los métodos de enseñanza, referidos a “libertad”, “jardín”, “paraíso” y el afecto que le profesaba, pues opera una transferencia al convertirla en madre-maestra que nutre, significada por el hecho de que, como relata en otro momento de la entrevista, quedó huérfana a los cinco años y tuvo que ir a vivir con su abuela. Esta identificación del yo con un rasgo sobresaliente de la maestra en su forma de enseñar, se acentúa cuando el objeto es un ser amado, deseado y perdido, en este caso, la madre.

Para otra maestra la figura ideal también es su madre, que asocia con la imagen de un maestro amigo:

Creo que las dos personas más significativas para mí dentro de mi formación fueron mi mamá y un maestro que ella tuvo también cuando estudió pedagogía [...] ver la dedicación que él tenía también me hizo a mí seguir adelante, buscar más en cuestión de poder aportar a mis alumnos, poder seguir preparándome (R-6 C).

Hay una identificación introyectiva en la maestra que consiste en asociar afectivamente una imagen con un sentimiento de identidad como maestra, pensando que el origen de su compromiso

de aportar algo a sus alumnos en el presente está en esas figuras ideales del pasado.

Uno de los maestros se refiere así a la influencia determinante de su tío en su formación:

Entonces, yo creo que la idea de tener ese acercamiento era para alentarme en términos de que “eres muy inteligente, eres listo, eres muy vivo, échale ganas” [...] de hecho él influyó mucho porque me acercó a la literatura, a él le gustaba mucho que yo leyera, prosa, poemas, que le declamara [...], así como él, creo que mi familia no respondía a los convencionalismos sociales, siempre como que rompía con prejuicios (R-3 M).

Vemos en este fragmento que un referente de identificación del maestro con su tío, también profesor de primaria, apunta a un aspecto personal de sentirse reconocido como inteligente y encontrar el gusto por la literatura. También vemos en esa relación la influencia de una posición social de disidencia que el maestro admira y le permite explicar la tendencia, en él mismo, de no dejarse llevar por los convencionalismos.

Se advierte, sin embargo, que en el tío se deposita sobre todo la figura paterna deseada y admirada, por lo que la figura de maestro se desdibuja como referente.

Otra de las figuras ideales evocada en los relatos, son personas que consideran importantes ya siendo maestros, como en el siguiente fragmento de relato:

Cuando yo trabajé en la Escuela U, había una directora que, mis respetos, muy organizada, trabajadora, entusiasta, y yo creo que ella me contagió ese entusiasmo y yo pensaba que me gustaría ser como ella, sabía muchas cosas y también le gustaba leer y prepararse, ella fue la que me motivó para que siguiera preparándome (E-9 C).

Para esta profesora lo primordial eran las cualidades que admiraba en esa figura como persona y como directora, por eso atribuye a su ejemplo la decisión de continuar preparándose para ser docente. En este sentido, su admiración nace de la necesidad de un ideal del yo que sea referente de identidad personal y también profesional.

En el caso de otra maestra es la influencia de su asesor lo decisivo en su formación:

[...] me acerco a uno de los asesores con el que llevaba cierta amistad y ahí empieza mi otra formación, mi formación en la práctica real. Este maestro fue muy decisivo, como que a partir de ese momento todo lo que he venido haciendo a él le aporta elementos para su trabajo y a mí me ha aportado para mi práctica, por él he podido incursionar en otros ámbitos, conocer gente y otras formas de trabajo y eso de alguna manera me sigue impulsando para seguirme formando (R-2 L).

Los modelos de personas o profesionales tienen un significado en la formación debido a que el encuentro con otros significativos contribuye a reconstituir la percepción que uno tiene de sí mismo.

En el relato anterior, aun cuando la maestra reconoce que ella aporta algo al trabajo del asesor, es éste solamente quien contribuye a su formación, porque le confirma su saber práctico, de algún modo percibido como inferior al saber teórico.

En éste, como en otros relatos, advertimos una propensión a atribuir a los otros el origen de la motivación para formarse y de los cambios que consideran haber logrado como profesores. Observamos un juego permanente entre formarse por los otros y formarse para los otros. En otros fragmentos, como el que sigue, los maestros expresan que se forman para los alumnos:

A mí lo que me ha impulsado a seguir preparándome, actualizándome, al principio cuando estaba frente al grupo como docente, era para darle más a mis alumnos, eso me impulsaba más, yo llegaba de la Normal y todo lo que me enseñaban, todas las estrategias, todas las técnicas, todas las dinámicas las aplicaba en los grupos y eso me animaba más porque yo llegaba pues, si se puede decir, con una retroalimentación (E-19 M).

Los alumnos son necesariamente un referente como objetos y sujetos de conocimiento y reflexión en la formación, pero creer que los maestros deben de formarse para ellos, significa perder de vista que en la enseñanza el deseo de saber del alumno choca con el deseo del maestro de que el alumno sepa. Por ello, el imaginario de que se actualiza para darle más a sus alumnos puede acentuar la falta, porque se pretende colmar la avidez de conocimiento y esto anula lo que podría mantener el deseo de saber del alumno (Manoni, 1984). Formarse para la enseñanza fortalece la idea de que la función que le queda al maestro es ser un mediador que proporciona conocimiento a la medida de los receptores, información que también transmite lo previamente determinado como contenido de aprendizaje.

Una maestra comentó que se forma por el deseo de ayudar a sus alumnos:

Bueno, es el deseo de prepararme también, ver que uno como maestra tiene una gran responsabilidad con los niños y entonces buscar otras alternativas que a mí me ayuden dentro de mi aula [...] entonces ese es el deseo de poder ayudar a mis alumnos, de ver de qué manera puedo trabajar yo otras cosas que les interesen, que les llame la atención (E-5C).

Vemos en este fragmento que en la asociación que hace el docente de formarse por el deseo de ayudar a los alumnos, se pone

en juego su propia necesidad de trascender y de ser reconocido. Sin embargo, también está implicado el reconocer al otro, como una responsabilidad ética de buscar alternativas que consideren el interés del alumno.

CRISIS DE IDENTIDAD

La formación permanente es un espacio donde los maestros reconstituyen su identidad, actualizan identificaciones y construyen nuevas identidades. Este proceso implica necesariamente rupturas y desequilibrios y puede representar una fuerte confrontación y desestabilización de las relaciones personales y de los vínculos sociales.

La crisis de identidad se presenta de manera intensa en momentos decisivos de la vida, pero se va gestando en la infancia, en las situaciones vividas, en la interacción con otros que son o no significativos y en el cuestionamiento de las propias formas de individualidad. Estas crisis no son circunstanciales, están en relación con las grandes crisis que provocan cambios de configuración identitaria, en los momentos “cruciales” de la existencia, los cambios de estatus y los grandes acontecimientos de la historia personal (Dubar, 2002).

Las crisis son formativas porque obligan a redefinirse, a revisar las creencias y a encontrar nuevas identificaciones. En uno de los relatos la profesora expresaba que su formación en los últimos años ha tenido un significado importante para su vida, porque vivió una crisis existencial:

Quando entré a la universidad, recuerdo que en una ocasión pensé en suicidarme, pues se me hacía tan difícil todo lo que ahí se leía y se decía, que

sentí que no podía más. En mi interior me avergonzaba de ser tan ignorante, después de haberme creído muy superior a mis compañeros de trabajo y de la zona (E4-L).

Podemos apreciar en el relato anterior que la crisis no es por su ingreso a la universidad sino existencial, la cual se anuda en la confrontación con su saber y su estatus profesional. Este tipo de crisis son significativas porque afectan la relación con el mundo y con los otros, pero sobre todo con uno mismo, ya que el “sí” sufre, se siente lastimado, se sufre una experiencia de des-subjetivación interna, se debilita el yo, por una pérdida de la autoestima, en primer lugar y sobre todo ante “los propios ojos” (Dubar, 2002:189).

El sentimiento existencial de pérdida de autoestima ante sí misma, se desata en la maestra en una situación que le provoca desubjetivación porque hay una desintegración interna. Aunque en su reflexión ella considera que se reconstituye porque puede “compartir el camino del conocimiento” con sus compañeros y maestros, como ella dice. Es significativo destacar que lo determinante en esta crisis de identidad no es el dato de su ingreso a la universidad, sino el hecho de que la maestra lo transforma en valor significativo para su vida y su profesión.

Cuando una maestra hace la siguiente reflexión, alude a la forma en que ella percibe los motivos de una crisis:

Las crisis se motivan cuando ves que no puedes enfrentar un problema, en cuestión de que los maestros no ven que tienen que estarse preparando o que los alumnos, por más que les explicas no entienden, o como yo, ahorita que estoy en una situación más profesional, ver a los maestros en situación apática, digo, ¿cómo le hago si me faltan elementos?, y pues ni modo, tengo que estudiar y trabajar. En mi vida es muy difícil, en el momento que veo que a mis hijos de repente los dejo solos, cuando veo que de repente

mamá no existe más que en ciertos momentos, o con mi pareja, que a veces hablamos más de mi escuela, de mi trabajo, hablo más de mis proyectos de formación que de mis proyectos de vida (E-2 L).

Distinguimos en el relato la expresión de una crisis articulada a los múltiples roles que la maestra debe cubrir como asesora, como madre y como pareja. La apatía de los maestros es solamente una de las explicaciones de su angustia por no poder armonizar sus “múltiples yo”, ahora que, como ella dice está en una situación profesional. Las crisis son tales porque nos recuerdan la imposibilidad de alcanzar la completud y de llenar los vacíos que necesariamente aparecen a lo largo de nuestra existencia.

Las crisis se experimentan también por los cambios que tiene que llevar a cabo un sujeto que se integra a otra institución o a otra actividad diferente a la que la identificaba:

Al llegar a la maestría me siento muy contenta y frustrada a la vez, porque por principio de cuentas cuando pasas el examen dices sí sé [cuál es] mi proyecto y te encuentras aquí con un proyecto de escuela que tiene una visión muy amplia de lo que debe ser el investigador y meterte a esta dinámica para responder a este proyecto [se refiere al programa de posgrado] hace que entres en una angustia y decir tengo que dar todo para lograr ser y creo que es lo más viable ser investigador y maestro, de tener esa capacidad, porque si estoy aquí es por algo, sí puedo y echarle todas las ganas para lograrlo [...]. Esta ruptura de práctico a investigador es lo que de alguna manera llega a cambiarnos el panorama, pero son retos que se logran si quieres, teniendo presente tu ideal (E-11 I).

La impresión que tiene la maestra de que con el posgrado va a “lograr ser”, le produce angustia porque percibe que implica un cambio de identificación esta ruptura entre una actividad práctica que venía realizando y la actividad de investigación que supone

debe realizar en adelante. Cambio que implica una tensión entre la identidad atribuida de ser práctico y la reivindicación que puede significar ser maestro e investigador.

Al recapitular lo expuesto en los apartados de este capítulo, los aspectos centrales que hemos abordado como hallazgos de la investigación se refieren a lo siguiente:

- La elección de la carrera de maestro como formación inicial y su permanencia en el magisterio se debe sobre todo a condiciones económicas familiares, condiciones de género y proyectos de los padres y no a la vocación.
- En la experiencia escolar vivida por los maestros se incorporan *habitus* y representaciones relacionados con esquemas estereotipados de enseñanza y aprendizaje, función de los textos escolares, el papel de la teoría, competencias atribuidas, entre otros, y cómo esto produce una forma de construir una subjetividad que se presentifica en la actividad docente y en el sentido que tiene para los maestros la formación.
- La percepción que tienen los maestros de que se forman por estar en “falta”, para la enseñanza, para ayudar a los alumnos y por la influencia de figuras ideales, así como la tensión entre el saber universitario y normalista, constituyen los temas eje que organizaron la información obtenida de las entrevistas y relatos.

En el siguiente capítulo abordaremos el análisis de las experiencias de subjetivación que han tenido un significado de búsqueda, reconocimiento de sí y autonomía del sujeto.

FORMACIÓN COMO EXPERIENCIA DE SUBJETIVACIÓN

A lo largo de este trabajo hemos sostenido que la formación permanente puede contribuir a que los maestros elaboren sus creencias, saberes e identificaciones y construyan nuevas experiencias. Se ha enfatizado también la importancia de las entrevistas narrativas y los relatos de vida como método de investigación para conocer aspectos subjetivos de la formación, a través de los indicios que proporciona esa forma reflexiva que consiste en narrar, argumentar, discutir y formular definiciones de sí mismo y del sentido de la actividad que se realiza.

En la investigación elaborada, nos interesamos por identificar si los relatos de los maestros objetivan experiencias de subjetivación con un significado de autoconstrucción de sí mismos y de reflexión sobre su práctica profesional.

Las experiencias de subjetivación en la formación de los maestros consisten en que se produce un sentido, un significado que los constituye como sujetos, en las identificaciones sociales y en procesos psíquicos signados por la afectividad y el sentimiento

existencial. De acuerdo con Morin (1999), el individuo para llegar a ser sujeto necesita de una dimensión cognitiva y afectiva que le permite actuar, conocer y ser capaz de elegir y tomar decisiones.

En este capítulo se analizan algunas experiencias de subjetivación de los maestros entrevistados, expresadas por ellos como conquistas, autoestima, autorreconocimiento, transformación como personas, deseo de saber y reconocimiento del otro. Estas experiencias son modos de afirmarse y tienen relación con formas de identificación que Dubar (2002) denomina forma de “relación para sí” y forma “biográfica para sí”. La primera es producida como resultado de una conciencia reflexiva que implica compromiso con un proyecto e identificación con otros que lo comparten. La segunda, la forma “biográfica para sí”, involucra el cuestionamiento de las identidades atribuidas, la posibilidad de hacerse reconocer por los otros y la búsqueda de autenticidad.

DISPOSICIÓN A LA REFLEXIÓN

La identidad narrativa es una disposición a la reflexión y a la aceptación de lo que uno ha sido y lo que puede llegar a ser, es tomar distancia con respecto a los papeles vividos. En la construcción de la identidad personal, la identidad narrativa es “un sí en proyecto” es la aplicación de una actitud reflexiva y una apropiación de recursos a partir de las relaciones significantes que hacen posible “la construcción de la propia historia (Sí) al mismo tiempo que su inserción en la Historia (Nosotros)” (Dubar, 2002: 227).²¹

²¹ El Sí y el Nosotros (con mayúscula) es utilizado por Dubar (2002, p. 223) para referirse a la identidad personal no como pertenencia heredada a una cultura dada, fijada, sino como aprendizaje experiencial en la acción colectiva, es el sí mismo reflexivo que se identifica y con el nosotros societario.

Para este autor la inserción es social y es subjetiva, por lo que en la identidad narrativa:

La distanciaci3n se convierte as3 en un recurso importante que permite reconstruir nuevos proyectos, reinterpretar diferentemente la historia pasada y comprometerse subjetivamente en una historia personal, siempre por reinventar, que no se reduce a una trayectoria social objetivada (p. 229).

Un componente revelador en las entrevistas narrativas y los relatos es la capacidad de algunos maestros para comprometerse y dar sentido a su historia personal y profesional, estableciendo un v3nculo entre diversas experiencias y sucesos vividos. La disposici3n a narrarse, a formular definiciones de s3 mismo, argumentar y reflexionar sobre su formaci3n y actividad profesional, habla de esa identidad narrativa. Una maestra lo expresa de esta manera:

Comienzo una aventura, escribir mi autobiograf3a, tratando de comprometerme y no traicionarme a m3 misma, ya sea conciente o inconscientemente, esperando ser m3s sincera con lo que hago y m3s entregada hacia ese fin 3ltimo que deseo: obtener elementos diversos de formaci3n que enriquezcan mi vida y por ende mi pr3ctica docente, para aligerar esa estancia de los ni1os (y la m3a) en la escuela, que a veces se torna tan tediosa, rutinaria, aburrida, pesada y carente de sentido (R-1 J).

En la narraci3n puede observarse que el sujeto parte de aceptar que la aventura de narrar implica el riesgo de traicionarse, pero narrarse a s3 misma y objetivar la percepci3n que tiene de su actividad docente en la escuela, abre la expectativa de encontrar en ello elementos formativos. Su posici3n reflexiva, su mirada cr3tica sobre los problemas de la formaci3n y de la escuela, se expresan con frecuencia a lo largo de su relato.

Otra maestra reflexiona sobre sí misma de este modo:

Me gusta observarme y en determinado momento pienso que he sido cruel y muy dura conmigo misma, porque para mí no estoy satisfecha de lo que tengo que llegar a ser, no sé si el parámetro que me formé desde niña es muy alto, muy lejano, no sé si esto me mueva a mí a formarme un tipo de personalidad con el que estoy luchando día a día. Soy lo que soy, y a partir de ahí digo hay que continuar, porque no se termina de formarse, sino que estás en constante cambio. A lo mejor ni siquiera yo sé hasta dónde voy a llegar, o si voy a estar contenta alguna vez con lo que llegue a ser (E-11 I).

La aceptación de sí misma le permite tomar conciencia de que su insatisfacción tiene un componente positivo que le impulsa a “luchar día a día” y tener proyectos, aunque no tenga muy claro cuál será el límite de lo que puede llegar a ser. En este sentido, en su reflexión se objetiva una experiencia de subjetivación que puede nombrar ahora, porque en la reconstrucción que hace de su vida realmente ha sucedido; no ha dejado de formarse y se advierte en ella una constante actitud reflexiva. Frases como las siguientes se repiten en la entrevista “no puedo decir hasta ahora brinqué y ya soy innovadora, sino que tengo que volver a esta reflexión diaria de mi práctica”, o “seguí con la idea de ser algo, de representar algo. En mi familia no soy la mayor pero me tomé ese papel” (E-11 I).

La memoria nos indica que no hay nada definitivo en la vida humana, que jamás somos los mismos, porque estamos en constante devenir y que nuestra identidad es una identidad inscrita en la secuencia temporal (Mélích, 2002). En este sentido, el conocimiento de sí mismo en la formación implica reconocer la puesta en cuestión de uno mismo para cuestionar la formación y encontrar un nuevo significado en cada momento de nuestra existencia y vida profesional.

Develar la subjetividad es importante para la formación porque permite ver aquellas formas identitarias que se han impuesto y aquellas que contribuyen a la propia creación. Los maestros pueden colocarse en situación de conocer cómo se ha dado la gradual interiorización de las normas y cómo ellos se identifican o no con ellas. En eso consiste comportarse como sujeto ante sí mismo, pues como señala Touraine (2002), la conciencia es tener la capacidad de mirarse a sí mismo.

IDENTIDAD REIVINDICADA

La experiencia implica elaborar las vivencias en el reencuentro con uno mismo, es una forma de situarnos ante un problema, de aprehender la realidad y de confirmar nuestros juicios. Para Honoré (1992), existe todo aquello que de alguna manera está en relación con el hombre en la experiencia que él tiene; la cuestión es saber aquello que hace de la existencia un modo de ser específico, por eso considera que la formación es una práctica de apertura a la existencia, si ayuda a poner en claro posibilidades propias de dar un sentido a la vida.

La experiencia subjetiva contribuye a construir identificaciones, ya sea que se produzca alrededor de una forma identitaria dominante “para los otros”, o en torno al sí mismo, al yo definido, reivindicado por uno mismo. Así, en la medida en que los maestros son capaces de reconocerse en sus limitaciones, deseos y aspiraciones pueden reivindicar su profesión. El siguiente fragmento contiene la percepción que una maestra tiene de sí:

Yo creo que en cuestión de autoestima, en cuestión de identidad, esa identidad de la que tanto se ha hablado, ya me siento más identificada con mi

profesión y tiene un sentido; en lo personal y lo profesional ya por lo menos tengo un lugar en algún lado (sic), ya no soy una más, al contrario hay una significancia dentro de un espacio y así me reconocen (E-2 L).

En este relato la maestra nos muestra que ha logrado posicionarse como sujeto, frente a ella misma y frente a los demás. El que ella sienta que tiene un lugar, se debe a la relación que establece entre su reconocimiento como sujeto por otros y el reconocimiento de ella sobre su profesión. De este modo, para la maestra la relación que establece entre lo personal y lo profesional, la conduce a reivindicar su identidad, sin dejar de ver “esa identidad del maestro de la que tanto se ha hablado” (E 2-L), es decir, la identidad atribuida.

Otra de las maestras se describe así:

Por principio de cuentas es tu conceptualización como persona. Yo soy y quiero ser, tener como referente mi persona, desde tu realidad, desde qué eres, o sea yo soy esto con todas mis carencias y con todo lo que tengo y hacia dónde voy, hacia dónde quiero llegar; encontrarse como persona, como profesional. Humm... no sé, es algo muy personal de muy adentro, lo que te mueve, son ideas de reflexión personal, porque nadie puede decir (ni mi marido) hasta aquí llegas o ya no te prepares, es tu convicción como persona (E-10 C).

