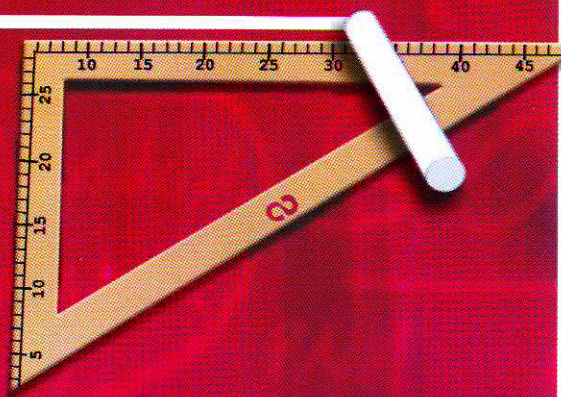




LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

EL CASO DE LA BENEMERITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS



ARTURO MEJÍA SÁNCHEZ



Primera edición: octubre de 2011

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

**El caso de la
Benemérita Escuela Nacional de Maestros**

© Arturo Mejía Sánchez

Derechos exclusivos de edición y de autor
para Arturo Mejía Sánchez. Prohibida
la reproducción total o parcial por cualquier
medio sin autorización escrita del autor.

ISBN: 03-2011-080112413800-01

Este libro fue posible gracias al apoyo de la
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Calzada México Tacuba Núm. 75

Col. Un Hogar para Nosotros

Delegación Miguel Hidalgo C. P. 11330

Impreso en México/Printed in Mexico

INTRODUCCIÓN

"... en algún momento, las autoridades educativas federales de distintas épocas concluyeron que era más fácil crear nuevas instituciones que reformar las (normales) preexistentes"

Alberto Arnaut

Este trabajo es el resultado de varios años de estudio al respecto del tema, en principio nació como una inquietud producto de mi formación inicial en el terreno de la psicología educativa y derivado de mi experiencia como formador de maestros en México, particularmente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) durante más de treinta años. Posteriormente, hice observaciones al trabajo de mis colegas y revisé mis propias prácticas, realicé registros y análisis de lo observado, realicé entrevistas informales y a profundidad con algunos de los alumnos de esta institución, cuyos primeros resultados publiqué en diversos artículos, hasta llegar al libro que ahora presento. La obra está dirigida a los estudiosos de la cuestión docente, con quienes pretendo compartir una propuesta metodológica que permita profundizar en el tratamiento del objeto de estudio (personas e instituciones) más

allá de las descripciones superficiales que solemos hacer de las escuelas formadoras de docentes, este trabajo está pensado para los maestros que día con día tratan de descifrar los elementos que constituyen su quehacer pedagógico, esperando que algunas de las ideas expuestas les permita avanzar en su propósito de comprensión de esta profesión, se dirige también a los formadores de docentes que se desempeñan en las escuelas normales del país con la expectativa de ofrecerles una visión sobre lo que ocurre en esta escuela normal y que seguramente cuenta con elementos que pueden ser comunes con otras instituciones, pero muy especialmente espero que los estudiantes de la carrera de magisterio sean los principales lectores de este esfuerzo para que en este conjunto de planteamientos encuentren algunas respuestas a sus inquietudes acerca de la búsqueda de su propia identidad profesional y la consolidación del *sí mismo docente*.

Los referentes fundamentales para la revisión de la identidad docente han sido tomados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, institución formada en 1887 y dedicada actualmente a la formación de maestros de educación primaria con estudios de licenciatura. Durante muchos años de su existencia dio cabida a estudiantes de muchos puntos geográficos del país y los devolvió, formados como maestros, a igual cantidad de lugares del territorio nacional. Hoy en día recibe principalmente a aspirantes originarios del área conurbada formada por el Distrito Federal y los Estados de México, Hidalgo, Morelos, Tlaxcala y Puebla y a un mínimo de jóvenes que en menor medida vienen de otras entidades del país, casi la totalidad de sus egresados son contratados para desempeñarse en el sistema educativo público del Distrito Federal. A partir de 1984, cuando los estudios de educación normal alcanzaron el nivel de licenciatura, la institución modificó su estructura organizativa en una forma muy similar a las instituciones de educación superior del sistema educativo, de igual manera, el modelo laboral del personal académico fue homologado con el esquema del Instituto Politécnico Nacional, sin que a la fecha

estos cambios hayan sufrido modificaciones importantes. Así, la estructura fundamental de esta casa de estudios está formada por una dirección y dos subdirecciones: la académica y la administrativa, de la primera dependen tres jefaturas de área: de docencia, de investigación y de extensión educativa, de la segunda subdirección derivan tres departamentos: de recursos humanos, de recursos financieros y de recursos materiales.

No son pocos los investigadores que han estudiado el tema de la identidad profesional, entendida como la imagen que nos formamos de nosotros mismos, a partir de nuestra propia experiencia y como resultado del concepto que se ha construido en nuestro contexto social, al mismo tiempo, es la imagen que un grupo social se forma con relación a sí mismo o a una parte del conglomerado social. Para algunos autores, el ser humano tiene una sola identidad, que se refleja de múltiples formas: de género, familiar, comunitaria, nacional, estudiantil, gremial, profesional, etc. todas estas son vistas como dimensiones de una sola: *la identidad personal*. En cada una de estas facetas nos formamos una imagen de nosotros mismos, a partir de nuestros propios rasgos, como integrantes de un grupo, y que, al mismo tiempo, nos hace vernos diferentes a los miembros de otros grupos sociales. En fin que la identidad personal, para muchos investigadores es sólo una y multidimensional (Sayago, 2008) dependiendo del grupo social con el cual nos identificamos. Incluso, desde otra perspectiva, se habla de la *identidad latinoamericana* (Luis Villoro, 1998) para referirse a la población que habitamos esta parte del continente y que encontramos rasgos culturales que nos hacen comunes a lo largo de nuestra historia.

"La identidad colectiva es una noción vaga. En términos generales podríamos definirla como la imagen con que un pueblo se identifica para dar unidad y permanencia a su vida colectiva. Sería lo que un sujeto se representa cuando se reconoce a sí mismo o reconoce a otra persona como miembro de ese

pueblo. Se trata de ciertos rasgos culturales que constituyen una representación compartida por la mayoría de los miembros de un pueblo, que constituiría un 'sí mismo' (selbs, self) colectivo. Estos rasgos consisten en un modo de sentir, comprender, expresar y actuar en el mundo, que se manifiestan en los elementos objetivos de una cultura." (Villoro, 1999).

En contrapartida, existen posturas que nos hablan de las múltiples identidades que el ser humano desarrolla durante toda su vida y que las ven como imágenes diferentes en la misma persona (Núñez, 2004), incluso al hablar de la identidad profesional llegan a afirmar que no se puede hablar de una sola identidad sino que el dinamismo con el cual se transforma nos permite afirmar que coexisten y se suceden múltiples identidades a lo largo de la vida. En este caso no pretendo resolver la discrepancia, ya que el propósito de esta obra sólo aspira a presentar una aproximación interpretativa de la forma como ocurre el proceso de formación de la identidad docente en los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, durante su estancia formativa inicial para la carrera docente. Sin embargo, no pierdo de vista que la identidad profesional y las otras dimensiones de ésta, tiene su origen y sustento en la identidad personal. En efecto, el sentido de pertenencia, el sentido ontológico y la propia autoestima de cada uno de nosotros se reflejan o se prolongan y dan características a la identidad docente. Por lo tanto, sostengo que no es posible separar los rasgos y la dinámica de la identidad personal de los rasgos de la identidad docente.

De la misma manera, la identidad profesional puede ser abordada para su estudio desde diferentes dimensiones y de posturas disciplinares, ya que existen trabajos que se centran en una revisión estrictamente psicológica mediante el estudio de casos (Cárdenas, 2004), o quienes la abordan a partir de una visión antropológica (Villoro, 1998), también hay quienes lo hacen tomando como principales elementos de seguimiento las condiciones étnicas de las personas (Veiravé, 2006), mientras que, desde otra perspectiva se pueden

enfocar en el papel que juegan los elementos curriculares a lo largo de la vida de las personas (Prieto, 2000) , y también puede hacerse un seguimiento desde el punto de vista histórico (Núñez, 2004) y cultural (Luis Villoro, 1998).

La identidad profesional, y en nuestro caso la identidad docente, es un concepto que cada vez se consolida sobre una base más sólida desde el punto de vista teórico, este concepto viene luchando por desplazar a otras visiones tradicionales que la sociedad ha elaborado con relación a la profesión docente. Me refiero en particular a la perspectiva vocacional¹ que se atribuye a la función magisterial como principal elemento que está presente para definir la identidad profesional, esta visión centrada en la ambigüedad vocacional se convierte en un lastre que, hoy en día, impide desarrollar otras concepciones sobre el significado del papel y el perfil de los maestros. Cuando estas visiones tradicionales se arraigan en el imaginario colectivo² de las escuelas normales obstaculizan la construcción de nuevos paradigmas para entender lo que significa la identidad docente, el papel social de la docencia y, por consecuencia, el rumbo que ha de tomar la formación de los maestros. Especialmente en los casos en que se espera que la vocación sea el elemento principal que se debe poseer para ser maestro, aunque ésta se oponga a los otros componentes clásicos de una profesión de este tipo: los conocimientos (científicos y pedagógicos), las habilidades (didácticas y comunicativas principalmente) y las actitudes (de integración y compromiso social) y que se expresan en formas diferentes en el curriculum oficial. En el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros hoy en día coexisten entre alumnos y maestros la visión

1 De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia: (Del lat. *vocatio, -ōnis*, acción de llamar). 1. f. Inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de religión. 2. f. advocación. 3. f. coloq. Inclinação a cualquier estado, profesión o carrera. 4. f. ant. Convocación, llamamiento.

2 Uso este término para referirme a la imagen o representación mental que un grupo social se hace sobre ciertos hechos (la identidad docente) que ocurren en su propio contexto. Esta percepción, no siempre concuerda con la realidad, ya que es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos (a veces impulsados por los medios de comunicación y agencias gubernamentales) y prácticas sociales (promovidas por los propios docentes); e interactúa con las individualidades, es decir, la forma como cada persona se ha acercado a ese hecho.

vocacional y la visión profesionalizante, incluso no podemos hablar de dos grupos sólidos representando a cada postura ya que en algunas personas, es común que hablen de una y otra postura sin establecer claras diferencias en ambas posiciones. Es común encontrar casos en que mezclen conceptos de una y otra visión al momento de definir lo que para ellos significa ser un buen maestro. Así, de acuerdo con las respuestas a la pregunta de quién es un buen docente, encontramos las siguientes:

*"Posee amplia cultura, (es) pulcro, (tiene) vocación y creatividad" (EP_7)*³

"Tener vocación, compromiso, paciencia, actualización y tolerancia" (EP_8)

"Que tenga vocación, conocimientos respecto a la preparación, habilidades didácticas y una buena personalidad para trabajar en la docencia" (DEF_10)

"Tiene cultura, conocimientos, tolerancia, presencia, entusiasmo, iniciativa. Es propio, se le facilita la expresión oral y escrita. Tiene vocación, es responsable, analítico, reflexivo, crítico y no crítico. Es investigador, guía ejemplo positivo a seguir. Tiene impacto social al comprometerse con su labor que es ayudar a formar ciudadanos" (EP_10)

Esta selección de opiniones nos permite encontrar con relativa facilidad en las personas entrevistadas la coexistencia de la visión vocacional y la visión profesional, ya que por un lado, esperan que el maestro tenga *vocación*, al mismo tiempo que algunos atributos morales que vienen de la tradición magisterial del siglo diecinueve y las cualidades intelectuales y pedagógicas, propias de un profesional de la educación de finales del siglo veinte. A la *vocación* se le reconoce un origen de elección no racional, se asocia con algún tipo de predisposición que la persona ha adquirido en algún momento

3 En lo sucesivo usaré las siglas EP para referirme a Estudiante de Licenciatura en Educación Primaria y DEF, para hacer referencia a Docente de la Escuela Superior de Educación Física, DP para el caso de un docente de la BENM., agregando un número consecutivo.

1
dado de su historia (a veces desde que nace), por lo tanto no todas las personas la tienen, mientras que los conocimientos, las habilidades y las actitudes se aprenden y desarrollan mediante procesos enteramente racionales y, por lo tanto intencionados. Aunque no siempre se logran mediante la aplicación del currículum establecido, ya que muchas habilidades y actitudes suelen ser más el producto de las prácticas instituidas no formales⁴.

Los alumnos suelen definir la vocación de la siguiente manera:

"(tiene vocación) aquel que tiene la facilidad de poder dar clase, es algo nato, algo que ya lo tiene, sólo tiene que desarrollarlo y le gusta lo que hace" (EP_9)

"que cuenta con ciertas habilidades para desarrollar cierta actividad, además interés y preocupación por la carrera" (EP_11)

"Son los atributos que la persona ya tiene, para llevar a cabo su función" (EP_12)

"Habilidades y actitudes innatas-naturales para realizar algo. Se es apto para hacer algo de forma natural. Cuando se te facilita una actividad" (EP_17).

Al asumir que la vocación le proporciona a la persona un conjunto de habilidades y atributos de forma natural, se pone en duda el alcance que un proceso formativo puede lograr en los estudiantes de docencia, pero al mismo tiempo la presencia de la vocación en una persona implica un alto nivel de satisfacción por la actividad misma que incluso puede llevarle a la renuncia de todo tipo de recompensas materiales. Esta ideología de la vocación como principal rasgo identitario del magisterio se llega a convertir en la causa y el efecto

⁴ Estas prácticas son entendidas como el *currículum oculto*, que se define como el conjunto de normas no escritas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución y que se constituye en una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar y que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Refleja la cara informal de la organización del centro, contribuyendo a socializar a los sujetos. [Torres, 1992, Bolívar, 1998 y Santos Guerra, 2006]

del bajo grado de recompensas y el escaso reconocimiento social que en algunos momentos ha tenido el magisterio en nuestro país (Tenti Fanfani, 2007) y que suele entrar en conflicto por la presencia de algunas demandas gremiales que buscan darle un nuevo carácter a la ocupación docente. Se presenta entonces el conflicto del maestro como hombre ideal, dispuesto al sacrificio y como ejemplo moral que sirva de referencia al nuevo ciudadano que se pretende formar *versus* el maestro demandante que no acepta esas condiciones de resignación y renuncia, propios de una suerte de *apostolado* y que demanda condiciones económicas y sociales más vinculadas al ejercicio de una profesión, de la misma forma como la tienen las demás carreras.

En efecto, debido a la fuerte presencia del componente moral que muchos esperan encontrar en el oficio de enseñar, se ha llegado a considerar a los maestros como *apóstoles, mártires o misioneros* y con esto se aspira a encontrar en quienes ejercen la docencia dos características no cognitivas señaladas como deseables: las morales, *perseverancia, prudencia, honestidad, abnegación, entrega, etc.* y las de apariencia física: *porte exterior, buenos modales, vestimenta, aseo, salud, etc.* De esta manera, estos dos tipos de características, constituyen (tal vez más que los conocimientos y su estrategia de enseñanza), las herramientas fundamentales de la función magisterial, ya que la educación moral del alumno en la escuela primaria debería ocurrir por la vía del ejemplo (Tenti Fanfani, 2007). Este imaginario construido en torno al maestro durante el siglo diecinueve en México y en particular en las escuelas normalistas sigue presente hoy en día con diferentes matices y en diferentes lugares, sobre todo en aquellos docentes o funcionarios educativos formados bajo esta idea, a ellos les cuesta mucha dificultad entender a los nuevos docentes con grado de licenciatura y con aspiraciones de posgrados. Hay conflicto en ellos cuando esperan encontrar los atributos señalados anteriormente y los docentes se comportan de manera diferente, tratando de reivindicar mayor autonomía profe-

sional y otras demandas profesionales. En el caso de los formadores de docentes el argumento de la falta de vocación sirve de coartada para explicar los bajos resultados escolares bajo el argumento de que *ellos no sirven para maestros, si no tienen vocación, nada se puede hacer*.

Durante la primera mitad del siglo veinte en México el concepto de *un buen maestro* fue una combinación de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento científico y cultural. Sin embargo, no logran abandonarse —y no se hace mucho al respecto— del todo las ideas de apóstol y misionero de la educación. Es probablemente en este momento, primera década del siglo veintiuno que se empiezan a sentar ciertas bases que sirven de apoyo a los nuevos paradigmas de la docencia, ya que se concibe cada vez más a un docente pedagogo *versus* un docente moralizante. En efecto, durante esta época se hace más evidente la contradicción entre la búsqueda de la autonomía magisterial, es decir, empieza a hablarse de las decisiones profesionales que el docente debe tomar frente a los retos que su ejercicio le presenta cotidianamente y las tendencias pedagógicas en la formación de maestros con visiones metodologizantes⁵ de la enseñanza, como las llama Emilio Tenti Fanfani (2007). Por un lado se pretendía que el maestro incorporara más de sí mismo en sus prácticas y por otro se buscaba impulsar en los maestros las metodologías más adecuadas para la enseñanza de los contenidos escolares, esto último a partir de una posición bastante prescriptiva, de ahí el auge que tuvo la didáctica desde una visión enteramente metodologizante. La pedagogía buscó decirle al magisterio *cómo debe ser* la forma en que *enseñe* cada cosa.

Por lo tanto, a pesar de que podemos encontrar en el currículo los primeros intentos profesionalizantes de la carrera docente, es fácil

⁵ En efecto, podemos encontrar en la literatura pedagógica desde mediados del siglo veinte una tendencia por prescribir las *didácticas* para la enseñanza de cualquier tipo de conocimiento. Por ejemplo en Matemáticas podemos encontrar: Didáctica de los números racionales, de los números fraccionarios, de la geometría, etc. En este caso, el Plan de Estudios 1975 para la formación de maestros es un ejemplo paradigmático de esta visión.

encontrar en plena convivencia con lo anterior los enfoques prescriptivos de los *que se debe hacer* para lograr que los alumnos aprendan. De esta manera, en los planes de estudio que convierten en licenciatura la formación de maestros en México se expresa que el maestro “moderno” ya no es como un engrane mecánico de un ordenamiento que anticipa los pasos que el método prescribe, por el contrario, su quehacer se va pareciendo más a un juego en el que a pesar de la existencia de reglas, el maestro se mueve con sus propias estrategias elegidas dentro de un conjunto de posibilidades. A pesar de esta nueva forma de entender la profesión del maestro, en este escenario de contradicciones entre la vocación, lo metodológico y lo científico siguen teniendo hoy en día cierta demanda las cualidades clásicas del oficio de enseñar. Estos elementos discordantes y en no pocos casos en abierta pugna los estudiantes que se forman en la escuela normal deben construir y desarrollar su propia identidad profesional.

Por otro lado, el contexto en el cual se estudia la identidad docente se caracteriza por una dimensión colectiva típica de los procesos formativos, constituida por conjuntos no homogéneos de personas responsables de la formación de los nuevos docentes que buscan consciente o inconscientemente impulsar su propia visión de la carrera magisterial. Situación en la que la presencia y participación real del alumno nos lleva a tomar en cuenta la condición situada de la actividad didáctica (Díaz Barriga, 2003 y Lamas, 2010). Desde la perspectiva del contexto sociocultural, podemos considerar que la identidad profesional del docente surge y se desarrolla en situación, que es, a la vez, estructurada y estructurante, no acabada (Racedo, 2006).

A pesar de estos procesos, en México, igual que en América Latina, la práctica de la formación docente ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, los centros de formación (y los profesores de esos centros) continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional y los estudiantes de la

docencia llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. Los planes de estudio y los currícula en su sentido amplio, no son los únicos elementos que tienen concurso en la formación de la identidad profesional, son, en mayor medida, las prácticas institucionales (en muchos casos apoyadas en la tradición) las que juegan un papel fundamental en la construcción de esa identidad. En el caso de los estudiantes de magisterio, la biografía personal de cada estudiante y la forma como ocurren las primeras inmersiones al campo de trabajo son elementos que en su conjunto participan en la formación de la identidad docente. Por otro lado, las políticas públicas de los gobiernos han subordinado la formación inicial de los docentes a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio que las comunidades educativas sientan como suyo.

La identidad docente es, por lo tanto, una imagen en permanente construcción que se realiza en dos planos, el primero es el personal y es el producto de la historia de cada individuo, los rasgos con los cuales cada persona se define son diferentes entre sí, el nivel de identidad que cada quien alcanza es diferente, lo mismo los momentos en que ocurren las etapas de este proceso son diferentes. El segundo plano es colectivo y se refiere a la dinámica de construcción de una imagen profesional que va ocurriendo en la escuela formadora de docentes, en los grupos profesionales (aun cuando no estén organizados en grupos colegiados), y en la sociedad en general que demanda tales o cuales características a las personas que ejercen una profesión, en este caso la docencia. De esta manera la persona en lo individual tiene un punto de referencia sobre la identidad de su profesión docente, aunque no por ello lo sigue puntualmente. Esto nos lleva a entender que la identidad docente puede operar desde ciertos niveles no conscientes en las personas, es decir no lo racionalizan e incluso, pueden existir casos en los que las

personas no llegan a identificarse como parte de ese grupo profesional.

Los puntos de referencia para la construcción de la identidad docente son diversos: la trayectoria personal y la influencia familiar, el currículum oficial, las prácticas instituidas en la escuela normal y en el centro de trabajo, la interacción con el grupo cercano de alumnos y colegas, las propias expectativas personales, la participación personal en la producción de saberes del campo profesional, entre otros. En esta obra me centraré en cuatro categorías que juzgo fundamentales: Las condiciones de contexto en las que se da la formación inicial y que determinan tanto o más que el currículum oficial la forma como se es estudiante de docencia y de cómo se prepara para ejercerla (Capítulo 1), la historia personal de los estudiantes, su familia, sus antecedentes escolares y cómo en su conjunto facilitan o no la formación de la identidad profesional (Capítulo 2), el currículum oficial con sus propias prescripciones y la manera cómo es interpretado y operado en la escuela normal (Capítulo 3) y el momento y tipo de inmersión primaria que los estudiantes tienen con su campo de trabajo profesional con sus discrepancias y tensiones entre los discursos pedagógicos de la escuela normal y las demandas de las escuelas primarias de práctica (Capítulo 4).

La identidad profesional también puede ser vista desde varias dimensiones: laboral, gremial, académica, social, histórica, no debe ser confundida con la identidad colegial representada por los uniformes, los equipos deportivos estudiantiles, los cantos, porras e himnos escolares, toda vez que estos elementos, si bien constituyen factores de identidad y pertenencia a determinado grupo estudiantil, no necesariamente pasan a formar parte de la identidad profesional. Lo mismo ocurre con la identidad gremial, es decir con ser "normalista" o ser "universitario" o estar afiliado a determinado sindicato, que en muchos casos, solamente hace referencia al origen del profesionista y que como tal puede tener algún nivel de influencia, pero no logra ser por sí misma la identidad profesional.

Por lo tanto, la estrategia epistemológica para lograr un acercamiento a la comprensión de la identidad docente es abordada a partir de la revisión de las historias personales, tanto del análisis y reflexión que cada persona hace de este proceso de elaboración de su identidad profesional, como de la interpretación que el investigador deriva de estas reflexiones. De la misma manera, una revisión de las prácticas institucionales que ocurren en lo cotidiano en la escuela normal se hace necesaria para entender la presencia e interacción de visiones diferentes (muchas veces opuestas y en franca confrontación) sobre el tipo de maestro al que se aspira a formar. En este sentido, es importante echar una mirada a los principales aspectos de la micropolítica que opera en la BENM y que sin lugar a dudas ejerce una influencia determinante en los resultados de la formación inicial de los futuros maestros.

Al mismo tiempo, una revisión y análisis de algunos planes de estudio implementados desde finales del siglo diecinueve hasta el plan de estudios vigente desde 1997 para la formación inicial de maestros se constituye en una fuente interesante de información, toda vez que en ellos se expresa de manera explícita, y a veces no tanto, el ideal de maestro que los responsables del diseño curricular pretenden lograr así como el concepto que docente que subyace en los mismos. Finalmente, una revisión de la forma como en la escuela normal se comprende y opera la inmersión de los alumnos al campo profesional mediante las prácticas pedagógicas nos ayudará a entender las ideas y tradiciones que subyacen en los formadores de docentes, y como a partir de esto se puede construir una visión alternativa que nos permita intentar un modelo de formación verdaderamente profesionalizante de la carrera de maestro de educación primaria.

Referencias bibliográficas

Arnaut, Alberto (2004) *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión Núm. 17, México, SEP

Birgin, Alejandra; Duschatzky, Silvia; Dussel, Inés. 1998. *Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad*, Buenos Aires.

Bolívar, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Editorial GRAÓ, Barcelona.

Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Núñez Prieto Iván, 2004, *La Identidad de los Docentes. Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile.

Prieto, M y L. Guzmán, (2000). *Lo que hacemos o decimos: ¿Forma o deforma? El caso de un programa de formación de profesores*. Trabajo presentado al Seminario Internacional Formación de Profesores. Universidad de Rio Grande do Sul. Brasil

Sayago Quintana, Zoraida et. al. (2008) *Construcción de la Identidad Profesional Docente en Estudiantes Universitarios*. Revista Educere, Investigación arbitrada, Año 12, N° 42 • Julio - Agosto - Septiembre, 2008, Venezuela

Tenti Fanfani, Emilio (Compilador, 2007). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, 1ra. Edición. Buenos Aires, Fundación OSDE

Torres, Jurjo (1992), *El curriculum oculto*, Morata, Madrid, España

Veiravé Delfina, Mariana Ojeda, Claudio Núñez, Patricia Delgado (2006). *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Villoro Luis, (1998). *Sobre la identidad de los pueblos, en Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós.

_____ *La búsqueda de la identidad en la cultura latinoamericana*. Tercer Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, Aachen, Alemania. Noviembre 1999

Referencias en línea:

Lamas Rojas Héctor (2010). *Aprendizaje Situado: la dimensión social del conocimiento*. Academia Peruana de Psicología. En <http://www.academiaperuanadepsicologia.org> consultado en enero de 2011

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). En <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> Consultado en enero de 2011

Racedo, Josefina et al. (2006). *Modelos de identidad docente en la transformación educativa*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. En <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?> Consultado en enero de 2011.

CAPÍTULO 1

LA BENM, UN ESPACIO DE MICROPOLÍTICA

*Los principales enemigos de la democracia
son quienes dicen defenderla*

Noam Chomsky

Con el fin de hacer una revisión de las prácticas instituidas en la BENM y que en su conjunto podemos considerar como una de las formas que adquiere el curriculum oculto, y el papel que juegan en la formación de la identidad docente, me respaldaré en el enfoque metodológico de micropolítica¹, constituido por un conjunto de categorías que tratan de explicar el funciona-

1 Este término alude al conjunto de relaciones, generalmente informales o incluso implícitas, a través de las cuales los individuos y los grupos tratan de promover sus intereses, creencias y concepciones de cómo deben ser las cosas en la organización y, por lo tanto, de ejercer influencia en la definición y funcionamiento de la misma. Bajo la expresión «micropolítica» se recogen, pues, múltiples aspectos de la vida organizativa —conflictos, posturas enfrentadas, relaciones mediatizadas por intereses, uso estratégico del poder, dinámicas de control y dominación, acuerdos, negociaciones, pactos, etc.—, que ponen de manifiesto que en los centros escolares operan estructuras sutiles de poder y se desencadenan conflictos o tensiones, a veces explícitas y con más frecuencia implícitas y ocultas, sobre múltiples facetas de la vida escolar. (Ball, 1989)

miento de un centro escolar más allá de la estructura formal y casi romántica que las describen como *centros del saber*. Por el contrario este concepto asume que las escuelas son espacios en los que está en juego un conjunto de fuerzas que pugnan por imponer sus propias visiones de lo que es y debe ser la institución escolar, incluso más allá de lo instituido y de lo instituyente. Cuando pretendo hacer un análisis de las prácticas institucionales partiendo desde la visión de la micropolítica en este plantel educativo lo hago porque tengo presente las limitaciones específicas de un modelo de interpretación centrado en la racionalidad normativa. Ya que no sólo es insuficiente, sino que es hasta engañoso hacer una interpretación basada en la estructura formal de la institución y el conjunto de disposiciones normativas que regulan su funcionamiento. Es, a todas luces, insuficiente señalar que se cuenta con un cuerpo directivo que funciona de acuerdo con algún manual de operación y con apego al marco normativo vigente, del mismo modo, es superficial mencionar que los docentes están agrupados en colegios de asignatura y que realizan reuniones con diferentes actores, en momentos diversos del ciclo escolar y que el temario que abordan es amplio y variado, para tratar de presentar todo esto como el trabajo colegiado que se realiza en esta casa de estudios, describir lo formal, lo normativo no nos permite explicar las tensiones que subyacen en las relaciones entre los integrantes de la comunidad normalista, para comprender mejor el funcionamiento de esta institución, creo que es necesario profundizar y analizar el conjunto de fuerzas que están en juego y que tratan de influir en las decisiones de lo que habrá de hacerse.

Desde esta visión, tiene cabida una interpretación de las relaciones de tensión y de afinidad que se dan entre los diferentes actores y donde se desarrollan las prácticas micropolíticas escolares. Es decir, la visión de la micropolítica ofrece una herramienta conceptual más sólida y completa para entender el funcionamiento de la escuela, trasciende aquella visión de racionalidad normativa en la que supone que cada uno de los actores cumple cabal y puntualmente sus

funciones: *los directivos dirigen, los enseñantes enseñan y los estudiantes estudian*. Bajo esta lógica simplista se hace suponer que sólo falta organizar un conjunto de actividades pertinentes expresadas en un plan de trabajo para potenciar lo que cada uno de los sectores escolares realiza para que la escuela normal continúe su marcha. Por el contrario, es necesario ir más allá de esta apariencia y tratar de entender que la presencia de grupos de diferente composición, algunos evidentes y estructurados con una larga presencia y otros emergentes en una temporalidad coyuntural y por lo tanto poco distinguibles, buscan con estrategias diversas y en diferentes momentos impulsar su propia visión de la escuela, ya sea en lo global o con relación a un asunto específico.

Para ello es necesario desprenderse de la idea de que la escuela (y en particular la escuela normal) puede ser equiparada a una organización similar a la empresa, ya que en ésta se establece una relación jerárquica entre el empresario y sus trabajadores y cuya asimetría interna suele convertirse en fuente de otro tipo de problemas, sobre todo de carácter laboral. Tampoco la escuela puede ser vista como una asociación en la que sus integrantes (maestros y alumnos) son iguales y que podría lograr cierto nivel de estabilidad similar al de una burocracia. Por el contrario, bajo la óptica de la micropolítica la escuela se constituye en un tipo de organización *tutelada*, (Fernández Enguita, 2002) bajo este concepto en ésta no existe la jerarquía de la empresa, ni la igualdad de las asociaciones sociales. En este caso, los dos principales sectores de la institución: la planta docente (ejerce la tutela) y los alumnos (los tutelados) son el punto de partida para explicar y entender los procesos de relación que en ella se dan, sin que en cada caso pensemos en estos dos sectores escolares en grupos homogéneos, más bien definidos como grupos heterogéneos con tensiones y conflictos hacia el interior y entre ellos mismos.

La planta docente: los actores protagónicos

Respecto a la planta docente de la institución en su conjunto, las diferencias de perfil académico no son tan acentuadas, la mayoría del profesorado² posee estudios sobre la docencia en educación básica (primaria concretamente), cursados en este mismo plantel, la formación académica de especialidad es similar, debido a que una gran mayoría tiene estudios de la Escuela Normal Superior, mientras que en contraste con el conjunto de las escuelas normales del Distrito Federal podemos ubicar dos grandes grupos de acuerdo con su formación inicial, 52.6% posee estudios en escuelas normales y el 47.4% tiene formación universitaria (Negrete y Rodríguez, 2008)³. Además, un poco más de la mitad de los académicos de la escuela normal afirma en la encuesta haber realizado estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado). Es necesario detenernos a subrayar el alto número de egresados que ha sido contratado, lo cual supone que nuestra escuela no logra sustituirse de esa práctica de autoreclutamiento (Gil Antón, 1994) que es común en otras Instituciones de Educación Superior (IES). Esta práctica ha sido cuestionada por diversos estudiosos ya que ven en ella un ciclo endogámico que poco favorece la innovación y la transformación institucional.

