



SECRETARIA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA FORMACIÓN PERMANENTE

EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Educación**

Presenta:

Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince

Director: Dr. Jaime Rogelio Calderón López Velarde

Presentación**1****CAPÍTULO I****APRENDIENDO CON LA AYUDA DEL
OTRO: LA FORMACIÓN EN LOS
COLECTIVOS DE PROFESORES**

1.1	<i>Desentrañando la formación en los colectivos docentes: El proceso de construcción del objeto de estudio.</i>	10
1.2	<i>La realidad social de los profesores en la producción de colectivos de formación</i>	23
1.3	<i>La formación permanente en un contexto social posmoderno</i>	32
1.4	<i>Preguntas de investigación</i>	48
1.5	<i>Propósitos</i>	50
1.6	<i>Investigar ¿Para qué? Razones para estudiar la formación en los colectivos de profesores: A manera de justificación</i>	51

CAPÍTULO II**LA FORMACIÓN PERMANENTE**

2.1	<i>¿Qué es la formación docente permanente?</i>	61
2.2	<i>Una mirada controvertida: Tendencias en la formación permanente</i>	77
2.3	<i>Una mirada esperanzadora: Formación en los colectivos de profesores</i>	104
2.4	<i>Una mirada diversa: La formación docente en la investigación educativa mexicana</i>	125
2.5	<i>Una mirada cultural y social de la formación permanente</i>	145

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

3.1	<i>Historizar la formación permanente: Las primeras experiencias de formación de profesores</i>	162
3.2	<i>La formación de los profesores posrevolucionarios</i>	175
3.3	<i>Formar profesores para la unidad nacional</i>	185
3.4	<i>Formar profesores universitarios</i>	191
3.5	<i>Descentralizar, modernizar y buscar la calidad a través de la formación permanente</i>	197

CAPÍTULO IV

LA RECONSTRUCCIÓN DEL MUNDO SOCIAL EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES

4.1	<i>Investigación cualitativa: Una posición para la reconstrucción de una realidad social</i>	210
4.2	<i>¿Quién investiga? Los colectivos en mi vida y mi trayectoria profesional</i>	215
4.3	<i>La caja de herramientas metodológicas</i>	222
4.3.1	<i>Técnicas e instrumentos</i>	224
4.3.2	<i>El uso de las fotografías como dispositivo de evocación</i>	229
4.4	<i>Recolectando significados</i>	233
4.4.1	<i>El preludeo: La entrada al campo</i>	233
4.4.2	<i>La sinfonía: Etapa intensiva del trabajo de campo</i>	236
4.4.3	<i>El cierre</i>	237
4.5	<i>El proceso analítico para la reconstrucción de la realidad social: El retorno para reescribir la partitura.</i>	238

CAPÍTULO V

CONTEXTO REGIONAL Y SUJETOS

5.1	<i>Y vencimos al desierto: Torreón la ciudad de los grandes esfuerzos</i>	250
5.2	<i>San Pedro de la colonias Coahuila cuna de la revolución mexicana</i>	254
5.3	<i>Los profesores laguneros</i>	258
5.4	<i>Las distinciones: Profesores del Estado y profesores de la federación</i>	261
5.5	<i>Los profesores que trabajan en primarias federalizadas</i>	262
5.6	<i>Los profesores del sistema Estatal</i>	269
5.7	<i>Los profesores en colectivos.</i>	274

CAPÍTULO VI

SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN LA GENERACIÓN DE LOS COLECTIVOS DE PROFESORES

6.1	<i>Colectivo T.O: De la distinción a la organización de una escuela</i>	284
6.2	<i>El fortalecimiento de una comunidad magisterial a través de la formación. Colectivo S.P.1 y sus condiciones de existencia</i>	309
6.2.1	<i>Los sujetos del colectivo SP1.Relaciones, e interacciones.</i>	
6.2.2	<i>La génesis del colectivo: Condiciones y significados para integrar un colectivo</i>	318
6.2.3	<i>Etapas de conformación del colectivo</i>	321
6.3	<i>Construir un colectivo para innovar en las prácticas educativas: Colectivo SP2</i>	327
6.3.1	<i>Condiciones y significados que producen el colectivo de formación</i>	333
6.4	<i>La construcción de lo colectivo en la formación permanente</i>	342

CAPÍTULO VII

LA FORMACIÓN EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES EN LA VIDA Y LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

<i>7.1</i>	<i>La formación permanente en la vida y la trayectoria profesional de los profesores</i>	<i>352</i>
	<i>Las trayectorias profesionales</i>	<i>364</i>
<i>7.2</i>	<i>El magisterio es mi herencia: La formación permanente en la vida y la trayectoria profesional de las profesoras</i>	<i>366</i>
<i>7.3</i>	<i>La producción de identidades en la formación permanente</i>	<i>390</i>