Lo que se revela en este fragmento es que la maestra ha podido reconocerse en sus carencias pero también en sus convicciones de a dónde quiere llegar. Al reconocerse en su incompletud busca recursos para enfrentar su vida, para seguirse encontrando como persona y como profesional. La capacidad de reflexionar sobre sí mismo –nos dice Touraine (2002)– es reconocerse en la vida que uno lleva y que nos es impuesta por el nacimiento, la televisión,

los poderes; es poder reencontrarse en esa vida, es “hacer que mi vida sea mi vida” (p. 33).

En un proceso formativo, los sujetos pueden lograr reconvertir su identidad personal al acceder a otras formas de identificación, en la medida en que se constituyan como objetos para sí mismos (Dubar, 2000). En el relato siguiente apreciamos de manera más clara esta proposición:

Siempre me ha resultado grato conocer y siempre lo he dicho, me ha ayudado no sólo a mi quehacer profesional, me ha ayudado a esa parte de crecimiento personal, de conocer y respetar más a la gente, de decir lo que estoy pensando y cómo lo voy a hacer. Entre maestros siempre nos criticamos y nos ofendemos y finalmente nunca resolvimos el asunto porque nunca dijimos el por qué lo teníamos que decir. En el manejo de equipo he visto que nos dejamos llevar por chismes y comentarios y entonces los cursos me han ayudado a decir lo que pensamos pero a pensar lo que tenemos que decir (E-11 C).

Una manera de reconocer su identidad para esta maestra es establecer la relación entre conocer y reconocerse, lo que observamos cuando ella afirma que conocer no sólo la ha ayudado a su quehacer profesional sino a su crecimiento personal. Al mismo tiempo, le ha ayudado en su relación con los otros, pues para ella el conocer y el respetar van unidos, porque en su formación continua ha podido encontrar un espacio para decir lo que piensa y pensar lo que tiene que decir.

En este sentido, la experiencia se proyecta hacia afuera del sujeto, a su mundo, a sus pares. Esto significa que no solamente se encuentra a sí mismo sino que puede responder también a la demanda de los otros, lo que parece mostrarse como formas que se complementan o que son indisolubles una de la otra.

Esto aparece más claro cuando los maestros insisten en que se forman por la ambición de querer ser cada vez mejores. En esta necesidad, el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro aparecen mezclados, pues como afirma otra de las maestras:

En conocimientos, a lo mejor, a veces me hago menos, porque veo personas con un amplio conocimiento del mundo y no nada más de una asignatura o de la escuela, entonces eso me ha motivado a querer conocer más y seguir estudiando (E-12 I).

Observamos esta misma tendencia en otra maestra, para quien la gratificación es mayor cuando se pone en situación de ver que ella sabe más que los otros:

[...] me pude desarrollar y yo trabajaba y me daba mucha gratificación llegar y saber que sabía más que otros compañeros en cuanto al área de lenguaje, porque tuve muy buenos maestros (E-6 C).

En este relato se puede distinguir cómo se valora de manera constructiva esta autopercepción de ser mejor y diferenciarse de los otros; el reconocimiento de los otros es tan importante como el reconocimiento hacia sí misma. En este tránsito de lo subjetivo a lo objetivo el individuo se constituye en sujeto. Aquí hay que recordar la idea de Touraine (2002) de que el concepto de sujeto no remite a una noción privada, pero sí nos permite comprender cómo una preocupación que efectivamente es ante todo privada y personal, transforma y organiza una parte del conjunto social.

Este autor nos dice también que en la actualidad el gran sufrimiento es no lograr ser un sujeto, estar a merced de los avatares de la vida, aunque existe siempre una dimensión de rebelión o de

combate. A partir de la relación consigo mismo, se pasa a la relación del sí mismo con el otro y paralelamente se construye un Yo a través del trabajo y de las creencias compartidas.

El autorreconocimiento es una forma de subjetivación cuando el sujeto no solamente toma conciencia de “cómo debe ser y cómo orientar su vida”, sino también “cuando es capaz de dar cuenta, además de la vida del otro” (Melich, 2000, p. 17). Vemos en el siguiente fragmento una reiteración de lo anterior cuando otra de las maestras señala:

[...] empecé a cuestionarme sobre si hacía o no las cosas como deberían de ser, primero compré un libro que ya no era Piaget, que se llama algo así como actitudes positivas en la enseñanza, todavía con tendencias de la tecnología educativa, pero me interesaba saber cómo actúo yo, por eso ese afán de enfocarme hacia mi actitud y este libro me daba algunos tips de qué debe hacer el maestro, de qué no debe hacer, de alguna manera el hacerme cambiar, el orillarme investigar más, a hacer otras cosas (E-11 I).

La maestra descubre que no es en las teorías, como por ejemplo de Piaget, ni en los conocimientos pedagógicos-didácticos, donde encuentra una explicación a la enseñanza, sino tenía que enfocarse hacia una explicación de su actitud y de su actuación. Por ello, toma conciencia de que la búsqueda se orienta hacia algo que la haga cambiar, investigar más, “seguir leyendo, seguir analizando mi práctica”.

[...] lo que se me planteaba en la licenciatura viene a ser en principio como un reacomodo. En momentos sí fue de angustia, en otros fue como el principio de reflexionar y reacomodar mis saberes [...] porque es imposible que todo ese cúmulo de aprendizajes que tienes en una institución, vuelvas a la práctica y digas ahora sí ya soy diferente y voy a cambiar, porque el cambio

no es así de un día para el otro, llegas y te vuelves a encontrar con las mismas cuestiones del aula, hay condiciones administrativas, hay un contexto hay unos padres, hay unos alumnos (E-10 I).

Otra de las formas de reconocimiento de sí es en la distancia que se puede tomar entre adquirir un conocimiento teórico e intentar aplicarlo para lograr un cambio inmediato. Es decir, la maestra entiende que volver a la práctica implica un reacomodo, no solamente en los métodos de aprendizaje, sino del contexto en que va a aplicar esos cambios. Contexto social marcado por la permanencia de las condiciones administrativas, ambientes y conflictos que había visualizado como limitantes de un ejercicio profesional distinto.

DESEO DE SABER

El trabajo sobre sí mismo es una actitud que se cultiva mediante la reflexión e interacción con los otros. Estamos de acuerdo con Ferry (1987) en que la formación tiene el sentido de un trabajo sobre sí mismo en el que interviene la imaginación, la libertad y la autonomía, porque se articulan en ella motivaciones, aspiraciones y deseos para formarse.

El deseo tiene el significado de una falta porque contribuye a tomar conciencia de nuestra finitud, de los límites como seres humanos; pero interviene también con un sentido formativo al aceptar que no todo se ha conocido, ni todo está decidido, por lo que es posible imaginar mundos alternativos cuando uno se niega a aceptar el mundo tal como es. En el siguiente relato una maestra lamenta que sus maestros no le hayan despertado la curiosidad y la pasión por aprender:

[...] considero que en esa época de mi vida faltó el amor al conocimiento. Este llegó mucho después, creo que hasta que estaba trabajando, no sé si fue sólo por el proceso cultural que viví en la estructura social en la que me encontraba o porque también debo agradecerse a mis maestros y su pedagogía que no me despertaban la curiosidad, la pasión, el interés y la necesidad de aprender, pues todos los conocimientos eran lejanos a mí, abstractos y mecánicos; pero no sólo los maestros tuvieron la culpa, pues ellos no fueron más que el reflejo de cómo estaba constituida la escuela (R-1 J).

Podemos apreciar en este relato la percepción de que la escuela no contribuye a desarrollar el amor al conocimiento por el tipo de saberes que promueve. Para la maestra, el deseo de aprender le ayudó a recuperarlo, porque se convierte en impulso de querer ser algo diferente a lo que se es, de imaginar mundos alternativos.

La vida humana atravesada por el deseo es incierta. Y esta incertidumbre nos revela una vez más la presencia inquietante de la finitud. Precisamente porque somos capaces de desear otro mundo, un mundo diferente al que nos ha sido dado, el tiempo y el espacio humanos surgen como un horizonte de incertidumbre (Mêlich, 2002:155).

La incertidumbre como componente de la existencia y del conocimiento forma parte de la construcción de identificaciones, en la medida en que la identidad se construye tanto en las relaciones con el medio social y cultural como en la dimensión intrapsíquica, lo cual propicia que el trabajo sobre sí mismo tenga como resultado una autoestima y reconciliación con uno mismo, o también una sensación de estar a la deriva. La identidad personal implica una actitud reflexiva sobre lo que puede resultar satisfactorio, aunque también doloroso. En el texto siguiente destacamos una situación en la que se muestra el deseo ligado a la identidad:

[...] la palabra clave, placer; es más, pienso que es el eje central de todo esto que he desarrollado en la formación. Entonces sí, yo te digo me siento muy satisfecho, muy contento, muy a gusto, muy alegre. Entonces la palabra que sintetiza es placer, en mi existencia, en mi profesión. Yo creo que el placer es parte de... se tiene que redescubrir (E-3-M).

El maestro vincula la satisfacción que le provoca el redescubrimiento, el sentimiento, la vivencia y el placer de formarse. Al preguntarle por qué asegura que siente placer en situaciones de formación, el maestro responde que acercar la información a los otros produce satisfacción y que el proceso de formación tiene sentido en tanto se da relación y contacto con otros, particularmente con los maestros con los que se forma o con los individuos que él forma. El maestro reconoce la intersubjetividad en la formación, pues no puede ser un ejercicio solitario, reducido al aislamiento del aula:

Me di cuenta que había muchas cosas que aprender, pues cuando estaba en el grupo, era como estar metida en un escondite enseñando los contenidos y olvidarme del exterior. Lo que sí creo que fue muy significativo es que en esta época se despertó en mí un instinto de curiosidad y deseos de investigar, lo cual antes no ocurría [...]. Entonces descubrí dentro de mí otra clase de maestra. Tenía ganas de regresar al grupo y practicar muchas cosas que había leído (E-4 L).

Observamos en este relato que un elemento que comúnmente no se toma en cuenta en la construcción de la subjetividad de los maestros es el aislamiento del aula. Para esta maestra, el aislamiento limita las posibilidades de conocimiento, de lo que llama instinto de curiosidad y deseo de investigar. Se da cuenta de que su conocimiento había quedado entorpecido y que olvidarse del

exterior se vuelve en contra suya. El deseo de formarse, expresado en el relato como el deseo de investigar o leer más, conducen a la maestra hacia el descubrimiento de sí para poder ser de otra manera. En esta percepción subjetiva adquiere menor importancia el hecho de que algún dispositivo de formación que posibilite o no la actividad de investigación, pues ha podido reflexionar que se ha despertado en ella el deseo y la curiosidad.

AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD CON EL OTRO

Cuando la formación se convierte en una apuesta personal, ligada a un ideal y proyecto de existencia y profesional, el trabajo de reflexión sobre sí mismo hace posible un distanciamiento que puede significar autonomía para la maestra entrevistada.

En ese momento la formación fue mía, como autodidacta, irme a los libros, buscar alternativas, irme a hacer eso que los maestros no pueden hacer por estar tanto tiempo en el salón, con los programas. De ahí que el compromiso en el trabajo es conmigo misma, superando todas esas experiencias bien o mal vividas en lo personal y profesional. Es rescatarme como ser humano, mujer, docente y ahora estudiante [...] para dar un servicio mejor del que obtuve [...] actuando con convicción y no por condición (R-1 J).

Lograr la autonomía, a partir de este compromiso como profesional y consigo misma, sitúa a la maestra en la posibilidad de mirarse en su dimensión humana, existencial y profesional. Es decir, se es autónomo en la medida en que se reconoce en ese mundo y a la vez se reconoce en la contingencia de cambiarlo y transformarlo. Es así que la autonomía está vinculada con un proyecto de existencia ético en el que la formación no sólo sirve

para el crecimiento individual, sino para la práctica propia y la de los otros.

El relato que sigue, de una maestra que a su vez es asesora de un centro de maestros, nos muestra la incorporación de una formación permanente como proyecto de vida. En este sentido de reconocerse como parte del mundo, y de la necesidad de transformarlo, la maestra ve su formación ligada a la necesidad de impulsar a otros compañeros hacia un proceso formativo. Vemos lo anterior en el siguiente fragmento:

[...] pero lo que sí entiendo es que no se debe quedar sólo en mí, si yo quiero seguir incursionando dentro de la docencia, de alguna manera tiene que incidir en la práctica de los maestros con quien yo esté (R-2 L).

Para esta maestra la formación es proyecto mientras haya motivación y preocupación por el otro. El conocimiento no debe quedar en ella, aunque a través de la formación se ocupe de sí misma. Foucault (en Morey, 1990) sostiene que el cuidado de sí no debe ser visto como un repliegue al individualismo, sino como una intensificación de las relaciones sociales, producto de la inquietud de sí.

Varios maestros entrevistados hablan de su formación como aquello que les ha ayudado para crecer. Una docente comentó en este sentido:

Personalmente durante este tiempo crecí, pues tuve otra vez sueños, sueños que ya había perdido, resignándome a mis roles de mamá, esposa y maestra, dejando de lado lo que deseaba hacer, tener acercamientos aunque fuesen furtivos con el arte y mi necesidad de crear algo, lo que fuese ya de forma artística, ya de forma casera o industrial, pues como ya mencioné hacer cerámica fue una experiencia muy enriquecedora y satisfactoria (E-1 J).

La significación subjetiva de la formación involucra una articulación entre pasado, presente y porvenir. La reflexión conduce a considerar que se pueden direccionar mejor las acciones y las relaciones, al mismo tiempo que se vuelve un ejercicio de comprensión y explicación de las situaciones que se viven dentro de la profesión y en el propio trayecto de la vida.

Para llegar a ello, el sujeto se enfrenta a la necesidad de renovar sus utopías, porque el conocimiento de lo que ha sido su formación le permite comprender, pero también encontrar un lugar diferente. Este proceso, que se construye mayormente con base más en preguntas que en respuestas, no es fácil para el sujeto, pues vive la conciencia de sus límites y la dificultad del presente, mirando hacia el futuro que tampoco es certero.

El siguiente fragmento da cuenta también de la tensión que provoca en el sujeto reconocer que un mayor conocimiento provoca sufrimiento. Reconocer que la escuela no ayuda a que los alumnos se conviertan en sujetos, provoca en el maestro una sensación de vacío que le plantea pensar su profesión de modo distinto, tanto en la responsabilidad de sí mismo como en la responsabilidad de la formación de los otros:

Considero que la Normal no me proporcionó los mínimos elementos para enfrentarme a un grupo de niños que no eran sólo recipientes sino además tenían cerebro. Es decir, que pensaban, que actuaban, que eran capaces de emitir juicios y lo más importante que tenían sentimientos, emociones y por qué no, ideas propias. Considero que definitivamente mi formación como docente, no me permitió un conocimiento pedagógico, social y psicológico mínimo que necesita un maestro para enfrentarse a su trabajo, el cual siempre he respetado mucho, pues un maestro trabaja con niños, no con papeles que se pueden romper y volver a hacer, un niño si lo echamos a perder, será muy difícil que él logre su confianza en sí mismo y el interés por aprender (E-1 J).

La maestra constata que la formación recibida ha negado al niño, como un ser pensante, sensible; al contrario, es considerado como un objeto, como un papel que se “puede romper y volver a hacer”. En esta elaboración que hace acerca de la importancia de reconocer a sus alumnos, con sus ideas, sentimientos y emociones, se confronta consigo mismo como un sujeto negado. Ella puede reconocer este proceso constitutivo de sí, sólo cuando lo mira y lo vive de algún modo con sus alumnos.

Su experiencia de subjetivación consiste precisamente en que ha logrado ver la manera en que la escuela no considera al niño en su integralidad como persona y que la formación no le ha proporcionado el “conocimiento pedagógico, social y psicológico”. Ella misma reconoce la ausencia de un espacio interior, un espacio para pensarse y formarse de otro modo del que se le impone y de distanciarse reflexivamente de sus actividades, deberes y relaciones.

FORMACIÓN COMO PROYECTO DE VIDA

Cuando la formación se convierte en proyecto de vida el sujeto puede recuperar lo que ha sido significativo para poder pensarlo en una continuidad, aunque también en la ruptura. Puede reconocer su formación, no como la afirmación de un ideal, sino reencontrándose en ella y haciéndola suya mediante un trabajo de conocimiento y de cuidado de sí mismo.

En el siguiente fragmento observamos que la formación no solamente es el proyecto personal, sino el proyectar hacia afuera, hacia los alumnos y compañeros de trabajo:

Sí, sí es un proyecto de vida, pero yo creo que tenemos que tener una motivación o como alguien que nos impulse a esto [...] a mí de alguna manera

me ha marcado mi formación, porque a partir de ello tengo que saber más, ante la ignorancia de ciertas cosas, tengo que aprender, entonces ya lo incorporé a mi proyecto de vida, antes era sólo como un elemento más que me ayudaba a mi práctica (E-9 C).

La subjetividad en la acción educativa de formar se constituye, por lo tanto, como un hacia afuera de una relación ética, como un salirse de sí, como un ser para el otro que es constitutivo de una relación ética, pues “el saber cuya esencia es la crítica no puede reducirse al movimiento objetivo. Conduce hacia el Otro. Recibir al otro, es cuestionar la propia libertad” (Lévinas 1987:68).

La ética para Lévinas (1987) se da por la vía de la constitución de la subjetividad, la cual está fundada en una estructura existencial, en un yo-sí-mismo que no puede ser subsumida en la forma de idea, de concepto o de categoría, porque la subjetividad es impredecible, irreductible y se impone de muchas formas.

Para uno de los maestros entrar en relación con otros en una situación de formación le hace sentirse vivo:

[...] yo creo que no es malo decir, me hace sentirme vivo, porque aunque el maestro no me dé algo, de todas maneras el hecho de que yo esté en el ambiente del salón, en el ambiente con los compañeros estudiantes, allí oigo, aprendo, veo, conozco y lo tomo para mí y eso me hace sentirme vivo. Luego lo traspolo a la otra cuestión, cuando trabajo con los docentes, en este caso de educación secundaria, trato de rescatar esa parte humana de mí, de sentirme vivo y poder hacérselo sentir a los compañeros maestros que van a nivelación pedagógica [...] esto implica que uno le dé significado a lo que hace (E 3 M).

En este relato se puede apreciar que la constitución del sujeto como objeto para sí mismo está ligada a la noción de identifi-

cación, la cual se juega en el movimiento de la interioridad y la exterioridad; es decir, observamos que en el maestro se da un proceso de subjetivación en el que el adentro, el “sentirme vivo” es un desdoblamiento del exterior en lo interior,”lo tomo para mí”, “una interiorización del afuera, que se exterioriza en conductas sociales y en prácticas éticas “poder hacérselo sentir a los compañeros”.

Este retorno sobre sí mismo contiene sentimientos, pensamientos, percepciones sobre uno mismo que sólo pueden hacerse con la mediación de un otro significativo que posibilita la “vuelta” al sí mismo reflexivo, desde el reconocimiento y responsabilidad con el otro. Aquí la solidaridad es responsabilidad, en la que el yo, el existente, se hace cargo de su ser al salir de sí mismo hacia el otro que es sí mismo (Lévinas, 2000).

Bueno pues me impulsa el deseo personal y el compromiso que mientras yo esté en ejercicio mientras yo esté trabajando como que no me puedo quedar así y menos ahora. Entonces me impulsa esa curiosidad eso que descubrí aquí de seguir investigando de seguir viendo qué pasa en el aula eso me da ganas, no me puedo quedar así o mejor me jubilaría, no podría estar ahí sin seguirme formando. Personalmente también para mí ha sido un logro (E-11 I).

El relato sugiere que la maestra encuentra en la posibilidad de investigar su inquietud de formarse permanentemente. El significado de lo que ahora vislumbra como compromiso tiene efectos en su subjetividad, porque así vive su participación en actividades de formación. Así, la cualidad de formarse mediante el conocimiento de sí mismo, permite llegar a saber que se es de esta manera y que se puede entrar en un proceso que abra la posibilidad de ser mejor o distinto.

Para poder comprender la relación entre formación, subjetividad y existencia, nos valemos del concepto de formación como un proyecto ético en el que el sujeto se implica y compromete con el cuestionamiento de sí mismo, con su transformación y búsqueda permanente por conquistar su autonomía y desarrollo humano. Veamos esto en el siguiente fragmento:

El lograr lo que te propones es como decir, ya estoy cumpliendo. Yo creo que esto es lo que me mueve a buscar alternativas, incluso cuando asisto a los primeros cursos me dije: “no terminaste una carrera en la universidad pero lo estás supliendo con cursos”. Me daba esa respuesta, pero quedaba en mí algo, no era totalmente satisfactorio, quedaba esa inquietud de llegar a ser. Es lo que me va moviendo a buscar, el superarme día con día y abrirme puertas en diferentes partes (E-10 C).