Por otra parte, en las condiciones académico laborales encontramos semejanzas y a la vez, algunas discrepancias, por ejemplo, el 87.1% desempeñó funciones docentes antes de incorporarse a la planta académica de esta casa de estudios, mientras que el resto no tiene este antecedente, el 63.4% de ellos lo hicieron en escuelas de educación básica o en bachillerato y únicamente el 36.6% dio clases

2 La planta docente en 2010 estaba constituida por 210 maestros y maestras que atendían a 1150 alumnos en cuatro grados de estudio.

3 Este dato y los subsecuentes de este apartado corresponden al estudio realizado por Negrete Arteaga, Teresa de Jesús y Rodríguez Ortega Margarita T. (2008) *Perfil de la profesión académica de educación normal del Distrito Federal*. DGENAM/UPN; México

en programas de nivel superior. Estos datos nos indican que casi 9 de cada 10 de los docentes actuales poseían experiencia en la enseñanza antes de ingresar a la institución, si bien debe reconocerse que solamente una tercera parte había adquirido esa experiencia en la educación superior, mientras que las dos terceras partes restantes asumimos que tuvieron que adaptar sus modos de docencia propios de la educación básica para hacerlos pertinentes a la educación superior. No pasa desapercibido en el estudio de referencia que el 77% de docentes afirma que no recibió ningún tipo de preparación específica al momento de su ingreso al plantel, esto sin lugar a dudas es grave si consideramos que el 13% no tenía experiencia en actividades docentes y poco más de un tercio sólo la tenía en la educación superior.

Paralelamente, encontramos que hay condiciones que son un tanto diferentes en cuanto que en el interior de la BENM hay profesores titulares y profesores asociados en niveles A, B y C⁴ respectivamente, además de que existe un reducido número de docentes con nombramiento de asignatura. En el caso que estoy revisando, casi tres cuartas partes es personal de tiempo completo y el resto cubre una plaza fraccionada o de asignatura, de la misma manera, el 66% afirma haber ingresado con plaza de base al momento de su contratación⁵. Tales condiciones si bien crean estabilidad y posibilidades de desarrollo en el empleo, también han propiciado algunas prácticas profesionales carentes de ética que se amparan en la inamovilidad que el trabajador académico disfruta. El 56.6% del personal académico es femenino, esto tiene correspondencia con otros ámbitos, en los que suele ser cada vez más generalizada la presencia de las mujeres en actividades de docencia y, por otro lado el fenómeno de la "feminización" que, como ha sido bastante docu-

4 El modelo laboral de la planta académica tiene fundamentalmente cuatro tipos de nombramiento: por horas de asignatura, de medio tiempo, tres cuartos y tiempo completo. Son dos categorías: Profesor asociado y profesor titular, ambas tienen tres niveles: A, B y C.

5 La plaza de base se refiere a la definitividad de la contratación.

mentado, caracteriza a la profesión docente y que se ve reflejado en esta institución.

De la misma manera, podemos señalar como un dato relevante la edad de los académicos de la BENM ya que a partir de ahí se pueden deducir algunos significados en los proyectos de vida personales y profesionales y que al mismo tiempo pueden ejercer una influencia determinante en los procesos de micropolítica que revisaremos más adelante, en principio debemos señalar que sólo cerca del 18% del profesorado es menor de 40 años, en tanto que un poco más del 50% de los docentes tiene 50 o más años de edad y el 28% está en el rango de 40 a 50 años. Como puede apreciarse, menos de una quinta parte del profesorado tiene una edad inferior a los cuarenta años, en principio esto significa que el plantel requiere implementar un programa para la renovación de la plantilla docente ante una eventual salida masiva de los profesores en edad de obtener su retiro. Sumado a lo anterior, el promedio de años de servicio es superior a los 30 años, lo que supone un panorama con docentes de una amplia experiencia cuyos efectos se mueven entre el dilema de usar esa experiencia para beneficio de las prácticas docentes o como una barrera que se opone a la innovación pedagógica.

Las condiciones de relativa homogeneidad dan la impresión de que la jerarquía entre el profesorado es formalmente mínima. La organización en colegios de asignatura supone un reforzamiento de esta horizontalidad, sin embargo existen casos en los cuales los coordinadores de estos colegios están al frente durante muchos años, no necesariamente por el conjunto de aportaciones al trabajo académico, sino por la posición de influencia y poder en que puede ser traducida esta representación y que finalmente le asigna un nivel de jerarquía entre sus colegas (algunos ven en esto una cierta comodidad), e incluso ante los directivos del plantel. Esto puede percibirse en la posición que suelen asumir algunos coordinadores ante las disposiciones que emanan de la autoridad formal (dirección y subdirecciones) y que según su propia decisión se niegan a cumplir

a veces abiertamente y otras veces mediante la simulación y que obligan a los directivos a buscar estrategias de negociación y concertación que les permitan dar cumplimiento a ciertas actividades institucionales. La acumulación de poder en algunos coordinadores es percibida por el manejo que hacen de la información producida en las reuniones de coordinadores con los directivos, en las cuales se generan acuerdos o compromisos y que son ocultados, tergiversados o transmitidos íntegramente a los colegas representados, según convenga a su propia visión personal.

Las escuelas normales, y con ello la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, a pesar de pertenecer formalmente al conjunto de IES dentro del sistema educativo nacional, se han desarrollado durante mucho tiempo en un marco de hiperregulación y centralización organizativa. No obstante, debo enfatizar que *«en ninguna otra institución, las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción, se ven obligadas a coexistir en la misma estrecha proximidad»* (Ball, 1989). Por lo tanto, nadie puede afirmar que las escuelas normales son organizaciones totalmente regidas por sus miembros, ni tampoco que se encuentran cabalmente dentro de la racionalidad normativa, por eso es importante hacer una revisión que considere que a pesar del marco regulatorio que ejerce, en este caso, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio existen espacios que quedan libres de ese control, y es ahí donde los actores establecen procesos micropolíticos que en mi apreciación son tan fuertes o más como los previstos en los formalmente regulados, al mismo tiempo, debo tomar en cuenta que las autoridades educativas de la escuela normal se involucran de formas diversas a estos procesos, cuando participan en negociaciones y llegan a acuerdos con sectores que carecen de algún tipo de representación formal.

Por eso, con este enfoque de análisis, centrado en la micropolítica, pretendo ir un poco más allá de la descripción superficial de las estructuras formales de lo escolar para adentrarme en estos rejuegos que le dan vida a la cotidianidad institucional y que nos permiten

comprender las formas de gestión institucional que prevalecen hoy en día.

Los grupos de interés y el interés de los individuos

Dentro de las concepciones teóricas de la micropolítica, las principales categorías que debemos atender para desentrañar los mecanismos relacionales en las instituciones escolares como la nuestra, son: los *individuos* que participan cotidianamente en la institución y que actúan conforme a sus intereses personales (legítimos o no), los *grupos de interés*, que se forman cuando existen similitudes entre los intereses individuales, los *recursos de poder* que ejercen tanto las *autoridades* como los grupos y las *estrategias* (influencia y oposición) que se implementan para tratar de imponer sus puntos de vista (Ball, 1989; Anderson y Blase, 1994).

Como es de suponerse, los alumnos normalistas, los maestros y los trabajadores de apoyo tienen coincidencias en ciertos aspectos de la vida escolar, por ejemplo valoran la importancia histórica que la institución tiene en la educación pública en México, reconocen a la escuela como un centro de trabajo importante desde el punto de vista de las condiciones laborales que ofrece al personal académico y al resto de los trabajadores, coinciden en la importancia de construir una imagen pública positiva de la escuela normal, reconocen la importancia que la institución tiene dentro del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, entre otros temas. Al mismo tiempo mantienen posiciones discordantes en cuanto a ciertos valores, creencias, expectativas, planteamientos pedagógicos, posiciones políticas e ideológicas de la vida sindical y, en general, intereses que pueden ser disímbolos. En este esquema de acercamientos y discrepancias los integrantes de este platel tienden a desarrollar dinámicas micropolíticas, para lograr que esos intereses pasen a formar parte de la institución. Esos intereses, a veces expresados con mayor o menor claridad, difícilmente pueden verse reflejados en los planes o proyectos institucionales, ya que muchas veces subyacen en los planteamientos formales y en otros casos resulta muy complejo

lograr un consenso que permita a todos o a la mayoría suscribirlos como propios. En este mismo sentido, es poco común que los intereses del director tengan alguna coincidencia con los de los profesores en su conjunto o los de ciertos profesores, o los de los alumnos, sobre todo porque en los últimos 30 años, el director ha sido una persona que no pertenece a la planta docente de esta casa de estudios (salvo el periodo 2001- 2006). En estos casos los intereses del director en turno son percibidos, sobre todo por el sector docente, como parte de un proyecto personal, casi siempre de carácter político, más que un proyecto vinculado con la trayectoria institucional.

En esta complejidad cotidiana no siempre es fácil discernir cuáles son los intereses por los que se mueven individuos y grupos y cuál es la naturaleza real de estos intereses. Tal es el caso de los alumnos, que por más de tres décadas no han contado con un mecanismo de representatividad formal que permita vislumbrar con relativa claridad si de forma mayoritaria presentan una postura con relación a ciertos temas institucionales, por consecuencia, tampoco queda muy claro si el interés principal de los alumnos es lograr una mejor formación en la docencia. Esta falta de evidencia en los intereses individuales de los alumnos no solo ha impedido aglutinar una representación estudiantil, sino que ha fortalecido una aparente apatía hacia los problemas de la escuela, actitud que, a su vez, ha favorecido la tutela de alguno de los grupos docentes sobre los alumnos, llegando incluso a provocar que esta tutela sea percibida como una franca manipulación del alumnado, en función de los intereses de los grupos.

En el caso de los maestros y trabajadores la conformación más evidente -por su durabilidad y por las formas de autodenominación- son los grupos que se mueven en razón de sus posturas políticas e ideológicas y por sus filiaciones sindicales, sin embargo en más de una ocasión esos intereses políticos entran en franca contradicción con ciertas actitudes y en los hechos sus acciones apuntan hacia metas materiales inmediatas (asignación de plazas, ascensos, nom-

bramientos) y ajenas a los ideales políticos con los cuales se pretenden vestir estos grupos (transparencia, decisiones democráticas, valor a los méritos académicos, etc). Paralelamente, en algunos casos se forman grupos que desencadenan dinámicas micropolíticas en defensa de ciertos intereses profesionales, adhesión a un cierto enfoque educativo; defensa de algún tipo de práctica escolar, con ciertas formas de enseñanza, modos de evaluar, entre otros. Sin embargo, no todos los intereses encuentran su respaldo en posturas ideológicas y de principios; algunos intereses se manifiestan en aspectos más particulares, obtener horarios flexibles, la asignación de cierta asignatura o grupos de clase e, incluso, se hacen presentes intereses relacionados con los ascensos laborales, la obtención de estímulos a la docencia, el incremento de horas de nombramiento, etc. Estos intereses se vuelven el centro de disputa de los grupos que buscan resolverlos para ganar la adhesión de simpatías y filia-ciones de grupos, entonces, las comisiones dictaminadoras, los comités de evaluación y otros órganos institucionales en los que participan los grupos de interés convierten sus prácticas en mecanismos de reclutamiento clientelar. Todos estos intereses, sin embargo, están presentes en los procesos de toma de decisiones y de negociación de la realidad, los significados y los valores de la vida escolar.

De esta manera, los individuos no suelen perseguir sus intereses de forma aislada e individual. Quienes comparten intereses, concepciones, compromisos ideológicos similares tienden a formar grupos de interés, más o menos visibles y estables en el tiempo. Evidentemente esta integración aumenta las posibilidades de sacar adelante un tema de su interés o sirve para oponerse a una propuesta específica, promover determinadas decisiones en el plantel y, definitivamente, ejercer mayor influencia dentro de ésta, aunque en algunos casos esta influencia no opere en beneficio de la institución, e incluso le afecte, como es el caso de las suspensiones de labores o el ausentismo propiciado. Como ha señalado Bardisa (1997), "*... los grupos de interés emergen cuando los individuos se dan cuenta de*

que tienen objetivos comunes y de que pueden ser capaces de ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión que de modo individual no alcanzarían”.

Como ya mencioné, en el caso de los docentes, estos grupos de interés se ubican a partir de sus filiaciones ideológicas sindicales (fundamentalmente bajo la autodenominación de *democráticos e institucionales*) y estos grupos han permeado en cierta medida los grupos académicos formales (colegios, comisiones, etc.) lo que les produce un doble juego: lograr un control o influencia sobre ciertas decisiones académicas relacionadas con las actividades del colegio y de la institución y al mismo tiempo obtener una posición de representatividad que legitima el discurso del grupo, haciendo pasar sus posturas ideológicas como posiciones del grupo colegiado. En los casos en que ninguno de los grupos de interés logra un control de estos grupos formales académicos encuentran la forma de trascender esos límites, ya sea ignorando a la otra parte o ejerciendo influencia en otra esfera (por ejemplo, el Pleno de Coordinadores)⁶ que en todo momento buscarán cancelar la presencia de los colegios en los cuales no se tiene el control. Una cantidad indeterminada de docentes, si bien no manifiestan abiertamente su filiación a estos dos grupos, no hay evidencias de que estos docentes traten de formar una tercera opción ajena a los dos grupos mencionados en las mismas condiciones de visibilidad organizativa, este sector al parecer, trata de mantener un cierto nivel de distancia e independencia, aunque en ciertos temas respaldan una u otra postura, en tanto les evita situaciones de confrontación, sin embargo, desde la óptica micropolítica estamos ante un grupo de interés, aunque sus propósitos e integrantes no sean del todo visibles.

A diferencia de otras instituciones, en las que los grupos no ostentan abiertamente su conformación, los grupos de interés que he

⁶ Me refiero a las reuniones periódicas de los coordinadores de colegios de asignatura que realizan con los directivos del plantel y en las cuales se toman algunos acuerdos sobre temas académicos de la BENM.

mencionado no ocultan su presencia en la escuela normal, por el contrario, su plena visibilidad suele ser utilizada como un desplante de fuerza política, además muestran una actividad permanente, ya que muchas de sus actividades escolares se ven permeadas por su posición ideológica, que llega incluso a manifestarse frente los alumnos, quienes a veces se suman por propio convencimiento a estas visiones y, en otras, por conveniencia a su condición de actor tutelado. Con ello evitan la confrontación y en ciertos casos las represalias. Esta presencia pública de los grupos se acentúa sobre todo en los procesos electorales internos, particularmente en la elección del comité sindical y en las comisiones que se forman mediante representantes electos de la planta docente. En estos casos la presencia de ambos grupos cobra mayor visibilidad por el nivel de confrontación que estas elecciones supone. Estas confrontaciones acentúan el encono que en la cotidianeidad se ha tratado de minimizar y cuyos efectos del conflicto llegan a poner en riesgo la estabilidad de la propia institución.

A pesar de la confrontación cotidiana que se vive en la escuela normal, ésta es vista como una forma de normalidad institucional. Misma que se ve alterada ante la presencia de ciertos factores externos, como la designación de un nuevo director, la conformación del cuerpo directivo o la llegada de una reforma educativa que afecta directa o indirectamente a la institución, nuevamente emergen las discrepancias grupales encubiertas en la rutina diaria, con movilizaciones que buscan tener peso influyente para inclinar las decisiones en el sentido del interés de cada grupo, aunque estas movilizaciones suelen ser presentadas bajo el manto del *interés superior de la institución*. Aunque en muchos casos las posturas personales se ven sustentadas principalmente en razón de la pertenencia y disciplina al grupo de interés, más que por la debilidad del tema. Contradictoriamente, estos elementos externos también pueden propiciar puntos de convergencia entre los grupos de interés cotidianamente antagónicos, por ejemplo ambos se habrán de oponer al incremento de horarios de trabajo, a modificar la forma de planeación o de

rendir informes o tratarán de impedir que se concrete la obligación que supone el Plan de Estudios de 1997, que los maestros de todas las asignaturas deban asistir a las escuelas primarias durante las jornadas de práctica que realizan los alumnos regularmente a lo largo del ciclo escolar, por mencionar algunos ejemplos.

La autoridad y el poder dentro de la BENM

Como mencioné en párrafos anteriores, las instituciones de educación superior tratan de funcionar como espacios que cuentan con mecanismos más horizontales para la toma de decisiones⁷, al mismo tiempo, mencioné la regulación excesiva de que son objeto las escuelas normales. Esta contradicción propicia que en las escuelas no quede muy claro *quién manda*, pues por un lado se reconoce la existencia del director, pero no se acepta que sea él quien decida el rumbo de la institución, los grupos de interés harán todo lo que esté a su alcance para impedir que se concreten muchas decisiones, a veces en acciones de oposición abierta y en otros casos mediante sutiles formas de simulación que aparentan disciplina y sometimiento a la autoridad, pero que en realidad se hace lo necesario para impedir que se cumplan las actividades oficiales. Esta ambigüedad en el mando produce en el interior de la institución, entre grupos e individuos, una lucha de competencias, una lucha por los espacios académicos y administrativos, así como los de representatividad, una confrontación por el manejo de los recursos, y una disputa por alcanzar los cargos directivos. En definitiva, una lucha política por conseguir una parcela de poder institucional desde la cual se pueda controlar o influir en la toma de decisiones. Cuando los grupos logran posicionarse en algunos espacios académicos o administrativos ven en esto una conquista de un espacio –una especie de territorio autónomo- que se vuelve parte de su patrimonio y

7 La presencia de Consejos Académicos, Consejos Escolares, Juntas de Gobierno, así como estatutos o leyes orgánicas, entre otros mecanismos, son ejemplos de esa búsqueda democratizadora en las IES.

que, por lo tanto no están obligados a compartir con nadie más. Se sabe que el director de la escuela normal tiene la autoridad, más no el poder. Esto opera incluso cuando alguno de los grupos se identifica o hace alianza con el director, ya que suelen ser alianzas de conveniencia en la que ven una mayor posibilidad para obtener la satisfacción de los intereses de grupo, ya que si estos se ven amenazados o incumplida su satisfacción, dicho apoyo será retirado y la supuesta alianza se desmorona enseguida.

Debemos reconocer que la autoridad la recibe el director al ser designado por la Administración Federal, su nombramiento tiene legitimidad debido a que se acepta que nombrar y remover a un directivo es una facultad de las autoridades. Pero si bien, es de suponerse que dicha legitimidad sea la fuente de su poder de decisión y de conducción del plantel, es evidente que el poder es el resultado cambiante de negociaciones y enfrentamientos más o menos sutiles entre grupos de interés tanto los emergentes como los estables. Entonces el poder dentro de las escuelas normales es el fruto de alianzas e influencias entre los miembros de la institución, sobre todo de quienes consolidan un grupo de interés. La autoridad formal en estos casos se recibe, mientras que el poder es objeto de disputa y, por consiguiente, se gana o se pierde porque es el resultado que se logra mediante una ejecución o en acciones conjuntas de los actores que forman parte de la institución. En estas condiciones resulta erróneo tratar de suponer el concepto tradicional de liderazgo que recae en el director de una institución, tan falaz como pensar en un ejercicio del poder de forma individual. Las dinámicas micropolíticas que ocurren en el plantel son la consecuencia del modo en que los distintos miembros o grupos se movilizan, utilizando las diversas fuentes de poder de que disponen, para influir en la marcha institucional.

En la BENM, las personas que ocupan cargos formales, poseen autoridad pero, como señala Corbett (1991, citado por Bardisa 2008): *"la distribución de autoridad de una organización no refleja necesi-*

riamente la distribución de poder en ella", pues otros miembros y grupos pueden tener influencia. Por lo tanto, cuando alguno de los grupos consigue manejar estos dos elementos (autoridad e influencia) estará en una mejor posición que los demás actores para imponer sus ideas al resto de la comunidad. En otras condiciones, personas y grupos con autoridad y personas y grupos con influencia interaccionan continuamente generando actividad micropolítica. Sin embargo, esta interacción en muchas ocasiones se asienta en el terreno de la confrontación permanente, impidiendo con ello que logren concretar resultados en la administración y conducción de la institución. Se ha llegado incluso al absurdo de oponerse y cuestionar duramente algunas decisiones tomadas desde la autoridad y, en otro momento, cuando el espacio de autoridad está en manos del grupo antagónico se hace exactamente lo mismo que en otro momento fue severamente criticado. Esta actitud de oponerse a todo, porque *es el otro quien lo dice*, hace poco más que imposible el avance de la institución y crea condiciones de ingobernabilidad es, probablemente, la causa principal por la cual en los años recientes no se ha podido conformar un cuerpo directivo encabezado por integrantes de la planta docente (con la excepción ya mencionada) y el resto de los trabajadores de la institución.

Por lo tanto, el poder que se moviliza dentro proviene de ocupar un cargo en la estructura directiva, pero también de otras fuentes mediante las cuales se puede ejercer influencia, como: representar a un colegio de docentes, participar en alguna comisión o comité de evaluación, ostentar algún tipo de representación sindical, poseer conocimiento, experiencia o información importante para la organización, controlar y moverse bien en las redes políticas informales, coordinar o representar, aún informalmente, a algún grupo con capacidad de movilización, etc. La interacción de estas formas de poder es la que le *da rumbo* a la toma de decisiones de la institución, bajo la lógica de concretar sólo lo posible, más no lo importante o al menos lo necesario para la institución y para la formación de los futuros docentes.

De acuerdo con González (2003) existen diferencias muy claras entre lo que significa la **autoridad** y la **influencia**, como formas de poder dentro de las instituciones escolares, menciono algunas: La autoridad se sustenta en aspectos formales y estructurales que le dan legitimidad, mientras que la influencia proviene de aspectos informales, no necesita legitimidad. La fuente de la autoridad es únicamente estructural y está claramente delimitada su amplitud y legitimidad, al mismo tiempo la influencia proviene de distintas fuentes y su amplitud, dominio y legitimidad son ambiguos. El poder de la autoridad se asienta en el derecho, en tanto que la influencia ejerce un poder que se asienta en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales. La autoridad supone una sumisión involuntaria por parte de los miembros de la organización, y es unidireccional: de arriba abajo, en cambio la influencia implica sumisión voluntaria, y no conlleva necesariamente una sumisión superior-subordinado: se puede influir de arriba-abajo, de abajo-arriba o lateralmente. La autoridad opera mediante normas y procedimientos sancionados formalmente, en contrapartida, la influencia opera por medio de procesos de intercambio, persuasión, manipulación y negociación de significados. Cuando se hace a un lado la revisión de los elementos de la micropolítica dentro las instituciones, las autoridades de educación normal actúan como si con el nombramiento del director se hubiese resuelto la designación del poder de decisión, incurren en un grave error de percepción que la realidad se encargará de desmentir, ya que no se han tomado en cuenta los rejuegos que ejercen mediante la influencia los individuos y los grupos de interés en el seno de las instituciones.

Como puede percibirse con lo que he expuesto, en la BENM, el poder de las personas que ostentan algún tipo de autoridad está constreñido, -esta aseveración incluye al director-, aunque también, en algunos casos, este poder puede verse multiplicado por otras fuerzas y estrategias que funcionan al margen o en combinación con la estructura, por ejemplo, mediante la asignación de condiciones pre-

ferenciales de trabajo en la carga académica, la distribución de su horario, las *comisiones sindicales*, o algún tipo de privilegio que motiva adhesiones por favores otorgados. Aunque es evidente que en la mayoría de estos casos, dichos privilegios van en franco deterioro de la vida institucional. Cuando se incrementa este juego, ocurre que personas o grupos, con sus particulares intereses, creencias, o metas, sin ocupar cargos de autoridad, pueden recurrir a diversas fuentes de poder para influir en la vida de la institución, unas veces por acciones directas, otras, quizás, por acciones implícitas o más sutiles, es decir negociaciones *cupulares* que difícilmente se ventilan a la luz pública.

En un entorno institucional como el que vengo describiendo, es común que la autoridad del plantel termine (o empiece su gestión) sucumbiendo a los intereses de uno de los grupos —cuando no ha pertenecido a ninguno de estos— en su afán por alcanzar una legitimidad, más allá de lo formal de su nombramiento, a la vista de los sectores de la comunidad escolar. En el peor de los escenarios, el directivo se convierte en rehén de los intereses de ambos grupos y paulatinamente termina por caer en la inmovilidad, puesto que en cualquier momento sus decisiones afectarán a uno u otro grupo de interés. El equilibrio es frágil y cuando los conflictos aparecen, en su discurso el directivo recurre, por lo general, a *lanzar culpas* hacia la Administración por la falta de recursos de todo tipo, a los estudiantes por su falta de responsabilidad, y a los maestros y trabajadores por su falta de compromiso. En estas respuestas está ausente un análisis reflexivo sobre el papel que debe desempeñar la autoridad, puesto que lo más pragmático ha sido respaldarse en uno de los grupos y con ello asumir como propios los intereses del mismo. Como resultado de esta decisión, la meta primaria de los directivos es su permanencia en el cargo, el principal indicador de su gestión es el tiempo que duran al frente del plantel y no las metas alcanzadas o los problemas resueltos. Por consecuencia, los objetivos y metas de la institución han debido esperar, por enésima ocasión, para mejores momentos.

Es común en estos escenarios, que la autoridad recurra a los simbolismos políticos y el uso de los rituales que en el imaginario colectivo aparentan posiciones de poder, los asientos reservados para la autoridad en las ceremonias oficiales, el acompañamiento de autoridades educativas y actores que representan formal e informalmente grupos de interés, entre otros elementos rituales. Sin embargo, esa imagen de fachada desaparece en los procesos y en la interacción que se desarrolla en espacios más privados en los que las decisiones se cuestionan, se planean estrategias micropolíticas (influencia y oposición principalmente) para promover el cambio y desafiar las *verdades oficiales*, a veces en los colegios o en las reuniones intercolegiadas, a veces en los grupos de interés con cierto nivel de influencia y hasta en el equipo que constituye el cuerpo directivo, sobre todo cuando las personas que ocupan estos cargos no han abandonado su compromiso con los intereses del grupo de origen. Al mismo tiempo es necesario advertir, como señalé anteriormente, que en paralelo existe una cantidad indeterminada de profesores que no siempre muestra disposición para entrar en la arena política, a iniciar una lucha por cambiar la marcha del plantel, por enfrentarse a la dirección o a un grupo que, desde el poder, defiende intereses que están alejados de los suyos, pero, sobre todo, de los propósitos institucionales. El desgaste emocional, el miedo a perder posiciones, aun cuando no sean de privilegio, o a ser mal visto por cambiar la lealtad mantenida, frenan las iniciativas de hacer frente a decisiones tomadas aunque sean dañinas a la institución. Las posiciones defensivas de estos docentes para justificar sus prácticas se expresan en las siguientes razones, *a la falta de tiempo, a evitarse problemas, a no meterse en política, a no hay nada que se pueda hacer*, entre otras excusas. En esta lógica muchos maestros piensan que lo importante es lo que ellos realizan en la *privacidad* del aula, sin embargo, no comprenden que la revisión de este entorno posiblemente podría explicar mucho de lo que ocurre en ésta. De ese modo resulta difícil que la dirección pueda cohesionar al personal, generar un sentimiento de pertenencia a un equipo de

trabajo, construir una identidad que sea reconocida en el ámbito de la formación docente y planear conjuntamente con todos los sectores un plan de desarrollo institucional. Después de todo, se ha llegado hasta ahí merced a la lucha de su grupo y no es ahora que ocupa la dirección de la escuela que va a abandonar las posturas del grupo de interés al que pertenece y al cual le debe, en buena medida, la posición que ahora ostenta.

Por supuesto que un director puede impulsar una determinada visión de la situación por la que atraviesa la normal, esta visión podría resultar aceptable para ciertos sectores, incluso podría llegar a convertirse en una definición común de cómo ha de ser y funcionar el plantel, de modo que mediante la acción de los colegios, otros cuerpos colegiados y el propio cuerpo directivo se llegaran a desarrollar acciones conjuntas para la puesta en marcha de un plan de acción. Pero en los últimos veinte años se ha vuelto recurrente que alguno de los grupos de interés demande al nuevo director *la presentación de su proyecto de trabajo*, como parte de una estrategia que busca exhibir el desconocimiento que tiene de la escuela normal. Pero en los casos en que un cuerpo directivo ha logrado consolidar una propuesta de trabajo, y apegados a la historia reciente de la BENM, en la cual destaca la existencia de voces e intereses múltiples, suele ocurrir que los demás miembros no concuerden con las visiones del director; en estos casos, surgen conflictos, relaciones tensas, ausencia de cooperación y falta de adhesión a los planes provenientes de la dirección, que se manifiestan en pasividad o resistencia más o menos activa, es decir, un rechazo abierto o disimulado al plan de trabajo, que incluso en algún momento han pisado el terreno de la ingobernabilidad.

El contexto organizativo de la BENM, en el que coexisten factores que limitan y condicionan el desempeño de la autoridad, nos obliga a reconocer que la conducción del plantel no se reduce a procesos técnicos administrativos y que el director, en cualquier caso, más allá de desempeñar un papel de gestor, defenderá alguna concep-

ción y unos valores sobre lo que cree qué debe ser y cómo debe funcionar el plantel. Al mismo tiempo están presentes otras personas con sus intereses, valores y percepciones, muchas veces en competencia (legítima o no) con la postura oficial. Con estas afirmaciones, pretendo subrayar, lo que resulta evidente: quien dirige la escuela normal no es el único actor dentro de la institución que tiene una idea de cómo deben ser las cosas. Por consecuencia creo conveniente trabajar con miras a unificar el plantel en torno a metas compartidas, nos han faltado estrategias directas o indirectas que estén abiertas a ajustes, producto de negociaciones y de acuerdos de gradualidad, por ejemplo, ya que cuando se ha tratado de imponer la propia visión se ha propiciado un caldo de cultivo para desencadenar respuestas micropolíticas como las ya mencionadas por parte de los grupos de interés, que si bien siempre han estado ahí y que no quitan el dedo del renglón para minar cualquier iniciativa que no provenga de ellos, también es posible a metas comunes. La falta de construcción de consensos que sea impulsada desde la dirección ha dado plena justificación a medidas radicales (paro de labores por parte de los trabajadores o estudiantes) auspiciados de forma subrepticia para la destitución del cuerpo directivo. Estos hechos se convierten en un obstáculo serio para la mejora educativa de la institución y vulneran, una vez más, la estructura institucional.

El clima micropolítico⁸ que he descrito hasta aquí, expresado por los intereses de las personas y los grupos de interés nos muestran lo que para algunos es un impedimento para el adecuado funcionamiento institucional, mientras que para otros puede parecerles que hemos entrado al camino de la inviabilidad de la institución. Pero, no debemos perder de vista que la presencia de grupos e intereses

8 El clima micropolítico está constituido por las interacciones que ejercen los individuos y grupos de interés en su búsqueda por imponer su propia visión acerca de lo que debe ser una institución, mediante la lucha por el poder y la autoridad con estrategias de influencia y oposición, entre otras.

siempre han estado ahí y seguirán presentes, sin embargo en este contexto, existe la posibilidad de una alternativa de desarrollo con la participación concertada de los diferentes grupos, dicha alternativa puede considerar cuando menos dos líneas de acción. La primera de ellas consiste en potenciar un trabajo conjunto mediante el cual se pueda hablar, acceder a ideas y visiones diferentes, deliberar sobre ellas, negociar significados e implicaciones, precisar cómo se pueden traducir esas visiones a la práctica cotidiana, acordar qué aspectos habrán de ser vinculantes para todos y cuáles pueden manejarse con un cierto margen de interpretación personal. Para ello, los grupos han de mostrar una voluntad política real y comprometida con la institución, se requiere superar esas prácticas extremas de oposición a ultranza y no siempre sustentada en la lógica y que sólo busca minar la iniciativa del otro, al mismo tiempo, abandonar el recurso de la simulación en el trabajo y comprometerse realmente con las metas institucionales, aunque para ello sus intereses de grupo deban esperar. En ese sentido, la instalación y operación del Consejo Técnico, en el cual encuentren espacios de representación las diferentes expresiones ideológicas, políticas y académicas puede constituirse en un espacio de cohesión. Esta primera línea de acción supone que la dirección habría de propiciar que se clarifique de forma conjunta, qué institución se pretende alcanzar y qué formación docente se ofrecerá, así como que se tomen democráticamente las consiguientes decisiones y prácticas que conllevan.