CAPÍTULO VIII

CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS Y CAPITALES CULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS COLECTIVOS

<i>8.1</i>	<i>El examen profesional, un ritual de actividad colectiva y transición</i>	<i>402</i>
<i>8.2</i>	<i>De profesor a licenciado</i>	<i>418</i>
<i>8.3</i>	<i>El colectivo como construcción simbólica de supervivencia en la formación permanente</i>	<i>427</i>
<i>8.4</i>	<i>La construcción simbólica del acompañamiento</i>	<i>449</i>
<i>8.5</i>	<i>Capitales culturales y formación en los colectivos de profesores</i>	<i>458</i>

CAPÍTULO IX
LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE
PRODUCE EN LOS COLECTIVOS DE
PROFESORES

9.1	Formación entre iguales	477
9.2	La colegialidad auténtica en los procesos de formación permanente	487
	Conclusiones	498
	Bibliografía	514
	Apéndices y anexos	539
	Apéndice No 1 Mapa curricular de la licenciatura en educación LE´P 94	540
	Anexo No 1 Guía de entrevista	542
	Anexo No 2 Cuadro analítico de precategory	543

Presentación

*Entre arideces su paisaje engaña, rescata sus
bondades tras austera y gris resequedad.
La sementera responde al hierro que rasgó su
entraña.
Cuando al mecerse diga a tu orgullo el alba
copo y la dorada espiga.
¡Somos el fruto del trabajo tuyo!
Verás que pronto la nostalgia pasa.
Planta tu tienda en nuestra tierra amiga, no serás
forastero.
Esta es tu casa.
Adela Ayala*

Una de las alternativas para propiciar el mejoramiento de la equidad y la calidad en la educación básica consiste en promover el fortalecimiento de los procesos de formación permanente de los profesores, a través de diversas propuestas de formación que apoyen las reformas curriculares derivadas de las políticas educativas en concordancia con los modelos económicos que a nivel mundial se implementan.

En estos procesos de formación además de conjuntarse las intenciones de las políticas educativas, los cambios curriculares y las expectativas de un mejoramiento general de la educación, se construyen múltiples realidades a partir de los significados y la visión de los sujetos que participan ya sea como estudiantes o como formadores de docentes, los cuales involucran su vida y su trayectoria profesional en los procesos de formación, construyendo otras experiencias en esa trayectoria.

En las páginas de este documento, se presenta una investigación sobre la formación permanente en tres colectivos de profesores de Educación Primaria,

los cuales se conformaron a partir de la interacción entre profesores en una institución formadora de docentes en servicio ubicada en la ciudad de Torreón en la Región Lagunera de Coahuila, durante el periodo comprendido de Septiembre de 2004 a Diciembre de 2006.

El estudio tuvo la intención principal de documentar y analizar los significados acerca de la formación permanente en los colectivos de profesores y da cuenta de la realidad social que construyen los profesores al conformar colectivos en sus interacciones como estudiantes.

Se hace referencia a la visión construida por los sujetos que aborda una dimensión de la cultura a través de la descripción e interpretación de las acciones sociales significativas y los testimonios de los profesores. Por su amplitud, se trata de una investigación monográfica, en la que se utilizó una perspectiva cualitativa - etnográfica en el proceso metodológico.

En lo que se refiere a su alcance temporal el estudio se realizó sobre lo que acontece en el contexto actual, considerando la historicidad de los sujetos y su mundo al que están ligados temporal e intelectualmente.

En el trabajo se exponen algunas consideraciones sobre la vida cotidiana en la institución formadora de docentes y lo que sucede a partir del mundo de relaciones que construyen los profesores, que da cuenta de su contexto particular el cual se define desde sus esquemas de percepción y los sentidos que para los profesores tiene participar en este proceso de formación.

En el oficio de “aprender a enseñar” y/o formarse para mejorar las prácticas educativas, se entretajan varios elementos, por una parte está el afán compartido de mejorar la educación y por otra los anhelos e intenciones de los profesores por mejorar su entorno y renovarse a sí mismos al reposicionarse en el mundo social, junto con estos elementos en la formación se entrelazan:

las disposiciones y discursos acerca de la formación docente como premisa de calidad educativa, los cuales hacen referencia a los avances en la educación en estrecha vinculación con las acciones de los profesores.

En la aplicación de las diversas políticas educativas desarrolladas en los últimos 20 años se sostiene el planteamiento de que es mediante la formación permanente que los profesores harán suyas las propuestas de cambio y asumirán la responsabilidad del mejoramiento de los procesos educativos mediante la transformación de sus prácticas.