Como en el caso de esta maestra, la subjetivación supone inestabilidad y crisis; supone también descubrimiento, la afirmación de un ideal. Estos breves fragmentos de los relatos muestran que hay una disposición y condición de algunos maestros para autoformarse y desarrollar la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos, conocimientos y vivencias.

De acuerdo con Dumazedier (1980, 1998, en Yurén, 2004) la autoformación es una actividad que puede ser independiente, guiada, orientada o dirigida, según los objetivos y medios que se allega el sujeto. Sin embargo, solamente se puede hablar de autoformación

[...] cuando las afirmaciones o negaciones habituales del modo de sentir, de pensar o de actuar cotidianos son puestos en duda y transformados en cuestionamiento; cuando el desencanto de las creencias perdidas suscita el esfuerzo intelectual del conocimiento; cuando se busca vincular los sabe-

res académicos con la manera de pensar y de vivir la vida cotidiana, para completar, equilibrar e incluso contrariar la dinámica perversa de una cierta forma de trabajo escolar (Yurén 2004: 158).

En este sentido, la experiencia del sujeto que entra en un proceso de formación intencionada, puede constituir el punto de anclaje para romper con los principios normalizadores de una actualización cuya tendencia sea igualar a todos los sujetos en un discurso homogéneo con normas y principios que los preceden.

La reflexión que hace Bilbeny (1999) acerca de la posibilidad de construir una ética del mínimo común moral que considere nuevos hábitos y creencias ligados a la sensibilidad, tiene importancia para la formación porque permite, como el autor afirma, asumir los cambios provocados por la revolución cognitiva con el apoyo de la sensibilidad y el rescate de los sentidos del tacto y la mirada.

Una ética del mínimo común moral tomaría en cuenta principios y procedimientos como los siguientes:

- Principio de autonomía moral que consiste en pensar por uno mismo y no por cuenta de otro.
- Reciprocidad y apertura al otro, imaginándose en el lugar del otro a la hora de pensar, mediante un obrar cooperativo y un descentramiento del yo, porque nadie tiene derecho a poseer todo y a utilizar a otro como medio para sus propios fines. Para ello, lo que sea a nuestros ojos el interés moral deberemos haberlo visto también “por los ojos del otro” para comprender mejor mi propio lugar imaginándome desde el suyo. Esto supone no sólo un esfuerzo mental sino la experiencia de comunicación a través de los sentidos.
- Consecuencia con uno mismo, como principio de reflexividad que permite asumir las consecuencias éticas y responder

de los propios actos con responsabilidad, respeto y dignidad humana, evitando con ello una contradicción en la propia voluntad de querer hacer algo y a la vez no quererlo.

La formación permanente requiere de este mínimo común que cree condiciones de posibilidad para que los maestros piensen por sí mismos, puedan descentrarse de su yo como un proceso de reconocimiento del otro, el alumno, los colegas, la institución y asumir las consecuencias de su actuación como persona y como profesional.

Hemos afirmado que la formación implica la puesta en cuestión de uno mismo para poner en cuestión el *ethos* de la formación. De ahí que el punto de partida para un nuevo sentido y significado de formarse para los sujetos, está en analizar los criterios y principios que constituyen la formación como práctica instituida e instituyente y como proyecto de existencia. Se trataría de plantear esa ética del mínimo común moral, introduciendo el valor del conocimiento, la imaginación y sensibilidad y la percepción sensorial del otro y tomar conciencia de que nuestra actuación no es la medida última de lo que podemos ser.

En el caso de los maestros es importante ver cuáles son los tipos de racionalidad con los que opera el sistema de formación y de los propios maestros en su práctica profesional. Distinguir estas dos racionalidades: la normativa y la que opera en la acción permitiría intentar cambiar la racionalidad con arreglo a fines hacia una razón con arreglo al entendimiento y la comunicación. Lo que importa es qué condiciones de posibilidad se pueden construir para que un sujeto concreto entre en un proceso de formación compartida, en el que se dirija la voluntad hacia el autoconocimiento, hacia el conocimiento teórico y el mundo de la vida. La formación puede ser entonces un movimiento que es responsabilidad por y para el otro.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En la investigación efectuada sobre la actualización permanente de maestros de educación básica, la problemática se situó en la interacción de elementos subjetivos y aspectos instituidos de la formación, lo cual nos permitió conocer las situaciones y sucesos significativos vividos en la trayectoria de los maestros y, al mismo tiempo, dilucidar las lógicas que subyacen a los dispositivos de actualización, delimitados por las actuales políticas y reformas para la formación permanente de profesores de este nivel educativo.

El trabajo sustenta teórica y empíricamente una aproximación a la explicación e interpretación de la problemática a partir del reconocimiento de la tensión existente entre la normatividad aplastante de los sistemas de formación institucionalizados y la emergencia de experiencias subjetivas de los profesores que no encuentran espacios de expresión en esos sistemas.

Los dos aspectos de esta tensión se asentaron en el supuesto inicial de que solamente aquellos profesores que construyen una

relación subjetiva y reflexiva con los saberes, se comprometen con su formación permanente y que los dispositivos de actualización destinados a docentes de educación básica no propician el desarrollo de esa relación, debido a que tienden a convertirse en modelos cerrados que funcionan bajo principios prescriptivos y homogeneizantes.

Este supuesto implicó indagar indicios de que se han producido experiencias de subjetivación y son objetivadas en lo que relatan los maestros sobre su formación, al mismo tiempo, examinar las políticas de reforma y regulación de la formación por parte del Estado y su concreción en el Programa Nacional para la Actualización de Maestros en Servicio (Pronap).

Sobre los aspectos sociales e institucionales de la formación, una de las conclusiones obtenidas es que los dispositivos de actualización han producido pocos efectos en el desarrollo de la capacidad de los maestros para aprender a darse objetivos, medios y recursos que los comprometan con su formación permanente, debido a que detrás de la prescripción excesiva del quehacer de los docentes y la implantación vertical de programas, predomina una visión eficientista e instrumental que pretende estandarizar habilidades y competencias, tecnologizar las actividades docentes y controlar el desempeño de los profesores a partir de sistemas de evaluación, ajenos a la dinámica de funcionamiento de las escuelas.

Al no contemplar las tensiones que se dan entre la realidad y las intencionalidades de los dispositivos, los expertos y diseñadores de las políticas de actualización desatienden el hecho de que el profesor ha construido su trayectoria y con ella ciertas maneras de pensar y de actuar, expresadas en la forma en que enfrenta el desarrollo de las propuestas curriculares y didácticas, en las interacciones con los alumnos para promover el aprendizaje,

en los modos de construir sentidos y de interpretar su práctica y su formación.

Observamos que los dispositivos instituidos como el Pronap son constitutivos de experiencias que no contribuyen a que los maestros se construyan como sujetos autónomos, antes bien, producen efectos de normalización que homogeneizan, controlan, excluyen, mediante medidas, regulaciones y juicios que establecen lo que es normal y anormal al interior de las instituciones y prácticas de formación. Pudimos observar que hay una red de ideas expresadas en los discursos sobre la formación que se presentan con una pretendida neutralidad ideológica, bajo la idea de que las reformas y regulaciones son para hacer progresar la educación y el desempeño de los profesores. Asimismo que funcionan en la lógica de normar y tipificar cualidades y atributos profesionales de los maestros en ejercicio. Dimos cuenta, por ejemplo, de cómo se va agregando una diversidad de competencias que los maestros deben desarrollar, sin que se trastoquen ni el modelo educativo ni la naturaleza de los contenidos de enseñanza.

Los conocimientos que promueven los dispositivos son asimismo, normativos y siguen colocando al maestro entre el contenido y el método. No obstante que a nivel de la propuesta planteada en los documentos se propone que la actualización contemple los distintos aspectos relacionados con el desarrollo profesional y humano, los cursos que se ofrecen responden más a cuestiones de método, actividades didácticas y contenidos disciplinarios establecidos en los libros y guías de apoyo al docente.

Un resultado más de los efectos de normalización es que la multiplicación de normas y procedimientos, la asignación de tareas y atributos profesionales y el control excesivo de lo que hacen los maestros, tiene como una de sus consecuencias que un gran número de ellos se vuelvan individuos socialmente instituidos y

no instituyentes, que respetan las normas y aceptan los cambios propuestos sin involucrarse profesionalmente con los resultados de su tarea docente. Con ello, los cambios pierden su sentido formativo y buena parte del trabajo de los docentes se convierte en prolongación y aplicación de las medidas de política educativa.

Por otra parte, distinguimos cómo se entrecruzan dimensiones de poder, saber y subjetividad en los dispositivos. Las reformas y programas que se proponen tratan de responder a las demandas y presiones sindicales, lo cual propicia que muy frecuentemente se considere más importante proponer grandes reformas y múltiples programas que atender sus resultados.

Los contenidos de la actualización se orientan a la aplicación de cambios curriculares y desarrollo de estrategias didácticas desvinculándolos de un conocimiento de las mecanismos, sociales, culturales y epistémicos que los explican. Al mismo tiempo, los dispositivos propician modos de subjetivación ideológicos que se expresan en la manera como los maestros responden a la demanda del conductor, incorporan formalmente los discursos de la retórica oficial y de los expertos y reproducen mecánicamente los contenidos de los cursos.

Estos efectos normalizadores de los dispositivos tienen que ver también con que los maestros aprendieron una concepción puramente instrumental del trabajo escolar a lo largo de sus estudios, mediante aprendizajes de saberes-objetos que están desprovistos de sentido y no se vinculan a un proyecto de vida para sí mismos.

Nuestro interés por los aspectos subjetivos de la formación nos llevó a la búsqueda de elementos que mostraran esa dimensión que no queda subsumida en los sistemas instituidos. Por esta razón, decidimos aplicar entrevistas narrativas y solicitar relatos escritos a los maestros que nos permitieron conocer experiencias de subjetivación, vividas por ellos.

Los resultados obtenidos en este aspecto se agruparon en torno a tres categorías-tema: *a)* vivencias en el recorrido profesional y experiencia escolar, *b)* mundo profesional, identificaciones e imaginarios relacionadas con la formación y, *c)* experiencias de subjetivación, compromiso y autonomía.

Nuestro punto de partida y de llegada se basa en la consideración de que los maestros tienen su propia versión sobre lo que ha sido su formación y una visión acerca de su actividad docente y trayectoria profesional. A través de sus relatos hemos podido captar su versión, tal como la presentan desde su realidad subjetiva, pero en el curso de los acontecimientos objetivos y exteriores que han dejado huella y han producido efectos en su subjetividad y en sus comportamientos profesionales.

En la formación y trayectoria de los maestros hay formas de relación para los otros o identidades atribuidas, lo que implica obligaciones impuestas y asunción de papeles asignados. De los relatos y entrevistas pudimos derivar que en la elección de la profesión magisterial y en el trayecto de su formación, el origen social y la condición familiar es determinante. Pudimos apreciar la manera en que se cruzan las intenciones familiares y las representaciones sociales en las decisiones de los jóvenes para estudiar la carrera de maestro: ser la mejor opción para las mujeres, ser una carrera de higiene o servicio que no requiere mayor capacidad, ser una opción económica inmediata para las familias, son algunas de ellas.

En este sentido, la vocación como base de la decisión de los maestros de estudiar la carrera, está también condicionada por influencias y condiciones sociales y no es solamente una inclinación subjetiva. De acuerdo con lo expresado por varios maestros, parece haberse dado un desplazamiento de posiciones hacia el significado de un desempeño profesional que implica responsabilidades, conocimientos y compromisos más que vocación.

La experiencia resulta, para la mayoría, de la escolarización y de la manera en que han aprendido en la escuela. Por ello, la experiencia escolar vivida por los maestros entrevistados, primero como alumnos y después como profesores, constituye un referente de identificación presente en los relatos sobre su formación permanente. Es decir, la cultura escolar forma parte de la socialización y aprendizaje del docente e influye de manera más eficaz que muchos cursos de formación porque forma *habitus* en el oficio de ser maestro, en la relación pedagógica y en la relación con el conocimiento. Algunos *habitus* se expresan en la tendencia a tipificar las habilidades de los niños, ocupar el tiempo en planas y ejercicios mecanizados, “dictar” el conocimiento porque se tiene el lugar autorizado, conocimiento basado en la certezas y no en la interrogación, simular que se cumple con la planeación de la clase, han sido aprendizajes que permanecen en el ejercicio de la profesión, sólo por mencionar algunos.

Algunas representaciones construidas por los maestros sobre su formación se relacionan con cuestiones tales como formarse por estar “en falta”, formarse para los otros, confirmar su saber y experimentar una tensión entre el saber magisterial y el saber universitario. Sin una continuidad entre los aprendizajes logrados en la formación inicial y los adquiridos en la formación permanente, los maestros se viven en constante falta, porque experimentan un rompimiento entre lo que saben y deben saber.

La tensión entre el saber magisterial y saber universitario está muy presente, al primero le atribuyen un carácter práctico y al segundo un contenido abstracto y teórico ligado a la investigación. Asimismo, la preparación de los maestros es percibida como una actividad empobrecida por estar circunscrita al aula y el contacto con el saber universitario les posibilita ampliar la visión de las cosas.

En el imaginario de los maestros, los modelos de personas o profesionales tienen un significado en la formación

Las experiencias de subjetivación en la formación de los maestros consisten en que se produce un sentido, un significado de su formación que contribuye a que se reconstituyan como sujetos, en la reivindicación de sus identificaciones con la profesión y con un sentimiento existencial autoconstructivo. En los relatos se refieren como autoestima, autorreconocimiento, transformación como personas, deseo de saber, reconocimiento del otro y autonomía. Esta forma “biográfica para sí” involucra el cuestionamiento de las identidades atribuidas y la posibilidad de hacerse reconocer por los otros y la búsqueda de autenticidad.

Las formas de subjetividad son importantes para la formación porque permiten ver aquellas que se han impuesto y aquellas que contribuyen a la propia creación. Los maestros pueden colocarse en situación de conocer cómo se ha dado la gradual interiorización de las normas y cómo ellos se identifican o no con ellas. La experiencia es el reencuentro con uno mismo, una manera de situarnos ante un problema, de aprehender la realidad y de confirmar nuestros juicios. En este sentido, en un proceso formativo los sujetos pueden lograr reconvertir su identidad personal al acceder a otras formas de identificación, en la medida en que se constituyan como objetos para sí mismos, no sólo en la autopercepción de ser diferentes, sino en el reconocimiento de los otros. El autorreconocimiento es una forma de subjetivación cuando el sujeto no solamente toma conciencia de cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además de la vida del otro (Lèvinas, 2000).

Es así que la autonomía está vinculada con un proyecto de existencia ético en el que la formación no sólo sirve para el crecimiento individual, sino para la práctica propia y la de los otros.

Un proyecto ético en el que el sujeto se implica y compromete con el cuestionamiento de sí mismo, con su transformación y con la búsqueda permanente por conquistar su autonomía.

Al recapitular lo expuesto, podemos concluir que los problemas señalados y las contradicciones entre el pensar y el hacer, entre la intención y la realidad, hacen pensar que lo que se necesita es diseñar otro tipo de dispositivos de actualización de los maestros, en los que se construya una nueva relación con el conocimiento y el saber, en la que la información difundida se traduzca en conocimiento compartido, como un saber específico, ligado a la práctica y a la acción y, de esta manera, romper con la separación entre la formación recibida y la vida profesional activa, entre el saber académico y el saber experiencial.

Al mismo tiempo, crear condiciones de posibilidad para que el maestro deje de ser instrumentador de propuestas externas y se convierta en autor de su propia formación, mediante la apertura de espacios en los cuales él se apropie primero de la necesidad de transformar sus prácticas a partir de lo que hace y no únicamente de lo que debe hacer. La actualización permanente puede contribuir a que los maestros elaboren sus creencias, saberes e identificaciones al reconocerse en su trayectoria familiar, cultural y profesional. Por ello, consideramos importante descentrarse de la racionalidad pedagógica y ampliar el campo de reflexión y de indagación a otros temas culturales, artísticos, históricos, filosóficos y éticos. Al mismo tiempo, propiciar formas de relación que potencien procesos de subjetivación y espacios para reconocerse y ensayar nuevas formas de saber no reconocidas, que definan el saber propio del maestro, aquello que lo interroga e identifica, en el movimiento mismo de su práctica, de sus pensamientos y de su vida

Los retos de la experiencia subjetiva son siempre de tres órdenes: se aprende del contacto con el otro, con el mundo y consigo

mismo. En este sentido, la formación de maestros puede reforzar formas desubjetivantes o promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que les ha sido impuesta por los dispositivos existentes. Conocer los efectos de normalización en las prácticas y en los sujetos contribuirá a romper la lógica de poder-saber y dar lugar a la subjetividad e intersubjetividad y a la constitución de una identidad profesional reivindicada por los propios maestros.

A lo largo de este trabajo hemos mantenido la posición de que la formación permanente puede ser una especie de “laboratorio de transformación” (Dubar, 2002) porque le permite al sujeto elaborar las viejas creencias, saberes e identificaciones y abrirse a nuevas experiencias. Así, la inclusión de la autorreflexión y formas narrativas de expresión y reconstrucción de los trazos de nuestra vida, puede significar que la reflexión y la autocrítica, indispensables para pensar de otro modo la formación, no sólo se refiera a aspectos exteriores e impersonales, como decisiones prácticas que se toman en el aula o conocimientos pedagógicos, sino sobre aspectos más interiores, personales, afectivos, valores, disposiciones que confluyen en su identidad como educador, como mujer, hombre o ciudadano.

Los modelos de formación acabados clausuran y propician identidades atribuidas, no abren las posibilidades de autoformación porque no dan lugar a que los sujetos actualicen su historia. Por eso es necesario considerar las identidades asumidas a través de lo que los maestros ponen en acto, allí donde se articulan sus historias personales, su trayectoria, sus identidades construidas en su historia institucional.

La formación implica, entonces, dar lugar a una apertura del sentido del ser, al sentido de las cosas y a un proyecto común de comprensión transformadora que incremente la capacidad sub-

jetiva de dar sentido al propio obrar y disminuya la disponibilidad de muchos hombres a ser instrumentos de otros. Estamos de acuerdo con Foucault (1986:36) en que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy, no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, “cuanto de liberarnos a *nosotros* mismos del Estado y del tipo de individualización que éste conlleva”. Concluiríamos diciendo que para lograrlo hace falta desarrollar la capacidad para una sabiduría práctica que combine razón e imaginación, argumentación y relato, experiencia e inocencia. Este es el desafío de la formación de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, Marc (1996). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Allin, Cristian (1996). *Être formateur. Quand dire c'est écouter*. París: L'Harmattan.
- Álvarez, Isaías (coord.) (2002). *Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo. Estrategia institucional*. México: Ediciones Taller Abierto, SCL IPN/ESCA, IFIE, ENE Durango.
- Ball, Stephen (comp.) (1997). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber. Col. Pedagogía. Educación crítica*. 3a. edición. Madrid: Morata.
- Balbier, E. et al. (1999). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Col. Papeles de Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Bernard, Michel (1999). *Penser la mise à distance en formation*. París: L'Harmattan.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- Bertaux, Daniel (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. En *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX.
- Bertaux, Daniel (1997). *Los relatos de vida*. París: Editorial Nathan.
- Bilbeny, Norbert (1997). *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Anagrama.
- Bloon, Leslie (1997). Autorrepresentaciones y subjetividad. La etnografía feminista posmoderna: historias de vida. En revista *Pensamiento Universitario*, tercera época, núm. 87. México: CESU-UNAM.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Curso del College de France 200-2001. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalva.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. México: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Camilleri, C. et al. (ed.) (1999). *Stratégies Identitaires*. París: Presses Universitaires de France.
- Candau, Jöel (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Caria, Telmo H. (ed.) (2004). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Lisboa: Edicoes Afrontamento.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrera, María José (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Col. *Enseñar y Aprender*. Granada: Editorial Pomares.
- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. vol. 1. Barcelona: Tusquets.