Al mismo tiempo, la segunda línea de acción implica que el director y las demás personas que ocupan los cargos directivos analicen y reconozcan las condiciones de contexto externo por las que atraviesa la educación pública y la educación normal y en particular el momento que atraviesa la institución y paralelamente reconozcan la dinámica micropolítica que está en juego entre los sectores y grupos internos del plantel, para que hagan propios los intereses de la institución (los que se construyan en colectivo) y que marchen sin simulaciones en el camino trazado. No emprender estas dos líneas

de acción, sin lugar a dudas, nos conducirá a lo que el politólogo Mark E. Warren define como corrupción: *"el uso inapropiado del poder y la autoridad para propósitos de ganancia individual o grupal a costa del interés general"*, (citado por Faya, 2011).

Influencia y oposición, estrategias micropolíticas

Una vez que he expuesto sobre los intereses de las personas y he tratado de explicar cómo a partir de la suma de estos se conforman los grupos de interés en la BENM, creo indispensable detenerme en revisar lo que Bardisa (2008) reconoce como estrategias micropolíticas, para ello debo poner en cuestionamiento aquella imagen ideal del magisterio como un conglomerado de personas movidas por sentimientos de vocación docente y con un mandato casi *místico* cuya única motivación es la formación de sus alumnos mediante su dedicación a la enseñanza. En efecto, los maestros, como en cualquier otra profesión, recurren a estrategias micropolíticas en el seno de las instituciones y con ello desmitifican esta profesión tan idealizada por algunos. En esta revisión hemos de tener presente que la BENM, como todas las instituciones de educación superior, es un espacio en el que muchas de sus decisiones son la consecuencia de las luchas por defender intereses particulares, o por sostener o ir en contra de lo establecido y que para ello, los grupos o los individuos han recurrido al cabildeo, al rumor, al uso del panfleto (generalmente anónimo), y en mucho menor medida, a la discusión enterada y a la confrontación académica de ideas. En definitiva, existe una búsqueda constante de influir en la toma de decisiones en el seno de la institución. Algunas de estas estrategias son burdas o directas, evidentes para todos los actores del plantel mientras que otras son más sutiles, menos visibles hasta que en algún momento se logran desenmascarar. En medio de esta efervescencia permanente ocurren los cambios, nunca exentos de conflicto, más bien entrelazados, aunque hay que precisar que no siempre cambio es sinónimo de avance, ya que algunos son expresiones de franco retroceso en la organización institucional, porque la permanente

disputa por el poder y la conquista de concesiones no se produce de forma políticamente neutral y, puesto que esos cambios satisfacen o amenazan intereses, son buscados por unos y resistidos por otros. En este contexto, como mencioné en párrafos anteriores, la figura del director es fundamental, ya sea porque quien desempeña este cargo busca participar del cambio o bien porque lo bloquea haciendo uso de sus recursos formales e informales. Por eso, en el caso de la BENM es necesario considerar que desde dentro de la estructura formal de la institución —puestos del cuerpo directivo, grupos colegiados, comisiones, comités de evaluación, reuniones colegiadas e intercolegiadas, etc.—, es posible identificar estrategias de actividad micropolítica. Ball (1989) destaca las dos que, a su juicio, son las más importantes: *influencia y oposición*, y que en este caso podemos ubicar con mayor claridad, porque a través de éstas, expresadas de modos muy diferentes, se interviene recurrentemente en la de toma de decisiones.

La influencia se sustenta en la explotación de una relación especial, de amistad o de vínculo social, construida en algún momento dado, opera más fácilmente cuando se tiene alguna cercanía con los directivos en turno, en algunas ocasiones es el propio director quien busca opiniones sobre temas específicos y trata, mediante esta relación de cercanía, de obtenerlas y es en estos momentos que los *consultores* buscan ejercer alguna influencia mediante sus opiniones interesadas. En otros casos, los grupos o las personas establecen una cercanía con los directivos o los equipos que deciden con el propósito de que sus puntos de vista sean incorporados en las decisiones adoptadas. En ambos casos la influencia como estrategia de micropolítica se ejerce en ámbitos privados de forma discreta, su eficacia está en la sutileza y no en la ostentación de poder, entre menos llamativa sea, más efectiva puede resultar. En el caso de la BENM esta tarea se encarga a ciertos representantes de los grupos de interés y que tratan de construirse una imagen de prestigio académico que les facilite este acercamiento y sus opiniones y consejos aparezcan más convincentes. La influencia, como estrategia

micropolítica no debe confundirse con el poder, hay que establecer la diferencia (tal vez sutil) que existe entre *tener poder o tener acceso al poder*. Lo primero se refiere al poder que otorga un cargo o una representación para acceder de manera directa a la toma de decisiones, mientras que el acceso al poder no requiere de ocupar posiciones o algún tipo de representatividad, sino la posibilidad de establecer contacto con cierto nivel de confianza con quienes ejercen el poder dentro de la institución.

La segunda estrategia más recurrente en este contexto es la oposición⁹, a diferencia de la influencia, ésta es explícita, visible y su característica principal es la ausencia de una relación de cercanía entre el opositor y la autoridad. Se ejerce mediante cuestionamientos públicos de carácter individual o grupal, se dicen o se publican discursos descalificadores de las acciones que, con persistencia cotidiana, pretenden debilitar el poder de la autoridad y con ello estar en mejores condiciones de impulsar su propia visión institucional. Por lo general, la oposición se realiza con la difusión amplia de la propia visión y se busca darle sustento en un conjunto de razonamientos de carácter reivindicatorio que la hacen aparecer más sólida que la postura oficial, más cercana a las mayorías. Al mismo tiempo se busca enfatizar los puntos débiles de la visión oficialista y se recurre a descalificar la capacidad de las personas que ocupan los cargos directivos para convencer de la inviabilidad del proyecto institucional. Dentro de las instituciones de educación superior y, en este caso en la BENM, a lo largo de los últimos años las acciones de oposición han estado en un sector de la izquierda política¹⁰. Esta tradición ha llevado a creer que los militantes de izquierda deban asumir solamente un papel contestatario, expresado en discursos

9 Utilizo el término *oposición* para describir las de acciones emprendidas por algún grupo para disentir de las decisiones de la autoridad y no para referirme a un grupo en particular. La oposición es una actitud manifiesta y no un grupo de personas.

10 El concepto de *izquierda*, no hace alusión a una filiación partidista, sino a una postura ideológica caracterizada por una visión democrática que busca que las decisiones y políticas públicas estén encaminadas al beneficio de la mayoría de las personas. Entonces, con la *izquierda* refiero a una postura ideológica y no un grupo.

panfletarios y por eso es frecuente incluso encontrar que ellos mismos han renunciado a la posibilidad de acceder legítimamente a espacios de gobierno como un mecanismo para concretar su propia visión, expresada desde su posición opositora. Parece ser que la izquierda mexicana se siente más cómoda desde las filas de la oposición y rehúye, tal vez inconscientemente, al ejercicio del gobierno.

En algunas instituciones (por ejemplo las escuelas privadas, o en las que carecen de autonomía) participar en actos de oposición implica riesgos de propiciar enemistades con otros colegas, de sufrir represalias diversas por parte de las autoridades administrativas o sindicales, a veces directas y otras veces sutiles, como permanecer al margen de los ascensos escalafonarios y el incremento de horas de nombramiento, o recibir horarios de labores poco favorables. En muchos casos, los opositores suelen ser vistos por las autoridades como desleales, como subversivos, como personas con falta de institucionalidad, etc. y los opositores asumen estos riesgos en su intento por transformar las cosas dentro de la institución, mientras que para otros (generalmente los colegas y los alumnos), los opositores suelen ser vistos como quienes tienen el valor para enfrentar lo instituido, son valorados abiertamente por algunos colegas que se animan a seguirles y, al mismo tiempo, con cierta prudencia por quienes no se atreven a confrontar directamente a la autoridad. En esos casos, los directores viven la oposición como un riesgo para su estabilidad, tratan de impedir que un conflicto abierto se extienda dentro con mayor énfasis, al mismo tiempo que buscan evitar que los efectos de esta confrontación lleguen a las autoridades de la educación normal.

En el caso de la escuela normal, las expresiones opositoras no siempre tienen la intención manifiesta de cambiar el estado de las cosas. En repetidas ocasiones el desafío del poder formal se vuelve un mecanismo de chantaje y mediante esta confrontación se intenta (y en muchos casos se logra) modificar las relaciones establecidas y eliminar o sustituir los canales formales para tomar decisiones, en algu-

nos casos llevan a la autoridad a la negociación de temas que en otras condiciones no deberían ser objeto de estos acuerdos. La lógica de esta postura desafiante es que una autoridad debilitada estará obligada a ceder en prestaciones y privilegios si es que quiere continuar ocupando el cargo o si es que quiere que las descalificaciones disminuyan en cantidad e intensidad. Puede percibirse entonces que la estrategia de oposición se desvirtúa cuando se pierde de vista el impulso de un nuevo modelo o de lograr un cambio en las prácticas institucionales. Las descalificaciones y cuestionamientos son mecanismos de chantaje que en una mesa son canjeados por prestaciones con cargo a los recursos de la institución. En esta escuela normal, en la mayoría de los casos las acciones de oposición se dirigen hacia la dirección, aunque en otros momentos apuntan hacia otros colegas que ocupan puestos directivos, en cualquier caso, los directores son quienes se ven obligados a enfrentar todo tipo de embestidas. Sin embargo, es necesario distinguir que, en momentos diferentes, hay algún tipo de oposición hacia temas específicos y otro tipo de medidas opositoras que responde a una actitud permanente de resistencia a la autoridad establecida. También ocurre, como ya mencioné en el apartado anterior, que un grupo se opone a cierto tema mientras no ocupa un puesto de autoridad, y cuando se está al frente se hace exactamente lo mismo que antes cuestionó, por ejemplo.

En estos juegos de disputa por el poder, las autoridades y los grupos llegan a anteponer sus propios intereses (sobre todo cuando el director forma parte de un grupo) y entonces se viven conflictos artificiales que pueden agrandarse, continuar en un nivel manejable o definitivamente resolverse con mecanismos, como ya he mencionado, de chantaje o de negociaciones alejadas de la transparencia. Estas formas permiten *administrar el conflicto* a conveniencia, la lógica es simple y a la vez perversa, la autoridad toma una decisión que supone una reacción de un grupo opositor, ya sea porque afecta algunos intereses o porque supone restarle influencia en la toma de decisiones, entonces según la magnitud de la reacción, se esta-

blece una mesa de diálogo en la cual ambas partes acuerdan la designación de algunos integrantes del grupo en posiciones del cuerpo directivo, la distribución de plazas titulares o algunas otras concesiones hacia el grupo, todo ello al margen de la normatividad institucional, con lo cual el conflicto desaparece o se ve atenuado. En estos casos, como puede apreciarse, los recursos institucionales se vuelven moneda de cambio en las negociaciones. Creo necesario precisar que si bien en párrafos anteriores he hablado de la necesidad de dialogar, de confrontar ideas, me refiero a negociaciones de cara a la comunidad escolar, no a espaldas de los diversos agentes de la escuela normal y a negociar los significados de los fines de la institución y no a la repartición de los recursos del plantel para desactivar conflictos artificialmente armados.

La vieja guardia y las baronías

He mencionado en párrafos anteriores que la influencia y la oposición son estrategias poderosas a las que recurren los grupos con el fin de que sus visiones sean incorporadas a la toma de decisiones de la escuela normal; también he señalado que éstas se ejercen por algunos de sus representantes que tienen de algún tipo de vínculo con la autoridad o que han construido una imagen académica entre algunos colegas o por todo el grupo movilizado. Creo conveniente detenerme para ampliar algunas ideas sobre las personas que dentro de la institución buscan ejercer algún tipo de influencia, ya que la consultoría no es la única forma de hacerlo. Otra forma de usar la influencia para fines particulares es dirigida por estos representantes a los demás actores de la comunidad normalista, con ello pretenden asumirse como líderes históricos de algún grupo e incluso de todo el personal del plantel; en algunos casos presumen disponer de información reservada o privilegiada, así como supuestos vínculos con personas y grupos políticos (sindicatos o partidos políticos) externos a la institución; al asumir esta imagen de representatividad pretenden continuar con privilegios y concesiones adquiridas. Estos personajes son comúnmente conocidos como *la vieja guardia*, ya que su

discurso se fundamenta en su antigüedad en la normal y en el supuesto conocimiento de la historia y antecedentes de la casa de estudios, su discurso y sus argumentos suelen apoyarse *"en lo que se hacía antes"*, aunque eso no explique cómo es que sólo por el hecho de su antigüedad adquiere algún valor.

La *vieja guardia* también trata de imponer sus propias ideas sobre lo que entiende por enseñanza, insiste en que prevalezca su perspectiva en la formación de docentes, presenta la defensa de ciertos valores que considera tradicionales ante los profesores de nuevo ingreso o ante el nuevo director que intenta cambiar el estado de las cosas. En ocasiones, las personas que integran la *vieja guardia* pueden constituir una oposición activa y coordinada en contra de la dirección, aunque en otros momentos juegan como aliados, sobre todo cuando el director asume parte de (o todos) sus puntos de vista. En la BENM la *vieja guardia* trata de mostrar a los nuevos docentes que el plantel está organizado de determinada manera porque así se ha decidido (no suelen explicar por quién ni por qué) desde *siempre*. Con sus propias estrategias, a veces persuasivas y a veces coercitivas tratan de frenar a los profesores innovadores, que desean incluir nuevas propuestas organizativas o de trabajo que buscan incorporar modos de convivencia más democráticos. El predominio que ejerce la *vieja guardia* y el manejo de la historia por la que ha transcurrido la institución, les ha permitido conocer dónde está la autoridad y dónde el poder real. Las reformas laborales, como fue el caso de la homologación del modelo laboral con el del Instituto Politécnico Nacional y la instalación de una comisión dictaminadora de ingreso y promoción fueron vistos por los integrantes de esta *vieja guardia* como una amenaza a sus intereses ya que esto les impedía continuar con el manejo discrecional de las plazas y los nombramientos, además que las acciones de formación permanente en muchos casos prácticamente no existía. Al mismo tiempo, las reformas curriculares con los planes de estudios de 1984 y de 1997, con los cambios estructurales que esto acarreó, movieron la estabilidad lograda y fue percibida como una amenaza a su posición. Por

eso, trataron de resistirse y frenar las propuestas de cambio con argumentos que se circunscribieron a la descalificación y pusieron dificultades para su ejecución. La principal forma de identificar a la vieja guardia en la BENM es por la reiteración de un discurso nostálgico de *los buenos tiempos*. Con esto han intentado constituir un frente de resistencia con otros miembros veteranos y a veces incluso (lo que es más grave) con el apoyo de profesores jóvenes que al poco tiempo de su ingreso ya muestran un conjunto de prácticas y vicios sobre los que pretenden forjar una carrera profesional.

Al mismo tiempo existen lo que Bardisa (1997) llama, las baronías¹¹, en el caso de esta escuela normal coinciden algunos casos con los representantes de la vieja guardia. Las baronías (representadas por hombres o mujeres) actúan de acuerdo con sus intereses desde algún espacio de la estructura formal o desde una posición informal que ha venido construyendo a lo largo del tiempo: manejo de presupuesto, asignación de horarios, control de inscripciones o expedientes de los alumnos, entre otros, pero, sobre todo, para tratar de influir en la toma de decisiones sobre la política del centro. Las baronías entonces, se ejercen desde la titularidad de una oficina o departamento, sobre todo si se ha estado durante mucho tiempo al frente del mismo. Pero también se ejerce como representante de los grupos de interés o al frente de algún colegio de asignatura, desde el cual pueden decidir la distribución de la carga horaria para la atención a los grupos, o la participación en los proyectos de colegio que justifican carga horaria, premiando o castigando lealtades, entre otras cosas. Para quienes ejercen diferentes tipos de baronías los cambios estructurales, los de directivos y los organizativos, derivados de las necesidades curriculares, son percibidos como una amenaza al estatus adquirido. Así, podemos encontrar expresiones de resistencia impulsados por estas baronías que ven en sus propios espacios los feudos en los cuales ellos ejercen una parte de

¹¹ Término utilizado en el sentido medieval, para referirse a quien ostenta el poder económico o político en una parcela dentro de la estructura institucional o de la toma de decisiones del plantel.

discurso se fundamenta en su antigüedad en la normal y en el supuesto conocimiento de la historia y antecedentes de la casa de estudios, su discurso y sus argumentos suelen apoyarse *"en lo que se hacía antes"*, aunque eso no explique cómo es que sólo por el hecho de su antigüedad adquiere algún valor.

La *vieja guardia* también trata de imponer sus propias ideas sobre lo que entiende por enseñanza, insiste en que prevalezca su perspectiva en la formación de docentes, presenta la defensa de ciertos valores que considera tradicionales ante los profesores de nuevo ingreso o ante el nuevo director que intenta cambiar el estado de las cosas. En ocasiones, las personas que integran la *vieja guardia* pueden constituir una oposición activa y coordinada en contra de la dirección, aunque en otros momentos juegan como aliados, sobre todo cuando el director asume parte de (o todos) sus puntos de vista. En la BENM la *vieja guardia* trata de mostrar a los nuevos docentes que el plantel está organizado de determinada manera porque así se ha decidido (no suelen explicar por quién ni por qué) desde *siempre*. Con sus propias estrategias, a veces persuasivas y a veces coercitivas tratan de frenar a los profesores innovadores, que desean incluir nuevas propuestas organizativas o de trabajo que buscan incorporar modos de convivencia más democráticos. El predominio que ejerce la *vieja guardia* y el manejo de la historia por la que ha transcurrido la institución, les ha permitido conocer dónde está la autoridad y dónde el poder real. Las reformas laborales, como fue el caso de la homologación del modelo laboral con el del Instituto Politécnico Nacional y la instalación de una comisión dictaminadora de ingreso y promoción fueron vistos por los integrantes de esta *vieja guardia* como una amenaza a sus intereses ya que esto les impedía continuar con el manejo discrecional de las plazas y los nombramientos, además que las acciones de formación permanente en muchos casos prácticamente no existía. Al mismo tiempo, las reformas curriculares con los planes de estudios de 1984 y de 1997, con los cambios estructurales que esto acarreó, movieron la estabilidad lograda y fue percibida como una amenaza a su posición. Por

eso, trataron de resistirse y frenar las propuestas de cambio con argumentos que se circunscribieron a la descalificación y pusieron dificultades para su ejecución. La principal forma de identificar a la vieja guardia en la BENM es por la reiteración de un discurso nostálgico de *los buenos tiempos*. Con esto han intentado constituir un frente de resistencia con otros miembros veteranos y a veces incluso (lo que es más grave) con el apoyo de profesores jóvenes que al poco tiempo de su ingreso ya muestran un conjunto de prácticas y vicios sobre los que pretenden forjar una carrera profesional.

Al mismo tiempo existen lo que Bardisa (1997) llama, las baronías¹¹, en el caso de esta escuela normal coinciden algunos casos con los representantes de la vieja guardia. Las baronías (representadas por hombres o mujeres) actúan de acuerdo con sus intereses desde algún espacio de la estructura formal o desde una posición informal que ha venido construyendo a lo largo del tiempo: manejo de presupuesto, asignación de horarios, control de inscripciones o expedientes de los alumnos, entre otros, pero, sobre todo, para tratar de influir en la toma de decisiones sobre la política del centro. Las baronías entonces, se ejercen desde la titularidad de una oficina o departamento, sobre todo si se ha estado durante mucho tiempo al frente del mismo. Pero también se ejerce como representante de los grupos de interés o al frente de algún colegio de asignatura, desde el cual pueden decidir la distribución de la carga horaria para la atención a los grupos, o la participación en los proyectos de colegio que justifican carga horaria, premiando o castigando lealtades, entre otras cosas. Para quienes ejercen diferentes tipos de baronías los cambios estructurales, los de directivos y los organizativos, derivados de las necesidades curriculares, son percibidos como una amenaza al estatus adquirido. Así, podemos encontrar expresiones de resistencia impulsados por estas baronías que ven en sus propios espacios los feudos en los cuales ellos ejercen una parte de

11 Término utilizado en el sentido medieval, para referirse a quien ostenta el poder económico o político en una parcela dentro de la estructura institucional o de la toma de decisiones del plantel.

poder y que pueden, desde ahí, impulsar resistencias a las acciones institucionales.

Un primer ejemplo es el caso del grupo de docentes que ante la presencia del Plan de Estudios 1997, desde hace casi 14 años, se ha resistido a constituirse en colegio de asignatura y prefiere continuar autodenominándose Academia. Esto pone en evidencia, además, que el currículo es uno de los ejes que atraviesa la idea de poder. El otro ejemplo que puedo señalar al respecto, es la idea que durante mucho tiempo se ha sostenido en cuanto que las asignaturas relacionadas con el acercamiento a la práctica docente son más importantes que el resto de los espacios curriculares. Como consecuencia de esta percepción, los integrantes de estos colegios, *ejercen* el poder que consideran les *corresponde* para conseguir mantener o acrecentar su situación de ventaja que, como contrapartida, *niegan* a otros, como ocurre en las reuniones de docentes que atienden el mismo grupo escolar y que se denominan como reuniones intercolegiadas. Aunque existen casos en que los docentes de otras asignaturas sacan provecho de ese desplazamiento para evadir mayores responsabilidades. Pero, el caso más representativo, probablemente sea el del colegio de docentes que atiende séptimo y octavo semestres, que a partir del número de sus integrantes se valen para reforzar esta idea de supremacía sobre otros grupos colegiados. Las baronías son de más fácil percepción en aquellos colegios que cubren alguna disciplina específica; en los que tienen mayor tiempo de integración, y en los que ha existido un mínimo de movilidad entre sus integrantes o son numerosos, mientras que, por el contrario, no se logran consolidar en colegios de asignaturas cuyos contenidos son interdisciplinarios, como es el caso de las asignaturas regionales y el Seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía I, II y III, todas del Plan de Estudios 1997. En estos casos los colegas dan la impresión de que están *prestados* para atender esas asignaturas y su sentido de pertenencia se encuentra en el otro espacio disciplinar. Muy probablemente, estas experiencias en la construcción de baronías sirvan para explicar la resistencia generalizada

zada que ha habido entre los profesores hacia la creación de espacios curriculares y la promoción de las actividades interdisciplinarias, pues a pesar que desde el punto de vista de la formación docente tengan pleno sentido, desde la dinámica micropolítica adquieren dimensiones de conflicto cuando haya que decidir la adscripción de los colegas a uno u otro colegio.

Hasta aquí he tratado de explicar, con base en las categorías de un enfoque centrado en la micropolítica institucional, lo que ocurre en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, poniendo algunos ejemplos de la lucha por el poder interno y externo que se refleja en la búsqueda de control y por alcanzar, mantener o defender el estatus dentro de la institución. Los apoyos y las resistencias que ocurren en modos diferentes y en momentos diversos no siempre surgen de procesos racionales, a veces la oposición se basa en una actitud de disciplina y acatamiento ante el grupo. Al mismo tiempo sucede que al margen de la autoridad y el poder se da una identificación recíproca entre el personal, misma que se modifica en función de los intereses de ese momento y de los papeles desempeñados ante esa situación, así los dos grupos de interés que he mencionado no son homogéneos e inamovibles, por el contrario, la identificación de algunos de sus integrantes sufre cambios ocasionados por las diferentes experiencias e intereses cuando se ponen en juego. También las alianzas y lealtades se rompen y recomponen en alternancia entre colegios, profesores novatos y veteranos, mujeres y hombres, progresistas y conservadores, democráticos e institucionales.

Los alumnos, actores de reparto

Las prácticas instituidas en la BENM tienen una relación directa con la formación de la identidad profesional que los jóvenes normalistas han empezado a gestar. Para poder comprender esta relación es necesario aceptar que esta dinámica social sólo es comprensible mediante la revisión de la interrelación entre lo profesional y lo personal de los actores, expresados en intereses de todo tipo. Entonces resul-

ta interesante adentrarse en la estructura de tales relaciones porque son fuente de los conflictos, rivalidades, disensos y agrupamientos coyunturales que no solamente no pasan desapercibidos ante los ojos de los estudiantes, sino que tienen un efecto directo en lo que ocurre en las aulas y otras actividades escolares. Para ellos es muy claro que cuando las presiones de los grupos de poder resultan insostenibles algunos directores se retiran (no en vano el promedio de permanencia de los últimos diez directores está en los dos años y cuatro meses), otros logran establecer compromisos a cambio de una mayor permanencia, pero con un alto costo para la institución, sobre todo porque se acentúan las prácticas de simulación o las complicidades con el personal incumplido y falto de ética y todo ello es inocultable al estudiantado que se está formando para ejercer esta misma profesión.

En este escenario los alumnos refuerzan su percepción (seguramente aprendida en los niveles escolares previos) de que con ciertos profesores no es necesario realizar ningún esfuerzo académico, ya que al final del semestre todo el grupo obtendrá un calificación final máxima y una autoridad débil o con compromisos no hará nada por terminar con este tipo de prácticas. De esta manera se institucionaliza una política de *dejar hacer*, el directivo manda la señal a este tipo de docentes y al resto de la comunidad en el sentido de que *"no me meto en lo que tú haces en el aula, si no cuestionas mis decisiones de autoridad"* y el alumno lo traduce, para dirigirse a esos profesores, más o menos en estos términos: *"yo no te exijo ni te delato si me asignas la más alta calificación al final del curso"*. Este tipo de prácticas (no la única, pero sí representativa) lejos de fortalecer la autoridad y el poder del directivo, lo debilitan, ya que en los casos extremos en los que no tiene otra alternativa que aplicar la norma, sabe que diferentes actores usarán en su contra el disimulo que ha tenido para otros casos y ahora no lo tiene en este asunto. La pregunta obligada que debemos hacernos, es: ¿Qué tanto de esta dinámica micropolítica es interiorizada por los estudiantes de magisterio y luego pasará a formar parte de

la forma de ejercer su carrera y con ello, definirá su identidad profesional?

En este clima de confrontación resulta muy difícil planear el desarrollo institucional para el mediano y largo plazo. Pues suele ocurrir que las autoridades ocupen buena parte de su tiempo en mediar los conflictos, apagar *conatos de incendio* en cada momento y se enfrasquen en una interminable negociación de casi todas sus decisiones. Este contexto, que juzgo adverso para la formación docente, permea las relaciones de convivencia, del personal con el alumnado y de las relaciones que se establecen entre éstos. Los alumnos en ocasiones toman partido, en otras simulan estar de uno u otro lado del conflicto, algunos optan por no involucrarse, y evitan las confrontaciones con sus maestros, mientras que hay quienes muestran disciplina ante las posturas de sus maestros con el fin de evitarse problemas. Estas actitudes se reflejan en las actividades de las aulas, ya que se evitan algunas discusiones académicas, los alumnos se abstienen de cuestionar sobre ciertos temas, los maestros evaden conversaciones y, en general, el trabajo educativo se vuelve superficial y con una fuerte carga de simulación.

Estas condiciones (que suponen un nivel de alienación) no han sido tratadas en ningún espacio académico como un problema de convivencia real, se ve como algo inevitable, como un efecto colateral de la dinámica social dentro de la escuela, incluso hay quienes piensan que éstas condiciones deben ser atendidas por la dirección. Se ha eludido hacer un análisis de por qué y para qué se producen tales conductas, de precisar quiénes se benefician de esto, así como de pensar colectivamente en los mecanismos necesarios para modificar este ambiente escolar, de transformarlo mediante relaciones socializadoras más democráticas, es decir, un contexto en el que el alumnado tenga un mayor nivel de participación más alto en la marcha de la escuela. Finalmente no debemos pasar por alto que las prácticas escolares (lo que realmente se hace y no lo que se dice que se hace) se enmarcan y son consecuencia directa de un am-

biente institucional concreto. En este sentido, el conflicto institucional es una realidad que no puede ser ignorada.

Pensar un modelo formativo para la carrera docente centrado en el desarrollo de la identidad profesional nos conduce a pensar en una mayor participación del alumnado en las actividades institucionales. Esta participación propiciaría que los intereses de este conglomerado estuvieran presentes en el juego de intereses que dan origen a la dinámica micropolítica de la institución. Si bien debemos reconocer que este sector, como en los otros sectores de la comunidad escolar, no existe homogeneidad entre sus integrantes, es evidente que entre ellos habrá un conjunto de posturas que serán comunes a la mayoría del estudiantado, de esta manera los docentes y el resto de los trabajadores no podrán ser omisos a su atención. En la medida en que los alumnos tengan mayor involucramiento y participación en los asuntos de la escuela, y en particular de su propia formación, podrán incidir en la mejora de un conjunto de prácticas que ahora les vienen afectando y de las cuales sólo son espectadores. Pero, lo más importante de este mayor involucramiento de los estudiantes en la discusión de las metas institucionales es que se harán cada vez más responsables de su propia formación.

Desde la óptica de la micropolítica podemos entender que el conflicto es algo natural e inherente a todas las instituciones, desde ahí podemos hacer una lectura positiva de éste y tratarlo, con medidas distintas a las ya tradicionalmente utilizadas, como son las de carácter punitivo o las de los chantajes y compra de lealtades. Cuando en una institución logran concebir el conflicto desde una perspectiva crítica están en la posibilidad de construir un modelo de intervención integral que les llevará al cambio y la transformación institucional, a partir de ello se pueden modificar planteamientos educativos, tanto organizativos como curriculares. La forma como se ajustan las distintas orientaciones e intereses de los actores y grupos que conviven en un plantel y los demás elementos citados, da lugar a un grado de gobernabilidad institucional que es más o menos proclive a una convivencia apacible o turbulenta. En este sentido, parece

obvio reconocer que no sería coherente con este planteamiento una situación de inhibición, de ocultación o simplemente de acomodación a situaciones injustas o indignas (Torrego, 2004).

Referencias Bibliográficas

- Anderson, G. y Blase, J.** (1994), *El contexto micropolítico del trabajo de los profesores*, en J. M. Escudero y M.^a T. González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones pedagógicas. Madrid.
- Ball, S.** (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Bardisa, Ruiz, T. et al** (2008) *La micropolítica de las organizaciones educativas*. UNED, Madrid.
- _____: (2001), *Consensos y conflictos en centros docentes no universitarios*. Varia, UNED, Madrid.
- Faya, Alejandro** (2011), *Iniciativa anticorrupción: ¿paso firme?*, Suplemento Enfoque Núm. 886, Diario Reforma, México, págs. 12-13. Domingo 17 de abril de 2011.
- Fernández Enguita, Mariano** (2001) *Educación en tiempos inciertos*, Morata 1ra. Edición Madrid
- Fullan, M.** (2002), *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.
- Gil Anton, Manuel, et al.** (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A
- González, T.** (2003), *Las relaciones micropolíticas*, en M.^a T. González; J. M. Nieto y A. Portela: *Organización y Gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson Educación, Madrid
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús y Rodríguez Ortega Margarita T.** (2008) *Perfil de la profesión académica de educación normal del Distrito Federal*. DGENAM/UPN; México
- Torrego, J. C.** (2004), *La gestión de la convivencia desde la perspec-*

tiva de centro, en Moreno, J. M. (Coordinador) *Organización y gestión de centros educativos. Unidad Didáctica*, UNED.

Referencias en Línea

Bardisa, Ruiz (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, Revista Iberoamericana de Educación, nº 15, Disponible en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a02.htm> consultado el 14-02-2011.