Asimismo se propone que mediante la formación permanente se facilitará la implementación de las innovaciones educativas, los distintos modelos de gestión y las adecuaciones curriculares junto con los fundamentos ideológicos que interfieren en los profesores como sujetos sociales, lo que implica que en la actualidad se coloque a este tipo de formación como uno de los componentes esenciales que contribuyen a mejorar tanto el desarrollo educativo como la calidad docente.

Sin embargo estas intenciones representan la posición de quienes instituyen las propuestas de formación; ya que los profesores construyen desde sus intersubjetividades la configuración de un complejo espacio social y cultural toda vez que las interacciones que se producen entre los diferentes agentes sociales se ponen en juego desde sus diversas posiciones,

Lo anterior implica ver a la formación permanente desde otra perspectiva, atendiendo la mirada de los profesores como actores principales de este proceso; lo cual requiere reconocer un espacio de múltiples dimensiones que se configura a través de las condiciones de producción de los sujetos y una dimensión de significaciones compartidas.

En la interacción con sus pares, los profesores crean grupos o colectivos mediante los que construyen sentidos acerca de la formación permanente; documentar esta realidad social y cultural, permite comprender las condiciones en las que se realizan estas prácticas y configurar otras posibilidades y realidades posibles para favorecer el desarrollo académico de los profesores.

Uno de los puntos medulares del trabajo, refiere el análisis de un mundo social construido por los sujetos, mismo que da cuenta de lo que sucede en los contextos educativos, rompiendo con la tendencia que universaliza los particularismos en la educación al homogeneizar cada vez más los procesos educativos.

Como menciona Bourdieu (1999a:50-52), “La globalización es un mito en el peor sentido del término, un discurso poderoso, una idea matriz, que tiene fuerza social, que consigue que se crea en ella [...] Ya que en el mundo actual caracterizado por los cambios vertiginosos y la gran influencia de los medios de comunicación, se generan nuevas formas de interacción y de cultura, en las que los mecanismos de poder y control toman modalidades inéditas y complejas.

Las tendencias a estandarizar y homogeneizar se fundamentan en el anhelo de las sociedades de los países pobres por alcanzar el progreso a través de desarrollar en los sujetos habilidades para competir en una economía global, en la que la educación y el desarrollo del saber científico, juegan un papel primordial y los procesos de formación docente son espacios de saber en los que se genera conocimiento.

Desde la mirada de los profesores la formación permanente tiene múltiples sentidos que muestran realidades sociales y culturales donde se conforma un mundo de relaciones e interacciones que al conocerse abre nuevas rutas de

acción, discusión y reflexión sobre la educación básica y la formación de profesores.

El trabajo está organizado en nueve capítulos. En el primero, se presentan los ejes articuladores de la investigación iniciando con la construcción del objeto de estudio; proceso a partir del que se describe la realidad social de los profesores como sujetos en constante transformación, asimismo se presentan las preguntas, propósitos y razones en la realización del estudio.

En el segundo capítulo, se muestra la construcción del campo de la formación permanente, a través de la definición del objeto de estudio y del análisis de las principales tendencias de formación a nivel nacional e internacional. La formación permanente a través de su historización y las políticas educativas que la regulan, se abordan en el tercer capítulo, considerando las distintas propuestas de formación que se han implementado en México.

En el cuarto capítulo, se muestra el proceso metodológico que se siguió en el trabajo investigativo, tomando al enfoque cualitativo y a la etnografía como perspectiva y posicionamiento en el estudio de la realidad social; en este enfoque la implicación del investigador tiene un lugar relevante, razón por la que se hace referencia al respecto; asimismo, se presentan las diferentes etapas de la investigación, la manera en la que se realizó el trabajo de campo en la recogida de datos y el proceso analítico de los mismos. Al final del capítulo se hace alusión a la perspectiva crítica y relacional desde donde se toman elementos teóricos para entender e interpretar la realidad social y cultural que se estudia.

El contexto sociocultural donde se realizó el estudio, se describe en el quinto capítulo, haciendo referencia a la región donde viven los sujetos implicados en y sus condiciones definidas en la comunidad magisterial de la región lagunera, donde la formación se construye entre las tradiciones y la cosmovisión de una

sociedad con un pasado multiétnico y revolucionario y un contexto sociocultural candente tanto por el clima semidesértico como por los encuentros y desencuentros de sus pobladores en un territorio estratégico por su aproximación a los Estados Unidos.

En el sexto capítulo se presentan las condiciones de producción y los sentidos y significados que propiciaron la construcción de los colectivos a los que se hace mención y a las situaciones que llevaron a los profesores a integrarse con sus compañeros.