- Castorina José Antonio (comp.) (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Colom, A. (1994). Tecnología, educación y conocimiento virtual. En *Revista Tecnología y comunicación educativa*, núm. 22, enero-marzo 1994, México.
- Costa, Marcio Luis (1997). Fenomenología y corporalidad en la ética de Emmanuel Lévinas: lectura de “De l’existence à l’existant”. En *Revista Analogía Filosófica*, Filosofía núm.1, año XI.
- Davini, Ma. Cristina (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- De Gaulejac, Vincent (1995). Historias de vida y Sociología Clínica. En Martínez Isabel y Vásquez-Brofman. *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- De Gaulejac, Vincent (1987). *La névrose de classe: trajectoire sociale et conflits d’identité*. París: Hommes & Groupes Editeurs.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (coord.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Deleuze, Gilles (1977). *Empirismo y subjetividad*, Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, Gilles (1999). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Dreyfus, H. y P. Rabinow (1984). *Michel Foucault, un parcours philosophique*. París: Gallimard.
- Duccio, Demetrio (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga e Inclán Espinoza (2001). La formación de profesores para la Educación Primaria en Iberoamérica. En *Revista Perspectivas Docentes*, núm. 25.

- Donald, James (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Larrosa (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- De la Garza (2001). Subjetividad, cultura y estructura. En *El sujeto construcción y reconstrucción* Revista Iztapalapa de Ciencias Sociales y Humanidades, año 21, núm. 50, enero-julio 2001. México: UAM.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación* Barcelona: Bellaterra.
- Dubar, Claude y Demazière, Didier (1997). *Analyser les entretiens biographiques L'exemple de récits d'insertion. Coll. Essais & Recherches*. París: Nathan.
- Ducoing, Patricia y Rodríguez, Azucena (comp.) (1990). *Formación de profesionales de la Educación*. México: UNAM/UNESCO/ANUIES.
- Ducoing, Patricia y Landesman, Monique (coord.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. México: COMIE.
- Durkheim, E (1997). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Eiguer, Alberto (1989). El mito familiar. En Eiguer, Alberto. *El parentesco fantasmático*. Buenos Aires: Amorrortu,
- Elizondo, Aurora (1988). *La Universidad Pedagógica Nacional: ¿Un nuevo discurso magisterial? Colección Documentos de Investigación Educativa*. México: UPN.
- Elliot, John (2002). Paradojas de la reforma educativa en el estado evaluador: Consecuencias para la formación docente. En *Perspectivas*, vol. XXXII, núm. 3 de septiembre de 2002, Santiago de Chile.
- Erickson, Frederick (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza. II*. Barcelona: Paidós.
- Escurdia, Ana María, et al. (1994). *Formación docente e innovación educativa*. Argentina: Aique Grupo Editor Rei.

- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones Educativas*. Paidós: Buenos Aires.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador, UNAM, ENEP-I.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Serie los documentos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Flores C. G. (2004). *Transferencias docentes. Una experiencia en formación de educadores*, ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria CD. México: COMIE.
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. México: Tusquets Editores.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Edición y traducción: Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Col. *Genealogía del poder*, núm. 1, 2a. edición. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1992). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1999). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2002). *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976). México: FCE.
- Foucault, Michel (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). México: FCE.
- Foucault, Michel (2003). *Entre Filosofía y Literatura*. Obras esenciales, vol. 1. Introducción, traducción y edición a cargo de Miguel Morey. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1986). Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En Mills W. et al. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Fuentes, Olac (1984). *La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para discusión*. Documento interno. Maestría en Investigación Educativa ISCE.

- Fuentes, Olac (1997). Entrevista en revista *Colegios y Profesiones*. SEP: Dirección General de Profesiones. Segunda Época.
- Fullat, Octavi y Sarramona Jaume (1984). *Cuestiones de Educación (Análisis bifronte)*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Gallez, Danielle y Guy de Villers (1996). À la recherche de nos filiations. Fondements théoriques des pratiques d'histoire de vie en formation. En *Revue Pratiques de Formation*, núm. 31, janvier 1996. Formation Permanente Université de Paris VIII.
- García, Marcelo (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Giménez, Gilberto (1996). *La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología*, III Coloquio Paul Kirchhoff Identidad. Instituto de Investigaciones Antropológicas, México: UNAM.
- Goodson, Ivor F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. VIII, núm. 19 sept.-dic. 2003, México: COMIE/UAM.
- Goetz, J. P. y LeCompte M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1980). *Identidad y cambio*. México: Paidós.
- Grundy, Shirley (1993). Más allá de la profesionalidad. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e Investigación-acción*. Sevilla: Diada.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Honoré, Bernard (1992). *Vers l'oeuvre de formation*. París: Éditions L'Harmattan.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea Editores.
- Holly, P. (1990). La Investigación-acción en el panorama actual de investigación educativa: algunas tendencias. En *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, núm. 3, ICE Universidad de Murcia.

- Hoyle, E. *The politics of school management*. Londres: Hodder y Stoughton.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan y Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hunter, Ian (1995). La posibilidad como vocación. La racionalidad política de las humanidades. En Larrosa, Jorge (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Genealogía del poder, núm. 26, Madrid: La Piqueta.
- Imbernón, Francisco *et al.* (coord.) (1993). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*.
- Imbernón, Francisco *et al.* (1997). *La formación del profesorado*. Paidós: Barcelona.
- Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme: Salamanca.
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. Introducción de Silvana Rabino-vich. Taurus
- Larrosa, Jorge (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Traducción: Noemí Sobregués y Jorge Larrosa. Genealogía del poder, núm. 26. Madrid: La Piqueta.
- Kaës, René *et al.* (1998). *La institución y las Instituciones*. Paidós: Buenos Aires.
- Kastersztejn J. (1999). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. En Camilleri *et al.* (coords). *Stratégies Identitaires* París: Presses Universitaires de France.
- Latapí, Pablo, (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de Discusión núm. 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: SEP.

- Maingueneau, Dominique (1976). *Initiation aux méthodes de L'analyse du discours. Problèmes et perspectives*. París: Clasiques Háchette.
- Martínez, Alba (1997). *El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica*. SEP: Edusat, núm. 4, julio-agosto 1997.
- Mèlich, Joan-Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- McEwan y Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mercado, Laura (2002). *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. Tesis para obtener el grado de doctor. México: UNAM.
- Morey, Miguel (1999). Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal. En Barbier, *et al. Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, Ballardo (2003). *El postgrado para profesores de educación básica*. Cuadernos de Discusión núm. 5. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica. México: SEP.
- Moreno, Prudenciano (coord.) (1998). *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio internacional, tomos I y II. Los trabajos y los días. México: UPN.
- Núñez, Iván (1997). *La formación continua de profesores en el centro de trabajo*. Ponencia presentada en Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica: para una educación con calidad y equidad. México: SEP/OEA noviembre de 1997.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE/NF/FCE.
- Pérez Cortés, Sergio (s/f). La elusiva subjetividad: contribuciones de Althusser, Benveniste y Foucault. En Revista Iztapalapa, núm. 50, enero-junio de 2001. México: UAM-Iztapalapa.

- Pérez Gómez (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Thomas S. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. En *Revista de Educación*, núm. 285, enero-abril de 1988. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Popkewitz, Thomas S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredores.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Thomas S. y Pereira, Miguel A. (2000). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Calderón López-Velarde (coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- Powell, W. y Dimaggio, P. (comp.) (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- Rueda, Mario y Campos, Miguel Ángel (coord.) (1992). *Investigación Etnográfica en Educación*. México: UNAM.
- Saravia, Luis Miguel y Flores, Isabel (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC).
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Tarrez, María Luisa (coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, Colegio de México y Flacso.

- Torres, Rosa María (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En *Perfiles Educativos*, núm. 82. México: CESU/UNAM.
- Torres, Rosa María (1995). *Formación docente: clave de la reforma educativa*, ponencia presentada en el seminario “Nuevas formas de aprender y de enseñar: demandas a la formación inicial del docente” Santiago de Chile: CIDE/UNESCO-OREALC/UNIEF, nov. 1995.
- Touraine, Allan/Farhad Khosrokhavar (2000). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Traducción: Vicente Gómez Ibáñez. *Col. Estado y Sociedad* 96. Barcelona: Paidós.
- Villegas-Reimers, Eleonora y Ávalos Beatriz (2003). *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*. Cuadernos de Discusión No. 2. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Wahl, F. (1999). ¿Fuera de la filosofía o en la filosofía? La arqueología del saber. El uso de los placeres. La preocupación de sí mismo. En Balbier, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Wright, Mills, et al. (1986). *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Yurén Camarena, María Teresa (2002). Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault. En *Tapia y Yurén (coords.). Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México: CRIM-UNAM.
- Yurén Camarena, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia*. México: Paidós.
- Yurén Camarena, María Teresa (2003). L'autoformation est-elle l'obli d'autrui? Un regard philosophique sur la question. En *Autoformation et enseignement supérieur*. París: Hermes Science Publications.

DOCUMENTOS

- OCDE-CERI (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Secretaría de Educación Pública (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. Cuadernos de Discusión núm. 1. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*. Cuaderno de Discusión núm. 14. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Lineamientos generales para el establecimiento y operación del Pronap en las Entidades Federativas México*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Programa Nacional de Actualización para maestros en servicio*. Marco Normativo. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Pronap, una política, un modelo formativo y sistema académico para la actualización permanente de maestros de México*. Documento de trabajo núm. 1. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (1997). *El desarrollo académico del Pro-nap*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (1997). *La formación de asesores para los cursos nacionales de actualización*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Los centros de maestros en el marco de un sistema académico para la actualización*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Exámenes de acreditación de los cursos nacionales de actualización*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales*. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA

- Formación inicial y tipo de programas de formación continua en los que ha participado.
- Eventos importantes en la historia de vida asociados a sus experiencias de formación.
- Construcción de su trayectoria y experiencias más significativas en la formación del docente.
- Significado de la actualización y la formación permanente como proyecto de vida.
- Participación en cursos que ofrece el Pronap.
- Asistencia a los Centros de Maestros y cursos, servicios y material que ha utilizado.
- Experiencias de su participación y utilidad de la formación proporcionada para su práctica docente.
- Significación para su desarrollo personal y profesional.
- Competencias y habilidades desarrolladas mediante cursos de formación permanente.
- Motivación, deseos y expectativas para seguirse formando.

ANEXO 2

Trayectos de formación de los maestros entrevistados

Formación inicial	Posgrado	Actualización: cursos, talleres, diplomados	Otras fuentes de formación
E-1 y R-1 J: Normal (ENM), Bachillerato y Licenciatura en Diseño Industrial (UAM)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Líneas Educación Artística	Cursos Pronap y CM (nivel C), Diplomado Neurolingüística	Danza, cerámica, piano, asesorías y lecturas sobre temas diversos
E-2 y R-2 L: Normal (IMA) Licenciatura en Educación Básica (UPN) y Normal Superior (Ciencias Naturales)	Especialización y Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea prácticas curriculares	Cursos ProNap CM (nivel C), asistencia a eventos académicos	Participación en proyectos de investigación, asesorías en CM, función directiva
E-3 y R-3 M: Normal (ENM) Licenciatura en Sociología (UPN)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Educación Artística	Cursos Pronap y CM (nivel C)	Pintura, danza, artesanía. Asesorías en CAM
E-4 y R-4 L: Normal (ENM) Licenciatura en Educación Básica (UPN)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Formación Docente	Cursos ProNap CM (nivel C) y cursos sobre reformas Planes (PALE, Matemáticas)	Capacitación en Educación Especial, función directiva
E-5 y R-5 C: Bachillerato Pedagógico, Normal (ENM)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Educación artística	Cursos ProNap CM (nivel B)	Danza, computación
E-6 y R-6 S: CCH, Pedagogía (UNAM)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Educación Artística	Cursos ProNap y CM (nivel C)	Artes plásticas, cursos superación personal y actualización pedagógica

E- 7 y R-7 C: Normal (ENM), Normal de Especialización	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Prácticas Curriculares	Cursos ProNap CM (nivel C)	Cursos en Pemex, Instituto Nacional de Pediatría, función directiva
E-8 D: Normal (ENM), Preparatoria, Economía (UNAM), Licenciatura en Educación Básica (UPN)	Maestría (no concluida)	Cursos Pronap CM (nivel C)	Computación, SNTE, lectura, actividades extraescolares, Programa Escuelas de Calidad
E-9 C: Normal (ENM), Psicología (UNAM)		Cursos Pronap CM (nivel B)	Cursos en editoriales, PACAEP, PALEM, Fundación México Unido, Programa Escuelas de Calidad
E-10 C: Normal (ENM), Licenciatura en Educación Básica (UPN), Normal Superior (Pedagogía)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Prácticas Curriculares	Cursos Pronap CM (nivel B)	3 Diplomados en la UPN, Mecanografía, Cursos Fernández Editores
E-11 C: Normal (ENM), Licenciatura en Educación Básica	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Prácticas Curriculares	Cursos ProNap CM (nivel B)	Cursos Superación personal, lectura
E-12 I: Normal (ENM)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Didácticas	Cursos ProNap CM (nivel A)	Asesoría en CM
E-13 y R-13 C: Normal (ENM), Licenciatura en Educación Básica (UPN), Normal Superior (Pedagogía)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Prácticas Curriculares	Cursos Pronap CM (nivel C)	USAER, Asesoría CM, Funciones directivas

E-14 y R-14 S: Preparatoria, Pintura en Academia de San Carlos, Licenciatura en Educación Preescolar	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Educación Artística	Algunos cursos Pronap CM	Estancia en el extranjero, trabajo con niños, artes plásticas en el DIF
E-15 y R-15 O: Preparatoria, Economía (UNAM)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Políticas Educativas	Algunos cursos Pronap para Secundaria	Trabajo en investigación, corrección de estilo y edición de libros, Curso Nivelación Pedagógica CAM
R-16 D: Normal (ENM), Normal Superior (Ciencias naturales) Licenciatura (UPN)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Prácticas Curriculares	Cursos Pronap CM (nivel C)	Cursos PALE, función directiva
R-17 S: Bachillerato, Licenciatura en Educación Física, Normal Superior (Matemáticas)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Didácticas	Algunos cursos Pronap para Secundaria	Música, Asesoría en cursos Pronap CM
R-18 A: Bachillerato Tecnológico, Normal Superior (Matemáticas)	Maestría en Desarrollo Educativo (UPN): Línea Didácticas	Algunos cursos Pronap para Secundaria	Trabajo en ONG, participación en la CNTE
E-19 M: Preparatoria, Normal Licenciatura en Español y en Danza	Maestría en Gestión	Cursos Pronap CM (nivel C)	Dos diplomados, cursos DIF, asesorías en Cursos Pronap, función directiva
E-20 G: Licenciatura en Educación Preescolar	Maestría Práctica Docente	Cursos Pronap CM (nivel C)	Diplomado en UPN, computación, participación en Foros y encuentros pedagógicos

ANEXO 3

EJEMPLOS DE RELATO

Relato (R- 1J)

Escribir sobre mi paso por la vida es tal vez algo demasiado simple si sólo lo hago mecánicamente, contando mi estancia en las escuelas que de una u otra forma he transitado, ya como estudiante, ya como docente; o demasiado complejo si decido comprometerme más, relatando mi experiencia dentro de las escuelas, aunada a lo que yo llamaría la ausencia o deformación (en lugar de formación) en el arte, pues esta constante en mi vida es la que me hizo llegar a esta Maestría en Educación Artística.

Comienzo una aventura, escribir mi autobiografía, tratando de comprometerme y no traicionarme a mí misma, ya sea consciente o inconscientemente, esperando ser más sincera con lo que hago y más entregada hacia ese fin último que deseo: obtener elementos diversos que enriquezcan mi vida y por ende mi práctica docente para aligerar esa estancia de los niños (y la mía) en la escuela que a veces se torna tan tediosa, rutinaria, aburrida, pesada y carente de sentido. Ahora también soy consciente de que no sólo el arte llenará esos vacíos de sentido, sino de que hay un abanico de fenómenos como la sociedad, la familia, los medios de comunicación, la propia escuela y sus actores, los amigos, el juego y, sobre todo, los intereses y necesidades del niño, puestos en su cultura propia, fenómenos que son necesarios comprender y en ocasiones atender, aquellos en los que nuestra participación sea factible, o

en su caso saberlos manejar y compensar con otros. Parto de mi experiencia propia de que aun cuando difiere en tiempo y contexto con la de los niños actuales, puede darme alguna luz para comprenderlos mejor.

Nací el 24 de abril de 1964 en México, Distrito Federal, fui la 5ª hija de siete hermanos, más otros dos primos con los que vivimos desde pequeños, a los que consideramos siempre como hermanos. Vivíamos en la Unidad Habitacional X, en un departamento con tres recámaras, sala, comedor, cocina, baño y un pequeño cuarto de lavar. Las recámaras estaban destinadas de la siguiente forma: una para mi madre y mi padre, la segunda para los niños y la tercera para niñas, aunque debería aclarar que por nuestras edades había jóvenes, adolescentes y niños, lo que ocasionaba diversas problemáticas entre la familia, sobre todo, prevalecía aquella de que el hermano mayor tenía más jerarquía y por consecuencia más atención, aunque también por lo mismo tenía más responsabilidades y debía hacerse cargo de los hermanos pequeños y con más obligaciones para ayudar en casa. Como parte de esta última obligación recuerdo que siempre asistí a la escuela primaria acompañada de un hermano mayor, casi nunca de mi madre.

Cursé la primaria en la escuela oficial X de 1970 a 1976. La escuela se encontraba dentro de la unidad habitacional, para llegar teníamos que atravesarla, pues nuestro departamento se encontraba en los últimos edificios. Recuerdo que esta escuela era grande; ahora me gustaría visitarla para corroborarlo, ya que cuando uno es pequeño las dimensiones tienden a modificarse notablemente, lo que sí puedo decir con certeza es que me gustaba mucho, pues era grande, con mucho espacio, ventanas amplias e iluminadas; en el que de cualquier manera era una escuela con dos edificios de dos plantas cada uno, un tercer edificio en el que se encontraban las

direcciones y otro correspondiente a la conserjería, junto a un pequeño jardín, existían jardineras pequeñas cerca de cada edificio, había tres patios grandes, el mayor tenía espacio para dos canchas de basquetbol, ahí nos formábamos cada mañana, como suelen hacerlo algunas escuelas todavía, con el típico: distancia por tiempos uno, dos, tres, ¡firmes ya!, ejercicios de brazos laterales, arriba, al frente, con palmada, etc., en series de ocho y 16 tiempos, flanco izquierdo, flanco derecho, media vuelta por tiempos, descanso, en fin, toda una serie de ejercicios que nos mecanizaban, nos homogeneizaban para detectar alumnos indisciplinados, aquellos que platicaban, que se distraían, o bien, no podían mantenerse quietos por alguna razón, y poder ser posteriormente mostrados al resto de la escuela como castigo ejemplar.

Todos los lunes debíamos asistir de blanco para realizar honores a la bandera, ser formados para un nacionalismo patriótico, reverenciando los símbolos patrios debidamente, para lo cual cada grupo debía prepararse concienzudamente en la ceremonia cívica que le correspondía con la memorización de nombres de personajes, fechas y hechos, que tardábamos en aprender por espacio de dos o más semanas, para luego olvidarlas al día siguiente, reforzando estas actividades con recitaciones de poemas, canciones y dibujos. Este era nuestro acercamiento a las actividades artísticas: la lectura del poema a los Niños Héroes, Hidalgo, Cristóbal Colón, etc., canciones de la Revolución y dibujos en cartulina hechos no por nosotros, sino por nuestros hermanos mayores, nuestros padres o la maestra que los hacía en papel *craft* con gises de colores, pero claro no todos teníamos acceso a estas experiencias elitistas del arte, ya que sólo los niños bien portados, educados, estudiosos, cumplidos y limpios podíamos acceder, digo podíamos, por que por suerte me podía contar entre ellos, mientras que el resto de los niños sólo podían asistir como espectadores,

siempre y cuando estuvieran callados y trabajando en otra actividad diferente como mecanizaciones o resolución de problemas, ejercicios ortográficos de repetición de palabras, 50 de cada palabra, ejercicios que los podían mantener ocupados sin dar lata, mientras la maestra y la élite de alumnos destacados podíamos dedicarnos a lo que sólo nosotros teníamos derecho. Recuerdo también que nuestros pobres y únicos acercamientos a la redacción de textos no eran precisamente para contar cuentos o escribir poemas, o por lo menos rimas o ya de perdida calaveritas para el día dos de noviembre, no, eran únicamente para escribir a los Reyes Magos, actividad que realizábamos con entusiasmo y alegría, esperanzados en que nuestros deseos se cumplieran, esta actividad finalizaba con el típico dibujo de los Reyes Magos, la estrella de Belén y el árbol de navidad, sin más creatividad por nuestra parte o de la maestra. Recuerdo que teníamos actividades tecnológicas que eran anheladas y esperadas con gran inquietud y emoción, para realizar trabajos manuales para la navidad y el 10 de mayo, la creatividad para desarrollarlas dependía únicamente de la maestra, pues debíamos realizarlas igual al modelo que ella nos presentaba, intentar cambiar el color o el material era imposible, pues de hacerlo nuestro trabajo carecía de calidad y presentación, amén de que nuestras madres siempre decían que hacíamos puras porquerías.