Jares, Xesús D (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, Núm 15. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>

González, T. (1990). *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, pp.27-46, 1990. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm> consultado en abril de 2011

CAPÍTULO 2

EL PERFIL DE INGRESO DEL ALUMNADO

“La formación de maestros se ha convertido para los sistemas educativos nacionales en el peor problema pero, al mismo tiempo, en la mejor solución”

Fullan

Para comprender los orígenes de la construcción de la identidad docente de los estudiantes durante su estancia en la BENM es necesario hacer una revisión de algunos elementos comunes que dibujan su perfil de ingreso y se constituyen en las principales características del alumnado que aspira a ejercer la docencia. Para este efecto me voy a apoyar principalmente en el trabajo de Rodríguez y Negrete (2008), en el cual se podrán reconocer algunas características compartidas por los estudiantes de las escuelas normales del Distrito Federal y en particular los de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. La revisión de estas condiciones servirán para explicar, en alguna medida, la manera en que se van estableciendo en los jóvenes prácticas, hábitos, estrategias y modos de *ser estudiante* en la escuela normal cuyo origen lo encontramos, por un lado, en los antecedentes que estos actores tienen

de su ámbito familiar y escolar preliminar, y por otro lado, de las formas instituidas en estos centros de educación superior hacia la formación profesional como maestros de educación básica.

Las historias comunes de los alumnos

Los aspirantes de la BENM son admitidos mediante la presentación de un examen de selección (EXANI II)¹ elaborado por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)². Dicho examen está compuesto por dos partes cuyo propósito, además de la propia selección, es ofrecer información sobre conocimientos generales de los aspirantes. El primer examen, el de selección, está hecho para facilitar la toma de decisiones de la institución sobre el ingreso, sin embargo, en los hechos, los resultados que el aspirante obtiene en este primer instrumento son los que realmente determinan su aceptación o no a la escuela normal; el otro examen, el de diagnóstico, está diseñado para proporcionar información sobre el nivel de conocimiento y manejo de áreas básicas que posee el sustentante para el inicio de los estudios de educación superior, los resultados que obtiene el aspirante en este segundo instrumento no influyen en su admisión. Las preguntas que integran el EXANI-II son de opción múltiple, cada una posee cuatro opciones de respuesta, es el mismo que se utiliza a nivel nacional en otras escuelas normales. El examen de selección indaga el nivel de desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas y verbales, así como el manejo de los conocimientos de español, matemáticas y tecnologías de información y comunicación. Se compone de 110 reactivos: 100 cuentan para la calificación que se reporta y los 10 restantes están a prueba para su validación e incorporación en el próximo ciclo escolar. Estos últimos se distribuyen en todas las secciones del examen y no pueden ser identificados por el sustentante. El tiempo máximo

1 EXANI II Se refiere al Examen Nacional de Ingreso a la Licenciatura.

2 El CENEVAL es una asociación civil que elabora y aplica exámenes y evaluaciones de diverso tipo a las instituciones de educación superior en México que se lo solicitan.

para de resolución es de dos horas efectivas.

Al momento de realizar los trámites de selección, los aspirantes contestan un cuestionario de contexto que está diseñado con el propósito de vincular sus resultados con las pruebas de logro y pueden cubrir tres fines específicos (CENEVAL; 2011): *descripción* (ámbito familiar, nivel económico, escuela de procedencia), *contextualización del estudiante* (para comparar resultados entre variables de sexo, escuelas públicas y privadas, turnos), *explicación* (identificar factores que afectan el aprendizaje, encontrar variables cuya interacción contribuye al mejor rendimiento escolar, etc.). A pesar de la importancia que tiene el análisis conjunto de la información que brindan los exámenes de selección, de diagnóstico y del cuestionario de contexto, la BENM, inexplicablemente, no ha tenido acceso a los resultados desglosados de éste último, lo que le ha impedido hacer algunos estudios al respecto del perfil de los aspirantes y con ello brindar a las autoridades mejores elementos para la toma de decisiones institucionales.

Ahora bien; desde el punto vista demográfico, los estudiantes de la BENM y de las escuelas normales del Distrito Federal son en su gran mayoría jóvenes, ya que el 82.2% tiene entre 17 y 24 años de edad³. De acuerdo con un estudio (De Garay, 2001) a nivel nacional es el 89.7% de estudiantes de nivel superior quienes se encuentran en este mismo rango⁴. Este primer dato nos permite poner en tela de juicio aquel mito que suele mencionarse con alguna insistencia entre los estudiantes normalistas, en el sentido de que son personas que han incursionado previamente en otras opciones estudiantiles.

3 Este dato corresponde al total de la población de las escuelas normales en el DF; si desagregamos el dato de la BENM el porcentaje se incrementa alrededor del 90%, ya la Escuela Normal de Especialización y la Escuela Normal Superior de México tienen un límite de edad para ingreso marcado a los 45 años.

4 Adrián de Garay publicó los resultados de una investigación que abarca estudiantes de 8 ciudades de diferentes estados de la República e incluye 25 instituciones de Educación Superior públicas y privadas que permite tomarlo como una muestra nacional.

tiles y al no encontrar un lugar o no lograr sus expectativas, deciden, como último recurso, dedicarse a la carrera del magisterio. Adicionalmente al dato anterior, tampoco debe perderse de vista que el sistema educativo mexicano obliga a que, todavía siendo menores de edad, los adolescentes deban tomar una decisión de carácter ocupacional, sobre todo cuando las opciones de bachillerato se especializan desde el inicio. Decisión que en algunos casos se ve modificada por las circunstancias personales de cada estudiante. Seguramente esto explica porqué el trámite para el cambio de carrera se encuentra contemplado en la normatividad universitaria de muchas instituciones, es seguro que consideran esto como un fenómeno hasta cierto punto habitual de movilidad estudiantil y no necesariamente como un síntoma de fracaso.

Por otra parte, tres cuartas partes (75.1%) de la población estudiantil que cursa la carrera en la BENM es femenina. En este caso, el dato rebasa en ocho puntos porcentuales lo que se reporta para otras licenciaturas (66.9%) que se encuentran dentro del área de conocimiento de la educación y las humanidades (ANUIES; 2004), sin considerar a la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños cuya población es 100% femenina. Este porcentaje de mujeres en el estudiantado normalista puede explicarse desde dos posibles razones: La carrera de docente de educación primaria ha sido históricamente una profesión donde predominan las mujeres, y esto puede ser indicativo de que en el imaginario social, sigue predominando la idea de que la docencia en el nivel básico es una tarea eminentemente femenina y, en segundo lugar, el alto porcentaje señalado coincide con la tendencia de los últimos años que se observa en la educación superior en general, en cuanto a que la participación femenina en este nivel educativo lleva un aumento sostenido en los últimos 30 años (ANUIES, 2004).

De acuerdo con el estudio que vengo refiriendo, el 87% de la población estudiantil es soltero; en tanto que el 11% está casado o vive en unión libre. Este alto porcentaje tiene coincidencia con los datos

que nos ofrece De Garay (2001), en el sentido de que los jóvenes mexicanos que logran obtener un lugar en la educación superior retrasan el establecimiento de la responsabilidad de formar una familia, mientras que el resto de la juventud mexicana establece relaciones matrimoniales a los 19 años en promedio. De la misma manera, el 86% de los estudiantes declaró no tener hijos, dato que coincide con el porcentaje de la soltería señalada anteriormente. En los rasgos que presenta la mayoría de los estudiantes podemos suponer que se encuentran en una condición favorable para dedicarse a su formación inicial. Igualmente, podemos considerar que es alto el porcentaje del estudiantado que cuenta todavía con el apoyo familiar.

Este respaldo familiar se ve reflejado en las condiciones materiales que componen el entorno de los alumnos en casa, y depende, en buena medida, de las posibilidades económicas y los medios de vida que les puede proporcionar la familia, pues un alto porcentaje de estudiantes normalistas refiere que depende económicamente de sus padres (78%); o de otros familiares (2.6%) e incluso del cónyuge (6.6%), lo que nos arroja un total de 87% formado por quienes dependen económicamente de otros, en tanto que el resto es económicamente independiente. Una vez más, estos datos se corresponden con otros estudios realizados en otras carreras, por ejemplo en 2004, en la UNAM el porcentaje de estudiantes de licenciatura que dependían en lo económico de sus padres era de 85%, (Guzmán y Serrano, 2007).

Sumado al conjunto de condiciones que he expuesto en los párrafos anteriores podemos agregar que la mayoría vive con su familia nuclear (76%), es decir con sus padres y/o hermanos; o con su familia ampliada (8.5%), en donde además se incluyen a los abuelos, tíos o primos. Esto se traduce en que 8.5 de cada 10 estudiantes cuentan con el respaldo de las condiciones de vida que prevalecen en sus familias, de acuerdo con los datos arrojados en este estudio. En este grupo de alumnos dependientes, no deben pasar desapercibi-

dos cuando menos tres subgrupos: a) quienes aun estando casados o viviendo en unión libre (e incluso algunos tienen hijos) continúan teniendo el beneficio de la dependencia económica hacia los padres; b) tampoco aquellos que siendo solteros y tienen hijos viven con sus padres y dependen de ellos y c) quienes, además de guardar una condición de dependencia hacia los padres y no trabajar, aseguran que de ellos dependen económicamente otras personas.

En contrapartida, encontramos que el 28.2% de los alumnos de las cinco escuelas normales públicas trabaja⁵, aunque en el caso de la BENM este porcentaje se ve reducido a 13.5% esto significa, que la dedicación a los estudios por parte de estos alumnos no se da de manera exclusiva, lo cual puede afectar su desempeño y resultados escolares, pues prácticamente el 60% de estos estudiantes trabajadores tiene que destinar entre 20 y 40 horas a la semana a sus actividades laborales. Otros datos del mismo estudio nos dicen que se trata de empleos informales ya que el 42.3% de los estudiantes que trabajan no tiene contrato y el 29.2% desempeña un puesto eventual. Además que su incorporación al mercado laboral no necesariamente responde al interés o a la posibilidad de entrar en contacto con el campo profesional, pues alrededor del 60% de ellos, afirma que su trabajo no se relaciona con sus estudios⁶. Habría que agregar que de acuerdo al estudio citado un poco más de la mitad de los estudiantes trabajadores considera que los recursos económicos con los que cuenta para cubrir sus necesidades escolares son suficientes o excelentes (50.5% y 4% respectivamente). No obstante, el

5 Es necesario señalar que el porcentaje más alto de los estudiantes que trabajan y son atendidos por las normales públicas, se localiza en la licenciatura de Educación Secundaria (44.1%) y que otra fracción significativa (19.8%) se encuentra en la licenciatura de Educación Física.

6 Pero como advierten Guzmán y Serrano (2007), tampoco puede sostenerse la idea de que todos los estudiantes que trabajan, lo hacen por necesidad económica; es posible también que algunos de ellos lo hagan por compromiso familiar, por entretenimiento, por sentirse más independientes o simplemente por vivir la experiencia laboral.

43.5% señala que son insuficientes los recursos de que dispone. En estos casos puede argumentarse la escasez económica como una causa para trabajar mientras se estudia. Un dato que refuerza este argumento, es que sólo el 17% de la población que trabaja cuenta con beca.

Otro rasgo de los estudiantes normalistas que conviene revisar es que entre la población escolar de las escuelas normales del Distrito Federal existe una proporción significativa de estudiantes que no son originarios del Distrito Federal ya que poco más del 36% de ellos proviene de otros Estados de la República, particularmente del Estado de México (25.9%). Para el caso de los estudiantes de la BENM corresponden el 66.9% para quienes son del Distrito Federal, el 22% son del Estado de México y el 10.5% de otros estados. Estos datos deben ser revisados en función del tiempo de traslado que destinan de su casa a la normal y viceversa; el trayecto más regular es de hora y media (31.8%), pero sumado a los grupos de alumnos que tardan más de hora media en sus recorridos, el porcentaje se eleva al 60%. Lo cual significa que 6 de cada 10 estudiantes pasan, un mínimo de tres horas diarias viajando de un lugar a otro. Sobre todo porque la mayoría (94%) recurre al transporte público como principal medio de traslado.

A partir de una vinculación de estos últimos dos datos, podemos derivar que una porción importante de alumnos (los que trabajan y los que hacen largos traslados) se ven más afectados en el tiempo que pueden destinar a su formación profesional, dicho esto en un sentido amplio. Es decir, no solo a sus horas de estudio o a la realización de tareas y trabajos (el 23.4% afirma que ocupa el tiempo de traslado para leer o hacer algunas tareas escolares), sino a la posibilidad de asistir a eventos académicos fuera de su horario escolar, visitar museos o galerías, hacer prácticas de campo, recurrir a bibliotecas distintas a las de la propia normal, presenciar eventos artísticos y culturales, etc. No obstante, los alumnos que no trabajan durante sus estudios o que no consumen tanto tiempo en sus

traslados tendrían mejores condiciones para realizar este tipo de actividades que, sin duda habrían de enriquecer su formación inicial. Sin embargo, institucionalmente se ha abandonado en buena medida la programación de actividades académicas, artísticas y extracurriculares que podrían captar al sector de los alumnos que tienen mayor disponibilidad de tiempo.

Las condiciones materiales y los servicios con que cuentan los alumnos normalistas en sus domicilios, constituyen un contexto que ofrece un ambiente determinado para la realización de algunas actividades escolares, el 51.4% de los encuestados dice contar con un espacio privado para la realización de su tareas, por lo tanto un poco menos de la mitad del alumnado hace sus tareas en un lugar compartido dentro de la casa. En contraste, los que se reportan a nivel nacional, (De Garay, 2001) señalan que el 85.2% de los estudiantes de las instituciones particulares y el 74% de alumnos de las instituciones públicas, cuenta con un espacio privado para estudiar en su casa. En cuanto a algunos medios necesarios para hacer trabajos escolares, el 79.3% dispone de una computadora en casa, el 55% tiene impresora y sólo el 33.1% tiene conexión a la Internet. Esto significa que casi la mitad del estudiantado necesita recurrir a otro espacio para imprimir sus trabajos y dos terceras partes ingresan a internet desde fuera de su casa. Es probable que para ellos estos servicios tengan algún costo adicional.

Desde una perspectiva de innovación tecnológica, resulta preocupante que sea tan alto el porcentaje de alumnos que tiene limitantes para acceder a la Internet desde su domicilio, sobre todo si consideramos que hoy en día es uno de los recursos que ofrece mayores posibilidades de búsqueda de información para el alumnado, sobre todo cuando se tienen limitaciones de horario para asistir a las bibliotecas u otras fuentes de consulta. Es igualmente lamentable ver las condiciones en las que se encuentran los servicios de cómputo en la escuela normal y que se tengan tantas limitaciones para la adquisición de nuevos equipos a pesar de contar con los

recursos que ofrece el PROFEN⁷. En el estudio que he venido siguiendo para desarrollar este apartado, el 42.1% y el 43.9% sostienen que los centros de cómputo de la escuela normal son malos o regulares respectivamente.

Otro de elemento que participa en la construcción de la identidad profesional es el componente de tipo cultural que forma parte del ambiente familiar de cada estudiante y que le proporciona un conjunto de recursos con los que se incorpora a un nuevo contexto social, que debería estar caracterizado por lo académico. Este acervo cultural, define, en buena medida, la forma como el joven interactúa con los integrantes de este espacio, como su posición dentro del espacio simbólico de la educación superior.

"El capital [cultural] es un conjunto de recursos o poderes utilizables que resultan de herencias y relaciones de los individuos, según el lugar que ocupan dentro de la trama social" (Guzmán. 1994), y que se expresan en forma de bienes materiales adquiridos (capital objetivado), de prácticas y comportamientos (capital incorporado); así como también en forma de reconocimiento jurídico o certificación de los saberes y de las competencias que el sujeto posee" (capital institucionalizado)⁸.

Para adentrarnos en el terreno cultural de los futuros maestros es necesario conocer algunos aspectos centrales, como la cantidad y tipo de materiales de apoyo bibliográfico que los estudiantes tienen

7 El Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, es un programa de financiamiento que otorga el gobierno federal a las escuelas normales para que con base a sus proyectos institucionales puedan resolver sus necesidades más apremiantes, sin embargo en los últimos años se ha restringido la adquisición de bienes instrumentales e informáticos.

8 El Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, es un programa de financiamiento que otorga el gobierno federal a las escuelas normales para que con base a sus proyectos institucionales puedan resolver sus necesidades más apremiantes, sin embargo en los últimos años se ha restringido la adquisición de bienes instrumentales e informáticos.

a su alcance en el ámbito familiar para el desarrollo de sus tareas escolares; conocer el nivel de escolaridad de sus padres y de la valoración intersubjetiva que la familia otorga al hecho de que ellos estén estudiando una licenciatura, con el propósito de delinear algunos rasgos del capital incorporado y objetivado que comportan.

De acuerdo con los datos del estudio de Rodríguez y Negrete en la consulta de diccionarios, enciclopedias y libros especializados en casa, los estudiantes de la escuela normal reflejan una situación que no es distante al común de los alumnos de la educación superior, ya que más del 90% afirma que cuenta con al menos un diccionario y alrededor del 70% dispone de enciclopedias en casa. Sin embargo, la disponibilidad de libros especializados en temas educativos entre el estudiantado se reduce al 38.9%. Debe recordarse que solo la tercera parte de los estudiantes normalistas cuentan con conexión a Internet en casa, lo que significa que este sector es quien podría suplir la falta de enciclopedias y libros especializados con otras fuentes de información en línea. Adicionalmente, debemos considerar que para los estudios de nivel superior, los libros especializados deberían ser la fuente primaria de consulta, mucho más que los diccionarios y las enciclopedias que son más propios de la educación básica. De esta manera, era de esperarse que el estudiante de la carrera de magisterio fuese, sobre la marcha, formando y enriqueciendo su biblioteca personal formada por un acervo especializado en su campo educativo. Pero en este caso concurren algunos factores que impiden que esto ocurra en la práctica.

En primer lugar recordemos que un poco más de un tercio del estudiantado considera que los recursos económicos de que dispone para sus estudios son insuficientes, esto se traduce en que un sector importante de la población estudiantil tendría pocas o nulas posibilidades de adquirir un acervo bibliográfico a lo largo de su carrera, aun entre los alumnos becarios, ya que a pesar de que no existen estudios que nos indiquen el destino que tienen los recursos que reciben, se sabe que algunos alumnos suelen usarlos para

solventar otras necesidades, mientras que el resto de sus compañeros tal vez tendría algunas posibilidades de hacerlo; sobre todo, si en la escuela normal la lectura de libros (ya sea comprados o prestados de la biblioteca) fuese una práctica más arraigada. En segundo lugar, el uso instituido de "lecturas" fotocopiadas entre los alumnos normalistas inhibe o desalienta la adquisición y lectura de libros completos. Aun y cuando en algunos cursos al conjunto de fotocopias se le denomine "antología" (el 60% de los encuestados lo refiere como principal fuente de lectura). Esta práctica de la fotocopia o de la lectura fraccionada de textos no puede constituir una estrategia sana para la formación de un capital cultural entre los nuevos profesionales de la educación. Como si esto no fuera suficiente, según la percepción de los estudiantes encuestados la calidad y suficiencia de los servicios bibliotecarios está en el 54% y 14% de quienes lo califican como regulares e ineficientes, respectivamente.

Para De Garay (2001), el ambiente intelectual de un hogar está directamente relacionado con el nivel de escolaridad alcanzado por los padres de los estudiantes, en esta lógica, los padres que tienen formación superior estarán en mejores condiciones de ofrecer un apoyo real a sus hijos, pues se supone que los hijos han vivido un ambiente alfabetizador temprano; han contado con un mayor acompañamiento en su formación básica y han incorporado un lenguaje y prácticas culturales que les brindan mayores herramientas para el trabajo académico del nivel superior. Mientras que los jóvenes cuyos padres sólo tienen formación básica muy seguramente no les han dado a los hijos los mismos apoyos y tendrán escasas posibilidades de brindarles un apoyo directo a los estudios superiores; por lo tanto, de acuerdo con el autor, este contexto intelectual tiene mucho mayor peso en la formación del capital cultural que las mismas condiciones socioeconómicas de las familias de los jóvenes. Es importante señalar que según el estudio Rodríguez y Negréte, ya referido, la mayor frecuencia estadística de escolaridad entre los padres de los jóvenes que cursan su carrera en las normales públi-

cas de D. F. se ubica en la educación básica, puesto que en el porcentaje acumulado observamos que el 48.3% de los padres y el 54.4% de las madres llegaron hasta la secundaria. En tanto que el 22.4% de los padres y el 12.7% de las madres llegaron a la educación superior o incluso tienen estudios de posgrado. En comparación, el nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes normalistas del D. F. se encuentra por debajo de los datos nacionales que señalan un 37.4% de padres y un 20.4% de madres que llegaron a la educación superior (ANUIES, 2004).

Creo conveniente detenerme a revisar con mayor profundidad el dato anterior, ya que si bien el ambiente intelectual del hogar crea un contexto propicio para la adquisición de un capital cultural, en muchos casos esto no necesariamente resulta determinante, ya que de otra manera el futuro de los jóvenes cuyos padres no tuvieron oportunidades educativas estaría encaminado a reproducir el mismo nivel que la generación anterior, lo cual nos colocaría en una visión extremadamente determinista. Por otro lado, es poco frecuente que en el nivel superior los padres se involucren con los hijos "para hacer la tarea", por lo que, el apoyo directo que en este sentido los padres con preparación pueden brindar se vuelve relativo. La afirmación anterior se desprende de que el 57.2% del estudiantado afirma que realiza sus trabajos escolares individualmente.

Ahora bien, podemos asumir la posibilidad de que los padres que tienen formación profesional relacionada con el mismo campo de estudio de sus hijos son quienes están en condiciones más reales de ofrecerles un apoyo efectivo en diversas formas al momento en que la hija o el hijo cursan su carrera. Sin embargo en el caso de los estudiantes normalistas del Distrito Federal encontramos que entre los padres (4.5%) como entre las madres (8.1%), es una reducida proporción la que realizó estudios de educación normal. Esto nos permite concluir que la gran mayoría de estudiantes no cuenta con esta posibilidad de apoyo efectivo en el seno familiar e igualmente, podemos afirmar que la decisión de sus hijos para optar por la pro-

fesión magisterial no se desprende de una influencia o tradición familiar.

Si consideramos el porcentaje de padres que cuenta con estudios de nivel superior, podemos suponer que la mayoría de estudiantes del normalismo no posee suficientemente los referentes culturales para adentrarse en los conocimientos que son propios de la educación superior. Aunque también es necesario reiterar que esto no es, por sí mismo, un requisito para lograr resultados exitosos. Al mismo tiempo este dato nos dice que nuestros estudiantes, en su mayoría, forman parte de la primera generación de su familia que alcanza a llegar a este nivel educativo. De esa manera, podemos entender que la valoración que las familias de los estudiantes hacen de los estudios de sus hijos es muy alta, ya que la mayoría de los estudiantes percibe que sus familias otorgan un valor alto (más del 73%) o muy alto (alrededor del 20%) a sus estudios. Esto se refleja en que a pesar de que pueden existir algunas limitaciones en el orden material, el esfuerzo que hacen para brindar un apoyo familiar adecuado para alcanzar la meta se encuentra por encima de otras necesidades. En este sentido, es necesario revisar qué elementos está poniendo en juego la institución, por su parte, para compensar las posibles carencias culturales de los alumnos.

Al ser, la mayoría de los alumnos, la primera generación de la familia que accede a los estudios de nivel superior, deben apuntarse dos elementos que participan en la formación de la identidad profesional, el primero de ellos es el estatus social que la comunidad otorga a quienes tienen un título profesional, ya que esto significa que poseen un capital cultural objetivado. Es decir, ahora ostentan una certificación que les otorga un rasgo de distinción de entre otras personas y grupos. Esto debería cobrar especial relevancia en un sistema educativo excluyente como el mexicano, si consideramos que para el año 2006 sólo 26 de cada 100 personas que ingresan al sistema educativo alcanzan la educación superior (ANUIES, 2011). El segundo elemento se refiere a la condición social de prestigio que

implica el ser docente. A pesar de que, para algunas personas se viene hablando del demérito en que ha caído esta profesión, sin lugar a dudas sigue teniendo una valoración importante en las comunidades en las que el maestro presta sus servicios. Además, para la familia del nuevo docente tiene un gran significado que uno de sus integrantes ejerza una carrera profesional. En este mismo sentido podemos comprender el orgullo personal y familiar del logro obtenido, porque en ellos se forma la expectativa de convertir ese capital cultural en un conjunto de bienes materiales que les permitirán trascender a las condiciones económicas y culturales que la familia tenía antes de contar con un integrante profesionalista.

Estos dos elementos seguramente van a estar presentes a lo largo de su ejercicio profesional, ya que ahora los graduados en la docencia son diferentes al resto de las personas que no han obtenido un título profesional, y forman parte de un gremio, de un sector, de profesionistas que le da un sentido de pertenencia de grupo. Es evidente, que este sentido de pertenencia grupal no es suficiente para determinar los rasgos de la identidad profesional ni debe ser confundido con la identidad profesional misma, ya que suele trasladarse la cuestión colegial con la identidad profesional, es decir no basta sentirse de origen *normalista* o *universitario* para desarrollar una completa identidad docente. Por lo tanto, a partir del sentido de pertenencia a determinado grupo profesional, es de esperarse que se provoque un cambio en la perspectiva valoral que corresponda a dicha profesión (en este caso la docente), sin embargo, esto no ocurre de forma automática, en este proceso de reconversión de valores podemos encontrar afinidades, contradicciones y tensiones diversas producidas por la similitud o discrepancia entre las visiones personales, el imaginario colectivo (que otorga tales o cuales cualidades) y las condiciones objetivas de la realidad que impiden que este cambio de valores ocurra sin sobresaltos.

Los modos de ser estudiante. *¿Qué es ser estudiante?* He mencionado al principio de este capítulo que las prácticas escolares en el nivel de educación superior nos conducen a pensar en su relación con las actividades intelectuales que los estudiantes realizan, en el caso de la BENM, este conjunto de actividades, sumadas a las deportivas y artísticas constituyen lo que hoy podemos denominar como lo académico. Estas actividades se derivan, en principio, de los planes y programas de estudio, pero a éstas se suman, probablemente con mayor peso, las costumbres y pautas que los docentes y, en general, la institución educativa ha configurado a lo largo del tiempo para desarrollar en los sujetos tutelados, ciertas formas de pensamiento. Así, los docentes, los estudiantes, los trabajadores y los directivos contribuyen con sus actividades, actitudes y valores a construir un modo de vida del hacer lo escolar, por eso creo necesario para los fines de este trabajo hacer una revisión de estos aspectos. Me refiero muy particularmente a la búsqueda de información especializada, al uso de recursos para el procesamiento de la información y a la selección de criterios para su valoración; estas habilidades conducen a los estudiantes, de forma diversa y en momentos diferentes, a la apropiación de conocimientos y a la primera aproximación al campo profesional en el que van a desempeñar su tarea educativa.

Toda vez que los contenidos de la licenciatura en educación primaria los podemos considerar como especializados, es de esperarse que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades para acceder a esos contenidos de la misma manera como ocurre en otros campos profesionales, sin embargo, uno de los principales medios por los que acceden los conocimientos son las antologías⁹ (el 60% del alumnado reconoce utilizar principalmente este medio). Ante esta situación, es importante entonces saber cómo le hace el res-

¿Qué es una antología? ¿cómo se relaciona con el campo profesional? ¿cómo se relaciona con el campo académico?

9 En realidad las llamadas antologías son un conjunto de textos (generalmente fotocopiados) que corresponden a los temas que cada programa de asignatura comprende.

tante 40% para acceder a los contenidos de sus cursos, es probable que algunos usen otros medios y una cantidad indeterminada de este porcentaje tengan como única fuente de información la que exponen sus maestros durante las sesiones de clase.

El uso recurrente de textos preseleccionados en muchos cursos hace que el estudiante no necesite buscar y seleccionar otros medios (libros, revistas, medios digitales, etc.), lo que implicaría para él desarrollar habilidades para discernir cuál es la información pertinente al tema. Por consecuencia, la estrategia más habitual es la lectura de esta colección de textos y la consulta de la bibliografía referida en los programas del curso (71%). Paralelamente a las prácticas anteriores, según el estudio, más de la mitad de los alumnos reconoce que nunca es colocado en la necesidad de buscar información especializada de su campo profesional, lo cual se traduce en una severa limitación para el profesional que debe buscar nueva información ante la eventual presencia de una situación problemática inédita en su trabajo cotidiano. De igual manera, es muy probable que cuando los alumnos de un mismo grupo han recurrido a una sola fuente de información (como la antología) no cuenten con elementos suficientes para contrastar la información con otro punto de vista o que puedan desarrollar algún debate sobre el tema.

Aquí, las escuelas normales enfrentan una severa contradicción, que ni siquiera ha sido suficientemente discutida, ya que la presencia de un plan de estudios que tiene un carácter nacional, de aplicación obligatoria para escuelas públicas y privadas, supone un conjunto de contenidos únicos para la formación inicial de los maestros de educación básica en las condiciones de diversidad cultural y económica del país y simultáneamente propicia que se privilegie un enfoque homogéneo sobre los contenidos de la formación. También ocurre que los programas de las asignaturas proponen observar a la práctica docente desde los contextos específicos, *en condiciones reales*, lo que implicaría construir saberes a partir del acercamiento al trabajo docente y, por consecuencia, contar con una

diversidad de contenidos especializados de consulta que favorezcan la comprensión de esa diversidad. En consecuencia, el uso de las estrategias de acceso a la información tendría que ser diversificado y focalizado a las condiciones urbanas y de marginación que suponen las condiciones de la Ciudad de México.

Ante esta perspectiva, debemos reconocer que la habilidad relacionada con la búsqueda, selección y tratamiento de la información propia del campo profesional de la docencia, no es exclusiva de los estudiantes normalistas, por el contrario, ésta se desarrolla durante la formación inicial pero se consolida durante el ejercicio profesional, de tal manera que se convierte en un rasgo que le da definición al quehacer docente y, por lo tanto, forma parte de la identidad profesional. De ahí la importancia de poner en práctica de forma cotidiana en las aulas y demás espacios escolares variados medios y recursos en la exploración de fuentes de información que permitan a los estudiantes desarrollar estas habilidades, volver habitual el uso de recursos que son útiles para actualizar los contenidos especializados de sus asignaturas.

Para esto es necesario reconocer que lo que se necesita en este momento de la formación profesional es la búsqueda de saberes especializados, a diferencia de lo que hacía el alumno en la educación básica, cuyos contenidos solían ser de carácter general. Sin embargo el 68% de los alumnos normalistas señala que siempre o casi siempre utiliza enciclopedias para resolver sus necesidades de consulta; un 76% recurre a diccionarios y el 85% obtiene información a través de libros de texto, aunado a estos datos nos encontramos que el 57% dice que nunca o casi nunca utiliza revistas especializadas. Si bien estos son hábitos que los alumnos pueden tener arraigados a lo largo de su formación previa, también podemos intuir que el tipo de cuestionamiento o el nivel de requerimiento del trabajo escolar que le solicitan sus maestros, lejos de necesitar de una consulta especializada, al ser tan general, le permite a los alumnos encontrarla en este tipo de fuentes.

Con este tipo de prácticas el alumno, en su experiencia cotidiana no se ve forzado a modificar la percepción que ha construido en la educación básica (con respecto a la relación maestro-alumno, cuya principal característica es que la responsabilidad formativa recae principalmente en el docente), ya que continua en *la perspectiva adquirida en el pasado* (percepción que *debe ser desestructurada y reestructurada para dar lugar a relaciones basadas en el compromiso y la responsabilidad individual*) (Casillas:1998). Esto nos conduce a una continuidad de esta imagen, que por un lado propiciará que el alumno normalista asuma tardíamente (o no lo haga) la responsabilidad que le corresponde en su propia formación; *en el otro lado* continuará el uso de la biblioteca de la normal y de la biblioteca de la Si a las condiciones expuestas en los párrafos anteriores le sumamos el hecho de que más de la mitad de los estudiantes afirma que no acude a una biblioteca para realizar sus lecturas y trabajos escolares (en contraste con el 86.7% de estudiantes de otras IES que acude recurrentemente), se infiere entonces que las limitaciones para la búsqueda de información se deben al escaso uso de los servicios de biblioteca. Evidentemente, en este caso necesitamos plantear algunos supuestos sobre las causas por las que los alumnos no suelen asistir a la biblioteca de su escuela o a cualquier otra: a) no acuden porque el nivel de requerimiento de la información no lo hace necesario; b) el nivel de exigencia de calidad del trabajo es mínimo (por ejemplo, el docente no valora si el trabajo tiene o no referencias bibliográficas); c) acuden a otras fuentes (por ejemplo internet); d) no van porque los servicios en la normal son deficientes; e) no tienen la costumbre ni saben cómo usar los servicios bibliotecarios, entre otras posibles causas. Sin embargo, de acuerdo con el estudio que ha servido como principal referencia para este capítulo, la población estudiantil que opina que el servicio en la biblioteca de la normal es bueno, coincide con el 27.9% que afirma que siempre o casi siempre utiliza la biblioteca de la normal para realizar sus trabajos escolares. Es decir, los estudiantes que asisten a la biblioteca en afirman que los servicios son buenos.