El 10 de mayo era una fecha importante, pues otra vez se daba la oportunidad de un acercamiento al arte mediante bailes típicos de la República Mexicana y recitaciones de poemas individuales o corales a nuestras madres; pero otra vez como en las ceremonias sólo los alumnos exitosos y con posibilidades económicas tenían acceso a este tipo de experiencias, mismas que no siempre resultaban tan satisfactorias, pues nuestra poca habilidad motriz y nuestra deficiente lateralidad nos ponían en predica-

mentos bastante considerables al rayo del sol y con los gritos de enojo de la maestra, que a decir verdad no era tan mala sólo tenía que cumplir con su trabajo y si no ser mejor que las otras, por lo menos, estar a la altura para que el festival luciera todos sus números. Aquí debo mencionar que no siempre tuve la fortuna de estar en estas actividades, pues la carencia de recursos económicos me lo impedían.

En cuanto a las actividades artísticas de artes plásticas, sólo se realizaban a través de dibujos que eran copias a mano o con papel carbón de los dibujos que venían en nuestros libros de texto, para que pudieran ser lo más fiel al original sin posibilidades de creatividad propia o de exponer otra forma de presentar la realidad mediante dibujos del mismo tema pero con otra forma.

Al contemplar a la distancia la poca o nula Educación Artística que recibí en la primaria y que se basaba en experiencias muy pobres y sólo de reproducción de modelos establecidos, me doy cuenta de que durante esta época de mi vida no tuve un acercamiento profundo y placentero con el arte, el cual queda totalmente al margen de mi educación, algo que no sé a quién debo reprocharle.

De forma contraria, mi educación primaria se basó en conocimientos a los que se les daba mayor importancia en las áreas (así se les designaba antes) de Español, Matemáticas, Historia, Geografía y Civismo. El peso mayor se daba a los contenidos básicos de Español y Matemáticas, contenidos fragmentados y disociados de la vida real. A esto se añade el hecho de que durante esa época se reestructuraron los programas y se cambiaron los libros de texto, así como se pasó de la letra ligada a la letra de imprenta, justo cuando cursaba la mitad de la primaria; este cambio implicaba la reestructuración de la práctica docente, recuerdo que lo que no me gustó de esta situación fue el cambio de los libros, pues los libros de antes me gustaban mucho por sus historias.

Recuerdo que la enseñanza-aprendizaje se realizaba básicamente mediante la memorización de todos los conceptos, la mecanización de las operaciones básicas, suma, resta, multiplicación y división, como ejemplo de esto recuerdo que aquellos que terminábamos el trabajo podíamos salir al patio y en el solecito memorizar las tablas de multiplicar. El éxito que pudiésemos tener como estudiantes, dependía de nuestra capacidad de memorización y nuestra “buena” conducta, es decir, estar callada, sentada y entregando los trabajos en el menor tiempo posible, de lo contrario los problemas a que nos podíamos enfrentar iban desde la humillación ante los demás, hasta el maltrato con golpes físicos.

Debo mencionar que tuve la fortuna de ser una estudiante con éxito, tal vez debido a que en mi casa mi padre también era muy estricto en cuanto a los asuntos de la escuela con mis hermanos, los formaba en fila cuando llegaba del trabajo, les preguntaba acerca de lo que habían aprendido en ese día y de no contestar correctamente debían sufrir golpes y el estudio forzoso de sus notas hasta que pudieran explicar lo que habían visto en la escuela, no sé por qué razón yo no sufrí estos maltratos, pues desde muy pequeña tenía un trato especial y diferente a mis hermanos, además mis calificaciones siempre eran aceptables, si no era una niña “excelencia” con puros dieces, por lo menos tenía muchos nueves y eso para mi padre era suficiente. Él me consideraba muy lista y trabajadora, bueno, debo confesar que a esto también influyó el hecho de ser muy apegada a mi padre. También es necesario mencionar que el lugar que tenía la escuela y las tareas escolares, así como todo lo relacionado a ella, eran de suma importancia tanto para mi padre como para mi madre, esto tal vez por que en el caso de mi madre, sólo había estudiado hasta primaria; al quedar huérfana de padre y madre tuvo que venir a vivir con su hermano mayor al DF, que era médico y con sus dos hermanos

que no habían estudiado más que la primaria también, cuando ella llega al DF su hermano mayor muere y los otros dos, también mayores que ella, no le permiten seguir estudiando y la meten a trabajar como costurera con unos franceses que trabajaban para el P. de L., decían que las mujeres no debían estudiar, pues el hogar y los hijos debían ser su labor, ella deseosa de haber seguido estudiando y viéndose imposibilitada para ello, quería que todos sus hijos e hijas se prepararan mediante el estudio, de ahí el enorme impulso que nos daba en lo que se refería a la escuela, pues no quería que sus hijos pasaran lo mismo que ella.

En cuanto a mi padre, él también fue una figura fundamental para que todos estudiáramos, provenía de una familia de campesinos de Puebla, en la que era el hermano mayor; en lugar de quedarse a seguir con la tradición de la siembra del campo, su padre lo manda al DF a estudiar en los internados del Politécnico, en los que cursa la carrera de Ingeniero Civil; la pobreza que había vivido, la dificultad para abrirse paso en la ciudad como estudiante y la carencia económica en que vivía la familia que había formado, por ser numerosa y él el único sustento, originaron que fuese muy exigente y duro en lo relativo a los estudios, pues consideraba que era la única forma en que sus hijos podían abrirse paso en la vida, por lo menos para vivir modestamente y creo que también, aunque no puedo asegurarlo, su deseo de que sus hijos tuviesen otro estatus diferente al de él, no un nivel relacionado con el dinero y la clase social, sino el estatus que daba el conocimiento, la sabiduría, lo intelectual, diferente al dinero que esto podía traer consigo, más bien a ser una persona “preparada”, muy “educada”, pero sin alejarse de la humildad y con respeto por la austeridad en la cual según él se debía vivir, el creía mucho en esta idea y vivía de la misma forma profesionalmente, algo que sus hijos no éramos capaces de entender, pues sus conocimientos, su esfuerzo,

su calidad en el trabajo y su compromiso al 100% no eran bien remunerados económicamente.

Contradicciones que la diferente posición que nos había dado la vida, a él como padre y a nosotros como hijos, nos resultaba difícil superar, sobre todo, en esa brecha generacional de la que ninguna de ambas partes podía sobrepasar sin perder su figura dentro de la familia como institución que nos marcaba la jerarquía y nuestro lugar dentro de ella en la sociedad de esa época; sin embargo, al paso del tiempo y debido a las diversas crisis que como familia tuvimos, esta jerarquía se fue desdibujando, sino del todo, por lo menos, las líneas divisorias se han hecho más tenues, permitiéndonos acercarnos más, comprendernos y respetarnos en nuestras diferencias.

En aquel entonces no tenía ni idea de que quería ser maestra, mis maestras fueron como mis padres, una autoridad a la que no debía contrariar y en la medida que me comportaba como ellas pedían, tenía más posibilidades de ser aceptada y tener ciertos privilegios, mi ideal profesional era mi padre, sus escuadras, lapiceros y plumillas de tinta para hacer planos me llamaban más la atención. Tengo un recuerdo que considero la piedra fundamental para lo que han sido mis fantasmas en la vida, que sin ser consciente me alejaba de él y que en algún momento acaricié en una etapa de mi vida. El recuerdo no es tan claro, pero no lo puedo olvidar, en alguna ocasión, no sé por qué, asistí con mis papás a una función de ballet, recuerdo que me impresionaron mucho las luces del escenario, las bailarinas, sus movimientos tan etéreos, como algo muy fantástico, como vivir y pertenecer a otro mundo, un mundo de movimiento, color y fantasía, un mundo de sueños. Nunca dije a mi familia o al menos no lo recuerdo que quería ser bailarina, pero el recuerdo de esos momentos quedaron muy adentro, aunque creo muy confusos.

Otra figura que influyó no sólo en mí, sino en todos los hermanos, fue F, mi hermano mayor, además de tener cierto poder sobre nosotros, por ser el más grande, y el preferido de mi mamá, era muy inteligente y todos tal vez en secreto queríamos ser como él y tener los mismos privilegios, tal vez (no estoy segura) ésto marcó mi transitar por las escuelas, lo que influenció mi formación en el sentido de que debía ser inteligente y obtener buenas notas.

Comienzo mi etapa adolescente en la escuela, en la que cursé la secundaria. Es necesario decir que pasar por esta escuela era una tradición familiar, todos mis hermanos asistieron aquí (el apellido de mi mamá era el que recordaban los maestros por no ser tan común). Algunos de mis maestros preguntaban por mis hermanos y hermanas, esto era a veces agradable y a veces no tanto, siempre estaba a la sombra de ellos, esto casi siempre sucede cuando se ocupa un lugar intermedio o final en las familias.

Lo cierto es que ésta fue una gran etapa de mi vida, convivir tanto tiempo con mis compañeros, tener una escuela con muchas ventajas en cuanto a infraestructura y maestros agradables, es algo que me gusta recordar. Recuerdo sobre todo los días que pasaba en los talleres de Artes Plásticas, pintura y aeromodelismo, en ellos hacer y crear dibujos, pintar, realizar modelos de madera, globos aerostáticos, aunque nunca funcionarán y se quemarán al intentar hacerlos volar, era un gusto, así la escuela era más que una obligación, era diversión. En este transcurrir, la maestra que más recuerdo y creo que hasta con cariño era la maestra de Artes Plásticas y pintura, era amable, cariñosa, paciente, le gustaba enseñar, cuando le entregábamos nuestros dibujos o pinturas y le decíamos que nos habían quedado muy feos ella decía que no, que sólo había que corregir una que otra “cosita”, lo cierto es que corregía todo y el dibujo o pintura cobraba otra vida, nos

parecía muy bonito y hasta creíamos que era nuestra obra, no obstante sí mejorábamos de un año a otro, pues los de primero nos decían que qué bonitos dibujos hacíamos los de tercero, prueba de que sí avanzábamos. Cuando hacíamos las exposiciones era un gran orgullo ver pasar a nuestros padres y decirles cuál era nuestra pintura, algo que me agradaba mucho era que a mi mamá siempre le gustaban mis pinturas, de hecho cuando salí de la secundaria me pedía que realizaré ciertas pinturas que ella quería para adornar la casa, no recuerdo por qué nunca lo hice. Así la maestra me enseñó a descubrir el placer de dibujar, pintar, crear de la nada utilizando papel, lápiz, pastel, óleos y acuarelas, podía yo pasar mucho tiempo ahí sin querer salir. Otra actividad que disfrutaba mucho era la de aeromodelismo, en este taller trabajábamos con madera y hacíamos modelos de aviones, juguetes y globos aerostáticos, nosotros los diseñábamos, el maestro nos ayudaba a construirlos, aunque nunca funcionaban, recuerdo la emoción que nos daba salir al patio, encender el fuego esperando ver volar el globo; siempre se quemaba antes de elevarse por los menos cinco metros, tal vez era el diseño, no lo sé, pero lo disfrutábamos mucho. Curiosamente en la secundaria no sé por qué no escogí el taller de danza y elegí los que mencioné, los elegíamos durante el primer grado, después de haberlos visitado todos, viendo a los alumnos de tercero en sus actividades dentro de ellos. Además de los talleres llevábamos Música, Educación Física y las materias académicas como Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Inglés, etc., de ellas recuerdo que algunas eran interesantes como Inglés, Historia, Química y un poco Español, en esta última debíamos asistir a la biblioteca una vez por semana a leer un libro, montábamos obras de teatro por equipos, leíamos obligadamente al principio libros cada semana, posteriormente, se hizo parte de nosotros, digo nosotros

porque algunos compañeros que todavía frecuento comentamos lo mismo. En esta época mi acercamiento a las Artes fue mayor, participábamos todos los grupos en los festivales de fin de año. El aprendizaje en las otras materias siguió siendo memorístico, aunque los maestros no eran tan rígidos, podría decir que eran agradables y que nos tomaban en cuenta. A pesar de que los tres años que asistí a la secundaria fueron buenos para mí, hubo dos situaciones que alteraron la vida de mi familia en gran medida, hechos que nos alcanzaron a todos los miembros y que se volvieron determinantes en nuestras relaciones y deseos, que modificaron nuestro actuar y tal vez el destino de cada uno, no lo sé, sólo que así lo siento. Mientras cursaba el segundo año de la secundaria, mi hermana C muere en un accidente, había dejado la casa rompiendo relaciones con mi papá y mi mamá por ser muy estrictos, esto desbalancea a mi familia y mis padres se quedan con un profundo sentimiento de culpa por lo que había pasado; apenas un año después, mi hermano mayor muere también en un accidente, esto fue un gran colapso para mi madre y mi padre, recuerdo que cada uno de los hijos se refugió en sus amigos y la escuela, ya que mi mamá sufría un gran dolor por la pérdida de su hijo preferido y mi otra hermana; se sentía culpable de ambas muertes. Fue necesario asistir a terapias familiares para salir de la depresión; mi mamá asistía a terapias individuales, no obstante, ella nunca terminó de salir, era como si estuviera ahí, se preocupaba por regresar a su vida cotidiana, pero nosotros sentíamos que algo se lo impedía, aunque por fuera todo era normal. Después de estos sucesos, el lugar de hermana mayor y los privilegios que esto traía quedó en mi hermana Y que había terminado la Normal de Maestros, ella sí, desde niña quiso ser maestra; mi mamá estaba feliz pues pensaba que era “una buena profesión para las mujeres”, vaya, ahora lo escribo y todavía me causa malestar, ya

se entenderá por qué. A pesar de esto, todos quedamos marcados con la sombra de mis hermanos que se habían muerto, las relaciones con nuestros padres fueron menos estrictas y hubo un poco de más comunicación, mayor acercamiento entre nosotros; ahora podíamos hablar y opinar un poco, un poco nada más. Por otro lado, nos gustaba su música, teníamos cierta ideología marxista, heredada por mi hermano mayor, pues estudiaba sociología, por otro lado, el apego que él tenía con mi mamá en cuanto a la ideología de la Revolución Mexicana, a través de los corridos y las historias que ella nos contaba de su padre que había participado en esa lucha armada, también nos fue heredado y marcó nuestra forma de pensar y creer.

Terminé la secundaria con este gran bache familiar. Creo que fue un episodio que marca un primer período en la vida de la familia, una sacudida fuerte que nos acercó más, estrechando nuestros lazos sanguíneos como para protegernos de lo exterior.

Al salir de la secundaria no sabía qué quería hacer, a dónde iba a estudiar, mis alternativas eran la preparatoria, el CCH, Bachilleres, la Vocacional y la Normal, no sé por qué tenía miedo, tenía miedo de no pasar los exámenes, aún hoy no lo sé, siempre había sido buena estudiante y había incluso pasado el examen de la secundaria, que era muy difícil; bueno, lo cierto es que este momento de vacilación fue aprovechado por mi mamá y mi hermana mayor quienes pensaban que la carrera de maestra de primaria era mi mejor opción por ser una carrera que les permitía a las mujeres trabajar y dedicarse al hogar. Supongo también que la problemática de las muertes de mis hermanos hacían que mi mamá tuviera más recelo en cuanto a la escuela y a la profesión que sus hijos debían tener, pues no estaba dispuesta a correr más riesgos, perdiendo a otro hijo o hija. Así, ambas se convirtieron en la influencia más grande en mi decisión para entrar a la Nacional

de Maestros. Mi padre se enojó ante tal situación, pues él pensaba que yo tenía “capacidad” para una mejor carrera y no una carrera de “higiene” como él la llamaba, sus expectativas de que yo cursara una carrera universitaria se veían frustradas, aunque siempre estuvieron presentes y marcaban en mí una influencia que pesaba, pues esperaba más de mí y tarde o temprano sentía que debía cumplirle por el simple hecho de ser mi padre y porque se lo debía, pues siempre había sido su preferida y, por tanto, no podía fallarle, ya que la distinción que siempre tuvo conmigo a diferencia de con mis hermanos me obligaba a cumplir moralmente, aunque él no lo decía y yo tampoco lo manifestaba, aun cuando nuestra comunicación mejoró un poco después de la muerte de mis hermanos, pero no lo suficiente todavía como para enfrentarme a los hechos que me llevaban por delante a pesar de mí misma. Expresar lo qué sentíamos y pensábamos, nuestros miedos, temores, expectativas, deseos y necesidades, no era posible todavía. Enfatizar ese sentimiento de deber hacer es necesario, pues más adelante también tuvieron influencia en mis acciones.

Durante esta época de mi vida no fui tan feliz, de hecho era como una gran obligación que me pesaba, asistía sin mucho interés a las clases, sin preocuparme de ser una buena estudiante, aun así no me fue tan mal, saqué de promedio 8.3, bueno, a pesar de no estudiar y ser tan responsable como lo había sido durante la primaria y la secundaria. Recuerdo que las materias no llamaban mi atención, lo que es más eran aburridas y sin sentido, recuerdo que todo lo que nos enseñaban lo veía como si fuera algo obsoleto, nada que ver con la realidad cuando llegábamos a practicar, era como si mis maestros se hubieran quedado atrás, como si los conocimientos que nos daban no se podían hilar con la realidad de las prácticas, nos enseñaban Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc., pero nunca nos enseñaron a enseñar, a despertar esa

curiosidad por el conocimiento en los alumnos, nos enseñaron a transmitir clases aburridas en las que la memorización jugaba un papel importante, repetir, repetir, repetir, muchos contenidos que estaban fuera o lejos de nosotros, siempre con la misma mecánica: el maestro al frente con toda la autoridad y los alumnos sentados, quietos, sin posibilidad de participar, preguntar, cuestionar, divertirse y emocionarse con lo que aprendían. Recuerdo que en ese entonces me preguntaba si no había otra forma de aprender, todo lo que me habían enseñado era tedioso y sin sentido, aun cuando en la primaria y en la secundaria me había divertido, también creía que lo que había aprendido me había quitado mucho tiempo, no sé para qué quería el tiempo, pero a mí así me lo parecía y que además no entendía para que servía todo eso que me enseñaban, cómo me iba a ayudar más adelante. Desde entonces tenía esa inquietud y no sabía cómo resolverla o a quién preguntarle para obtener una respuesta satisfactoria. Eso era respecto a las materias académicas; en las tecnológicas me divertía más, hacíamos material didáctico, aunque no sabíamos cómo usarlo en las prácticas, pues los maestros de tecnológicas no sabían de didáctica y los de didáctica no manejaban material concreto, sólo hablaban de motivación y tiempo, hablaban del qué nunca del cómo; en lo que respecta a las clases de Artísticas fue otro desencuentro más que encuentro; en música la maestra nos acomodaba por voces, vaya, era bastante molesto saber que tenía una voz gruesa cuando ella me colocó hasta atrás a la altura de los hombres, aunque con las mujeres, esto me provocó un descontento hacia su clase desde el inicio, además teníamos que tocar las melodías exactamente como ella las quería oír, nada de experiencias estéticas, sólo tocar y tocar notas, con el único instrumento que era posible para su pequeño mundo: la flauta; no conocí otro instrumento durante los cuatro años, ni mucho menos cómo enseñar música sin que los

niños se aburrieran o resultase ofensivo al marcarlos dentro de la clase, como ella lo hacía con nosotros al mover negativamente la cabeza cuando cantábamos o tocábamos sin saber cuál había sido nuestro error. Siempre estábamos escuchando, tocando y cantando sentados, sin posibilidad de que el resto del cuerpo participara de esa aventura, con un estricto orden como si fuéramos una orquesta y no una clase de música agradable y emotiva. Teníamos que asistir a conciertos de música clásica, llevar el programa y escribir qué nos había parecido, cuando lo único que podíamos manifestar era si nos había gustado o no, dada nuestra falta de capacidad para apreciar y poder ser críticos con las obras musicales, algo curioso si partíamos de que no sabíamos apreciar dichas experiencias artísticas con los elementos mínimos para acceder a ellas. Las experiencias vividas durante la clase de música dieron como resultado una aversión marcada hacia la música acompañada por el sentimiento de que “yo no servía para la música”. Se entiende porque llamo desencuentro con el arte a esta parte de mi vida como estudiante.