Ahora bien, es indudable que el uso de la Internet por parte de los alumnos para allegarse información, incluso la especializada, cobra mayor presencia en la escuela normal, ya que más de la mitad de los alumnos afirma que en sus trabajos escolares hace uso de textos *bajados* de Internet (superando al 40.7%¹⁹ de otras IES del país), este dato es interesante ya que anteriormente dije que solamente el 37.1% de ellos tiene conexión desde sus casas. En este sentido, debemos revisar los programas de las diferentes asignaturas para conocer cuántas y cuáles son las referencias que se ofrecen a los estudiantes para las consultas en línea, igualmente, debemos considerar el tipo de requerimientos que los docentes establecemos para la elaboración de los trabajos escolares de los estudiantes, de manera que no sea suficiente el hecho de *copiar y pegar* los textos en los mismos. Por otra parte, como señalé al principio de este capítulo, la escuela normal requiere enfocar su inversión en infraestructura para recuperar la conexión inalámbrica de la Internet para brindar un servicio gratuito compensatorio a las casi tres cuartas partes de la población estudiantil que no cuenta con este servicio en su casa.

Hemos visto hasta aquí como los alumnos de la BENM utilizan principalmente el conjunto de fotocopias que les proporcionamos los docentes de cada asignatura, como principal fuente de acceso a los contenidos de sus cursos. También he comentado sobre la escasa necesidad que tienen de allegarse información especializada con su campo profesional, así como el uso limitado que se hace de los servicios de la biblioteca y la práctica cada vez más recurrente de *bajar* información de la Internet para usarla en sus trabajos escolares.

Las conexiones entre las prácticas y los contenidos

Todo esto nos lleva a revisar la valoración que los alumnos hacen de sus actividades escolares y en particular de los trabajos escritos que presentan. Una revisión de las estrategias que los estudiantes aprenden a usar para dar cumplimiento a las tareas y el sentido que

los jóvenes normalistas les asignan, nos permitirá reconocer las conexiones que se dan entre lo que está prescrito en los programas con lo que en lo cotidiano va moldeando los procesos de formación de los estudiantes. En la apreciación general que hacen los estudiantes de sus trabajos escolares, puede percibirse la relatividad que le asignan en sus procesos de formación, ya que al parecer, son actividades a las que no le encuentran mucha claridad del sentido académico que éstos suponen. Esta apreciación de relatividad se explica cuando ocho de cada diez afirma que siempre o casi siempre sus profesores les revisamos los trabajos. Es decir, hay un conjunto aproximado de 20% de profesores que pedimos la realización de trabajos y no siempre éstos son revisados, comentados y calificados. Esto se confirma cuando el 51% señala que los docentes casi siempre les regresamos sus trabajos, y de ellos sólo el 44.2% les corrigen y les hacen comentarios. Entonces, esa importancia relativa que los alumnos han aprendido a asignar a las actividades escolares empieza a construirse cuando los docentes no devolvemos trabajos, no les hacemos comentarios o ni siquiera los calificamos.

Es sencillo entender el porqué solamente el 37% del estudiantado considera que sus trabajos siempre son útiles y el 37.5% juzga que casi siempre lo son. Parece ser entonces que los jóvenes valoran las actividades como necesarias para la acreditación, pero no necesariamente, para darle sentido a su formación docente. Podemos suponer entonces, que la consecuencia directa de estas prácticas conduce a los estudiantes de la carrera docente a perder interés por algunos temas de su campo profesional ya que sólo el 13% y el 56.6% dicen que la realización de sus trabajos escolares siempre o casi siempre les despierta interés por la materia, respectivamente.

A partir de estas experiencias relacionadas con la conexión que existe entre los trabajos escolares y lo que está establecido en los programas de asignatura, es necesario detenerme a indagar sobre los aspectos que son objeto de valoración en los trabajos escolares de los alumnos normalistas, y ahí encontramos que la atención de

los docentes se centra en los aspectos que les dan forma. Observamos que los estudiantes perciben a la *presentación* como el rasgo que siempre revisan sus profesores (66.8%), seguido del de *ortografía* con un 56.6% y calidad de la *redacción* con 53.3%. La extensión de los trabajos, las ilustraciones o esquemas, así como las referencias bibliográficas casi nunca cuentan. Por lo que se refiere a los rasgos que determinan la calidad del contenido en un trabajo estudiantil los normalistas opinan que este rubro generalmente recibe menos atención, ya que sólo el 40% dice que casi siempre le revisan el dominio de la materia, mientras que el 30% dice que siempre, el 11.2 advierte que nunca y un 16 % omite contestar. Enseguida está la valoración sobre el uso de bibliografía, siempre el 38.2%, casi siempre un 34 %, casi nunca un 10% y el 16 % omite dar su opinión.

Esta práctica de valorar con más atención los aspectos de forma que los de fondo en los trabajos escolares, subraya la idea señalada anteriormente en el sentido de que los alumnos no se ven precisados a buscar información especializada, debido a que tienen una antología con los contenidos del curso, no tienen un nivel de exigencia en la calidad de sus trabajos, no perciben con claridad el sentido de algunos trabajos, no reciben suficiente retroalimentación sobre el esfuerzo realizado, y cuando la reciben, ésta se centra en aspectos de forma más que de fondo y contenido. Por lo tanto, si los estudiantes recurren únicamente a los contenidos de los programas, contenidos en las antologías, sin contrastarla con resultados de investigaciones en curso, enfoques en debate y contenidos que ayudan a la apreciación de contextos específicos, se sostendría una tendencia hacia la homogeneización y pocos márgenes para la variabilidad de miradas sobre el quehacer de su tarea profesional.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de habilidades (especialmente intelectuales) que se espera que los alumnos desarrollen cuando realizan sus trabajos y tareas escolares, los estudiantes señalan que la *capacidad de análisis* (49.5%) y la *capacidad de crítica* (44.2%) son las que sus maestros valoran principalmente. No obstante, de

los tres aspectos distinguidos en los trabajos (forma, contenido y análisis) la valoración que perciben los alumnos es del 50%, 30% y 40% respectivamente, por esa razón he mencionado que para los estudiantes los rasgos referidos al contenido y a los aspectos analíticos no sean tan claros al momento de realizarlos. Por ello es necesario revisar si el desarrollo de capacidades de abstracción, síntesis, análisis y conceptual está siendo escasamente favorecida como parte de la formación de los estudiantes. Al introducirnos en esto, nos daríamos cuenta de qué manera estamos resolviendo el propósito de que los alumnos logren resolver problemáticas de la práctica docente en contextos específicos.

Los mitos y las realidades sobre el estudiantado

Con la revisión de los rasgos de los estudiantes que hasta aquí he realizado, creo estar en condiciones de intentar una primera descripción derivada de los antecedentes de los jóvenes normalistas y afirmar que desde el punto de vista demográfico no podemos encontrar diferencias significativas con el resto de los estudiantes del nivel superior. El rango de edad, el género y otras características relacionadas con la familia son compartidas con las otras escuelas normales del Distrito Federal, y otros grupos estudiantiles, tanto de carreras vinculadas con la educación como en general con otras carreras universitarias.

De la misma manera, los rasgos socioeconómicos son en cierta forma, similares al resto de los jóvenes que estudian en el nivel superior, aunque desde el punto de vista de los ingresos disponibles para realizar sus estudios, los jóvenes normalistas se encuentran un poco por debajo del resto de los estudiantes. Sin embargo, el origen socioeconómico marcado por los escasos recursos materiales, puede parecer una condición propicia para que a los futuros maestros se sientan identificados con los sectores vulnerables en los que seguramente realizarán su ejercicio profesional. Lo mismo ocurre con el origen del estudiantado normalista en el cual encontramos un

alto número de estudiantes que procede del Estado de México y otras entidades cercanas a la ciudad de México. No obstante, ambos aspectos no constituyen por sí mismos una característica que resulte determinante para marcar una gran diferencia entre ambos grupos. De esta manera, podemos sostener que los futuros docentes cuentan con antecedentes similares a los de otros sectores y que son pertinentes para sentar las bases de una identidad profesional, en este caso, la identidad docente.

Es posible que exista una diferencia en la que haya que detenerse un poco más, me refiero a los rasgos que describen las condiciones culturales previas y de contexto de que disponen los estudiantes normalistas. Con ello, tratar de dejar abierta la posibilidad de instrumentar institucionalmente algunas acciones que tiendan a reducir el posible impacto que significa esta carencia.

Para la BENM no basta saber que todo el estudiantado ha pasado por un examen de selección y que los admitidos han obtenido el puntaje suficiente para matricularse en la escuela normal. En este sentido, hemos mencionado que un porcentaje importante de los padres de los alumnos no tienen estudios de nivel superior y en el reciente estudio que he revisado se señala la carencia de libros especializados en su hogar, así como las limitaciones que tienen dos terceras partes del estudiantado para acceder a la Internet desde su casa. Conviene investigar si estas limitaciones en el capital cultural forman parte también del perfil docente, desde el imaginario social en el que el maestro no produce conocimiento sino que su función social es *transmitirlo* (Tenti Fanfani, 2007).

Es decir, resulta trascendente cuestionarnos, si esa carencia cultural necesita ser solventada, toda vez que a la fecha no se han instrumentado acciones específicas para su atención. Esta omisión institucional podría ser interpretada como la posibilidad de que nos movemos en un imaginario docente que se caracteriza por un nivel escaso de capital cultural.

Referencias Bibliográficas

- Arnaut, Alberto.** (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. Colegio de México. México.
- Bourdieu, Pierre.** (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades. Madrid.
- _____. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México.
- De Garay Sánchez, Adrián.** (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES. México.
- _____. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. ANUIES México.
- Guzmán Gómez, Carlota.** (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. UNAM/CRIM. México.
- Guzmán Gómez, Carlota y Olga Victoria Serrano Sánchez.** (2007). *Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003)*. En: Araceli Mingo (Coord.) *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*. IISUE/UNAM. México.
- Rodríguez Ortega, Margarita Teresa y Negrete Arteaga, Teresa de Jesús.** (2008). *Perfil de los estudiantes de las Escuelas Normales del D. F.* DGENAM UPN Versión Digital México.
- Tenti Fanfani, Emilio** (Compilador, 2007). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, 1ra. Edición. Buenos Aires, Fundación OSDE

Referencias en línea

CENEVAL, El examen de diagnóstico. Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738#exam04> consultado el 26 de abril de 2011.

UNESCO, 2011. Informe Regional “Educación para Todos 2011” Disponible en <http://www.unesco.org> consultado en abril de 2011

ANUIES, La Educación Superior en el Siglo XXI. Indicadores Básicos Cuadro 4.3 Disponible en http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html consultado en mayo de 2011.

CAPÍTULO 3

CURRICULUM E IDENTIDAD DOCENTE

*"Ustedes hagan lo que yo digo,
no lo que yo hago"¹*

Desde una lógica normativa nacida en el siglo diecinueve en nuestro país, pero muy arraigada en el siglo veinte, el curriculum oficial se ha visto como el principal instrumento para lograr la formación de los profesionales que el Estado necesita, y en particular los maestros, vistos como los principales agentes socializadores de las nuevas generaciones. Por eso en México, y en muchos países latinoamericanos, han existido planes de estudios de cobertura nacional, cuyos propósitos son la unificación de la filosofía, los fines y las metas del sistema educativo nacional y en general, construir la misma visión de país y ciudadano que el Estado supone es el necesario para ese momento histórico. En los planes de estudio se ve dibujado, a veces de manera explícita y otras veces no tanto, el ideal de maestro que la política educativa tiene planeado formar. En estos planes se agrupan de formas diversas (se supone un criterio pedagógico), asignaturas y disciplinas (expresadas en cursos,

¹ Expresión que ironiza la falta de coherencia entre el discurso pedagógico y los actos de algunos formadores de docentes.

seminarios y otras formas organizativas) que el joven aspirante a maestro debe cursar con gradualidad didáctica a lo largo de algunos años y al término de los cuales estará preparado para ejercer esta profesión. A partir de estas premisas, se espera que los alumnos de magisterio logren cuando menos dos cosas: articulen cognitivamente el conjunto de contenidos y saberes que en cada uno de los espacios curriculares han recibido de manera aislada y, por lo tanto desarticulada, y con ello posean un bagaje pedagógico didáctico suficiente para resolver la problemática cotidiana que su ejercicio profesional supone. Y, lo más importante, logren construir y desarrollar un conjunto de rasgos personales que les permitan identificarse con los ideales que el estado espera de sus maestros. Dicho en otras palabras, se espera con certeza, casi ciega, que el plan de estudios vigente, con sus asignaturas, actividades y en general el conjunto de prescripciones sea el instrumento para que los maestros construyan una identidad profesional en el campo de la docencia.

Al margen de los cuestionamientos que podemos hacer a las visiones homogenizadoras educativas en los sistemas educativos, así como la debilidad de la racionalidad pedagógica que supone una aplicación puntual de sus prescripciones, sin tomar en cuenta los contextos específicos de cada plantel normalista, es necesario hacer una revisión de algunos aspectos que son relevantes en la formación de la identidad profesional docente en los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, desde el punto de vista de la aplicación de los currícula oficiales. Para los fines de este trabajo, haré una revisión selectiva de algunos planes de estudios aplicados a lo largo del siglo veinte en México y me detendré con un poco más de profundidad en el Plan de Estudios de 1984, por ser el primero que tuvo el grado de licenciatura para la formación de maestros de educación primaria y enseguida, con un poco más de detenimiento, abordaré el Plan de Estudios 1997 que sigue vigente al momento de escribir este trabajo. Los dos elementos que fundamentalmente va a encontrar el lector a lo largo de este capí-

tulo son: las características principales del plan de estudios que ayudan a definir los rasgos del maestro que se espera formar y aquellos aspectos relevantes que explican las formas y las prácticas que han caracterizado la operación de estos planes y que, por lo tanto, han contribuido en alguna medida a la formación de la identidad docente de los estudiantes de la BENM. Sin embargo, es necesario no perder de vista que las condiciones de micropolítica y los rasgos del estudiantado descritos en los capítulos precedentes, por si o en combinación con el currículo, son los elementos que gestan el desarrollo de esta identidad profesional.

El maestro apóstol

Es durante el último cuarto del siglo 19 que se funda una cantidad importante de escuelas normales en México, si bien algunas escuelas formadoras de maestros fueron fundadas al término de la guerra de independencia, todo parece indicar que hasta este momento (concluida la guerra de reforma y al inicio de la administración porfiriana), cuando México se asumió como un estado educador, que se hizo evidente la necesidad de contar con una fuerza de penetración en todos los rincones del país para formar la nueva identidad nacional, como ciudadanos de una nación soberana. En esa época algunas escuelas normales elaboraban sus propios planes de estudios, que en realidad solamente eran un conjunto de asignaturas, colocadas ahí por el sentido común de quienes tomaban estas decisiones y que seguramente respondían al imaginario construido en ese momento con relación a los rasgos que daban definición a la tarea docente. Los alumnos normalistas se formaban de acuerdo con las necesidades básicas de la instrucción primaria de la época: la alfabetización, la enseñanza moral y el conocimiento de la historia y la geografía nacional.

Por estas razones, los aspirantes a convertirse en maestros debían poseer como requisitos mínimos 14 años cumplidos, haber concluido la instrucción primaria y poseer *aptitud y moralidad reconocida*

(Cárdenas Vázquez, 1984). Evidentemente, eran muy pocas las personas que podían cumplir con tales requisitos, no los referidos a la moralidad, sino a la conclusión de la instrucción primaria, baste recordar que un alto porcentaje de la población (infantil y adulta) era analfabeta durante ese periodo. La preparación de los docentes a finales del siglo diecinueve duraba cuatro años que se cursaban al concluir la educación primaria e incluía materias como *lectura superior, lectura de recitación y reminiscencia, Gramática española, ejercicios de caligrafía, Geografía General y de México, Historia de México, Lógica y Moral, Ejercicios militares, nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica escolar*², entre otras. Por lo que se refiere a la formación pedagógica el alumno realizaba *observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas* y en años posteriores realizaba *prácticas de enseñanza* en dichas escuelas, que consistían en la preparación de algunos temas de acuerdo con el grado escolar y cuya secuencia didáctica estaba prescrita en los pasos rígidos que sus maestros le habían dictado previamente y que el joven maestro debía seguir para lograr la enseñanza de dichos temas. Además, esta formación era complementada con dos cursos de *Pedagogía, comprendiendo elementos de psicología* (sic). La realización de las prácticas pedagógicas para la formación de los futuros docentes de la educación básica se convirtió en una actividad imprescindible que prevalece hasta nuestros días.

Al hacer una somera revisión a este listado de materias podemos suponer que en esos momentos se estaba pensando en un docente con conocimientos sobre la historia y geografía de la nación, cuyos saberes debían ser *transmitidos* a las nuevas generaciones para prepararlos como ciudadanos mexicanos, en quienes debía desarrollarse el conocimiento y amor a la patria, un maestro debida-

2 A partir de esta cita y las subsecuentes referidas a los planes de estudio de la educación normal corresponden al texto: *150 años en la formación de maestros mexicanos*. CONALTE

mente alfabetizado, con disposición para ejercer el magisterio (vocación) y con una moralidad reconocida. Con conocimientos básicos de pedagogía y alguna experiencia en las prácticas de enseñanza, adquirida en las escuelas primarias anexas a las escuelas normales. Además, la inclusión de las *nociones de medicina e higiene doméstica* nos permite derivar que en el ideal docente de aquel momento, se esperaba que la labor del magisterio trascendiera a las aulas, ya que dichos saberes suponemos eran para la aplicación en los hogares de los alumnos.

En términos generales, estamos ante un docente con una cultura general básica, sobre todo de carácter nacional, todavía bajo la lógica *lancasteriana* de que la persona que posee algunos conocimientos puede transmitirlos a quienes no los poseen, de ahí la escasa formación pedagógica que recibían los maestros, bajo el supuesto de que las habilidades didácticas se adquirirían con la práctica, entendida muchas veces como la ejercitación en la aplicación de variados métodos y técnicas de enseñanza, cuya aplicación rigurosa garantizaba los resultados de aprendizaje esperados. Entonces, la carga empírica jugaba un papel relevante en la formación de los maestros, ésta no se lograba mediante la revisión de aportaciones teóricas, mucho menos con la revisión y análisis de la propia práctica, sino con una adecuada ejercitación que les llevara al dominio de las *técnicas de enseñanza*. En síntesis, un maestro cuyos principales atributos eran la vocación y la moralidad. Estos dos atributos corresponden más a una especie de apostolado, que a al ejercicio de una profesión. De acuerdo con esta lógica, fue más fácil la incorporación de las mujeres a este servicio, debido a que *la mujer era educadora moral por excelencia* (Tenti Fanfani, 2007).

El maestro técnico pedagogo

Previo y durante el movimiento armado de principios de siglo en México, y con la aparición de lo que se llamó la *primaria superior* y que después se convertiría en la educación secundaria, los planes

de estudios sufrieron modificaciones sobre todo en los casos en que los estudiantes habían logrado concluir estos estudios, se destinaron cinco años a la formación de maestros después de la primaria, por eso en los planes de estudio de 1908 y 1917 aparecen tres años de estudios generales: *Lengua nacional, Aritmética, Botánica práctica y cultivo de plantas, escritura, trabajos manuales, canto, ejercicios físicos y ejercicios militares* y dos años con asignaturas enfocadas a la preparación para la docencia: *Metodología general de la lengua nacional y aritmética, Metodología de las ciencias físicas y naturales, observación y práctica de la enseñanza, Ciencias de la Educación, organización, administración y legislación escolar, organización pedagógica, disciplina y administración escolar, Historia de la educación*, entre otras. Además con la reforma que impulsó el Maestro Lauro Aguirre en 1924 en la Escuela Nacional de Maestros, aparecen asignaturas como: *Psicología de la educación I y II, Principios de educación I y II, Sociología aplicada a la educación, prácticas escolares y técnicas, organización escolar*, etc. Adicionalmente podemos encontrar asignaturas como: *oficios y labores, prácticas agrícolas y pequeñas industrias* dirigidas a los varones, mientras que "*Las señoritas cursarán artes domésticas, labores femeniles y puericultura*" (Cárdenas, 1984). Con todo esto, nos encontramos ante un nuevo maestro, por un lado, junto a las cualidades morales, se incorporan nuevas disciplinas científicas, el discurso pedagógico moderno demandó la necesidad de que el docente tuviera *instrucción*, que poseyera conocimientos científicos, más en el sentido de *amor a la ciencia*, lo que significa no una apropiación (mucho menos la construcción) del conocimiento sino la manera en que el docente se acerca a éste. Por otro lado, la formación pedagógica aparece fortalecida, todo parece indicar que ya no es suficiente con que los maestros posean conocimientos de cultura general, se trata de inculcar en las nuevas generaciones amor por la ciencia, por el conocimiento, pero al mismo tiempo, el maestro debe dominar métodos de enseñanza, debe saber acerca de la pedagogía y otras *ciencias de la educación*, es decir, lograr el dominio de las formas de enseñar los contenidos, aunque no se

abandonan del todo las materias referidas a la formación general. En este sentido, es que aparece el curso de *prácticas escolares y técnicas*, cuyo propósito sigue siendo el de colocar periódicamente al estudiante de normalismo en escuelas primarias para que ponga en práctica las técnicas que ha *aprendido* previamente. Al mismo tiempo, encontramos algo interesante que también es fortalecido: la influencia que se espera que el maestro ejerza en el ámbito familiar, pero además destacan dos cosas, la separación de actividades que el plan de Lauro Aguirre hace por razones de género para hombres y mujeres y en segundo lugar que al parecer, ahora la escuela primaria no solamente ofrece herramientas generales para la ciudadanía y la identidad nacional, sino que ahora le aportará a quien la curse, los elementos básicos para que adquiera un oficio que (podemos suponer) le servirá en el futuro para incorporarse al mercado laboral de la época.

Desde esta perspectiva, los dos tipos de conocimientos que un maestro necesita entonces, son los de la ciencia en general y los de la pedagogía. A partir de este momento, inicia el debate entre *saber mucho* y *saber enseñar*. Elemento que ha estado presente a lo largo del siglo veinte y que se usa comúnmente entre los maestros que desean diferenciarse de los universitarios y que se expresa en frases como "*ellos (los universitarios) tienen el conocimiento pero nosotros (los maestros) sabemos cómo enseñarlo*".

Esta idea de *saber enseñar* ha servido para dar identidad docente, en dos sentidos: nos hace diferentes a otros gremios y nos hace diferentes (en alguna medida) a nuestros antecesores, ya que con la mayor presencia de esta posición empezamos a encontrar un *maestro pedagogo* versus un *maestro empírico*, formado en la práctica y a partir de la experiencia acumulada. En este debate se puede distinguir aquella idea primigenia de que bastaba con poseer el conocimiento para poder transmitirlo y posteriormente se pasó a tratar de darle mayor preferencia al método de enseñanza, claro, sin abandonar del todo la idea de que el maestro debía de

poseer los *conocimiento básicos de la ciencia*, pero sobre todo, debía saber enseñarlos. Como consecuencia de este proceso, la vocación y las virtudes se complementan ahora con la presencia de conocimientos en materia de ciencias y de pedagógica.

En este rápido recorrido seguido por la formación de maestros en las escuelas normales, conviene detenerse un momento para revisar lo que ocurrió con el plan de estudios de 1936, cuando se estableció en el Artículo 3° Constitucional que la educación pública en México sería socialista, toda vez que esto significó un giro al papel que el maestro debía desempeñar, convertido ahora en un agente ideológico encargado de impulsar los principios del socialismo mediante sus actividades escolares.

De esta manera, además de lo señalado en los momentos anteriores (saber mucho y saber enseñar), los futuros docentes cursaban asignaturas como: *Historia de la cultura I y II (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte)*, *Teoría del cooperativismo*, *Economía política y problemas económicos de México*, *Arte y Literatura al servicio del proletariado*, *legislación revolucionaria (del trabajo, agraria, educacional)*, entre otras. Este cambio significó entonces para los maestros de educación primaria asumir una nueva responsabilidad: formar ciudadanos de *pensamiento socialista*, por consecuencia, entre los atributos que ahora debían tener los maestros y las maestras estaba el de profesar una filiación ideológica de carácter socialista. No es que en los momentos anteriores el sistema educativo y el magisterio no hayan tenido una ideología, o que su trabajo no estuviera permeado por una visión del país y de la humanidad en general, sino que no era tan evidente la ideología que subyacía en sus labores educativas, o bien, se daba por sentado que *así debía ser*, por ejemplo la convicción nacionalista del siglo 19 o la reivindicación revolucionaria del movimiento armado que inició en 1910, posturas que no estaban sujetas a una discusión abierta entre los sectores sociales. Aunque algunos sectores conservadores siempre cuestionaron al estado educador y el

laicismo (principalmente), reclamando un espacio para la intervención de la iglesia católica y la educación religiosa. Esta experiencia solamente tuvo vigencia durante el sexenio del General Lázaro Cárdenas, ya que fue abandonada esta postura durante el sexenio siguiente. Sin embargo, con esta experiencia fue evidente lo que muchos ya sabían, el magisterio puede convertirse (y lo es) en un poderoso instrumento de penetración ideológica entre las nuevas generaciones. Ahora las prácticas pedagógicas de los alumnos, además de realizarse bajo la misma idea de la aplicación de técnicas de enseñanza, se realizan en lugares marginados de los beneficios sociales, zonas rurales, indígenas y de obreros, lo que propicia que los jóvenes maestros desarrollen una mayor identificación con esta población y sus causas reivindicatorias, sumado a que muchos jóvenes venían y siguen viniendo de esta marginación social.

Antes de que la carrera docente pasara a obtener el grado de licenciatura, en 1984, hubo otras experiencias interesantes, por ejemplo, al plan de estudios de 1969 se le agregó un cuarto grado más de estudios, convirtiéndose así en una carrera de cuatro años, cursados después de la secundaria, mientras que el plan de estudios de 1975, contenía adicionalmente asignaturas de bachillerato y al término de los estudios, los egresados recibían además del título de maestro, un certificado que les acreditaba el bachillerato concluido, con lo cual podían seguir estudios de licenciatura en otra institución. Lo interesante de esta experiencia es saber si los estudiantes de la escuela normal desarrollaban una identidad docente o una identidad bachiller. Sin embargo, como he mencionado anteriormente, la presencia de las prácticas pedagógicas, como parte de la formación de los docentes siguió presente, si bien la denominación de los cursos cambió a *Didáctica General* o *Técnica de la Enseñanza*.

El maestro Investigador

Para 1984, el plan de estudios de la primera Licenciatura en Educación Primaria en la historia del país estaba integrado por dos áreas

de formación: una general, de tronco común, y otra específica para el nivel educativo en el que se iba a ejercer la docencia, en nuestro caso la educación primaria. El área general de tronco común estaba integrada por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y un grupo de cursos instrumentales; en total cubrían treinta y un espacios curriculares de duración semestral, mientras que el área específica estaba integrada por los cursos referidos a las características de la educación primaria, y cubrían treinta y dos espacios curriculares, también de alcance semestral.

Este plan de estudios incorporaba algo que para entonces era novedoso en la formación de maestros: el concepto de *docente investigador*. En efecto, el ideal docente que se aspiraba lograr mediante este diseño curricular correspondía a un profesional que, además de cumplir con las funciones señaladas para los períodos anteriores, debía ser capaz de investigar dentro de su campo profesional y crear conocimiento sobre su propia práctica. Esta nueva función debía cumplirse como una forma de comprender la dinámica de las relaciones que se establecen en las aulas y en los centros escolares y con ello estar en condiciones de establecer las dimensiones sobre las cuales era posible intervenir para transformarlas. Todo ello con el fin último de lograr los aprendizajes en los alumnos de educación primaria.

Este ideal docente, al que se aspiraba lograr con el grado de licenciatura, enfrentó circunstancias adversas adicionales a las que suelen ocurrir cuando se opera un nuevo plan de estudios. En primer lugar, el diseño curricular adolecía de insuficientes definiciones conceptuales, particularmente del concepto central, *el docente investigador* y el de la *interdisciplinariedad*, enfoque con el que debían operarse los espacios curriculares. De tal manera que los formadores de docentes en ese momento no logramos ponernos de acuerdo en un cierto nivel de aproximación de lo que debíamos entender al respecto de esos y otros temas centrales. Al mismo tiempo, las asignaturas referidas a la investigación: *Teoría Educati-*

va I (*Bases Epistemológicas*), *Teoría Educativa II (Axiología y Teleología)*, *Investigación Educativa I y II*, *Creatividad y Desarrollo Científico*, y los enfoques pedagógicos para el tratamiento de los contenidos de las líneas de formación y particularmente los cursos del *Laboratorio de Docencia*, responsable de las prácticas pedagógicas de los alumnos, fueron insuficientes para lograr que los estudiantes desarrollaran habilidades mínimas para hacer algún tipo de investigación relacionadas con su práctica. En repetidas ocasiones los contenidos fueron abordados mediante lecturas y comentarios sobre algunos textos, sin que los estudiantes se aproximaran a experiencias reales de investigación. Por otro lado, el perfil académico de los formadores de docentes que venían atendiendo a los estudiantes cuyo antecedente escolar era la secundaria, no experimentó grandes cambios, si bien se ofreció alguna capacitación para la interpretación del plan de estudios, continuó existiendo una cantidad importante de formadores de docentes que no contaba con título de licenciatura, y que ahora debía impartir. Tampoco se vivieron transformaciones estructurales importantes en lo académico dentro de la escuela normal, ya que la organización colegiada siguió siendo disciplinar, es decir, con academias de maestros integrados en función de la disciplina de especialización que anteriormente impartían.

El objetivo de la formación, mediante el plan de estudios de 1984, era capacitar a los estudiantes para la investigación pero no se precisaron cuáles competencias o habilidades específicas debían desarrollarse en este terreno. El plan de estudios dejaba a cargo del propio alumno el establecer las integraciones, conexiones y relaciones entre las áreas de formación del tronco común y las específicas del nivel, tanto por lo que se refiere a las líneas de formación, a las materias relacionadas con la investigación educativa, como a las materias instrumentales. Por lo tanto, al operar este plan de estudios en la BENM, a pesar de sus fundamentos, en los hechos, se regresó a la convicción de que la función del docente es básicamente la enseñanza y se prestó escasa atención al aspecto investi-

gativo. En el mejor de los casos, se pensó en el paradigma de la experimentación, como método principal para la producción de conocimiento, no en vano al nombre de las escuelas primarias anexas se les agregó el apellido de "*experimentación pedagógica*". En esta experiencia subyace la tradición y los supuestos que configuran el pensamiento y la acción de los formadores de docentes, que están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini, 2001). Esto es un punto que tuvo que ver con el encuadre curricular y con el desarrollo epistemológico y metodológico de las disciplinas que conformaron el plan de estudios y que prevalecieron durante su aplicación. En muchos casos se privilegió la concepción heredada del positivismo, relacionada con la demarcación entre lo que es y no es ciencia, de ahí, según mi apreciación, que ni alumnos ni formadores se asumieran con las posibilidades de crear conocimiento a partir del análisis de su práctica educativa.