En el primer año de la Normal, mi mamá me mandaba junto con mi hermano menor a tomar clases de piano, experiencia totalmente diferente a la que tuve en la Normal, está sí fue un encuentro con el arte, aunque breve. Aquí hay que decir que tomar estas clases fue posible porque mi hermana mayor que ya era autosuficiente económicamente se había comprado un piano y tomaba clases con esta maestra, que era un viejita muy amable, cariñosa y sobre todo muy paciente, así mi mamá y mi hermana otra vez influían en las actividades que debía tener como adolescente, aunque de ésta no me quejo, más aún la recuerdo con especial cariño. Durante las clases tocaba ejercicios para ejercitar mis manos, conocía las notas al ir las tocando con el piano, desde un principio tocaba melodías breves y sencillas, en cada clase era

alentada con mucha paciencia por la maestra, cuando consideró que había adelantado un poco me permitió escoger la melodía que quería aprender, me dijo que escuchara algunas que ella había elegido, pero yo le pedí tocar *Playas de Ensueño*, una melodía que tocaba su alumna con mayor antigüedad en las clases, alumna que siempre oía tocar por tomar su clase antes que yo, tocaba muy bonito a mi parecer, pensé que me diría que no, que todavía no podía por el nivel de dificultad, pero para mi sorpresa se puso contenta y me la enseñó, aunque me costó mucho trabajo aprenderla, recuerdo que cuando lo hice, ella me pedía que la tocara en cada clase antes de irme y comentaba que pese a los años que tenía de tocar el piano Bella –así se llamaba su alumna–, le gustaba más como la interpretaba yo, creo que eso fue muy importante para mí y es algo que recuerdo con especial cariño.

El gusto por tomar la clase duró poco, pues mi hermana, otra vez mi hermana, se casó y se llevó con ella su piano. Así mi incursión con la música fue breve, lo que dejó más arraigada la huella de las experiencias de la Normal que la de mi maestra de piano. En lo que respecta a la clase de danza fue agradable y aprendimos algunos pasos y coreografías, más como ejecutantes que como maestro que iban a enseñar a niños pequeños, es decir, como que faltó la secuencia gradual con la que los niños pueden acercarse a la danza, una forma más atractiva, como para ser disfrutada y con interés por repetir la experiencia. En teatro, las actividades que hacíamos iban un poco más encaminadas a interrelacionar las asignaturas con juegos teatrales; aunque considero que fue poco lo que aprendimos en comparación con las posibilidades que se pueden sacar de esta actividad, el maestro estaba más interesado en montar obras con los alumnos de toda la escuela, sólo aquellos que tenían aptitudes, que enseñar a utilizar el teatro a los futuros maestros que iban a tener alumnos de seis a 12 años. Tal vez por-

que entonces el teatro en México no era considerado como algo factible de que los niños pudieran producir y crear, sólo como espectadores era el papel que podían jugar. No sé si acaso ya había teatro para niños como lo hay ahora, pero creo que no.

Al recordar todo esto puedo decir que mis desencuentros con el arte en la Normal no fueron muy afortunados, como tampoco lo fueron las asignaturas académicas y mucho menos mi preparación como maestra, es decir, mi formación como docente fue aprender mediocrementemente –digo mediocrementemente porque cuando ingresé en la universidad, al comparar los conocimientos que había adquirido con los que tenían los chavos que venían de otro bachillerato sea cual fuera, no eran equivalentes, me sobrepasaban por mucho– “el qué” más, no el “cómo”, mucho menos “cómo eran aquellos a los que iba a enseñar” o los “problemas que pudiese encontrar al enseñar”.

Tal vez esto no sea tan veraz en la medida en que estaba en una escuela a la que no había asistido por convicción propia, sino por dejarme influir por mi mamá y mi hermana, pero ahora que lo veo desde lejos, puedo decir que algo, si no es que mucho, hay de verdad; no sé si fue mi generación o las expectativas que tenía respecto a los cambios que pensaba que se podían tener en la forma de enseñar, pues dada mi experiencia personal me daba cuenta que asistir a la escuela era perder mucho tiempo y aprender algo que no me interesaba, bajo ciertas reglas que determinaban los maestros y a mí me parecían absurdas, aún ahora tengo esa impresión.

Considero que la Normal no me proporcionó los mínimos elementos para enfrentarme a un grupo de niños que no eran sólo recipientes, sino además tenían cerebro, es decir, que pensaban, que actuaban, que eran capaces de emitir juicios y, lo más importante, que tenían sentimientos, emociones y por qué no, ideas pro-

pías. Considero que definitivamente mi formación como docente no me permitió el conocimiento pedagógico, social y psicológico mínimo que necesita un maestro para enfrentarse a su trabajo, el cual siempre he respetado mucho, pues un maestro trabaja con niños, no con papeles que se pueden romper y volver a hacer; si echamos a perder un niño será muy difícil que él tenga confianza en sí mismo y que se interese por aprender.

Recuerdo que en el segundo año de Normal mi papá un día llegó y me dijo: “hija, ya encontré una escuela de danza para ti”, al principio tenía mucha emoción, sin embargo cuando fui a hacer el examen de ingreso a la Escuela X, mi emoción decreció cuando me dijeron que por mi edad no podía estudiar ballet clásico, que si quería podía inscribirme en folclore o en danza contemporánea; yo ni siquiera sabía qué era la danza contemporánea y respecto a folclore, dadas mis experiencias en la Normal, no quería ni hablar de eso. Como resultado decidí asistir a los cursos de danza contemporánea.

La experiencia que tuve en ese año fue agradable, mis maestras eran maestras que habían estudiado en Bellas Artes, pero por su edad ya no bailaban, eran estrictas y muy apegadas a la pedagogía para formar bailarines, no para que disfrutaran la danza; no obstante me gustó mucho, aunque cuando veía a las de clásico sentía un poco de tristeza. Tuve que dejar la escuela de danza debido a que en el tercer año de Normal mis papás compraron una casa en la colonia X, nos mudamos, pero se tenía que pagar, pues mis padres para liquidarla habían pedido muchos préstamos a familiares y amigos, de tal suerte que mi mamá me había pedido que trabajara en la tarde después de estudiar para ayudarles a pagarla; pero por fortuna mi padre tuvo un mejor empleo y mi hermano mayor J también trabajaba y estudiaba, por lo que no hubo necesidad de que yo lo hiciera. Pero para entonces ya se me habían pasado las

inscripciones de la escuela de danza. Ese año tuve que dejarlo, pero al siguiente, en el cuarto de Normal, me volví a inscribir y tomé dos cursos al mismo tiempo, pues una de las maestras me recordaba y me invitó a tomar el curso con el grupo que yo había dejado. Fueron tiempos felices en la tarde cuando iba a la escuela de danza, aunque en la mañana en la Normal no lo eran, salvo porque ya iba a terminar e iba a salir de ahí. Al finalizar el ciclo escolar ya tenía cierta posición dentro del grupo de danza, pues como en todo las más antiguas bailaban mejor y tenían mayor prestigio, pero yo podía contarme dentro de su grupo aunque no todavía a su nivel, pues la maestra que dirigía la compañía de la escuela, en diferentes eventos en las delegaciones, escuelas, etc., donde le solicitaba el DF, para hacer presentaciones, ya me incluía en dos bailes, aunque no en todo el programa. Yo disfrutaba mucho de estas experiencias, tanto de aprendizaje de la danza como de participar en las presentaciones.

El concluir la Normal me llevó otra vez al cruce que había tenido en la secundaria, aunque esta vez fue peor, pues sabía que me quería dedicar a la danza, pero si para mi papá ser maestra significaba desperdiciar mi inteligencia, dedicarme a la danza era peor que eso, algo contradictorio, pues por él había conocido la danza y experimentado esa opción. Para él el arte era sublime y maravilloso, siempre y cuando sus hijas no se dedicaran a eso en forma profesional, pues el ambiente artístico tenía muy mala fama, además de que el tipo de danza que yo estudiaba era contemporánea, que en aquel entonces era vista como fuera de los cánones en comparación con la danza clásica. Así que tenía que decidir seguir otros estudios en la universidad, después de concluida la Normal. Afortunadamente hice mi examen para Psicología y no me quedé, digo afortunadamente porque así pude seguir un año más en la danza. Durante mi primer año como maestra trabajaba

en la mañana como adjunta y en la tarde asistía a danza, y ya me las había ingeniado para entrar a un curso de ballet, pues la maestra nos aceptaba, aunque el director no lo permitía; así, yo asistía a tres grupos diferentes, dos de danza contemporánea y uno de ballet, todos los días iba de cuatro a nueve de la noche, lo que me permitió avanzar mucho y al final del curso en las presentaciones había escalado un poco más mi posición. En la mañana trabajaba de adjunta, lo cual me permitía no tener todas las responsabilidades que tenía un maestro frente a grupo y me permitía concentrarme en la danza.

Sin embargo esto llegó a su fin, pues otra vez tenía que hacer mi examen a la universidad, por ser como ya dije, algo que le debía a mi papá y no podía eludir. Entonces decidí buscar una carrera que se acercara a lo que mi ideal de niña quería, mi ideal como ya lo dije era mi padre y me atraían sus instrumentos de trabajo, él era ingeniero civil, pero a la distancia yo no quería dedicarme a la construcción de obras, por lo tanto, pensé en la arquitectura, pero cuando veía a mi hermano que hacía casi lo mismo que mi papá, pero con la diferencia de que él diseñaba los edificios, decidí abortar esa idea. Mi hermano me sugirió que si quería una carrera de diseño, podía elegir entre diseño gráfico y diseño industrial, opté por la última, pues diseñar objetos utilizando materiales como la madera, la cerámica, el plástico, el metal, etc., se me hacía divertido. Pese a que mis maestras de danza me pedían que no dejara de ir, no pude hacerlo pues para estudiar en la universidad debía trabajar como maestra para mantener mi carrera y ayudar a mis papás, lo clásico en mi época.

De esta forma cursé la licenciatura de Diseño Industrial en la UAM. Hago notar que la licenciatura la realicé en el plantel x porque esto determinó un punto de vista diferente al tipo de formación que había recibido, pues aquí el sistema era modular, muy

similar al que ahora estamos llevando en la UPN como seminario, con la diferencia de que cada trimestre se realizaba un trabajo de investigación, el cual era presentado a la comunidad escolar. Esta nueva forma de aprender fue muy agradable, pues ahí se podía opinar, comentar, estar en desacuerdo, tener una forma diferente de relacionarnos con el maestro, pues más que un maestro era como uno de nosotros, nos apoyaba y nos permitía tener una relación de amigos. Esto fue muy importante en mi formación como docente, pues la forma de aprender la trataba de implantar con mis alumnos, aunque siempre fue muy difícil, pues no dejaba de ser la maestra tradicional, pues me costaba trabajo relacionarme con mis alumnos de una forma más cercana, como si fuera uno de ellos, aunque lo intentaba y por momentos lo lograba, terminaba repitiendo esquemas de jerarquía y poder dentro del salón.

Durante el tiempo que cursé la universidad, estuve en dos escuelas primarias, tal vez las características de cada grupo tampoco me permitían llevar a cabo lo anterior y además porque no sabía cómo hacerlo. En una de las primarias tuve 47 alumnos, lo cual no permitía un contacto más cercano con cada uno, pues se debía cubrir los contenidos, los festivales, las ceremonias, los concursos, etc., y no quedaba tiempo para tener mayor contacto con ellos. En la otra escuela los grupos se formaban con niños que provenían de una casa hogar del DIF; otros iban en esa escuela porque los padres trabajaban todo el día y ellos se encargaban de la casa, los hermanos y la alimentación, eran niños con problemáticas diversas, desde maltrato, abandono, problemas de conducta, etc. Aun cuando fue difícil en ambas escuelas mantener cierto respeto, al final lo logré, pero no de la forma como me hubiera gustado, es decir, por ser una más de ellos, sino por ser la autoridad en el salón; sin embargo, ellos sentían mi afecto y me demostraban el suyo, aun cuando yo no era muy partidaria de andar apapachán-

dolos. De cualquier forma considero que de no haber vivido el tipo de educación que viví en la universidad, mi formación como docente no se hubiese visto modificada en mis actitudes, pues era contradictorio, ya que por un lado pensaba que se debía enseñar de otra forma, con contenidos más interesantes, con diferentes ambientes de relaciones afectivas, pero no podía hacerlo porque no sabía cómo y terminaba siendo como las demás maestras. Durante este tiempo no busqué cursos para mejorar mi práctica docente, pues la universidad me absorbía el tiempo y, por otro lado, pensaba dejar el magisterio para dedicarme a la nueva carrera, ya que como se dije antes, ser maestra no era mi ideal.

Esta época de mi vida fue difícil, pues trabajar y estudiar era muy pesado, además me había casado y esto implicaba cambios en mi vida. Pero lo más difícil fue cuando al concluir la carrera comencé a buscar trabajo y, al mismo tiempo, mi madre enfermó y quedó en cama, ella tenía cáncer y estaba muy avanzado, fue internada para operarla y en la operación murió. Esto fue un golpe muy duro para mí, ya que las relaciones con mi mamá eran muy fuertes, pues a pesar de estar casada, haber formado otro hogar, yo seguía pasando mucho tiempo con mi familia, en especial con ella, pues en esos momentos éramos como amigas. Al morir ella yo caigo en una depresión muy fuerte, al grado tal de no querer trabajar, pero mi esposo me saca a flote con mucha paciencia y amor. Sigo trabajando en la primaria pero sin mucho interés, lo cual era muy sintomático, pues siempre me había interesado mucho por mis alumnos, pues sentía una gran responsabilidad para con ellos, a pesar de que no me gustaba ser maestra y deseaba dejar el magisterio. Durante este tiempo no busco trabajo como diseñadora industrial, pues ni siquiera eso me interesaba y mucho menos me interesaba seguir actualizándome como maestra. Sin embargo casi después del año de depresión, quedo embarazada de

mi primer hijo, no estaba planeado a pesar de que ya tenía 5 años de estar casada. Cuando nace mi hijo, debido a enfermedades graves que él tuvo después de nacer, dejé de trabajar por espacio de dos años, en los que me dediqué a su salud y cuidado. En este tiempo una amiga de la universidad y yo decidimos montar un tallercito de cerámica, recuerdo que fue una experiencia maravillosa, pues por fin me estaba dedicando a algo que me gustaba. Diseñamos el horno, compramos lo mínimo para que funcionara, realizábamos producción de sancochado, es decir, hacíamos piezas con una horneada para ser decoradas posteriormente. La producción la vendíamos en las tiendas del centro, en las que se vendía todo tipo de material para decoración. Dejé el taller por que era muy difícil hacer compatible mi vida familiar con mi trabajo, pues el taller exigía tiempo completo, incluso sábados y domingos, pues sólo éramos mi amiga y yo las que sacábamos la producción y debíamos cumplir con los pedidos. Esto provocaba que mi hijo estuviera en una guardería la mayor parte del tiempo y aunque mi esposo no decía nada al respecto la tensión familiar se sentía en aumento. Al deshacer la sociedad con mi amiga, pensé que de cualquier forma no me gustaba estar encerrada en mi casa, pues estaba acostumbrada desde niña a no seguir el rol femenino de la mujer en la casa, pues mis padres me educaron para trabajar profesionalmente.

Debido a la experiencia que había pasado en cuanto a la necesidad de pasar más tiempo con mi hijo no sólo como reclamo paternal sino también como sentimiento de culpa, decidí que regresar al magisterio era una buena opción, pues aunque me chocaba la idea de darles la razón a mi mamá y a mi hermana, ser maestra me permitía dar más tiempo a mi familia, pues sólo trabajaba una plaza en la mañana y el horario era muy cómodo. A pesar de que no me entusiasmaba mucho regresar lo hice.

Trabajé aproximadamente 11 años más en la primaria, durante ese tiempo nacieron mis otros dos hijos, lo cual me mantenía muy ocupada, por lo cual no busqué cursos para mejorar mi actividad profesional, por otro lado, los cursos a los que asistía me resultaban otra vez aburridos, sin sentido, no me aportaban elementos nuevos con los que yo pudiera transformar mi práctica. Eso era curioso pues era como una constante a lo largo de mi carrera como maestra, el no encontrar algo que cubriera mis necesidades de enseñanza, lo que no me motivaba a buscar cursos, por otro lado, cuando asistía a éstos la simulación que se hacía en torno a la práctica de cada maestro se me hacía muy decepcionante y pesada, pues consideraba que la mayoría de los maestros, bueno aún lo creo, en fin, siempre mentían, pues decían que ellos tenían una práctica activa, que les permitía hablar a los alumnos, trabajar en cosas interesantes, realizar juegos, adivinanzas, redacciones, toda una serie de actividades que según ellos les daba un excelente resultado y nunca hablaban de sus problemáticas reales, era como no querer aceptar la verdad, eso implicaba que los cursos se tornaran en horas de narcisismo excesivo. Se competía para comprobar quién era mejor, en lugar de ser momentos reales de aprendizaje en los que se exponían problemas reales y se buscaran soluciones y alternativas.

Mi desinterés por capacitarme fue en aumento al ver tales situaciones, que lejos de aportarme algo me hacían perder el tiempo, tiempo que era muy importante para mí y mi familia.

Cuando se cambian los planes y programas de 1993, con los nuevos enfoques, los contenidos y la metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje, comienza una nueva etapa de mi vida, pues este cambio marcó cambios fundamentales en mi práctica, correspondían a lo que yo estaba buscando, una nueva forma de enseñar, una nueva forma de ver a los niños con los que

trabajamos, verlos como seres humanos con valor y derecho propios. Sin embargo mi sorpresa fue muy grande cuando descubrí que no estábamos preparados para eso, ya que la gente que da las asesorías siempre se queda en la teoría y muy difícilmente arriba a la práctica, pues no les gusta trabajar en grupo y su experiencia es nula o mínima, por lo que no pueden relacionar ambas, mucho menos asesorar a los maestros que sí tienen la práctica, pero les falta la teoría. Esto lo digo porque durante seis años, los cursos a los que asistía no satisfacían mis necesidades. Comencé a asistir por interés de aprender y mejorar mi práctica docente y terminé asistiendo por los puntos que me daban para carrera magisterial. Así decidí comenzar a buscar material por mi cuenta y poner en práctica lo poco que iba aprendiendo, el problema era que no encontraba más maestros con los que pudiese compartir y retroalimentarme, por lo tanto, mi avance era mínimo, o al menos yo así lo sentía. Aun así, me daba cuenta que los cambios en mi práctica y en la forma de acercarme a mis alumnos, sobre la base que ya tenía del sistema modular que me había dado la universidad, me ayudaban para mejorar mi práctica y mis alumnos no sólo aprendían, pues además eran capaces de opinar, trataban de buscar soluciones a los problemas que yo les planteaba, se interesaban en las temáticas y les gustaba mucho asistir a las clases, me daba cuenta de ello porque no tenía problemas de ausentismo. No todo era tan bonito, pues con todo sentía que me faltaban muchos elementos, pues, tenía el material, como libros de texto, planes y programas, libros del rincón, cursos de actualización autodidacta y material de apoyo que llegaba a las escuelas, pero todavía no resolvía del todo los problemas de aprendizaje de mis alumnos; ahora con la maestría me doy cuenta que me faltaba el entender de dónde salía todo ese material, cuáles eran sus bases teóricas, es decir, su porqué, no sólo su cómo, que es la problemática que

considero que siempre hemos tenido los docentes, desde nuestra formación inicial se nos enseña, cuando bien nos va, el cómo nunca el porqué y para qué, que son fundamentales para una buena práctica que realmente mejore la educación. Otro problema básico, que creo que afecta al mejoramiento de la educación es el referente a que siempre se nos dan procesados los conocimientos, nos indican cómo enseñar, nunca nos enseñan a reflexionar, mucho menos aprender a aprender, siempre a repetir de forma mecánica, a buscar recetas más que a inventar, planear, diseñar, provocar, crear, conflictuar, lo que da como resultado alumnos clones que sólo repiten y repiten, sin pensar ni reflexionar. Así me siento, creo que mi formación en general y no sólo como docente, no me ha permitido ser más creativa, mas propositiva de lo que a mí me gustaría ser.

De regreso a los hechos, recuerdo que al incorporar cambios en mi forma de enseñar, los alumnos se sentían más identificados conmigo y también los padres de familia, esto realmente era problemático, pues tenía ya cierta presencia en la escuela y algunos compañeros no lo permitían, pues como ya mencioné, la cultura de la competencia para ver quién era mejor originaba conflictos y tensiones, lo que formaba bandos que se atacaban entre sí de modo oculto. También era problemático en el sentido en que cuando mis alumnos pasaban a alguno de estos maestros, ellos minimizaban los logros de los alumnos aduciendo que no sabían nada, que estaban perdidos, que se la habían pasado jugando y no habían aprendido absolutamente nada. Estos problemas también se extendían entre los padres, pues se conflictuaban con estos maestros, por su forma de tratar a los niños y de enseñar.