El modelo de formación resultó sumamente ambicioso en la definición de sus objetivos, ya que el futuro docente debía cursar en forma paralela las materias pedagógicas (básicamente para apropiarse de ciertos contenidos), con las disciplinares, relacionadas con los conocimientos científicos, y con las instrumentales, tratando de construir conocimiento científico y formación específica para su enseñanza. Nuevamente, se apostó a que los alumnos lograrían una conexión epistemológica de todos estos saberes en algún momento no especificado y a partir de ello iniciarían la investigación educativa. Este planteamiento no favoreció la construcción de la identidad de un docente investigador debido a la falta de coherencia entre los discursos curriculares del plan de estudios y al mismo tiempo de los propios formadores de docentes.

Una mención especial merece la línea de formación pedagógica, particularmente el espacio curricular denominado *Laboratorio de Docencia*, ya que éste fue concebido para articular los contenidos de las otras asignaturas en una aplicación concreta en las escuelas

de práctica, bajo un enfoque que permitiera a los estudiantes ir construyendo un conjunto de saberes propios de su campo profesional y trascender la manera de ejercer la tarea de enseñanza, superando la visión metodologizante que históricamente ha caracterizado a las prácticas pedagógicas. Sin embargo, como decía líneas más arriba, las formas instituidas se sobrepusieron a lo prescrito en el plan de estudios y acabaron por reproducirse las prácticas pedagógicas de los alumnos de manera muy similar a la forma como se realizaban en el pasado. Las formas de preparación de estas prácticas fueron casi idénticas al pasado, cuando este curso se denominaba *Didáctica General* o *Técnica de la Enseñanza*. Se siguió priorizando el formato para la planeación de estas actividades y los docentes titulares de estos cursos centraron su acción fundamental en la revisión formal de dichas planeaciones, en ocasiones poniendo mayor énfasis en cuestiones de forma: ortografía, redacción, márgenes e ilustraciones, que en la lógica didáctica o en la búsqueda de la innovación. En conclusión, podemos afirmar que el ideal del docente investigador concebido desde el diseño curricular del Plan de Estudios 1984, nunca logró arraigarse en la escuela normal para propiciar que esta concepción fuese incorporada a los rasgos de la identidad docente.

El maestro actual, dibujado en cinco rasgos

Antes de describir las principales características del Plan de Estudios 1997, vigente todavía en 2011, es prudente señalar que éste formó parte de un conjunto de medidas que buscaron darle mejores condiciones de operación a las escuelas normales públicas en las 32 entidades del país. Así se creó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de la Educación Normal (PTFAEN). Dicho programa propuso desarrollar seis líneas de acción: 1) una reforma curricular para las escuelas normales, 2) la formación y actualización de docentes y directivos de las normales, 3) el mejoramiento de la gestión institucional, 4) la actualización del marco normativo de la vida académica, 5) la evaluación de las escuelas

normales y 6) la regulación los servicios que ofrecen las instituciones normalistas, sin embargo, la atención a cada una de éstas líneas ha sido diferenciada a lo largo del país. De la misma manera que en otras entidades, la aplicación de este programa federal a partir de 1996, estuvo marcada por la desinformación y una aplicación vertical que impidió un adecuado involucramiento de las plantas docentes. Para algunas escuelas este programa solamente significó la modificación de los planes de estudio y la distribución de los títulos en la colección llamada *Biblioteca del Normalismo*. No se sabe con certeza el monto de la inversión total que este programa implicó, pero creo que no correspondió a las necesidades de los planteles, particularmente de algunos estados de la república, ya que a pesar de que los planteles del D. F. cuentan con mejores condiciones materiales, el equipamiento que este programa produjo no logró ser lo suficientemente impactante como para distinguir que se trataba de un programa destinado al fortalecimiento de las escuelas normales.

La reforma curricular es la primera línea de acción que comprende este programa. Para la elaboración del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria se adoptó la lógica de trabajo, conforme la cual el punto de partida del currículum fue la definición del perfil del profesional de la educación que se aspiraba a formar, mientras que el punto de llegada fue la selección y la organización, en un mapa curricular, de los contenidos y las experiencias formativas que con mayor probabilidad habrían de lograr los rasgos del perfil deseable. Con este planteamiento, se esperaba superar aquella visión, mencionada anteriormente, que supone que con la agregación de contenidos, organizados cada uno bajo lógicas distintas, los estudiantes puedan construir progresivamente una estructura epistemológica coherente de saberes, capacidades y actitudes, a partir de la materia prima que les ofrece el estudio de las asignaturas.

La definición del perfil de egreso en el plan de estudios nos ofrece

una visión más o menos objetiva del concepto que los diseñadores tienen del tipo de maestro que esperan formar, sobre todo porque dicha definición está desglosada en cinco rasgos:

"Esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de nivel superior." (SEP, 1997)

Como puede apreciarse en esta cita, la principal preocupación de los responsables del diseño curricular se centra en que el maestro de educación primaria tenga conocimientos del currículo de la educación primaria y al mismo tiempo sea competente en su aplicación didáctica. Dicho en otras palabras: los elementos principales que describen a un maestro son el dominio de los contenidos curriculares y la forma de su enseñanza en la escuela primaria. A esto habrá que agregarle que el maestro posea un conjunto de actitudes y valores pertinentes para relacionarse con los niños que atiende, con los padres de esos menores y con la comunidad en general en donde se encuentra su centro de trabajo. Adicionalmente, el maestro que dibuja este plan de estudios debe caracterizarse por su capacidad de aprendizaje permanente, mediante dos estrategias fundamentales, aprender de su propia experiencia y de la formación permanente que demanda el ejercicio de una profesión.

Los diseñadores, trataron de acortar la distancia que comúnmente existe entre lo prescrito y lo operado del currículo y para ello establecieron en el propio plan de estudios un capítulo de "Criterios y orientaciones...", en el cual "... refieren tanto al tipo de contenidos

y actividades incluidos en la formación, como a la naturaleza de las diversas formas de enseñanza y aprendizaje que son congruentes con los propósitos que guían la educación del normalista" (SEP; 1997). Para ello, sugieren una reorganización académica de la propia escuela normal en torno al plan de estudios y un fuerte impulso al trabajo colegiado, entre otras recomendaciones.

Enseguida presentaré una síntesis extraída del plan de estudios y haré algunos comentarios al perfil de egreso que se encuentra agrupado en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. De acuerdo con los autores del diseño curricular:

"Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal." (SEP, 2007)

En este planteamiento conviene destacar cuando menos tres aspectos, por un lado la intención de articular (didáctica y cognitivamente) los propósitos y las actividades de las asignaturas en torno a los rasgos del perfil de egreso, tratando de sobreponerse a aquella visión fragmentada que ha caracterizado los diseños curriculares en

el formato disciplinar, pero al mismo tiempo, corriendo el riesgo de que al final de cuentas, ninguno de los docentes que conducen estos cursos asuma, efectivamente, como propias dichas competencias, en segundo lugar, el reconocimiento explícito que se hace de que *los estilos y las prácticas escolares* son, en los hechos, formas educativas que tienen tanto o más peso que los contenidos seleccionados de las asignaturas y como consecuencia de esta importancia determinan la consolidación de los rasgos del perfil de egreso, de ahí que las prescripciones vayan más allá de los propósitos y contenidos de los espacios curriculares, en tercer lugar, la premisa en el sentido de que *la disposición y la capacidad de aprender de manera permanente* dependerá del interés y motivación que se logre despertar en los alumnos por el campo de estudios, es decir por las acciones de docencia.

Habilidades intelectuales específicas. Se refiere a la capacidad del docente para la comprensión del material escrito, y la manera como lo relaciona con su práctica profesional. Expresa sus ideas con claridad en forma escrita y oral. Enfrenta desafíos generando respuestas propias y es capaz de orientar a sus alumnos para que analicen y resuelvan problemas. Tiene disposición para la investigación científica y la aplica para mejorar su labor educativa. Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo para su actividad profesional. Como puede apreciarse, estas competencias resultan importantes para un adecuado desempeño docente, sin embargo no son exclusivas de la profesión magisterial, ya que bien pueden ser aplicadas para cualquier egresado de una institución de educación superior e incluso estos rasgos ya aparecen como una aspiración a lograr desde el bachillerato.

Dominio de los contenidos de enseñanza. Conoce los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen en el plan de estudios de educación primaria. Domina los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los programas de estudio. Reconoce la secuencia lógica de las asignaturas y es capaz de articular los

contenidos, así como de relacionar los aprendizajes con el nivel de la educación básica. Establece correspondencia entre el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos de sus alumnos. Bajo estos rasgos se reitera que la función principal del docente de educación primaria es la enseñar, aunque ahora se busca que dicha enseñanza esté centrada en los procesos cognitivos de los alumnos y no en la aplicación rigurosa de un método.

Competencias didácticas. Sabe diseñar actividades didácticas adecuadas a los grados así como a las características sociales y culturales de los alumnos. Reconoce las diferencias individuales de los educandos y es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar. Aplica estrategias de evaluación que le permiten valorar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. Establece un clima de relación que favorece actitudes de confianza y de autonomía personal de los educandos. Conoce los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela. Este rasgo es, cuando menos en el discurso, conjuntamente con el siguiente, el que acerca más a las características de una profesión, en el sentido de contar con una mayor autonomía para tomar decisiones en su ámbito profesional.

Identidad profesional y ética. Asume, como principios de sus relaciones, los valores que la humanidad ha creado a lo largo de la historia. Reconoce el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad. Conoce sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano. Conoce las necesidades que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano. Asume su profesión como una carrera de vida y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional. Valora el trabajo en equipo y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas. Valora los elementos más importantes de la educación mexicana; en particular, la importancia de la educación pública.

Este rasgo, de características eminentemente axiológicas, representa las síntesis de las aspiraciones curriculares: desarrollar en los estudiantes la identidad profesional. Sin embargo, en este planteamiento se da la impresión de que las actitudes dependen del conocimiento, es decir, parece ser que si el joven maestro conoce la orientación filosófica del sistema educativo mexicano, podrá asumirla como parte de su propia identidad profesional. Nunca se ha establecido con la suficiente claridad el mecanismo pedagógico que lleve a los estudiantes a asumir la profesión docente como una carrera de vida.

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Respeta la diversidad cultural y étnica del país y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo. Valora la función educativa de la familia y es capaz de orientarla para que participe en la formación del educando. Promueve el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta las limitaciones del medio en que trabaja. Reconoce los problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución. Promueve el uso racional de los recursos naturales y de enseñar a los alumnos a actuar para proteger el ambiente. Con este rasgo, entonces se reconoce que si bien la labor docente se realiza en un aula y en una escuela, las condiciones del entorno permean hacia el interior de estos espacios. Se pasa con esto a una visión más dinámica, ya no es solamente el maestro quien buscará influir en los hogares de los alumnos y en la propia comunidad, sino que habrá de reconocer la influencia que recibe del entorno. Aunque queda por saber si los jóvenes normalistas contarán con herramientas suficientes para leer e interpretar las condiciones sociales del entorno escolar.

Como decía al inicio de este apartado, el Plan de Estudios 1997, además de formar parte de un programa de fortalecimiento nacional de las escuelas normales públicas, su diseño buscó impactar la estructura y organización interna de estas instituciones. De esta

manera, incorporó un conjunto de lineamientos y orientaciones cuyo propósito fue darle una mayor posibilidad de interpretación fidedigna al diseño original. La intención fue reducir la distancia que suele ocurrir entre las prescripciones curriculares y las formas de operar las asignaturas en los centros escolares, por medio de los cursos, seminarios y talleres que lo integran. Por esa razón creo conveniente hacer algunos breves comentarios al respecto de tales orientaciones y la forma como han sido aplicadas.

En primer lugar, el plan enfatiza el carácter nacional de la formación inicial de profesores, aunque al mismo tiempo sugiere que se tenga flexibilidad para comprender la diversidad regional, desde el punto de vista social, cultural y étnico. El argumento central para tener un solo plan de estudios sigue siendo la contribución que hacen los maestros a la formación de la identidad nacional de los mexicanos, y al mismo tiempo se respalda en que el currículo para la educación básica también es uno en todo el país, y esta correspondencia se constituye en "*... un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso de todos los niños del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales que les permitan una participación plena en la vida social*". Aunque estos planteamientos homogeneizadores parecen haber sido superados desde el punto de vista del diseño curricular, el estado mexicano no da muestras de querer renunciar a ello, aunque solo sea a través de estos documentos, sobre todo porque *al darle acceso a los niños a códigos culturales*, desde el punto de vista del respeto a la diversidad cultural en realidad significa imponer los códigos de una cultura dominante a las demás, para que puedan participar en la vida social de la cultura impuesta. Ahora bien, por lo que respecta a los rasgos del perfil de egreso, señalados anteriormente, se espera que éstos sean la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región. Además, el plan de estudios reservó un espacio curricular para temas particulares con carácter optativo para las escuelas, que se cursan en dos semestres, y permiten el tratamiento de aspectos

locales específicos y que se conoce como *asignatura regional*.

Un segundo concepto que introduce este plan de estudios es el de la *formación inicial* en la preparación docente. A través de este concepto sostiene que el plan de estudios es el núcleo básico de las necesidades de formación profesional, por consecuencia, uno de sus propósitos es consolidar en los estudiantes las habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, con el fin de que los estudiantes sigan aprendiendo con autonomía, y lo hagan, tanto de su propia experiencia, como a través de la interacción con sus colegas, y sobre todo, mediante acciones de formación permanente. De esta manera, se reconoce que el ejercicio profesional del maestro demanda de manera constante nuevos conocimientos, para interpretar la realidad escolar, cuestiones que son imposibles de atender anticipadamente en cualquier proceso de formación inicial. Con este criterio —sostienen los autores— se evita la saturación de contenidos que de manera hipotética tratan de anticipar los escenarios del desempeño docente. Si bien el concepto de la formación inicial no nace con este plan, es importante que haya sido incorporado como parte de las premisas que le dan sustento, toda vez que de acuerdo con diferentes planteamientos, la formación permanente forma parte de los rasgos de desempeño de las profesiones actuales.

En tercer lugar, el plan de estudios sostiene que el dominio de los contenidos de la educación primaria que deben lograr los maestros en formación se consigue de forma simultánea con las habilidades para enseñarlos, propone que se evite la separación entre la asignatura, por un lado, y su didáctica, por el otro, entre otras cosas, sobre todo porque se quiere evitar que estos espacios se utilicen para subsanar posibles lagunas que los alumnos traen desde la educación básica y porque en el diseño curricular se ha tratado de superar la visión metodologizante que prevaleció durante casi todo el siglo veinte, con la búsqueda de las "*didácticas*" de cada tema. Por eso, recomienda que al estudiar cualquier campo, el estudiante

normalista tenga presente los procesos y modelos mentales de aprendizaje y las respuestas afectivas de los niños. Ya que, si bien existen principios didácticos generales, los contenidos escolares son enfrentados por los niños de acuerdo con sus estrategias de aprendizaje que están influidas por los estilos cognitivos y sus experiencias previas.

Otro elemento interesante que aporta este plan es el nuevo enfoque para la realización de las prácticas pedagógicas, ya que, por un lado recupera la convicción, sostenida durante largo tiempo de que *la práctica hace al maestro*, expresada en los espacios curriculares de los planes de estudios anteriores que guiaban la realización de las prácticas pedagógicas a lo largo de la formación docente, y por otro lado, introduce la noción de *condiciones reales* en la realización de las mismas. En efecto, el plan de estudios asigna una importancia relevante a la observación y a la práctica docente en las escuelas primarias, con el propósito de que los estudiantes adquieran herramientas para su acercamiento al ejercicio profesional. Considerando que éste implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos. Este enfoque para la realización de las prácticas sostiene que el ejercicio docente se realiza en un marco de complejidad que no permite el uso de fórmulas preestablecidas y de aplicación general, es decir, que no existen modelos de enseñanza que deban seguirse, sino que cada maestro debe construir y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo, congruentes con los propósitos de la educación primaria, pero sobre todo, congruentes con las condiciones específicas de la escuela y de sus alumnos. Adicionalmente, un elemento que está presente en este nuevo enfoque para la realización de las observaciones y las prácticas es el papel que ahora tienen asignado los maestros de educación primaria, a quienes se reconoce como tutores del maestro en formación y por lo tanto, corresponsables en la formación de las nuevas generacio-

nes de maestros. Este nuevo paradigma en la formación profesional incorpora el concepto de tutor profesional o experto quien acompaña a los novatos en su acercamiento al ejercicio profesional:

"Se espera que profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares." (Plan de estudios, 1997)

Sin lugar a dudas que esta es una propuesta importante, aunque no tan novedosa, lamentablemente, las condiciones de las escuelas primarias de práctica en el Distrito Federal no siempre han visto la realización de las prácticas pedagógicas como una actividad en la que les resulte motivante participar. Mucho menos los maestros de educación primaria que se desempeñan en el sistema educativo logran percibirse a sí mismos como formadores de docentes. De ahí que en los hechos, algunos directivos de estas escuelas siguen pensando en el maestro faltista, en la maestra saturada de comisiones y actividades dentro del plantel para que funja como tutor y reciba a un maestro en formación, quien es visto más como un potencial suplente que como un maestro novel que requiere acompañamiento y asesoría permanente durante su estancia en la escuela primaria, entre otras prácticas arraigadas en las escuelas primarias.

En quinto lugar, el plan de estudios sugiere que los cursos referidos al tratamiento de contenidos de las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas sean abordados mediante la vinculación con el análisis y la comprensión de situaciones educativas reales, así como la generación de necesidades de explicación que deben extraerse de las experiencias prácticas. En lo cotidiano, esta sugerencia se ve contrastada con el uso excesivo de lecturas fotocopiadas para abordar estos temas mediante comentarios generales o las diserta-

ciones que el profesor realiza sobre las mismas, como he comentado en capítulos anteriores. La propuesta que hace el plan de estudios es evitar la superficialidad que se obtiene al tratar de simplificar la complejidad conceptual y doctrinaria de una disciplina. Como alternativa, se proponen, en primer lugar, programas más modestos en su alcance temático, pero que ofrecen al alumno una experiencia intelectual genuina, y en segundo lugar, una oportunidad para contrastar la teoría con sus experiencias y de generar, a partir de estas últimas, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio. Sin embargo, resulta evidente que tal intención no es posible lograrla solamente con una adecuada selección de temas, es fundamental que el formador de docentes que conduce este tipo de cursos, intente de forma permanente incorporar actividades que coloquen a los alumnos en condiciones de interpretar esos referentes teóricos a partir de situaciones educativas reales.

Por otra parte, los diseñadores del plan recomiendan que las habilidades intelectuales específicas de la profesión docente se ejerciten como una forma habitual del trabajo académico de los estudiantes, no solamente en las sesiones de clase en las aulas, sino en actividades de observación de la vida escolar, en visitas de consulta a la biblioteca, entre otras acciones y hacen énfasis en que todas las asignaturas que componen el mapa curricular buscarán incorporarlas a su forma de trabajo. No obstante de que afirman que dichas competencias "*...no se aprenden en cursos específicos ni al margen de los contenidos de estudio*", son incluidos, durante los dos primeros semestres, los cursos denominados *Estrategias para el estudio y la comunicación*. En este sentido, es evidente que para mucho colegas esta recomendación no ha tenido eco, toda vez que, como veíamos en el capítulo referido al perfil de los alumnos, las necesidades de búsqueda o consulta de información en otros textos, en la biblioteca o en otras fuentes para complementar las actividades de sus cursos, son prácticamente inexistentes. Entonces no es de extrañarnos que los alumnos lleguen a séptimo se-

mestre sin haber desarrollado habilidades intelectuales fundamentales para el análisis de las situaciones de aprendizaje de sus alumnos y con severas limitaciones para describirlas en registros y diarios que servirán de fuente para la elaboración de su documento recepcional.

Paralelamente a la recomendación anterior, nos piden a los formadores de docentes que en las diversas actividades formativas busquemos fomentar en los alumnos el interés por la investigación científica y para desarrollen formas de pensamiento con rigor analítico, al mismo tiempo se conviertan en *usuarios* críticos de los productos de la investigación, particularmente la educativa. Sin embargo, como he venido explicando, los formadores de docentes, en general, hemos abandonado la investigación como estrategia para acercarnos y propiciar que los alumnos se acerquen al conocimiento e interpretación de los saberes pedagógicos. Con el interés por la investigación científica se espera que los jóvenes se habitúen a recurrir a estas habilidades y actitudes durante sus estudios y posteriormente, durante su ejercicio profesional. A partir de esta premisa, se busca mostrar al alumnado que el camino de la ciencia es accesible a todos y que las construcciones teóricas están relacionadas con el mundo real. Esta estrategia es escasamente propiciada en la educación básica y sin embargo, es muy recurrida en la educación superior y si logramos avanzar en su uso es muy probable que esta forma de pensamiento sea incorporada como uno de los rasgos principales de la identidad profesional que están desarrollando los jóvenes normalistas.

La octava recomendación que nos ofrece el plan de estudios es insistir al alumnado que, en su labor profesional, el educador se relaciona con niños que poseen personalidades propias y distintas que son de orígenes sociales y culturales, así como formas de vida diferenciadas. Esta recomendación tiene correspondencia con el planteamiento de considerar los procesos y modelos mentales de aprendizaje de los niños y no perder de vista que ellos desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, determinadas por sus expe-

riencias previas y su entorno cultural y social. En esta lógica de diversidad, también están en juego los procesos personales del desarrollo infantil y las necesidades diferentes que seguramente habrán de encontrar en sus grupos de clase. Se espera que los alumnos normalistas comprendan que el origen de tales diferencias pueden ser de orden cultural y no necesariamente implican limitaciones en la capacidad intelectual de los menores. Por consecuencia, estas condiciones de diversidad demandan del docente una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en situación más vulnerable y de mayor riesgo frente al fracaso escolar. "En este sentido, los maestros en formación deberán asumir que su desempeño en el grupo escolar juega un papel central en el logro de la equidad educativa." (SEP, 2007)

Los autores del Plan de Estudios 1997, en el conjunto de orientaciones y lineamientos que vengo comentando, piden a los formadores de docentes que al momento de operarlo consideren a la educación artística, la educación física, el uso de la tecnología y la enseñanza de una lengua extranjera como aspectos importantes de la formación inicial de los estudiantes normalistas, en el caso de la BENM, las dos primeras cuentan con espacios dentro del mapa curricular pero además, las cuatro disciplinas mencionadas forman parte del conjunto de actividades de formación complementaria que hemos implementado y que se cursan durante los primeros cuatro semestres. A estas actividades, y de acuerdo con estas orientaciones, se ha buscado darle tres sentidos: en primer lugar, contribuir al bienestar de los estudiantes normalistas mediante actividades físicas y recreativas, en segundo lugar prepararlos para que logren integrar esas actividades en la educación de los niños de las escuelas primarias y en tercer lugar aprovechar los recursos humanos y de infraestructura disponibles en la institución, sobre todo las de carácter deportivo y artístico que en nuestro plantel son suficientes, con excepción de los recursos de para el uso de las tecnologías con fines educativos, cuyo equipamiento es deficiente, pero lo más grave es

que la actualización de los docentes en este terreno no ha sido lo suficientemente amplia como para incorporar el uso de estas herramientas en las actividades escolares con mucho mayor peso.

A pesar de los sentidos que se ha buscado darle a las actividades de formación complementaria, una cantidad importante de los docentes responsables de éstas, suelen verlas más como un espacio de justificación laboral que como oportunidades reales para atender algunos aspectos complementarios en la formación de los estudiantes, ya que al ser responsables de alguna de estas actividades les permite destinar en sus horarios semanales cierta cantidad de horas de carga académica que resuelve su situación administrativa. Es evidente que algunas actividades de formación complementaria no hemos sabido potenciarlas lo suficiente y los alumnos cumplen más presionados por una calificación y mientras que otros definitivamente abandonan estas actividades en algún momento del semestre. En contrapartida, la larga tradición artística que ha vivido nuestra escuela, en la música, la danza y el teatro, ha facilitado el cumplimiento de esta sugerencia y al mismo tiempo viene contribuyendo a brindar a los alumnos un sentido de pertenencia a la institución mediante su integración a estos grupos artísticos, que suelen representar a la institución dentro y fuera del país.

Finalmente, de las doce recomendaciones que el plan de estudios incorpora como parte de los mecanismos de operación, debo señalar la exigencia para que las experiencias de aprendizaje que obtienen los estudiantes en las asignaturas se integren en *una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente*. Para ello, los autores afirman que el intercambio de información y la coordinación entre los maestros que realizan acciones de trabajo académico dan origen a los verdaderos colectivos docentes. Lo que se busca con esta recomendación es que ocurra una articulación horizontal y vertical entre los temas, las actividades y los propósitos formativos comunes y así no esperar para que suceda azarosamente una estructuración cognitiva en los estudiantes. Es decir que esta

estructuración debe ser el resultado de acciones específicas de coordinación entre los maestros que imparten las asignaturas de un mismo semestre y los subsecuentes. La principal estrategia que se sugiere es la revitalización de las academias, integrándolas de acuerdo con los contenidos afines. Al mismo tiempo nos pide institucionalizar las reuniones de docentes de un mismo semestre, con el propósito de identificar las relaciones entre los contenidos, así como revisar e intercambiar materiales de estudio, ya que *"Este tipo de actividades son las que dan contenido y sentido al trabajo colegiado, y son uno de los medios más eficaces para apoyar la superación profesional de los maestros de las escuelas normales"* (SEP, 1997).

Al respecto, es necesario comentar que la organización de la planta docente, integrada en academias, que tenía la BENM, antes de operar el plan de 1997 prácticamente quedó intacta, ya que los docentes continuamos integrados en colegios de asignatura, y que en la mayoría de los casos, sus integrantes eran los mismos que formaban las academias, esto para muchos sólo fue un cambio cosmético. Debido al nivel de conflicto que supone dismantelar esta estructura establecida hace más de cincuenta años, es muy probable que las autoridades de la institución de esa época hayan optado por no insistir en el tema de la reorganización académica de los docentes, como una forma de prevenir posibles confrontaciones o bien porque tuvieron que ceder ante la oposición de cualquier reestructuración. Esta situación fue explicada en el capítulo 1, cuando describí que los colegios de docentes se han constituido en espacios en los que se encuentra algún tipo de refugio colectivo, y que este aglutinamiento en pequeños grupos más o menos estables se vuelve una forma de poder que permiten impulsar y defender algunas posturas de los grupos de interés. De tal manera que el trabajo colegiado, en los términos que supone el plan de estudios, no ha logrado ser construido. Los colectivos docentes, integrados por profesores que impartan asignaturas diferentes, en los hechos no existen. Por otra parte, las reuniones de los docentes que atienden a un

mismo grupo (llamadas juntas intercolegiadas), se realizan tres o cuatro veces a lo largo de cada semestre, lamentablemente, uno de los temas recurrentes en las mismas se refiere a la preparación previa de las prácticas pedagógicas que realizan los alumnos en las escuelas primarias, a pesar de que el Área de Docencia, responsable de coordinar esta actividad, deja abierta la posibilidad de que los docentes decidan el tratamiento de otros temas. Parece ser que hay entre la planta docente una actitud de defensa de la *privacidad* de lo que cada quien realiza dentro de las aulas de clase, ya que difícilmente se comparte entre el profesorado los contenidos, los materiales y los enfoques para el tratamiento de los temas y las actividades. En lo único que se ha avanzado es en conciliar algunas agendas de colegio para desarrollarse a lo largo del semestre.

Esta falta de intercambio de información y de coordinación entre los maestros nos ha conducido al tratamiento de las asignaturas de forma totalmente aisladas. Incluso, no todos los integrantes del mismo colegio participan con sus alumnos en las actividades que el colegio ha acordado. El efecto de este tratamiento fraccionado produce algunas consecuencias que conviene señalar: por un lado se está lejos de consolidar en los estudiantes *una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente*, en correspondencia con lo que propone el plan de estudios, por otro lado, los estudiantes perciben el estilo aislado (y seguramente contradictorio) de sus maestros y el escaso interés de algunos por realizar trabajo colegiado, a pesar de que es uno de los rasgos del perfil que se busca lograr en los futuros docentes de educación primaria.

Adicionalmente, los integrantes de la planta docente solemos desaprovechar las posibilidades organizativas que en función de los horarios y las cargas académicas nos facilitan el trabajo en los colegios de asignatura y en sesiones intercolegiadas, ya que la mayoría de los docentes de tiempo completo atienden como máximo doce horas frente a grupo.

Para finalizar este capítulo y como resultado de los temas abordados en éste, es necesario subrayar algunas ideas que resultan relevantes. Primero es necesario mencionar que si bien el currículum es un elemento mediante el cual el estudiante de docencia inicia el desarrollo de su identidad profesional, toda vez que sus contenidos están referidos a su campo profesional y a la forma de ejercerlo, también es necesario decir que esta identidad, no necesariamente se corresponde con lo que establece el diseño curricular. En efecto, podemos encontrar que las prácticas, los estilos y las formas instituidas en la escuela normal tienen tanto o mayor peso que el currículum mismo en la formación de esta identidad profesional. De acuerdo con este planteamiento, los imaginarios de los formadores de docentes acerca del ideal del maestro se sobreponen a las prescripciones curriculares, quedando, en los hechos, un perfil de egreso bastante difuso.

La revisión detenida del plan de estudios vigente en cualquier momento y la forma como lo operamos presenta un gran potencial para descubrir los caminos internos por los que transitan los procesos de formación, sobre todo, desde la explicitación de la propia voz de los alumnos y el trabajo colaborativo con ellos. Ya que, salvo algunas excepciones, el papel del alumno durante su formación se reduce a tomar sus cursos y carece de espacios reales de participación en las decisiones que le afectan. Los resultados que alcancemos en esta revisión nos mostrará la necesidad de generar espacios de diálogo entre todos los sujetos involucrados en la formación de profesores. En este marco, podemos analizar posibles transformaciones en los contenidos a abordar, en nuestras propias prácticas, y en las prácticas pedagógicas de los futuros profesionales. Pero, lo más importante, es que al involucrar más directamente a los alumnos, les estaremos haciendo que asuman cada vez más una mayor responsabilidad en la calidad de su propia formación. Resulta obvio que en el modelo de formación actual prevalecen tradiciones academicistas, que desvalorizan la construcción de un saber pedagógico, este modelo, que podemos percibir con mucha claridad en las

jornadas de práctica que los estudiantes normalistas realizan en las escuelas primarias, se centra en un enfoque didáctico de *"lo que debe ser"* y esto nos aleja de cualquier pretensión de que la enseñanza pueda promover modelos abiertos, críticos y democráticos. No en vano algunos colegas que atienden los cursos de la línea de acercamiento al trabajo docente señalan que su tarea a veces se ve reducida a convertirse en *"revisores de planes de clase"*. Por ello, las opciones que hagamos están mediatizadas por la revisión –y transformación– permanente de este marco previo y que actúa como currículum oculto. Romper con estos supuestos no es fácil y depende del tipo de compromiso que hagamos, y de los espacios de diálogo que contribuyamos a generar.

Una práctica educativa que no sólo respeta el camino hacia la autonomía profesional e identidad docente, sino que lo propicia y lo fortalece, exige una práctica coherente con ese saber. No porque queramos reproducir el paradigma de *enseñar con el ejemplo*, ya que éste se refiere más a cuestiones superficiales, de forma, por ejemplo: la correcta presentación en la vestimenta del maestro, la forma de conducirnos con buenos modales, etc. Sino porque el ideal del maestro que los jóvenes maestros han construido se basa, en gran medida, en aquellos rasgos exitosos de los buenos maestros que han conocido a lo largo de su vida estudiantil.

Freire (2005) nos dice que las prácticas educativas son problemáticas, pero no inexorables; que enseñar es crear posibilidades de producción del conocimiento; que quién forma se forma y reforma al formar; que los alumnos deben ser capaces de recrear y de rehacer lo enseñado; que enseñar exige trabajar el rigor sistemático para acercarse al objeto de conocimiento; que la curiosidad crítica debe ejercitarse para tomar distancia del objeto, para observarlo, para delimitarlo, para comparar y para preguntar. Esta visión demanda de nosotros una radical transformación de las prácticas docentes fuertemente arraigadas en los formadores de docentes .

Referencias Bibliográficas

Contreras Domingo, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, p. 147-151.

Davini, M.C. (1995): *La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Paidós-[2001]- p. 19-41.

Freire, P. (2005): *Pedagogía de la Autonomía*. Bs. As., SXXI editores Argentina.

Cárdenas Vázquez, Sebastián (Coord. 1984). *150 Años en la Formación de Maestros Mexicanos*, Síntesis Documental. Colección Cuadernos No. 8 Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP México.

SEP, (1997): *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México.

SEP, 1988. *Acuerdo por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura*. México. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Miércoles 8 de Junio de 1988.

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN DEL YO DOCENTE

"si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica."

Juan Carlos Tedesco

Como hemos podido ver a lo largo de estas líneas, la identidad docente es un concepto articulador que podemos recuperar de forma central en la preparación de los maestros, no obstante, en la escuela normal no le hemos puesto la suficiente atención durante la formación inicial de los jóvenes estudiantes normalistas. Hoy en día coexisten y se tensionan permanentemente la visión vocacional y la visión profesional, como las más representativas. He tratado de exponer en los capítulos precedentes la forma como la historia personal de los estudiantes y el currículo conjuntamente con las prácticas institucionales son determinantes para la construcción de la identidad profesional, desafortunadamente, no nos hemos detenido lo suficiente a revisar el efecto que estos elementos han tenido, mucho menos hemos tratado de encauzar

las actividades formativas para alcanzar una formación identitaria temprana y más sólida en los nuevos maestros. Una de las principales razones de este abandono lo podemos encontrar en la ausencia de debates colegiados y en que no ha sido objeto de revisión y estudio entre el personal académico. Trataré en los siguientes párrafos de exponer la forma como a partir del conocimiento e inmersión temprana al campo de trabajo profesional los alumnos normalistas participa en la construcción de la identidad docente. Por eso creo que es posible en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros reorientar la formación docente a partir de la construcción de la identidad docente, para ello es necesario que en la discusión colegiada recuperemos los cuatro elementos que caracterizan y dan forma a este concepto: La historia personal, el currículo, las prácticas institucionales y la experiencia en el campo profesional.

La inmersión temprana de los estudiantes normalistas a su campo profesional es un elemento fundamental para la construcción de la identidad docente, cuando los jóvenes van conociendo algunas escuelas primarias, se entrevistan con los docentes y tienen algún nivel de interacción con los niños, empiezan a formar una idea menos idealizada de la docencia y más cercana a lo que hoy en día significa ser maestro. Esta inmersión se ha gradualizado en los diferentes planes de estudio, generalmente empieza con visitas de observación que suelen durar una mañana y luego esas visitas se convierten en prácticas de ayudantía a los maestros titulares de cada grupo durante algunos días, hasta que en los semestres intermedios ocurre que a los futuros docentes se les asigna un grupo escolar para que conduzcan alguna actividad educativa, generalmente es el tratamiento de algún tema propio del grado escolar. Actualmente, como ya expliqué en el capítulo 3, los alumnos realizan estancias de varias semanas a lo largo de séptimo y octavo semestres y asumen la conducción de un grupo a lo largo de un ciclo escolar.

Muchos de los estudiantes que he tenido la oportunidad de entrevistar coinciden que este acercamiento al campo profesional es la

actividad académica que mayores vivencias les produce, incluso coinciden que es en sus prácticas frente a un grupo cuando empiezan a verse realmente como maestros cuando responden a la pregunta ¿En qué momento has iniciado la construcción de tu identidad docente?

"Considero que desde las primeras prácticas (empecé a desarrollar mi ID), puesto que al realizar tu plan de trabajo así como didácticas y estrategias pones en juego tu creatividad y tu estilo que se irá mejorando. Pero desde tu forma de elaboración y disponibilidad para la realización de tu trabajo estás formando tu estilo." (EP_1)

"Desde que tuve a mi responsabilidad un grupo de niños para darles clases (inicié el desarrollo de mi ID). Sin embargo esa identidad se ha modificado al pasar por esta escuela, porque mi percepción cambió" (EP_2)

"Desde la primera vez que estuve frente a un grupo y me di cuenta de la gran responsabilidad que tenemos" (EP_3)

Si bien, también existen algunos casos que refieren que han empezado a percibirse a sí mismos realmente como maestros hasta que llegan al séptimo semestre en el Plan de Estudios de 1997, e incluso, también encontramos algunos casos que afirman haber logrado esa identidad hasta que empiezan a ejercer la carrera.

"Considero que para cada estudiante hay un momento diferente, de acuerdo a su historia de vida y a los antecedentes de la misma, pero la mayoría (se percibe que) hasta 3° y 4° grado" (DEF_1)

A pesar de esta importancia que alumnos y maestros le asignan a la realización de las prácticas pedagógicas, he podido encontrar pun-

tos de vista discordantes entre ellos, ya que mientras algunos formadores sostienen que la línea de acercamiento al trabajo docente es la que articula y da significado a las demás asignaturas y que es la clave de una buena formación, hay otros que piensan que la realización de las prácticas de los estudiantes normalistas se ha aislado del resto de las actividades escolares, creen que se realizan en total desconexión con otros espacios curriculares y los alumnos las realizan con desinterés y, en algunos casos, llega a existir cierto nivel de rechazo.

Es evidente que las prácticas pedagógicas, de la misma forma que otras actividades, tienen diferentes interpretaciones entre los actores, en esta diversidad de percepciones se logra distinguir la forma como emergen las propias ideas de lo que es la formación magisterial, por un lado encontramos a quienes conciben a estas actividades como la oportunidad para aplicar los conceptos de carácter teórico que han adquirido en las aulas, para este primer grupo, existe una separación muy clara entre la teoría (que se *adquiere* en las aulas) y la práctica (que nos dibujan las condiciones reales de trabajo), para otros docentes es el momento de aplicar y practicar (en el sentido de ejercitar) "las didácticas de cada asignatura", al mismo tiempo hay quienes ven en éstas un espacio para que los estudiantes adquieran experiencia en la conducción de un grupo escolar, mientras que otros que piensan en las prácticas como la posibilidad que los estudiantes tienen de desarrollar su iniciativa y creatividad para propiciar aprendizajes en los alumnos de la escuela primaria. Esto significa, entre otras cosas, la coexistencia de visiones diversas, como la postura *teoría vs práctica*, la ejercitación en la aplicación de *técnicas de enseñanza*, la visión *empirista* en la formación docente y la visión innovadora y reflexiva sobre el trabajo docente, entre otras. Estas visiones permean la idea que los jóvenes van construyendo sobre el significado de ser maestro y sobre las funciones que les corresponde desempeñar en el ejercicio de esta profesión, con ello van hilando algunos conceptos que a largo del tiempo formarán parte de su identidad docente. Así, las ideas de tener con-

trol del grupo, la habilidad para comunicarse con los niños o el dominio de los contenidos, la habilidad para la planeación didáctica y el adecuado uso de diferentes recursos didácticos, pasan a formar parte de los rasgos que juzgan importantes en un buen maestro. En la mayoría de estas visiones aparece la experiencia como un común denominador y elemento fundamental para la formación docente:

"Los alumnos no controlan la disciplina de los grupos donde practican, porque les hace falta habilidades, éstas se logran sólo con la experiencia". (DP_1)

Pero cuando la experiencia es un componente principal de un desempeño docente exitoso, estamos enviando el mensaje que lograrán ser buenos maestros, solo con el paso del tiempo, es decir, cuando han *acumulado* la suficiente experiencia. Ya que ésta no se puede enseñar, ni transmitir explícitamente en un espacio curricular, entonces los docentes suelen centrar sus actividades en compartir a sus alumnos su propia experiencia y como consecuencia, en estos casos, el estilo del formador de docentes suele caer en la transmisión de un largo listado de consejos y recomendaciones de toda índole y por lo tanto, carentes de cualquier argumento conceptual o teórico que explique su aplicación.

Bajo esta lógica, los alumnos llegan a ser dependientes de los "tips" que su maestro les da en cada caso, en otros casos se dan cuenta que tales recomendaciones no surten ningún resultado positivo en las condiciones reales que ahora enfrenta, y lo que, desde mi punto de vista es más grave, es que el alumno no se forma para entender y enfrentar situaciones problemáticas (característica principal del trabajo docente) y construir propuestas de solución innovadoras propias.

Otro elemento que está presente en este proceso de inmersión temprana al campo profesional es la forma como se preparan estas prácticas pedagógicas y como se valora su realización. En la mayoría

de los casos existen formatos de planeación preestablecidos, diseñados por los maestros de la escuela normal, para que el alumno los llene en todos sus apartados y con ello tenga la planeación de sus prácticas. Estos formatos han recibido a lo largo de los últimos años diferentes nombres: planes de clase, guías didácticas, proyectos de clase, planeaciones, etc. dependiendo principalmente del nombre de la asignatura que cubre estas actividades. Esta tendencia de usar formularios para que los alumnos planeen sus actividades de intervención educativa opera en contra del concepto de estrategias docentes, ya que obliga a todos a plantear la misma lógica de intervención para grupos y niños diferentes, en clara contradicción con los referentes teóricos constructivistas relativos a los saberes previos de cada alumno y del desarrollo de estrategias personales de aprendizaje. Al mismo tiempo, la asesoría y acompañamiento que el formador de docentes debe brindar al estudiante para la realización de sus prácticas pedagógicas, acaba por convertirse en una revisión sobre el adecuado llenado de estos formularios. Tal vez eso explique porque para algunos estudiantes normalistas los principales atributos que caracterizan a un buen maestro sean la capacidad de *"relacionar los contenidos con la vida diaria de los alumnos"* (EP_4), *"Dominio de los contenidos"* (EP_5) y el manejo de *"métodos diversos"* (EP_6).

A los planes de trabajo (conocidos coloquialmente como *planeaciones*) se suele acompañar una hoja de evaluación que debe contestar el profesor titular del grupo de práctica y cuyos aspectos principales que son objeto de evaluación, son más de forma que de fondo: por ejemplo, presentación personal del practicante, seguimiento de una secuencia didáctica, dominio del tema, actitud frente al grupo, uso y pertinencia del material didáctico, motivación durante el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros.

La sobrevaloración de los aspectos de forma en la realización de las prácticas pedagógicas ha conducido a los futuros maestros a construir dos ideas diferentes y hasta contradictorias con relación al tra-

bajo docente, que se reflejan en diversas actitudes: *"una cosa es lo que haces cuando eres practicante y otra es cuando estás ante la realidad de una escuela primaria"* sobre todo porque en la planeación de sus prácticas llegan a destinar más de tres horas de preparación para cada 20 minutos de "clase", algo que nunca harán cuando sean docentes con un grupo bajo su exclusiva responsabilidad. Ellos observan que los docentes de las escuelas primarias no solo no usan las cantidades de material didáctico que a ellos se les pide, sino que hay casos en los que el libro de texto suele ser el único recurso de apoyo que usan en la escuela primaria. Al mismo tiempo, los alumnos normalistas reconocen que estos sistemas de planeación didáctica solo se les aplican a ellos, ya que suele ser inusual que sus maestros sigan estas formas de planeación. De igual manera, existe la posibilidad que un estudiante obtenga muy buenas valoraciones en los aspectos superficiales de su trabajo en el aula y que éstas no se correspondan con los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Por la forma como generalmente se atiende esta primera inmersión al campo de trabajo el alumno normalista no alcanza a comprender que la innovación y la creatividad deban formar parte de su quehacer docente. Bajo este esquema tampoco cuenta con elementos sistemáticos para hacer una reflexión sobre su trabajo docente. Esta condición se ve reforzada en los casos en que los maestros de las escuelas primarias imponen sus propias formas de trabajo a los estudiantes normalistas, pidiéndoles que hagan dictados ortográficos, repetición de "planas" para corregir errores o diversos ejercicios repetitivos para que los niños se *graven* el conocimiento, y en general un conjunto de prácticas educativas que no corresponden con los enfoques pedagógicos y de aprendizaje que los practicantes tratan de aplicar y que se corresponden con los enfoques y visiones de los programas actuales.

Este acercamiento previo al campo de trabajo profesional, en las condiciones que he descrito, aporta algunos elementos que pasan a

formar parte de la propia identidad docente de cada estudiante y que al paso del tiempo (sobre todo, durante su ejercicio) deben reconstruir sobre otros elementos radicalmente diferentes y cuyo proceso de reandar el camino suele ser demasiado complejo y lento. Por ejemplo, el joven maestro ha visto y comprendido a la didáctica como una disciplina fundamentalmente instrumentalista, es decir, construida sobre la lógica de métodos y técnicas de enseñanza y luego no logra verla como una herramienta para la creatividad en el aula. Al mismo tiempo, realizar la iniciación al trabajo docente de los jóvenes maestros bajo este esquema le aporta un mínimo de elementos para reflexionar a aprender a ser docente a partir de la revisión de su propia práctica.

Como consecuencia de lo anterior, sostengo la idea que si bien la inmersión temprana del estudiante normalista a lo que será su campo profesional es fundamental para su preparación inicial y para la construcción de su *yo mismo docente*, conjuntamente con los otros elementos ya mencionados, la forma como ocurre esta introducción debe ser objeto de transformaciones importantes que la acerquen a las condiciones reales de su quehacer docente. Para ello necesitamos clarificar cuáles son los nuevos escenarios en los que están inmersas las escuelas del nivel básico y en las que los maestros deben ejercer su profesión, requerimos precisar también en qué consisten las nuevas funciones que debe desempeñar un maestro y, paralelamente, los formadores de docentes debemos asumir que la forma como operamos la iniciación al trabajo docente, si bien está prescrita en los planes y programas de estudio, es nuestra forma de interpretarla la que prevalece en lo cotidiano por encima de estas prescripciones, no en vano, resulta muy difícil encontrar diferencias importantes en la forma como se hacían cuando este espacio curricular se llamaba *Técnica de la Enseñanza*, *Laboratorio de Docencia* u *Observación y Práctica Docente*.

Los escenarios en el siglo XXI

Es necesario partir de una descripción e interpretación que nos lleve a un mayor acercamiento de las condiciones sociales en las que el maestro en formación va a desempeñar su ejercicio profesional, para tratar de acercarnos a las necesidades de docencia y los rasgos que deberán caracterizar al nuevo maestro, para con ello reconstruir la imagen actual que resulte más pertinente. No nos ayudará mucho seguir con la mirada puesta hacia atrás, para anclarnos a un ideal pasado, aún cuando pudiéramos pensar que en otro momento las cosas funcionaron mejor. Es necesario mirar tanto al presente como a posibles escenarios futuros. A partir de reconocer las condiciones sociales cambiantes de la sociedad, conviene que aboquemos nuestro esfuerzo hacia la adecuación de las condiciones para la formación de los profesionales de la educación a tales requerimientos.

El otro elemento fundacional que define a la profesión docente lo constituye el conjunto de actividades que desempeñan los profesores cotidianamente, para ello es necesario revisar las principales funciones que hoy en día le corresponden desempeñar. Esto significa que, requerimos considerar si las actuales tareas docentes se circunscriben a las aulas y dentro de los centros escolares, o por el contrario, su acción y sus efectos trascienden estos espacios y alcanzan a las familias de los alumnos y a la propia comunidad circundante, por lo tanto, necesitamos determinar cuáles son estos espacios y cuáles son los alcances reales de su intervención. En esta revisión no podemos quedar atrapados en la lógica del discurso que suelen asumir algunos sectores sociales y algunos medios de comunicación en México, en el sentido de pretender que la solución de todos los problemas sociales son competencia y responsabilidad de la educación básica. Para ello conviene tener presente que en la sociedad actual participan otros agentes socializantes y educativos además de la propia escuela: la familia, las iglesias, las diferentes dependencias gubernamentales, el propio gobierno y los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, entre otros. Para

ello, es necesario señalar la actitud de retraimiento que, por razones diversas, han venido haciendo las familias en cuanto a su responsabilidad de ser el primer espacio educador de las nuevas generaciones. De no hacer este reconocimiento de las nuevas funciones que tienen los maestros, seguiremos viviendo una paradoja (Cárdenas, 2010):

“existe un lento proceso de transformación en los ámbitos laboral, profesional, administrativo; una paulatina apertura a la cultura de la evaluación, un cambio en la significación social del ser maestro,(y) el acceso a las nuevas tecnologías para sectores cada vez mayores de la población introduce también ciertos cambios respecto a la vinculación del maestro con el conocimiento. Sin embargo, hay un sentido muy importante en el que la profesión docente mantiene más bien continuidad y permanencia. Ciertas prácticas escolares parecen impermeables a los mencionados procesos de transformación; el manejo de la disciplina, la relación maestro-alumno, la organización general de la clase, el manejo intencional con ciertos fines socio-educativos de los patrones de interacción social; por mencionar sólo algunos.”

Por eso, nos beneficiará explicar la función docente a partir de nuevas prácticas que el magisterio ha de realizar si queremos salir de esta paradoja y disminuir la tensión que estos procesos provocan. El maestro y el estudiante de magisterio, en nuestro caso, pueden revisar el sentido actual de la profesión y tratar de construir su propia aproximación a una nueva imagen de la profesión y de sí mismos. Al mismo tiempo confrontar sus aproximaciones con lo que establece el currículum de la formación inicial. Seguramente el resultado será múltiple: tomar una mayor conciencia sobre el significado de su función social, disminuir las tensiones y contradicciones que ocurren entre la transformación y la permanencia de ciertas prácticas y, sobre todo, asumir un papel más protagónico en su propia formación (en el caso de los estudiantes), y en la definición de

su ejercicio profesional (en el caso de los maestros en servicio), recuperando para sí cada vez más autonomía en la toma de decisiones profesionales.

El sí mismo docente

Como ya he mencionado, la identidad es el resultado de la capacidad de reflexión personal para construir y reconstruir una imagen de nosotros mismos, por eso los profesores necesitamos desarrollar la capacidad de convertirnos a nosotros mismos en objeto de reflexión y estudio, porque la identidad profesional es una estructura que supone unidad y continuidad. Unidad debido a que es la síntesis de nuestra biografía, con la suma de experiencias, saberes, influencias, expectativas, etc. Y continuidad porque se forja en el transcurso de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles en el campo profesional, en el interminable proceso comunicativo que caracteriza la acción docente, y en el intento de armonizar los procesos divergentes y contradictorios de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos. Hoy en día, hablar de pérdida de identidad en nosotros mismos, supone pensar en una falta de consistencia en esa continuidad, es una forma de cuestionar lo que hacemos y que no nos alcanza a brindar la satisfacción personal que ofrece una profesión, esta pérdida de identidad en ocasiones es producida por las tensiones que ocurren entre lo que queremos ser y lo que la sociedad nos reclama que seamos. Eso puede explicar en alguna medida el sentimiento de frustración que embarga a algunos profesores cuando sienten que todo su esfuerzo es en vano, cuando creen que los malos resultados del sistema educativo son de su exclusiva responsabilidad, entonces duda de su propia capacidad profesional y pone en tela duda su propia identidad profesional.

Debido a lo anterior, suelen resaltarse dos grandes problemas en torno a la identidad (Cárdenas, 2010). El primero está referido a la escasa o suficiente solidez y consistencia que hemos logrado de la

identidad profesional. En efecto, un debilitamiento de nuestra propia imagen como profesionales de la docencia o la aparente pérdida de la identidad nos conduce a una falta de integración y coherencia en las propias acciones, y esa falta de integración significa la pérdida de aquello a lo que debemos serle fieles, a lo que necesitamos adherirnos y que le ha dado sentido a nuestro ejercicio profesional y, en extensión, a nuestro proyecto de vida. Este problema se ve acentuado cuando la docencia se ejerce en entornos demasiado cambiantes, casi efímeros. En otras palabras, la velocidad de las transformaciones del entorno nos obliga a reconstruir una nueva identidad docente a cada momento.

Vinculado con lo anterior, el segundo problema es el incremento de la distancia que existe en la comprensión de la lógica de la acción docente, entre los encargados de las políticas educativas (incluidos los diseñadores curriculares) y los propios profesores. Ya que, desde mi percepción, entre los integrantes del magisterio se va consolidando la percepción de que su función no puede ser reducida a ser los aplicadores técnicos de las políticas educativas, ya que muchos de ellos demandan cada vez más que se les reconozca como quienes tienen la capacidad y la responsabilidad para tomar decisiones que atañen a su ejercicio profesional. Esta distancia entre las percepciones discordantes juega un papel importante en la construcción del *sí mismo docente*. Aunque debo decir que el *sí mismo* más que una imagen es el conjunto de acciones lo que refleja lo que pensamos de nosotros mismos, es decir, lo que hacemos y decimos en lo cotidiano es lo que pensamos de nosotros mismos, de la imagen que nos hemos formado, por eso lo podemos interpretar más como un proceso en constante construcción que se inserta en el fluir de la acción cotidiana. Es más un diálogo constructivo que una representación.

Una vez que en la escuela normal logremos construir con un nivel de consenso razonable estos elementos (los escenarios en los que va a desempeñar su labor docente y las nuevas funciones que en

tales contextos los maestros van a realizar), podemos conducir el debate a la forma en que necesitamos operar el currículo oficial y someter a una rigurosa revisión las prácticas instituidas en la escuela normal con las cuales contribuimos a esta formación, y así tratar de impulsar estrategias que nos permitan erradicar o modificar aquellas que están caminando en sentido contrario a los propósitos del currículo y de la formación inicial en general. Esto significa pensar la operación del currículo y la propia gestión institucional desde la lógica de la construcción de la identidad docente, con una visión profesionalizante, por lo tanto, será necesario abandonar aquellas concepciones idílicas del maestro apóstol y de la necesaria presencia de la vocación magisterial en los términos descritos anteriormente.

Hasta aquí, creo haber expuesto elementos importantes que nos permiten voltear la mirada a la formación docente con un enfoque centrado en la lógica de la construcción de la identidad profesional. Algunas razones que justifican esta postura pueden ser las siguientes (Núñez, 2004):

1. La profesión docente se encuentra en un conjunto de cambios en sus funciones que son irreversibles y prevalece, en muchas formas, una clara tendencia profesionalizante en la formación del profesorado. Además:

"La profesionalización de los educadores y de sus organizaciones es no sólo una condición esencial para construir el nuevo modelo educativo que requiere el desarrollo presente y futuro de nuestras sociedades, sino que ha pasado a ser un elemento para la propia supervivencia y desarrollo de los educadores, de sus organizaciones y de la enseñanza como profesión." (Torres, 1997)

Es evidente que esta tendencia, sin embargo, enfrenta contradicciones. Si bien los maestros realizan nuevas y diferentes funciones que los acercan más a los rasgos de una profesión, en el sistema

educativo mexicano y en la propia escuela normal podemos encontrar múltiples ejemplos que nos muestran las contradicciones entre lo expresado en el discurso oficial, al señalar al profesor como un profesionalista, y, por otro lado, al mirar la distancia que esto tiene con las condiciones reales de trabajo y ciertas prácticas sumamente arraigadas en el funcionamiento administrativo, político y cotidiano de las escuelas, encontramos que estos elementos impiden a los profesores acceder a las condiciones que definen a una profesión, sobre todo a la autonomía en la toma de decisiones. Por ejemplo, en el currículo de la formación inicial se percibe que los docentes, sobre todo de educación primaria, no tienen necesidad de conocimientos especializados, ya que durante su ejercicio, hay escasas posibilidades de autonomía en la toma de decisiones propias del ejercicio profesional.

Al mismo tiempo, los estudiantes de normalismo se encuentran en una paradoja que resulta importante al momento de querer ver la docencia como una profesión, sobre todo en la educación primaria, ya que la gran mayoría de sus maestros en la escuela normal ya no ejercen su profesión en una escuela primaria, a diferencia de otras carreras en las que los conductores de algunos cursos siguen ejerciendo la carrera en las mismas condiciones en las que lo harán sus alumnos, por ejemplo los médicos que siguen trabajando en una clínica u hospital y los abogados que siguen litigando y que combinen estas actividades con la docencia en la formación de nuevos profesionales. Por eso los estudiantes de normalismo interiorizan que si quieren progresar, tener éxito, desarrollarse en su profesión deben hacer lo necesario para abandonar lo más pronto que les sea posible la escuela primaria. Esta creencia es abonada cuando los propios formadores se presentan ante sus alumnos con un discurso, en apariencia motivante, invitando a que continúen preparándose, pero no para desempeñarse mejor profesionalmente, sino para *"avanzar"* en su carrera pasando a otro nivel educativo. Entonces, lo contradictorio es que el concepto de éxito en esta profesión es abandonarla pronto.

2. Entre los maestros se consolida el acuerdo en dejar de ser vistos y tratados como técnicos, responsables de operar las políticas educativas. Son cada vez más numerosos los grupos de docentes que demandan ser tratados como personas que tienen la capacidad y la responsabilidad para tomar decisiones sobre la base de sus propios saberes y experiencia profesional. Los administradores y directivos del aparato educativo deberían reconocer que hoy en día ya no basta dictar disposiciones para que los maestros las cumplan. En muchos casos, la operación de los programas educativos complementarios debe ser sometida a un proceso de negociación con los propios docentes para ser puestos en marcha y esperar un cierto nivel de éxito. Por otro lado, es evidente que muchas disposiciones de carácter vertical sufren modificaciones al momento de su aplicación, derivadas de la interpretación que hacen los docentes, incluso, llegando al extremo de la simulación en el cumplimiento de las disposiciones. En contrapartida, el impulso de nuevos modelos de gestión institucional basados en el centro escolar, como el Programa de Escuelas de Calidad¹ permite que los colectivos docentes de cada escuela diseñen y operen sus propios planes de transformación y desarrollo institucional, en el cual conciben un proyecto escolar propio para ser alcanzado en el corto y mediano plazo.

3. Aunada a las dos razones anteriores, no podemos dejar pasar desapercibido el deterioro que viene sufriendo la apreciación social del maestro en diferentes núcleos de la sociedad actual. Esta pérdida de imagen, es explicada como el producto de factores diversos, entre los que destacan: la falta de reconocimiento del estado, que

1 El Programa Escuelas de Calidad (PEC) se ha implementado en México, en las escuelas públicas de educación básica, siguiendo modelos similares de otros países y auspica que, los colectivos docentes reunidos en sesiones de Consejo Técnico elaboren su propio proyecto de transformación para el mediano plazo y lo operen mediante planes anuales de trabajo. Esta forma de gestión permite obtener financiamiento de las familias de los alumnos y de otros donantes y con ello las autoridades administrativas otorgan recursos económicos equivalentes que las escuelas invierten en las necesidades del propio proyecto.

se ve reflejado en el escaso otorgamiento de satisfactores materiales a grandes sectores del magisterio, sobre todo en el ámbito rural, el nulo apoyo al mejoramiento de las condiciones materiales en las que los maestros de las zonas rurales, indígenas y marginadas de los núcleos urbanos en los que realizan su trabajo cotidiano (falta de edificios escolares, el pésimo estado de otros, la falta de servicios básicos de agua potable y electricidad, la falta de mobiliario, la entrega tardía de apoyos y materiales didácticos, etc.). A este descrédito se suman las campañas en contra de la vigencia y calidad de la educación pública que emprenden grupos económicos, algunos medios de comunicación y los sectores conservadores dentro del propio gobierno y de los partidos políticos en México. De la misma manera, esta imagen social se ve mermada en buena parte del país por el papel que en los últimos años ha jugado la representación sindical² en algunos procesos electorales nacionales y locales no muy transparentes y que a los ojos de la sociedad se presentan como si fueran acciones de todos los maestros, sin precisar que sólo es un grupo que se ha apoderado de la representación gremial del magisterio, y que incluso ha llegado a invadir las funciones de la propia Secretaría de Educación Pública (PNUD, 2010).

“Los líderes del SNTE controlan la estructura que está encargada de supervisar el trabajo de sus agremiados e influyen en la distribución de gran parte de las prestaciones laborales. Además el SNTE, a través de diversos mecanismos ha logrado incidir en el proceso legislativo en pos de los intereses de la organización.”

Esta injerencia ha llegado a tal extremo que ha merecido un señalamiento específico en el Informe Regional sobre Desarrollo Humano

² En este caso me refiero a la representación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuya dirigencia participa abiertamente en los procesos electorales del país, en acciones poco claras a la luz de la ley y la ética electoral. Incluso su presidente ha impulsado la creación de un partido político propio, que lo mismo hace alianzas con la derecha que con el partido que estuvo 71 años en el poder.

para América Latina y el Caribe 2010 de la ONU y otros organismos internacionales que han señalado esto como una de las principales causas del deterioro que sufre la educación en nuestro país, por señalar sólo algunos factores que hoy en día afectan la apreciación social que se tiene del magisterio.

4. El contexto en que se cumple la función docente es pues sumamente conflictivo, contradictorio, complejo y cambiante, los referentes éticos y culturales que prevalecen en la sociedad no provienen de la escuela sino principalmente de los medios de comunicación, que impulsan modelos de éxito social basados en el consumo exacerbado y por lo tanto, prevalecen valores como el lucro, la conveniencia y la ventaja a costa de lo que sea, incluso por encima de la ley, el consumo como una forma de seguridad personal y de éxito, la competencia y el individualismo por encima de la solidaridad social, etc. Es evidente que tales condiciones reclaman un papel diferente a la profesión docente del que cumplía en el siglo pasado. En este escenario necesitamos reconocer cuando menos dos aspectos, la escuela de educación básica y sus maestros no cuentan con las herramientas necesarias y el poder suficiente para sobreponerse a esta adversidad. Al mismo tiempo nos conviene reconocer que existe una fuerte tendencia hacia la reproducción de prácticas tradicionales de relación dentro de los centros educativos, de igual manera, muy frecuentemente encontramos ciertas rutinas escolares que se han mostrado resistentes al cambio. Esta situación de ensayar nuevas funciones y anclarse a las tradiciones necesariamente impacta en la definición que de sí mismos tenemos los maestros.

El nuevo significado de la identidad profesional

Para la UNESCO, como resultado de la reunión de los ministros de educación de los países miembros, realizada en 1996, los docentes que han desarrollado su identidad profesional cuentan con los siguientes rasgos (Nuñez, 2004).

"i) el dominio de la disciplina que enseñan; ii) su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional."

Estos rasgos no dejan de parecer limitados, ya que sólo se hace alusión a aquellos profesores que imparten una disciplina o asignatura, la cual ciertamente deben dominar, pero con ello excluyen a las docentes que participan en la formación inicial y preescolar, que en México se centra en favorecer el desarrollo de los menores sin que tengan que abordarse como contenidos disciplinares propiamente. Por otra parte, si bien es necesario poseer habilidades de tipo didáctico y pedagógico en general, es necesario sumar los conocimientos que los profesores deben poseer sobre las características de sus alumnos y del propio entorno en el que se desempeñan. En estos cinco rasgos se omite hacer mención de la capacidad que el docente debe tener para comprender las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno, así como de la producción de saberes que corresponden a su ámbito profesional.

Por eso, si lo que queremos es reorientar la formación de los docentes desde una visión profesionalizante, centrada en la formación de la identidad docente, como vengo argumentando, propongo partir de los elementos que a mi juicio definen una profesión. Así, quien cumpla con tales condiciones puede ser considerado como un profesional, y si logra desempeñarse satisfactoriamente estamos en posibilidad de afirmar que ha desarrollado su identidad profesional:

a) Poseer dominio de los conocimientos que corresponden a su campo profesional.