Pero el problema más grande era para los niños, pues de tener libertad con ciertos límites que ellos mismos imponían, se les restringía, minimizaba, ridiculizaba y se les oprimía coercionán-

dolos. Esto me desilusiona, pues no todos los maestros estamos preparados para el cambio, tal vez porque nos asusta, nos implica mayor compromiso y trabajo, pero sobre todo, implica el conocernos realmente y saber que no somos tan buenos como creemos, que tenemos deficiencias y eso tal vez todavía nos asusté, es decir, enfrentarnos a nosotros mismos con nuestras carencias y deficiencias es difícil si no es que impensable.

Con todo seguí estudiando por mi cuenta, pero consciente de que necesitaba buscar algo más que me permitiera explicar situaciones con las cuales no podía o no sabía cómo enfrentarme, particularmente de aprendizaje de mis alumnos.

En el ciclo escolar 2000-2001 mi hermana sabía que me gustaba innovar, así que me invitó a tomar un diplomado de Programación Neurolingüística, lo iniciamos en agosto y terminamos en febrero de 2001. Este cursó también marcó una nueva etapa en mi vida a todos los niveles, familiar, personal, profesional y social. Este diplomado me permitió conocerme, reencontrarme y ver el aprendizaje de otra manera completamente diferente a como la había experimentado como alumna y lo había vivido como maestra, pues la segunda, era el reflejo de la primera, pero mi necesidad de búsqueda de algo más, me había atrapado, a pesar de que no estaba clara en lo que estaba buscando. Aquí aprendí que el verdadero aprendizaje significa aprender nuevas u otras formas diferentes de hacer lo que ya se sabe. Esto me permitió y a la vez me confirmó lo que yo pensaba, existen muchas formas de aprender, formas que pueden ser significativas, agradables, divertidas y que involucren a todo lo que es el ser humano, pues no sólo somos raciocinio, también somos *cuerpo, sentimientos, emociones, sensaciones*, estamos constituidos a través de un sistema mental, corporal, espiritual, emocional y afectivo. Cuando aprendemos la información que recibimos la dejamos pasar, privilegiando alguno de

nuestros sentidos de ahí que haya personas que aprendan mejor oyendo, viendo, o haciendo algo. Lo importante no es privilegiar un sentido, sino ampliar todos, haciéndonos más conscientes de lo que hacemos, cómo lo hacemos, qué podemos hacer para lograr lo que queremos y desarrollando todas nuestras capacidades sensoriales para obtener mayor información por todos los medios posibles.

Personalmente durante este tiempo crecí, pues tuve otra vez sueños, sueños que ya había perdido, resignándome a mis roles de mamá, esposa y maestra, dejando de lado lo que deseaba hacer, tener acercamientos aunque fuesen furtivos con el arte y *mi necesidad de crear* algo, lo que fuese ya de forma artística, ya de forma casera o industrial, pues como ya mencioné hacer cerámica fue una experiencia muy enriquecedora y satisfactoria.

Aplicar algunos conceptos de la PNL a mi práctica docente fueron de utilidad, pues ahora comprendía que tenía que enseñar no sólo para niños que privilegiaban su sentido auditivo, sino también para aquellos que son visuales o kinestésicos. Realizar mi práctica docente con este enfoque, me obligaba a buscar nuevas formas de enseñar, poniendo atención a los sentidos, para que lo que yo enseñaba llegase por todos los canales sensitivos, permitiéndole así a cada alumno el acceso a los conocimientos de una manera más fácil y a la vez desarrollarles la mayoría de los sentidos. Me intereso también la corriente de la gimnasia cerebral y comencé a buscar posibilidades nuevas complementando ambas corrientes. El tiempo que realicé este tipo de trabajo fue muy poco, pues ya casi concluía el ciclo escolar y al siguiente año mi inspectora me invitó a colaborar con ella en el Proyecto Escolar que ese año se implementaba en todas las escuelas. Pensaba ingenuamente que así como yo había cambiado y me interesaba dar mis clases con mayor fundamento teórico, pero también

con un cambio en la práctica, mis compañeros podrían interesarse en romper esquemas, arriesgarse a cambiar, proponer e intentar innovar. Por eso dediqué aceptar y compartir todo lo que había descubierto, porque además con la PNL me había reencontrado con mi parte social y comenzaba a comprender y aceptar otras formas de pensar, de actuar, de no juzgar, sino comprender; me encontraba más abierta al diálogo y a la comprensión, a buscar igualdades, más que diferencias. Comenté ingenuamente porque en la realidad no fue así, me costó mucho trabajo poder trabajar con el director, pues a él sólo le interesaba lo administrativo y lo técnico-pedagógico no le era de importancia, pues él asumía que los maestros debían responder a eso y, por tanto, él no debía vigilar que esto realmente se diera, y al no hacerlo, los maestros no se sentían obligados a hacerlo, resultado: no lo hacían y siguieron ejerciendo sus prácticas arraigadas y rutinarias.

Quiero mencionar que no todo fue tan gris en ese año, como el proyecto era de lectura y con los antecedentes que tenía sobre las nuevas formas de aprender, me dediqué a buscar autores que tenían un enfoque diferente sobre la lectura y la forma de enseñarla. Al tener tiempo y espacio para buscar otros autores y no sólo quedarme con el material que la SEP nos proporciona, me di cuenta de dos cosas fundamentales: que conocer la teoría respecto a un determinado objeto de estudio que en este caso era la lectura era fundamental para comprender cómo se realizaban los procesos de lectura, cuál era el objetivo de la lectura y cómo se lograba desarrollar, sin ello cualquier planeación que se haga al respecto queda en el mejor de los casos mutilada o definitivamente es trabajo realizado en vano; por otro lado, el enfoque que se le dé para su enseñanza-aprendizaje es fundamental, dado que al planear ésta, debe ser una constante que permita alcanzar los resultados deseados, es decir, la forma en que yo maestro vea la lectura, de-

finitivamente marcará la forma de enseñar y tendrá repercusión en lo que se aprenderá. Creo que esto tiene alcance para cualquier conocimiento que impartamos a nuestros alumnos. Acercarme a este otro tipo de lectura me llevó a autores tan significativos para mí como Giani Rodari entre otros. Y aun cuando los maestros de mi escuela no me permitían compartir con ellos lo que iba descubriendo, yo hacía experimentos con la lectura, la visión de los autores, la PNL y la gimnasia cerebral, entremezclándolas en actividades cuyo propósito era que el alumno tuviera primero que nada el interés y motivación para acercarse a la lectura, de ahí al gusto y a la par, el trabajo de la comprensión lectora. Desgraciadamente tampoco pude realizar muchas experimentaciones, ya que sólo dos maestros estaban dispuestos a trabajar conmigo y abiertos a las actividades que yo les proponía, sin embargo, al final de año los mismos maestros comentaban los avances logrados por sus alumnos. Esto me hizo comprender que mi camino de búsqueda apenas había comenzado y necesitaba seguir avanzando, pero para ello requería el tiempo y espacio necesario y adecuado, por lo tanto, decidí que tenía que seguir estudiando, pero no en los cursos mediocres que da la SEP, sino en sitios que respondieran a mis necesidades.

El siguiente paso fue decidirme a seguir estudiando, aunque todavía en ese entonces, que era a finales de 2002, no sabía qué iba a estudiar, pero como ya tenía una licenciatura universitaria, decidí estudiar la maestría y con ello busqué la convocatoria. En un principio deseaba estudiar algo relacionado con las matemáticas o la enseñanza de la lectura, pero cuando salió la convocatoria y me di cuenta de que había una maestría en Desarrollo Educativo con línea de especialización en Educación Artística, inmediatamente me decidí a tomarla, pues consideraba que dada mi experiencia con el arte en las escuelas que transité, éste debía ser considerado en cuenta y al mismo nivel que las otras asignaturas, que también

me gustan, pero que se han privilegiado dejando a la Educación Artística de lado completamente. Creo también que todos tienen derecho a tener experiencias artísticas en las que se involucre su cuerpo, sus emociones, sentimientos e ideas, favoreciendo así la esfera emotiva, la social y la cognitiva, pues se ha demostrado que el arte también ayuda a desarrollar habilidades y competencias para esta última. Con todo ello, el arte llevado como expresión artística del niño es fundamental para su *desarrollo realmente integral*.

Conseguí la beca-comisión por parte de la SEP y de esa manera me encuentro cursando la maestría.

Como mencioné en un principio, el arte como una constante, aunque a veces muy lejana de mí, marcó etapas fundamentales en mi formación como docente y, lo más importante, la permanente necesidad de crear, innovar y buscar alternativas en mi profesión como docente.

Debo confesar, ya que estoy en los momentos de sinceridad, que a pesar de que me gusta estar estudiando y que cada vez encuentro respuestas y preguntas, más preguntas que respuestas, me está costando mucho trabajo, ya que considero que no tengo las bases teóricas suficientes para acceder a los conocimientos que requiere una maestría, pero también sé que puedo obtenerlos. Por otro lado, también he encontrado explicaciones a situaciones que para mí no eran tan lógicas, pero vistas desde otras perspectivas y con otros elementos, se vuelven más comprensibles y menos contradictorias, creo que eso me permitirá direccionar mejor mis acciones pedagógicas y relaciones con los compañeros y mis alumnos cuando salga de la maestría.

Dado que sigo en permanente cambio creo que esto apenas es el principio de mi búsqueda profesional y personal. Creo también que cuando salga tendré muchos elementos que compartir y proporcionar con mis alumnos, para permitirles la posibilidad

de transitar por otros caminos quizá no mejores, simplemente complementarios, pero necesarios para su persona.

Ser maestra no fue tal vez la mejor elección que hice de acuerdo con mis aspiraciones, pero lo cierto es que me involucré más de lo que yo misma deseaba y pensaba que podía hacerlo, esto me ha permitido tener muchas satisfacciones y logros, aunque no todos los que quisiera.

Siempre asumí que lo que me faltaba de vocación lo compensaba con la responsabilidad en mi trabajo y el cariño que les tenía a mis alumnos, ahora me pregunto y comienzo a dudar si realmente no me gustaba ser maestra.

Con esto concluyo una parte de mi vida, la parte que ya se escribió, que será base para la que no se ha escrito, pero que será construida bajo la reflexión y la permanente búsqueda de explicaciones y diferentes formas de actuar sobre cualquier situación.

Tener el espacio para reflexionar sobre mi vida profesional, me vuelve más consciente y más receptiva a mis propias necesidades, lo cual implica un mayor compromiso principalmente conmigo misma. Agradezco esta oportunidad de distanciarme de los sucesos sin juzgar, lo cual me ha permitido conocer lo que he hecho, lo que me falta por hacer y lo que me gustaría hacer, así como también cómo lo voy a hacer.

Creo que cumplí lo que deseaba en el inicio de este escrito y que era comprometerme realmente al contar mis experiencias en mi formación docente.

ANEXO 4

EJEMPLO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Entrevista a maestra (E-2L)

E. ¿Dónde se inicia tú formación como maestra y en qué programas has participado?

Inf. Mi formación como maestra se inicia cuando entré a la escuela normal incorporada X, ahí fueron los primeros pasos, mi interés ya era de alguna manera desde muy pequeña ser maestra, como que se dio así el éxito de haber entrado no a la Normal nacional sino a la Normal particular. Ahí fue mi primera formación, al tener contacto con maestros que de laguna manera formaban a maestros, aunque siento que fue inconclusa, porque una cosa es la realidad y otra cosa es ser estudiante. Como practicante, de alguna manera, uno no tiene la gran responsabilidad, uno prepara y como que quiere ser el mejor, pero definitivamente no es lo mismo, ya que la realidad es otra, definitivamente. Posteriormente fue la Normal superior, para ello me motiva la maestra de secundaria ver cómo imparte su clase y esa emoción con que nos transmitía sus conocimientos, ahí fue la motivación. Sí logro entrar a la Normal superior y fue mi siguiente paso.

E. ¿Crees que tu trayectoria de formación está asociada a otros eventos de tu vida?

Inf. Sí porque yo me vi motivada desde pequeña, desde que entro a primero de primaria, ver cómo trabaja la maestra, yo quería ser maestra de primaria, dictar como ella lo hacía, quería ju-

gar con los niños como ella lo hacía conmigo, como que a partir de ello me agrada esa situación y yo quería ser maestra. Sí, yo tengo dos hermanos que son maestros, pero realmente ellos no influyeron en mí. De hecho yo no sabía que tenían esa carrera, sino que a mí me motiva el ser estudiante de primaria. Los maestros con lo que yo trabajé desde primero, segundo, tercero, me preguntaban

“-¿Tú, qué quieres ser de grande?

-Quiero ser maestra,

-Perfecto ojalá lo lograras y algún día nos encontráramos con que ya eres maestra.”

Como que eso fue, a la mejor yo vi reflejado mucho ese dinamismo, esa entrega que ellos tenían con nosotros yo quería reflejarla con mis compañeros. Ellos me decían que iba a ser una gran maestra; como que ellos confiaban mucho en mí en ese aspecto, ellos influyeron mucho prácticamente en esa formación.

E. Y familiarmente, ¿hubo cosas que acontecieron en tu vida que influyeron en tu decisión para ser maestra?

Inf. La motivación inicial fue como estudiante, sí influyeron mis padres, definitivamente. Mis padres son comerciantes del mercado de Jamaica, a mí me llevaban a trabajar con ellos, entonces yo no quería dedicarme a vender, estar en el mercado en mis vacaciones. Antes de ir a la escuela tenía que ir a ayudarles y después de salir de la primaria tenía que ir a ayudarles, entonces yo no quería ese comercio. Mis padres se angustiaban mucho porque de alguna manera pensaban que yo iba a tener esa línea, pero no, “yo quiero ser profesionista yo quiero ser maestra”. Ellos me enseñaron un tanto el sentido de responsabilidad, el sentido de que debo valorar lo que tengo y lo que haga tengo que hacer bien, con orgullo, no importa que sea vendedora o maestra o lo que fuera, siempre tenía que ser con ese orgullo.

Mi mamá quería que fuera médico o licenciado, que tuviera otra profesión y de hecho cuando no entro a la Nacional de maestros me dice: “perfecto vete a la universidad, vete a la prepa, te pagamos”. “No, yo quiero ser maestra ante todo”. Yo creo que ese acontecimiento de mi vida personal, de que yo sufría de levantarme temprano, que tenía que estar en contacto con la gente, pues sí a sobarse el lomo de esa manera. Yo decía, no no, no, no, eso no es lo que quiero, yo quiero tener una profesión y mi profesión es ser maestra, desde ahí...

E. ¿Recuerdas cuáles fueron las experiencias más significativas en tu trayectoria de formación?

Inf. Yo creo que después de que salí de la Normal, incursiono ya en la práctica que es la primaria y a la vez estaba estudiando la Normal superior. Yo creo que ya la práctica, trabajar con los niños, ya era otra situación y los elementos que yo tenía de la Normal no eran suficientes y de alguna manera yo quería seguir preparándome, pero después de seis años de servicio a mí me dan la oportunidad de poder ser directora, era muy joven, mi experiencia era mínima. Yo tenía buenas relaciones con los compañeros, porque de hecho yo llegué como maestra secretaria y mis compañeros confiaban en mí porque yo era la que estaba estudiando, tenía cierta iniciativa, según yo, estaba más preparada. Me decían que sí, yo debía ser directora de esa escuela. Pero ¡oh! golpe, no es fácil, uno puede tener mucha iniciativa pero si uno no tiene la preparación, la experiencia adecuada en un determinado momento, que es fundamental para este tipo de trabajo, la verdad yo me sentí insegura, entré en un conflicto personal muy fuerte, porque no es lo mismo ser responsable, a estar a lado del responsable, es diferente, entonces ese acontecimiento fue fundamental.

Yo dije me tengo que preparar, los maestros están confiando en mí que soy la que sé más en determinado momento, no les puedo

fallar, entonces eso fue muy impactante. Además de que después de estar como directora tres o cuatro años, prácticamente empezaron a decir que mi escuela era de bajo rendimiento y alta deserción, entonces yo qué tenía algo que hacer para mejorar ese aspecto.

Fue un conflicto personal, “cómo le voy a hacer”, entonces yo ahí tuve la suerte de toparme con un asesor, ah, porque después de terminar la Normal Superior, me meto a la Universidad Pedagógica Nacional, me caso, tengo mis hijos y de alguna manera interrumpo ese lapso de formación, pues nada más me dedico a trabajar. Tengo este problema como directora, me acerco a uno de los asesores con el que llevo cierta amistad y ahí empieza mi otra formación; pero mi formación en la práctica real, a través de un asesor de la Pedagógica. Este asesor me ayudó a realizar un diagnóstico, un análisis de ese diagnóstico y por dónde le podía entrar con los maestros, prácticamente mi trabajo fue el que me hizo avanzar.

E. ¿Y cómo fue que decidiste entrar a la Normal Superior?

Inf. Dentro de la Normal Superior yo entro a la Licenciatura de Ciencias Naturales, yo quería ser maestra pero maestra de Biología, quizá por el molde que yo tenía en secundaria, me gustaba cómo lo hacía y a ella le pregunté que cómo le podía hacer para ser maestra de secundaria y ella fue la que me orientó. Me dijo que después de la Normal yo podía entrar a la Normal Superior y estudiar Biología, pero en ese año en que yo salgo viene todo el conflicto de la Normal Superior, descentralizan todo el plan, que es el plan 92, en el que se establece ya no por asignaturas sino por áreas. Bueno, yo dije, como yo quiero Biología y como la que se relaciona es Ciencias Naturales, me voy a Ciencias Naturales, hago el examen y logro quedarme, y bueno ahí estudio, pero no cubría mis expectativas, porque era 60% de materias psicopedagógicas, porque en ese año incursionan compañeros de bachilleres. No tenían la formación docente y tenían que darles

esos elementos, sólo 40% de todo el plan era de las específicas, en el que nos daban Biología, Física, Química y Geografía Física, entonces los mismos maestros decían que lo que ellos veían en un año o en dos o tres años, nosotros lo veíamos en un semestre, entonces sí sentíamos que estábamos muy incompletos.

Afortunadamente éramos un grupo muy entusiasta, como que no nos quedábamos muy tranquilos, tomábamos cursos para complementar esos aspectos, pedíamos a los maestros que nos dieran clases antes de iniciar, antes de las ocho de la mañana y ellos nos daban clase desde las siete de la mañana en otro tipo de contenidos, nos daban otros materiales y luego nos íbamos a los cursos de verano para tratar de complementar esos aspectos que sentíamos que no teníamos, porque ya para ser maestro de secundaria no era tan fácil.

Cuando salgo de la Normal Superior, cuando nos dan a elegir la secundaria donde vamos a asistir y me dan la secundaria 3, yo digo, qué voy a hacer aquí. En ese mismo año estando en séptimo semestre, un compañero nos había invitado a entrar a la Universidad Pedagógica, al sistema abierto en el que era ir nada más los sábados y de acuerdo con nuestro ritmo pudiéramos ir avanzando y él último año que iba a entrar a 7o. semestre de la Normal Superior me inscribo a la UPN, sistema abierto plan 79, y al mismo tiempo estaba en las dos. Los dos primeros años sí avancé notablemente, pero me caso, tengo mis hijos, dejo prácticamente como cuatro años parado todo, me dedico a lo que es primaria y secundaria pero dentro de primaria ya era directora. Pero sí siento que me faltaban elementos y tenía que prepararme más, porque si yo tenía o quería tener un liderazgo técnico pedagógico dentro de la primaria cómo lo podía hacer si no me preparaba más.

Se fueron dando acontecimientos paralelos porque a su vez, cuando el maestro me dice cómo puedo yo hacer dentro de mi práctica como directora, me decía que el plan 79 se estaba termi-

nando y que si yo no me titulaba el plan se iba a terminar y que entonces lo que yo había hecho se iba a echar a la basura. Entonces me dice “vamos a hacer la tesis, pero como tú eres maestra de Biología y de alguna manera la formación tiene mucho que ver, y yo soy de formación universitaria y tú eres de formación normalista, y yo no estoy muy de acuerdo con lo que tú me dices de tu práctica, pues vamos a hacer un diagnóstico de la formación docente de un normalista y de la formación docente que es universitario, vamos a ver cómo el discurso influye dentro de los alumnos”, entonces yo estaba trabajando en primaria, pero a u vez estaba haciendo los diagnósticos en secundaria.

E. ¿Tú podrías decir que has tenido una formación docente permanente?, ¿qué ha significado para ti, para tu vida, para tu práctica, esta formación?