He mencionado que hoy en día los escenarios sociales son cambian-

tes, muchas veces los cambios ocurren con mayor celeridad de la que la escuela puede alcanzar, por consecuencia, estos cambios se ven reflejados en el conjunto de saberes que los profesionales de la educación deben poseer en relación con su campo de trabajo, de ahí que debemos considerar cuando menos dos aspectos referidos al acervo de conocimientos docentes: El total de los conocimientos profesionales no se adquieren de una vez y para siempre. Por lo tanto, no es posible que la escuela normal, responsable de la formación inicial, anticipe todos los saberes que un maestro va a requerir para un exitoso ejercicio docente, sin embargo la construcción de saberes y la adquisición de experiencias en las inmersiones previas a la práctica docente durante su formación, le deben permitir al joven maestro un *equipamiento* suficiente para el desempeño de sus actividades, pero además, estos saberes le servirán como herramientas para enriquecer su acervo mediante la construcción reflexiva de nuevos conocimientos conforme va enfrentando nuevos retos. De ahí la importancia de que los estudiantes durante su estancia en la escuela normal desarrollen habilidades para la búsqueda, selección y procesamiento de información, obtenida de diferentes fuentes, pero lo más importante es que tales saberes se expresen en actitudes y habilidades suficientes para resolver situaciones inéditas en su campo profesional.

Ahora bien, este conjunto de conocimientos relativos de la profesión docente, los divido en dos grandes grupos, los de carácter disciplinario y los de tipo pedagógico. En el caso de la educación primaria, cuyos contenidos son presentados en forma de asignaturas (a pesar de que pueden ser abordados en el aula de manera integrada), el maestro debe poseer un dominio de los contenidos que cubren los programas de los seis grados, saber el nivel de profundidad con el que deben ser tratados de acuerdo con los rasgos del desarrollo de los niños, así como de los fines y propósitos que se persiguen en este nivel. No basta con que el licenciado en educación primaria conozca lo suficiente de su nivel, sino que es necesario que entienda la articulación que tiene con la educación preesco-

lar y la secundaria. Al mismo tiempo, un docente que se desempeña en la escuela primaria requiere contar con conocimientos de carácter pedagógico que impliquen el adecuado manejo didáctico de estos temas, la articulación horizontal y vertical de los contenidos, las formas de presentarlos a sus alumnos, dependiendo de las características de ellos así como de las necesidades especiales cuando esto se requiera. Así, el conocimiento de sus alumnos se convierte en parte de sus saberes pedagógicos, ya que ahora estamos dejando de hablar de métodos y técnicas de la enseñanza, para hablar de estrategias de aprendizaje en los niños que cursan la educación primaria. De igual manera (dentro de los saberes de carácter pedagógico) encontramos los conocimientos necesarios para usar eficiente y pertinentemente recursos y materiales de tipo didáctico, más allá del uso de los libros gratuitos, incluyendo cada vez más, el uso de tecnologías y en especial de la computación y de la Internet, pero no sólo dentro del aula, sino en otros espacios y en otros momentos fuera del horario escolar.

Es evidente que el cabal dominio de ambos grupos de saberes se logra mediante un proceso racional, organizado sistemáticamente, me refiero a una formación inicial a nivel licenciatura, mediante el cual los estudiantes vayan teniendo diferentes formas de acercamiento (teóricas y prácticas) al conocimiento del sistema educativo nacional, de las características de la escuela y el contexto en el que está inmersa. Esta inmersión gradual no sólo permite una comprensión más sólida de su campo profesional, sino que va haciendo suyos los elementos que definen la identidad docente, ya que como he mencionado, es el campo de trabajo el que tiene un peso importante en la configuración de la identidad docente.

En este sentido, si la apropiación de saberes de la carrera docente se adquieren mediante el proceso que significa cursar una licenciatura, las autoridades educativas se contradicen al impulsar las certificaciones laborales a quienes teniendo formaciones distintas a la docencia, son habilitados para ejercerla mediante un curso breve

llamado de "nivelación pedagógica" y el otorgamiento de la certificación mediante un examen general de conocimientos, aplicado a los aspirantes a cubrir un puesto docente.

Sumado a lo anterior, un profesional de la educación reconoce la importancia ineludible de la formación permanente. Entendida como aquel conjunto de acciones que fortalecen sus conocimientos, habilidades y actitudes y dichas acciones son continuidad de la formación inicial recibida en la escuela normal. En algunos países latinoamericanos se utiliza el término "*perfeccionamiento*" y en México se habla de "actualización", sin embargo, el concepto de formación permanente cada vez gana terreno porque es más abarcativo que los anteriores. En efecto, dentro de este concepto quedan incluidos los cursos breves de actualización sobre ciertos temas, pero también encontramos la asistencia y participación del maestro en conferencias, congresos y actos académicos en general, relacionados con su campo profesional, al mismo tiempo que se suscribe a diferentes publicaciones sobre temas educativos. Bajo este criterio, los estudios de posgrado, por consecuencia, también son parte de la formación permanente. Como podrá apreciarse, este concepto alude a la posibilidad de que cada maestro diseñe y siga su propia trayectoria formativa, a diferencia de los enfoques tradicionales de actualización que eran decididos desde la centralidad de una autoridad educativa o desde las posibilidades de los agentes actualizadores y cuyas ofertas no siempre respondían a las necesidades de los maestros ni a sus propias trayectorias formativas.

Por lo tanto, el conjunto de conocimientos profesionales que un docente debe poseer, es amplio, no se reduce a una cultura general ni a las nociones de pedagogía, se subdivide en dos grandes grupos. La característica principal de estos conocimientos es su vertiginosa transformación. La forma en que un docente los hace suyos no es única, por el contrario los momentos son diferentes (inicial y permanente) y las acciones formativas van desde el conocimiento de la literatura relacionada con su campo, hasta la realización de estu-

dios de posgrado. Además, ahora las fuentes para acceder a la información que le interesa son muy variadas y más accesibles.

b) Desempeñarse de acuerdo con un marco ético relacionado con su profesión

Paralelamente al conjunto de referentes éticos que orientan el comportamiento de las personas en el seno de las sociedades, las profesiones suelen establecer sus propios códigos de ética, de acuerdo a la propia especificidad. Estos referentes son de carácter general y gozan de un alto nivel de aceptación entre los colegas, aunque en algunos casos, los profesionales pueden anteponer sus propios referentes morales. Por ejemplo, hay posturas divididas en la comunidad de los profesionales de la salud, con relación a la interrupción legal del embarazo. De la misma manera, la profesión docente precisa de un marco ético cuyo cumplimiento, además de servir de punto de partida para orientar sus acciones, aporte elementos para definir la identidad docente. La construcción de este código de comportamiento profesional, parte de las bases filosóficas del propio sistema educativo mexicano y se enriquece con las aportaciones de los colegas. Este código, si bien se percibe de uso general para el magisterio, tiene una dimensión personal que cada persona le imprime de acuerdo con los antecedentes de la historia personal.

El apego a este referente ético se percibe en el conjunto de actitudes que cotidianamente distinguen a un maestro, esto significa que son sus acciones, más que su discurso, las que lo describen y, de esa forma, contribuye a la formación de la imagen social que la comunidad tiene de él. Por eso mi afirmación en algunos párrafos atrás en el sentido de que el *sí mismo docente* más que una imagen es el conjunto de acciones lo que refleja lo que pensamos de nosotros mismos. Este *discurso de los hechos* nos permite comunicar a los demás, sobre todo a los involucrados en nuestras tareas docentes, la forma como nos vemos a nosotros mismos y la forma como espe-

ramos que nos perciban los demás. La conducción docente sustentada en un sólido referente de comportamiento se convierte en un diálogo constructivo más que una representación hecha de definiciones superficiales.

El tema de la ética en el ejercicio docente ha sido abordado por algunos autores e incluso, Miguel Martínez Martín (2000) hace énfasis en la presencia, por su importancia, de un *contrato moral del profesorado*, como él le llama. Este código de ética debe ser construido por los propios maestros, pero no puede hacerse bajo la lógica del pasado, en el que los valores morales de los maestros apuntaban a un conjunto de virtudes más propias de una buena imagen, como la pulcra apariencia y el buen comportamiento. Para construir este marco ético, propongo partir de cinco indicadores que nos marca la sociedad actual de nuestro país.

1. La presencia de una gran diversidad de instrumentos tecnológicos en todos los órdenes de la vida social (teléfonos móviles, cámaras, reproductores de música, video juegos, sistemas de almacenamiento digital, computadoras de todo tipo, proyectores y pizarrones electrónicos, entre otros) ha modificando la forma como realizamos hoy en día la mayoría de las actividades cotidianas, estas modificaciones han impactado, sobre todo, la forma como las personas interactúan entre sí, no obstante, los educadores no hemos sabido introducir esos instrumentos a la escuela y por lo tanto han producido muy pocas modificaciones, o ninguna, en las formas de ejercer la docencia en el aula, estos equipos escasamente son ocupados como recursos de apoyo didáctico en las labores escolares. Aferrarnos al uso del pizarrón y el gis (como una de las prácticas paradigmáticas de las tradiciones magisteriales), es una forma de defraudar a los alumnos cuando esperan que lo que aprendan y la forma como lo aprenden en la escuela esté vinculado y les sea útil en su vida diaria. Por lo tanto, ese es uno de los primeros compromisos que dan cuenta de nuestra responsabilidad docente: ofrecer aprendizajes pertinentes a nuestros estudiantes, es decir que sean

correspondientes con las condiciones actuales del entorno.

2. Empieza a existir en la sociedad un reconocimiento más abierto a las formas como se integran actualmente muchas familias y como interactúan en el seno familiar, se acepta que ya no es la misma que en el pasado, en el que si bien prevalecía la llamada *familia nuclear*, a aquellas que tenían una composición diferente solían ser etiquetadas como *desintegradas* o *disfuncionales* y los niños tenían que llevar auestas el estigma de la marginación por esta causa. Hoy en día llegamos a pensar en las familias con otras formas de composición ante la ausencia de alguno o ambos de los padres ausentes, reconocer que han desarrollado otras formas de vinculación y con nuevos roles entre sus integrantes, por ejemplo las madres trabajadoras fuera del hogar o la presencia permanente de tíos, abuelos y otros familiares, quienes asumen roles de tutoría hacia los menores del grupo familiar. Al mismo tiempo ocurre que las minorías sociales han logrado reivindicar sus derechos para formar su grupo familiar de acuerdo con sus propias orientaciones y creencias y alcanzan a concretarse leyes que amparan estos derechos. Entonces, los maestros y las escuelas necesitamos comprometernos a que nuestro comportamiento ético ante la comunidad y los niños esté marcado por el respeto y la tolerancia hacia formas muy diversas de pensar, no solo desde el punto de vista de la diversidad cultural y étnica, sino desde las orientaciones religiosas, sexuales y culturales en general de las familias de los infantes.

3. El uso de la tecnología para acceder a la información y a los conocimientos de todo tipo está cada vez más al alcance de todos, sobre todo en los medios urbanos, esto significa que los estudiantes y las personas en general tienen nuevas formas de acceder a los conocimientos, más allá de los textos escolares, e incluso de los libros impresos. El monopolio del saber ha dejado de ser una prerrogativa de la escuela y de sus maestros. Las personas se acercan, entonces a los conocimientos y a la información de formas diferentes, tal vez, acceden exclusivamente a la que necesitan en su vida cotidiana y,

por lo tanto, es probablemente que experimenten nuevos estilos de aprendizaje. Esta condición nos obliga como maestros a abandonar aquel estereotipo del docente *enciclopédico* que supone saber todo, y de todos los temas, y pretende erigirse cómo la única fuente de información para sus alumnos. En cierta forma, muchos instrumentos de acceso a la información y a los conocimientos han desplazado al docente en su papel de mediador entre los conocimientos y sus alumnos. En estas circunstancias no podemos competir con estos instrumentos, pero si podemos volverlos nuestros aliados. Por eso la honestidad y la sinceridad para reconocer nuestras limitaciones e insuficiencias en muchos campos del conocimiento nos acercarán a los alumnos con una imagen mucho más real, pero al mismo tiempo más honesta. Participar con los estudiantes en el desarrollo de estrategias y habilidades para el uso de las herramientas en la búsqueda y procesamiento de la información es un nuevo papel docente que debemos ensayar.

4. El siguiente indicador que nos sirve como referencia para la elaboración de nuestro marco ético profesional está vinculado con la necesidad de impulsar en las comunidades escolares una sociedad más democrática. Los niños deben acostumbrarse y vivir formas diversas de opinar, de participar, de ser tomados en cuenta y a la vez tomar en cuenta las opiniones de los otros, de demandar información que le permita tomar decisiones conforme a su propio nivel. Después de todo, uno de los fines de la educación básica es preparar a las nuevas generaciones para ejercer su ciudadanía y la escuela puede convertirse en el primer laboratorio en el cual experimente estas formas de convivencia. La presencia de los monopolios en los medios de comunicación televisivos en México, convertidos en poderes fácticos, y que respaldados en su poderío económico y su capacidad de manipulación de grandes sectores de la sociedad, se constituye en un obstáculo para la equidad y la legalidad en los procesos electores, con sus políticas comerciales nos regatean el derecho a la cultura y a la información y en general se han convertido en poderosos instrumentos de dominación, que incluso en Méxi-

co, han cancelado las posibilidades de acción de las agencias gubernamentales en muchos ámbitos que antes le eran propios. Por eso los maestros, debemos orientar nuestro desempeño profesional de acuerdo con valores democráticos incuestionables, el apego a la legalidad, la equidad, la tolerancia, el respeto a las decisiones mayoritarias y a las opiniones de todos los integrantes de la comunidad escolar, entre otros.

5. Las condiciones de inseguridad y de extrema violencia en las que ha caído nuestro país en los últimos once años, no sólo la ocurrida entre los grupos delincuenciales y las autoridades, sino la violencia que el estado ejerce de forma subrepticia para acallar a ciertos grupos sociales, sumado a las formas de violencia que ocurren en las comunidades y que de muchas formas se trasladan hacia el interior de los centros escolares y que llegan a extremos alarmantes, nos obligan a pensar en un fuerte impulso a ciertos valores como la solidaridad, la tolerancia, la justicia y el diálogo como formas cotidianas de convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar y que el maestro necesita impulsar por ser propias.

6. Finalmente, para conformar la tabla de valores que habrá de orientar el desempeño de los maestros, no puedo dejar de mencionar como punto de referencia aquellos valores que reflejan las actitudes de los verdaderos profesionales de la educación. Lo que Christopher Day (2007) define como la pasión por enseñar:

"Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la

esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza. Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz”.

Me refiero al conjunto de emociones que viven las personas y en nuestro caso los maestros en el desempeño de sus funciones, el docente profesional siente entusiasmo por lo que hace y la forma como lo hace, muestra una preocupación permanente por la mejora de sus resultados en el progreso real de los alumnos, más allá de las evaluaciones externas, asume compromisos con las personas con quienes interactúa y consigo mismo, con lo que sus alumnos y sus familias esperan de él, con sus colegas que comparte e intercambia puntos de vista para la realización de proyectos educativos conjuntos y el compromiso personal consigo mismo de fortalecer su *yo docente* con la esperanza de que su esfuerzo y dedicación tiene un papel muy importante que cumplir socialmente, esta pasión en conjunto habrá de fortalecer su identidad profesional y su propia autoestima personal.

c) Recibir por su ejercicio un conjunto de satisfactores materiales, afectivos y sociales

Si estamos pensando en el maestro como un profesional de la educación es necesario que quienes se dediquen a ello, puedan en efecto, vivir de la docencia, en la docencia y para la docencia. Esto, que parece un juego de palabras, se refiere a que la profesión sea vista como una carrera de vida, como un proyecto personal de largo alcance. Por esa razón, los satisfactores que reciban los maestros por el desempeño de sus funciones además de los de carácter material, requieren ser también afectivos y que provengan de las personas con quienes interactuamos: los alumnos, los colegas, los directivos y las familias de los estudiantes. En tercer lugar, es necesario que los diferentes sectores de la sociedad mejoren la percepción de sus maestros y encuentren diferentes formas de brindar el reco-

nocimiento a la función social del magisterio. La suma de los tres tipos de satisfactores ha de propiciar que quienes se dedican a esta profesión puedan dedicarse enteramente a su carrera y que un alto porcentaje de sus acciones estén dentro del círculo de intereses vinculados con su carrera. De esta manera, la identidad personal, y con ello la autoestima alta, y el sentido de pertenencia a un grupo social altamente valorado le dará mayor solidez a la propia identidad profesional.

Un maestro que necesita ocupar una parte de su tiempo para complementar sus ingresos económicos en actividades ajenas a su formación porque su profesión no le otorga los necesarios satisfactores materiales, entonces, ni vive de la docencia, ni para la docencia. Pero, además, debo precisar que cuando hablo de satisfactores materiales no me refiero exclusivamente al salario y a un conjunto de prestaciones laborales, incluyo en este grupo también al mejoramiento de las condiciones físicas de los espacios de trabajo en las escuelas públicas, sobre todo en ciertos ámbitos tradicionalmente excluidos, también hago referencia al equipamiento adecuado los espacios escolares para que los maestros puedan cumplir eficazmente con su cometido.

De la misma manera, el magisterio necesita saber que el éxito en sus actividades educativas es reconocido por sus alumnos y por los padres de ellos. Estos satisfactores afectivos tienen la misma importancia que los materiales y su presencia abona a favor de su motivación hacia el trabajo y los retos que enfrenta. Así como los satisfactores profesionales se logran cuando un profesional de la educación sabe que tiene posibilidades de crecimiento, en el sentido de desempeñar nuevas y mayores responsabilidades en su campo laboral. El escalafón, los estímulos docentes, el ascenso en categorías laborales, entre otros conforman el conjunto de satisfactores profesionales.

d) Poseer autonomía en la toma de decisiones propias de su ejerci-

cio profesional

De la misma manera que encontramos contradicciones en el discurso oficial cuando hablamos de la formación inicial con nivel de licenciatura y al mismo tiempo se habilitan docentes mediante exámenes de certificación. Al estado mexicano le ha costado mucho trabajo desligarse de esta posición centralista en la toma de decisiones pedagógicas para el caso de la profesión docente, ya que mientras por un lado trata de responsabilizar a los maestros por los escasos resultados del sistema educativo, no le permiten un mínimo margen en la toma de decisiones que competen a su ámbito profesional. Mucho menos tiene el profesorado la oportunidad de participar en la definición de las políticas educativas. En efecto, el diseño de los planes y programas de estudio queda en manos de personas diferentes al magisterio. Contraponiendo un principio básico de la ética, en el sentido de que no se puede responsabilizar de los resultados a quien no le es permitido tomar decisiones.

En este sentido, el diseño del currículo, la elaboración de los libros de texto, la selección de libros de lectura, y otros materiales de apoyo a la enseñanza y otros aspectos que tienen que ver con el trabajo docente han sido decididos fuera de las aulas y de las escuelas. A pesar de la recomendación de la UNESCO (1997) La posibilidad de decisión que tienen los maestros sobre su quehacer cotidiano se circunscribe a la selección de actividades con las cuales ha de dar cumplimiento al conjunto de disposiciones que le llegan por la vía de la autoridad.

e) Participar en la construcción de los saberes propios de su campo profesional.

Esta es probablemente una de las características que mejor definen a las profesiones ya que el bagaje de saberes de su propio campo profesional es como una parcela propia a la que sus agremiados suelen abonar los saberes tanto los producidos por sus investigacio-

nes como por el desarrollo de su experiencia en el ejercicio profesional. Sin embargo, esta es una práctica que históricamente ha sido abandonada por el magisterio, los maestros de educación básica en México no se han caracterizado por escribir y compartir la producción de sus conocimientos sobre el trabajo docente. Estoy convencido empíricamente que algunos maestros de escuela primaria desarrollan conceptos, estrategias y saberes acerca de su práctica, no obstante, el número de textos que podemos encontrar de autores mexicanos que han construido iniciativas y propuestas nacidas del trabajo cotidiano en los centros escolares es más bien escaso.

Esto puede ser explicado por diversas razones, pero menciono dos que me parecen relevantes: No ha existido una política pública que incentive a la reflexión e investigación sobre el quehacer docente y que genere espacios de intercambio profesional entre colegas. Durante la formación inicial en las escuelas normales la producción de textos suele ser muy limitada, así como los proyectos de investigación en los que participe el estudiante normalista no propician el interés por indagar sobre su propia práctica, mucho menos en publicar y compartir resultados. Todo esto desde el plano individual.

La producción de saberes en el campo profesional se hace en colegiado, es decir en conjunto con otros profesionales de la educación. La participación de los maestros en asociaciones académicas, y grupos de colegas es una experiencia que recién empieza a cobrar interés entre los maestros. La organización de congresos, encuentros y simposios por la misma comunidad docente es una fuente de producción, sistematización y divulgación de saberes. Para ello los maestros empiezan a abrir las puertas de sus aulas y salir de esa relativa privacidad y con ello los investigadores y otros especialistas empiezan a construir, en conjunto con los maestros, nuevos saberes relacionados con la docencia.

Algunos autores, como Rosales (2009), señalan que además de los

elementos que he mencionado, en otros países, se considera el grado de reconocimiento social derivado de la preparación y el desempeño de los profesionistas como parte de los criterios para otorgar el rango de profesión a una ocupación. Es decir, que una profesión como tal debe gozar de un nivel aceptable de reconocimiento entre su comunidad para cumplir con la calificación de profesión. En nuestro caso no la he mencionado en específico dado que ese reconocimiento social lo considero expresado en el conjunto de satisfactores afectivos y profesionales que he mencionado anteriormente. Por otra parte, Rosales (2009) menciona que las profesiones en otros países tienen formas de control colegiado entre sus miembros y establecen criterios de admisión, permanencia, preparación y conducta de éstos en el desempeño de sus funciones. Sin embargo en nuestro país esto empieza a ocurrir recientemente, con la creación de las sociedades y colegios de profesionales que participan en la certificación periódica de competencias a los propios colegas. Esto todavía no ocurre en la totalidad de carreras reconocidas en el país.

En nuestro país, los maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) nunca han contado con algún colegio de profesionales de la educación similar a los que existen en otros lugares, su equivalente ha sido asumido por el sindicato magisterial que se encarga de negociar con los gobiernos locales y el gobierno federal a nombre de todos los maestros y trabajadores de otras áreas educativas. Llegando incluso a imponer sus propias visiones en la determinación de las políticas gubernamentales relacionadas con la educación en México y la formación y actualización de los maestros. Esto lo hace a nombre de los maestros, sin que haya existido algún tipo de consulta entre los agremiados. Pero además, la operación de la Comisión Mixta de Escalafón, establecida para que los maestros pueden ascender a puestos de director, supervisor de zona y de sector, mediante la evaluación de su preparación, desempeño y experiencia en el servicio ha quedado en manos de los dirigentes sindicales, quienes son frecuentemente denunciados de operar

conforme a criterios políticos para premiar lealtades o castigar disidencias. Algo similar ocurre con la operación del sistema de escalafón horizontal conocido como "carrera magisterial" que pretende otorgar ascensos en las categorías laborales mediante la evaluación de los resultados y la preparación de los docentes de educación básica. Estas acciones, lejos de impulsar mecanismos académicos de reconocimiento, evaluación y certificación de competencias pervierten los procesos y terminan por premiar las filiaciones políticas en menoscabo del reconocimiento profesional del sector.

El desgaste de los discursos sobre los maestros

Para Tedesco (1997) al cierre del siglo veinte los discursos tradicionales sobre los maestros estaban francamente agotados, esto significa la imposibilidad de intentar una nueva construcción del papel docente en las sociedades latinoamericanas sobre esas mismas bases. Los argumentos que dieron sustento a la identidad magisterial social colectiva ya no podía soportar un nuevo paradigma relativo a la formación de maestros. En primer lugar, el discurso tradicional basado en una valoración retórica del papel social del maestro ha perdido todo significado, como ya mencioné anteriormente, hay una clara contradicción entre los discursos políticos y el conjunto real de reconocimientos materiales y profesionales que se ofrece a los maestros en México. Esta distancia entre el discurso y los hechos ha propiciado que los jóvenes encuentren cada vez menos interés por la carrera, que además se presenta cada vez más compleja, pero además provoca el desánimo y la deserción de quienes ya están ejerciendo la docencia, en el caso de la educación secundaria es tan alta la movilidad que las mismas autoridades reconocen que cerca de tres cuartas partes de sus docentes han sido habilitados para ejercer funciones de docencia, estas condiciones se reflejan en una baja de la responsabilidad y el compromiso por mejorar los resultados y en suma, nos lleva a una educación de mala calidad. De la misma manera, el discurso sobre los maestros que pretende presentarlos como *víctimas* del sistema educativo y que

enfatisa los problemas que viven en el desempeño de sus funciones para justificar o relegar el tema de su función educativa ha perdido fuerza. Al mismo tiempo, el discurso alternativo que describe a los profesores como *culpables* de los resultados del sistema educativo cuenta con bases muy débiles que sean capaces de sostenerlo. No perdamos de vista que esta visión acusadora hacia el maestro tiene cuando menos dos orígenes diferentes desde el punto de vista de la ideología, por un lado están las concepciones teóricas críticas de la educación que ven al maestro como el principal agente reproductor de las relaciones sociales de dominación, que nos ha llevado a la explotación y marginación de importantes sectores de la población y cuyo autoritarismo pedagógico es uno de los principales síntomas de este modelo, en el otro extremo están las posiciones neoliberales que buscan imponer estándares universales de desempeño en la población y cuyas evaluaciones muestran resultados muy bajos conforme a sus propios estándares. Por lo tanto, centrar un debate en la disyuntiva de "víctima o culpable", no solo es una forma reduccionista de ver el problema de la función docente, sino que impide incorporar elementos más objetivos a la definición del problema y por lo tanto a la búsqueda de soluciones efectivas a la cuestión docente.

En tercer lugar, existe un discurso que trata de encontrar soporte en algunos trabajos de investigación sobre el rendimiento escolar y que subestiman el papel del maestro. De acuerdo con estos trabajos, el papel del maestro es poco importante ya que el mejoramiento de la calidad educativa se encuentra en otros elementos, como el currículo, los libros y otros materiales, el equipamiento de los edificios escolares y en la ampliación del horario de trabajo, entre otros aspectos. Un ejemplo representativo de este discurso lo señala Villegas-Reimers (citado por Tedesco, 1996) al referir un estudio del Banco Mundial que propone seis líneas de cambio educativo y ninguna de ellas se refiere a los maestros, a su selección, formación, supervisión, o participación en las reformas. En contrapartida el informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo

XXI publicado en 1996, por la UNESCO define como uno de los objetivos principales para la educación del futuro el *aprender a aprender*. Es evidente que para alcanzar este objetivo es imprescindible la presencia de los maestros, aunque cumpliendo un papel radicalmente diferente al que desempeñó a lo largo del siglo pasado.

El agotamiento de estos discursos relacionados con el profesorado nos conduce a incorporar nuevas categorías en el debate actual sobre la formación docente. En los nuevos debates, tan intensos o más que los anteriores, todo parece indicar que una nueva categoría empieza a ganar terreno en los enfoques teóricos sobre la profesión docente y sobre la educación para el siglo veintiuno: la autonomía. En efecto, si nos apegamos al paradigma de *aprender a aprender* nos vemos situados en concepciones constructivistas del aprendizaje que sostienen que las personas son capaces de desarrollar habilidades para aprender al momento de aprender contenidos diversos. Por lo tanto, estamos ante una forma de autonomía de las personas para el aprendizaje, entonces, todo parece indicar que la autonomía deberá comenzar desde la formación inicial de los maestros.

“La profesionalidad tradicional es un paradigma en crisis” (Jacobo, 2009). He mencionado a lo largo de este trabajo las contradicciones que existen entre las diferentes visiones del significado de ser docente, de igual manera creo haber hecho explícitas las tensiones que subyacen en la escuela normal por la coexistencia entre la visión vocacional versus la visión profesional para la formación de maestros. Como resultado de las premisas anteriores, es evidente que requerimos pensar la formación docente desde un enfoque profesionalizante, pero al mismo tiempo hay que reconocer que requerimos de un profesionalismo integrado e integrador que establezca diálogo entre la cognición y la emoción. En efecto, partamos por reconocer que existe un sector importante de los maestros que está sinceramente preocupado porque sus alumnos aprendan y que esos aprendizajes tengan significado y utilidad para los niños. Esta

preocupación lleva a los maestros a reflexionar en y durante la práctica educativa que realizan cotidianamente, en esto hay quienes lo hacen con mayor sistematización que otros, pero lo importante es que ellos mismos y su práctica profesional se han convertido en objeto de estudio, de reflexión.

Entonces, un nuevo profesionalismo se puede caracterizar por la calidad del análisis que el profesor sea capaz de hacer de su propio ejercicio docente. En esta lógica es necesario que durante su formación inicial comience a adquirir las herramientas necesarias para realizar una reflexión permanente de su propia práctica y de sus motivaciones para mejorar sus resultados y aprender de su propia experiencia. En esto juega un papel fundamental las dimensiones de reflexión sobre las cuales cada maestro pone atención. Jacobo García (2009) propone en su obra *El profesionalismo integrado* un modelo de reflexión profesional que atiende cuatro dimensiones: Técnica, Sociocrítica, Práctica y Sociofuncional.

El desarrollo de estos modelos reflexivos podrán prosperar en la medida en que los propios estudiantes de docencia vivan una mayor corresponsabilidad y autonomía en su propia formación y para conseguir esto, es una condición ineludible que las escuelas normales podamos ejercer cada vez más mayor autonomía académica.

Referencias Bibliográficas:

Cárdenas González, Víctor Gerardo 2008. *La construcción de la identidad docente*. Inédito. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México

Day, Chistopher (2007), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea S. A. de Ediciones, Madrid. 2da Edición.

Jacobo García, Héctor Manuel, 2009. *El profesionalismo integrador. Un nuevo modo de ser educador*. Plaza y Valdés Editores - Universidad Pedagógica Nacional. México.

Martínez Martín, Miquel, 2000. *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Secretaría de Educación Pública. México

Núñez Prieto Iván, 2004, *La Identidad de los Docentes. Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile.

Rosales Medrano, Miguel Angel 2009. *La formación profesional del docente de primaria*. Plaza y Valdés Editores - Universidad Pedagógica Nacional. México.

Tedesco, Juan Carlos (1997). *Comentarios a las Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Seminario Internacional de Formación de Profesores, 10 al 12 de marzo de 1997, Santiago de Chile.

_____. (1997), *Fortalecimiento del Rol de los Docentes*, en *Atraverse a Educar*. Congreso de Pedagogía Pedro Proveda Educador. 1. Madrid, Narcea.

Torres, Rosa María (2000), *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Documento preparado a solicitud de la UNESCO/OREALC para su discusión en la Reunión Prospectiva Preparatoria de VII Reunión del Comité Regional Inter-gubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDALAC VII), UNESCO/OREALC, 23 al 25 de agosto, Santiago de Chile.

UNESCO. Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente. **Informe** Novena reunión Ginebra, 30 de octubre-3 de noviembre de 2006

UNESCO 1996. *Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. #0 de Septiembre al 5 de octubre de 1996, Ginebra, Suiza.

Villoro, Luis. (1999). «Sobre la identidad de los pueblos» en: *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós/UNAM, México,

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
LA BENM UN ESPACIO DE MICROPOLÍTICA	23
La planta docente: los actores protagónicos	26
Los grupos de interés y el interés de los individuos	30
La autoridad y el poder dentro de la BENM	35
Influencia y oposición, estrategias micropolíticas	44
La vieja guardia y las baronías	49
Los alumnos, actores de reparto	53
CAPÍTULO 2	
EL PERFIL DE INGRESO DEL ALUMNADO	59
Las historias comunes de los alumnos	60
Los modos de ser estudiante	73
Las conexiones entre las prácticas y los contenidos	77
Los mitos y las realidades sobre el estudiantado	80
CAPÍTULO 3	
CURRICULUM E IDENTIDAD DOCENTE	85
El maestro apóstol	87
El maestro técnico pedagogo	89
El maestro Investigador	94
El maestro actual, dibujado en cinco rasgos	97

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN DEL YO DOCENTE	119
Los escenarios en el siglo XXI	127
El sí mismo docente	129
El nuevo significado de la identidad profesional	135
El desgaste de los discursos sobre los maestros	150

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

El caso de la
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Fue posible gracias al ejercicio del año sabático del autor de esta obra en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros durante el ciclo 2010-2011.

El tiraje consta de 5000 ejemplares. Diseño de portada y formación de interiores ARRE Taller, Diseño y Comunicación Visual. www.arretaller.com.mx cuidado de la edición a cargo del autor.