Inf. Es muy rica, porque yo soy una persona muy tímida, yo reconozco que tengo muchas limitaciones y problemas de formación o sea esa formación básica que es primaria secundaria, en la que tanto se habla que el niño debe ser crítico, analítico, reflexivo, que debe de hablar, expresar sus ideas, yo siento que no las tuve; a pesar de que esas deficiencias yo siento que la gente confía en mí y trato de echarle muchas ganas para que esas deficiencias se enmascaren, pero el asesor fue muy decisivo en esa parte, porque siempre me empujaba, o sea, tú puedes, tú sí sabes, tú le entiendes, y de hecho me enfrentaba a situaciones muy difíciles hasta a participar en congresos, uno de ellos fue muy importante. Él manda una ponencia al Congreso de Investigación Educativa y de repente me dice tú vas a exponer el trabajo, tú le entiendes, tú lo conoces, ese trabajo que yo lo hice a partir de esa primaria, a él le sirvió para su trabajo de investigación, porque él estaba haciendo una maestría Yo siento que en ese aspecto nos ayudamos, yo aportaba las ideas en cuestiones de la práctica y le decía

cómo era la situación y él aportaba las ideas en cuestiones teóricas, entonces como que fue un complemento muy importante, aparte otro tipo de compañeros, no era yo sola, había otros que trabajábamos con él. Entonces en determinado momento, ese entusiasmo, que me decía, “ya hicimos esto, ya hicimos lo otro, ya descubrimos esto, ya te diste cuenta de lo importante que es tu práctica”, entonces ese aspecto fue muy importante para mí.

En ese congreso que me dijo: tú vas a exponer, yo le decía no, imagínese estar dentro de la mesa, “ya te diste cuenta con quién te toca exponer”, le digo, está una renombrada investigadora del DIE”, él me dice “tú vas a exponer, tú conoces el trabajo, tú lo vas a hacer”, entonces, cuando expuse yo sentía que se me caían, al principio pues era lógico, la gente a quien iba a ver era a ella, no a nosotros, había gente muy importante dentro de la investigación. Cuando yo empiezo a exponer, la misma doctora, que estaba haciendo otras cosas, levanta la vista por lo que estaba yo diciendo y además por la atención que estaba yo teniendo del público y, al final, cuando ya pasamos la exposición, empiezan a cuestionarnos, a darnos ideas, aportaciones y se dirigían a nosotros, como que eso fue muy importante para mí. Fue aumentar mi autoestima, como que ya estaba muy baja y darme confianza, tengo limitaciones, pero ante esa confianza siento que no puedo defraudar. Entonces como que profesionalmente sí me ha ayudado muchísimo valorar lo que hago, cómo lo hago y por qué lo hago.

Aquí he descubierto [acaba de ingresar a una maestría] que me faltan muchos más elementos, o sea tengo algunos, pero me faltan muchos más y que cada vez voy descubriendo y de alguna manera me están formando como persona.

E. Trabajar con esta persona te marcó. ¿Qué otras cosas crees que te han marcado en tu formación y te han impulsado para seguirte formando?

Inf. Yo creo que más bien él es el decisivo, así como que a partir de ese momento, de todo lo que se ha venido haciendo y que a él le han aportado elementos para su trabajo y a mí me he aportado para mi práctica, yo creo que ha sido lo decisivo. De alguna manera la gente me va conociendo a través de actividades, gracias a esto a mí me permiten entrar a la memoria de experiencia de trabajo docente. Cuando yo entro a esos trabajos y doy a conocer qué es lo que hago en la escuela, pero ya no algo así como más cotidiano, sino con más fundamento, me doy a conocer con ciertas personas, en este caso con un asesor por parte de la asociación mexicana de métodos de Ciencias Naturales, con gente que trabaja en los centros de maestros, que de alguna manera son los formadores y que ellos están participando en estas memorias, y el incursionar en otros ámbitos diferentes y conocer gente y otras formas de trabajo, pues de alguna manera me sigue impulsando para seguirme formando. No a través de una situación escolarizada, no en aula, sino de manera directa, con los elementos que él me da, me invita a participar en un curso de verano, que de alguna manera nosotros tenemos que armar, entonces, con los elementos que él me da, yo creo que eran suficientes y hasta tenía yo de más. Que yo haga examen de carrera magisterial y a veces sin estudiar, bueno con los elementos que tenía era suficiente. De repente me invita a un diplomado y al participar en él me doy cuenta que yo tenía más elementos del común. Después él me invita a dar los cursos, pero siempre me daba elementos teórico-prácticos, pero a través de esa formación no escolarizada.

Cuando me dice que con esos elementos yo puedo incursionar en otro nivel, a mí me daban mucho miedo las especializaciones y las maestrías, yo decía que eran para otro nivel, para personas con otras capacidades, no como las mías, porque yo sentía limitaciones. Me da confianza, entro a la especialización y como que, modestia

aparte, yo tenía más elementos que los demás maestros y ellos se dan cuenta y a la vez me siguen invitando al Pronap, incluso ya no participo como asesor de Biología, hay un nuevo programa de enseñanza de las Ciencias Naturales en educación primaria, es un nuevo paquete y me invitan a conocer el paquete, pero a través de los mismos autores, viene gente de toda la República toda una semana y yo participé en esto y era rica la experiencia.

Al estar en la especialización y con los elementos que me daban los maestros, más los que yo tenía, yo estaba dando un diplomado y me invitan como asesora de una unidad de la UPN. Entonces, como que estos elementos en dos años marcaron mi vida, como que dije, “no, mi formación ha servido y mi formación puede tener más elementos que me pueden ayudar, pero sigue inconclusa, sigue incompleta, porque tengo elementos sobre algunos aspectos de Ciencias Naturales, pero siento que me faltan otros elementos que ahorita los estoy descubriendo en la maestría, como aspectos sociológicos, los tengo, pero no sabía cómo se llamaban, no tenía idea de por dónde iban; entonces, ahora estoy entrando en un conflicto, pero en un conflicto que me permite saber que hay ideas que tengo, que no son tan erróneas, pero que yo les tengo que dar un nombre, de acuerdo a un autor.

Ahí como que es una situación de formación y además de que siempre me ha gustado asistir a cursos, asistir a pláticas, a conferencias, pero yo ya le doy un sentido, o sea, no es perder el tiempo, sino tomar elementos que me puedan servir para ponerlos en la práctica y de hecho los maestros así lo han visto, como que han visto en mí una interlocución de lo que algunos teóricos decían y lo que ellos podían realizar.

Ahora en esa escuela ya no estoy, la tuve que dejar, porque me voy con beca comisión para la especialización y al año que reanudo ya no me dan esa escuela sino otra, pero siento que dejé una

huella, porque los maestros ya le daban un sentido a su práctica, las juntas de consejo técnico se volvieron ya no juntas de manualidades, de resolver problemas, de chismes, sino se llega a resolver problemas más profundos de su práctica.

E. Y a ti, ¿qué huella te ha dejado tu formación aparte de tu profesión, para tu vida qué ha significado?

Inf. Yo creo que en cuestión de autoestima, en cuestión de identidad, esa identidad de la que tanto se ha hablado, ya me siento más identificada con mi profesión y tiene un sentido; y en lo personal y lo profesional ya por lo menos tengo un lugar en algún lado, ya no soy una más, al contrario hay una significancia dentro de un espacio y así me reconocen. Como que esa autoestima está muy elevada ahorita. Ya me estoy dando los primeros golpes, que me faltan elementos, pero bueno eso es parte de mi formación, seguirlos recuperándolos, seguirlos tomando más adelante.

E. Concretamente en los cursos de actualización del Pronap, ¿qué piensas de estos cursos, te han servido, no te han servido, qué contenidos te han parecido más significativos?

Inf. Bueno, yo al inicio no tomaba ningún curso del Pronap, ni cursos de actualización, como estaba yo más distraída por otros aspectos no los tomaba, pero después que se hacen obligatorios por carrera magisterial, pues tenía que hacerlos, pero sí intentaba tomar cursos que de alguna manera me pudieran servir, no era nada más por el relleno, sino que realmente me sirvieran. Uno de ellos fue cómo detectar niños con problemas de necesidades educativas especiales, con problemas de conducta. Ahí yo creo que el dinamismo de la maestra permitió que el trabajo se enriqueciera.

Muchos de esos elementos los tomé como asesora de un grupo de secundaria y como directivo, otro que tomé fue de computación, pero ya poniéndolo en práctica, el asesor decía, también

les tengo que dar mucha teoría, pero vámonos directamente a la práctica, cómo pueden aprovechar, como pueden hacer su ruta.

Esos cursos del Pronap, del libro de Biología por ejemplo, yo no tomé cursos con los elementos que yo tenía prácticamente, yo nada más leí el libro y era el enfoque que me habían enseñado a darle; cuando me invitan como asesora, prácticamente me dieron un folleto y me dicen lee cómo puedes ser asesora y ya.

Ahora yo lo estoy viviendo, yo no iba a esos cursos, porque no lo creía necesario, porque yo pensaba que si podía ser autodidacta para qué iba, entonces, ahora que estoy del otro lado, ahora que soy asesora y veo que el maestro no asiste, me doy de toques porque yo misma no lo hice, mas sin embargo, yo intento que si yo no lo hice lo hagan mis compañeros. Los maestros no van, y no van porque ya no hay un interés para poder entrar a carrera magisterial, porque cada vez hay más trabas, el maestro que asiste, yo como asesorados apenas tengo dos, pero a ellos lo que les interesa es que los prepare para el examen, no realmente que incidan en su práctica docente. Pero ese año que yo me paso de centro en centro, no teníamos uno, sino que teníamos que asistir a varios, a mí me sirvió ese espacio de los sábados de nueve a una de la tarde, para revisar libros, videos, audios que de alguna manera me actualizan. Si esto yo lo hubiera sabido como parte de los asesorados, yo creo que mi visión hubiera cambiado, si hubiera podido asistir a los centros de maestros como un elemento que me pudiera aportar para mi práctica, pero yo no lo vi y nadie me lo dijo, sino ya estando dentro de él me di cuenta y bueno, de alguna manera aprovechaba ese tiempo. Si tenía un asesorado intentaba motivarlo, pero lo primero que me dicen no a mí dame una receta, dame la guía para estudiarla, para practicarla porque yo voy a pasar el examen.

E. ¿O sea que los maestros no ven los videos y el material que está en los centros?

Inf. No, no no no, raros son pero porque uno les va diciendo.

E. Pero ¿tú crees que es por la manera cómo está planteado el dispositivo del Pronap, o es la indiferencia de los maestros o qué es?

Inf. Son ambas situaciones, porque a nosotros maestros que estamos en la práctica, yo nunca me enteré qué era un centro de maestros, cómo funcionaba, qué elementos había dentro de él y como los podía aprovechar, yo no lo sabía. Los maestros cuando asisten lo primero que dicen es que yo asisto para pasar el examen, pero no como una forma de actualización permanente, hay cursos de verano muy buenos y, sin embargo, el maestro no asiste y los pocos que asisten son de escuelas particulares y a fuerza tienen que asistir a un curso X y poderlo comprobar, entonces no hay interés por parte del maestro. Ya que estoy en las dos partes yo intento llevarles videos a los maestros donde estoy y decirles esto hay en el centro, aprovéchenlo.

Como asesora de la UPN yo les digo vayan al centro de maestros, les doy las opciones y los maestros dicen, bueno, por qué a mí no me han dicho, pues porque ustedes no se acercan, acérquense y podrán encontrar estos elementos. Yo creo que es la difusión, es la forma en como ellos operan, de hecho su operacionalidad no logro entenderla, porque ellos, los coordinadores, la gente que trabaja, son gente muy preparada, gente que conoce la función que realiza, pero desafortunadamente no hay respuesta por parte de los maestros. Ahorita el programa ya cambió ahora se pretende que haya centros de maestros donde yo pueda incidir, puedo yo elegir 20 escuelas matutinas, vespertinas, donde yo les dé un seguimiento, las apoye, las ayude, las asesore, les dé todos los elementos necesarios, pero entonces ya cambia la dinámica, entonces yo, centros de maestros, a ver cómo le hago, pero tú me vas a conocer a mí y no porque el maestro quiera por sí mismo.

E. Hace rato mencionaste que fue importante el curso de computación, ¿cómo has incorporado estas tecnologías y qué ha significado, crees que te ha ayudado a realizar actividades diferentes?

Inf. Bueno yo más bien lo uso como herramienta, más que para un medio, así lo hacía, pero ahorita la necesidad, que ya es una necesidad de comunicación y de entablar un movimiento más de esta tecnología, a fuerza lo tengo que hacer, ya no es que quiera, sino la misma necesidad me hace utilizar este medio desde otro aspecto. Yo la computadora nada más la usaba para imprimir, realizar y mandar información, porque así me lo pedían, pero ahora ya veo que no es así nada más, es ahora conocerla cada vez más y darle una utilidad, prácticamente voy a iniciar un curso vía medios para directivos.

E. ¿Pero tú crees que te ayudó a tener otras habilidades, para escribir buscar otra información o has seguido de la misma manera que antes?

Inf. Sí, sí ha marcado porque toda la información que se tiene, pues ahora se puede almacenar y recuperarla cuando uno quiera, mentiría si yo digo que el Internet me ha ayudado, es que mi Internet ha sido mi asesor, prácticamente entonces él lo único que me dice es que tengo que escribir, meter información o recuperarla o esa comunicación a través del correo electrónico, que debo utilizar un poco más o que aprenda a buscar esa información en Internet, pero apenas lo estoy haciendo, no ha sido una forma más sistemática, porque ahora debo de hacerlo, debo de acercarme más a la comunicación en este aspecto, por eso sí ha marcado, porque aunque tomé sólo un curso la misma necesidad conozca más la computadora.

E. Por último, tú crees que la formación permanente es parte de tu proyecto de vida, ¿cómo la vives tú?

Inf. Sí, sí es un proyecto de vida, pero yo creo que tenemos que tener una motivación o como alguien que nos impulse a esto, algunos maestros a partir de mí, yo he tratado de jalarlos para que se actualicen que se formen y me dicen es que tú sabes mucho, a mí me ha costado mucho, pero ustedes pueden saber más que yo, por qué no asisten a la Universidad Pedagógica, por qué no se acercan a los cursos. A mí de alguna manera me ha marcado porque a partir de ello tengo que saber más, ante la ignorancia de ciertas cosas tengo que aprender, entonces ya lo incorporé a mi proyecto de vida, antes era como un elemento más que me ayudaba a mi práctica; pero a partir de hace un año ya la incluyo en mi proyecto de vida, ahorita puede ser una maestría, como al rato otra maestría, o al rato puede ser un doctorado, o al rato puedo seguir tomando cursos que pueda seguir incorporándolos a mi práctica, pero lo que sí entiendo y debo tener claro en mí, es que no se debe quedar sólo en mí y si yo quiero seguir incursionando dentro de la docencia, de alguna manera tiene que incidir en la práctica de los maestros con quienes yo esté. Mí interés principal es hacia los formadores de maestros, si ya estoy como asesora del Pronap, asesora de la UPN, como directivo, pues tengo al frente maestros y si quiero seguir con los alumnos, pues mis alumnos tienen que incidir en su práctica.

Sí ya está dentro de mi proyecto de vida.

E. ¿Y tú encuentras placer en seguirte formando, en seguirte superando pero es sólo por el deber?

Inf. Sí, se sufre, pero es un sufrimiento al momento, es muy difícil, porque uno entra en crisis, de que yo podría estar más tranquila en otro lado, pero siento que es más que nada por la misma presión de ese asesor que tengo. Yo lo sigo considerando mi asesor, ya no tenemos ningún vínculo como profesor-alumno, si no lo hago me reprueba, sino él me ha ayudado, yo le hago caso

en determinado momento, y sí se sufre por la presión que se tiene, por que yo creo que si él lo hace conmigo, es porque quiere que yo sea cada vez mejor, entonces sí se sufre, pero cuando ya ves los productos, ves con satisfacción ciertas cosas, es algo muy agradable y yo he comentado que mientras pueda lo haré. En el momento de que por alguna circunstancia personal o familiar, porque de alguna manera sí tengo que pensar en mis hijos, a lo mejor en mi pareja no tanto, ahorita no me requiere, pero sí en mis hijos, ahora no me requieren y de alguna manera me apoyan ellos mismos, están pequeños una niña de 10 y un niño de 6, pero tengo una familia que me apoya, o sea una mamá, un papá, unos hermanos que me dicen nosotros mientras podamos apoyarte con tus hijos tú puedes hacer, tomar tus cursos, ir a tus actividades como puedas. Cuando ya no lo tenga yo creo que mi etapa de formación se vería limitada, entonces también por eso lo hago porque sí, también es difícil compartir la familia con la vida profesional, pero es muy agradable cuando el producto está, ese hijo que se va formando y de alguna manera sale.

E. O sea, ¿las crisis son en tu profesión y en tu vida y qué efectos ha tenido?

La crisis se motivan cuando ves que no puedes enfrentar un problema, en cuestión de que los maestros no ven que tienen que estarse preparando o que los alumnos, por más que les explicas no entienden o como yo ahorita que estoy en una situación más profesional, ver a los maestros en situación apática, digo, cómo le hago si me faltan elementos, y pues ni modo tengo que estudiar y trabajar, en mi vida es muy difícil, en el momento que veo que a mis hijos de repente los dejo solos, cuando veo que de repente mamá no existe más que en ciertos momentos, o con mi pareja no, que a veces hablamos más de mi escuela, de mi trabajo, hablo más de mis proyectos de formación que de mis proyectos de vida,

de mi familia, entonces, ahí es cuando digo, chispas creo que me estoy desviando, pero mientras tenga ese apoyo, porque cuando nos damos cuenta si lo platicamos, y entonces, él dice “no te preocupes ahora te toca a ti, te puedo ayudar a ti, después veremos qué pasa”. Luego es difícil, porque compaginar la vida familiar, la vida de pareja, la vida de madre, la vida de hija. Ante esas crisis, pues uno de repente pierde piso e intenta uno volver a retomarlo en pequeños momentos, intento que en esos momentos de cuando soy mamá, soy mamá, cuando soy esposa, soy esposa, cuando soy alumna, soy alumna, o sea, trato de ubicar cada momento en su espacio y no intentar revolver todas las situaciones. A veces es difícil porque la preocupación nos hace cambiar una situación, de momento tengo que leer, tengo que hacer aunque esté de mamá en esos momentos; trata uno de ubicarse hasta donde se puede hacer.

E. Entonces, ¿ahora estás contenta en esta etapa de tu formación?

Inf. Sí, siento que estoy en el momento en que debo de estar, mañana no lo sé, porque de alguna manera no pueda hacerlo, pero ahora trato de gozar, trato de disfrutarlo, de hacerlo lo mejor que puedo, a veces decaigo por la falta de sueño, por la falta de tiempo, nos hace falta tiempo para hacer muchas cosas, quisiera tiempo para estudiar, estar dedicada a estudiar

E. ¿Y entrar a la maestría te confrontó mucho, te ha parecido fuerte el cambio?

Inf. No, porque ya había estado en la especialización y había sido un preámbulo y si no tenía una situación escolarizada porque el maestro me daba artículos, platicaba conmigo en cuestiones muy técnicas, ya estar en una situación de la maestría es más difícil porque entrar en una dinámica ya escolariza ya de una responsabilidad de otro tipo, ya le da un sentido diferente. Entonces

cuando entro a la maestría sí hay elementos que yo no domino, si hay situaciones que me hacen falta, pero al menos ya estoy consciente de lo que estoy haciendo aquí, que no es fácil que tengo que estudiar más que tengo que trabajarle más, que tengo que tener un análisis más profundo y no tan superficial.

E. ¿Y has hecho investigación?

Inf. Sí, yo estoy dentro del cuerpo de investigación de la unidad y me incluyeron en el proyecto, yo no veía ese sentido de investigación, yo no le daba ese orden metodológico, esa situación tan estricta, sin embargo, ahora lo veo que sin querer ya tenía un cierto orden metodológico, ahora que ya lo veo con las materias que estamos llevando, pero sí había hecho investigación, pero yo lo fui haciendo sobre la práctica, cada vez veo que me falta más, pero al menos no me hablan de cero, tengo la noción por dónde tengo que empezar y bueno mi proyecto en el que ahora estoy incursionando es el proyecto que ya había iniciado desde hace cinco años prácticamente y lo quiero continuar, quiero aterrizarlo prácticamente que es en la formación de maestros, rescatar su experiencia cotidiana y ver cómo ellos ven el currículum, pero no separarlo en la cuestión técnica de la experiencia, ver con los maestros cómo modificar el proyecto de Ciencias Naturales y cómo puedo modificar con ayuda de ellos su práctica docente, ahora yo tengo que ver cómo lo debo de evaluar en función de la práctica docente y la experiencia vivida con el currículum.

E. Te agradezco muchísimo, gracias.

Esta primera edición de *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en octubre de 2009 en los talleres gráficos de XXXXXXXXXXXX.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.