La vida y la trayectoria profesional en los significados de la formación, la construcción de identidades y los sentidos de pertenencia en esas identidades se abordan en el séptimo capítulo, haciendo alusión a la historia de vida de los sujetos, en la que se expresa ¿Quiénes son los profesores que acuden a formarse en el proceso que se documenta? Y ¿Cómo significan la formación? A partir de sus condiciones de vida, sus propios anhelos y los de los sujetos de su mundo social.

En el octavo capítulo se hace referencia a las construcciones simbólicas y culturales que se producen en la formación en los colectivos de profesores, las cuales expresan la cultura; se describe el ritual del examen profesional y la participación de los colectivos en éste; así como la manera como se conjugan las tradiciones, esquemas de percepción y construcciones simbólicas de los sujetos que participan.

Un elemento central, son los capitales culturales que se producen y reproducen en los colectivos y aquellos que se ponen en juego en la formación ya que representan elementos que permiten a los profesores generar líneas de acción que señalan la construcción de nuevas formas de realizar su labor docente y que les permiten realizar cambios de posición en el mundo de relaciones donde participan.

Las construcciones simbólicas y significaciones que se producen en los colectivos y el lugar que ocupan éstas en los procesos de formación permanente, forman elementos culturales que se ponen en juego en la construcción de estilos de vida, nuevos esquemas de percepción, visiones, creencias, valores y modos de actuar en el contexto educativo.

El noveno capítulo se hace referencia a la formación que se produce en los colectivos de profesores y la colegialidad que se produce en estos grupos haciendo alusión a la importancia que tienen las relaciones interpersonales tanto para la formación de estos profesores como para el fortalecimiento de los procesos de formación y las implicaciones en cuanto a su permanencia y avance en el proceso de formación; se analiza la colegialidad auténtica y la formación entre iguales como la formación que se produce en estos espacios sociales.

Los hallazgos a los que se hace referencia en este capítulo, nos refieren necesidades e intereses de los profesores, formas de mejorar la formación permanente y sobre todo modalidades de gestión y autogestión docente que hacen alusión a un liderazgo compartido, donde el acompañamiento y el apoyo mutuo juegan un papel central, al igual que la comunicación, la empatía y las capacidades de socialización y las actitudes afectivas.

Finalmente se abordan algunas consideraciones a manera de conclusiones, en las que se expresan desde la experiencia vivida como investigadora algunas de las contribuciones del estudio al campo de la educación y a la formación de profesores, y la apertura de posibles líneas de investigación tomando en cuenta la relevancia de considerar el quehacer cotidiano en las instituciones formadoras de docentes en la coexistencia de su emergencia en un contexto de incertidumbre e inestabilidad donde se atienden más las prescripciones de los modelos económicos involucrados en la educación que las necesidades de formación de los propios profesores de Educación Primaria

que viven día a día las transformaciones de la sociedad, las cuales implican una resignificación de la profesión docente.

El trabajo colaborativo y la noción de comunidad que se genera en los colectivos, es un aspecto pertinente de ser reflexionado en los procesos de formación; ya que las tramas que se entretajan en los procesos de formación refieren sentidos sociales e intersubjetividades cuando los profesores encuentran una coyuntura para compartir experiencias y generar encuentros al reflexionar y aprender con sus pares, compartiendo lo que realizan cotidianamente en las aulas, así como lo que quieren y necesitan en su formación.

Los relatos expresados por los profesores muestran que el formarse con sus compañeros atendiendo a una colegialidad construida desde ellos mismos en los colectivos, en sí misma es una alternativa de formación docente con buenas posibilidades acción y desarrollo educativo.

CAPÍTULO I

APRENDIENDO CON LA AYUDA DEL OTRO: LA FORMACIÓN EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES

Si el sociólogo tiene un papel, éste consiste más bien en dar armas que en dar lecciones.

Pierre Bourdieu (2003a:95)

En este capítulo se presentan los ejes articuladores de la investigación; en primer término se muestra el proceso seguido en la construcción del objeto de estudio el cual se enfoca hacia la formación permanente en los colectivos de profesores, se presentan los elementos que dieron origen a esta construcción y su problematización.

Asimismo se muestran algunos referentes empíricos a partir de los que se fue construyendo el estudio desde las preocupaciones iniciales, considerando tanto planteamientos teóricos como elementos contextuales de la realidad de los profesores de primaria en su participación en la licenciatura en educación como proceso de formación permanente.

Se exponen las preguntas de investigación y los propósitos que guiaron el trabajo investigativo considerando algunas dimensiones del contexto educativo y la realidad social e institucional de los sujetos que participan en los procesos de formación. Para finalizar el capítulo se hace referencia a las razones que justifican la realización del estudio y su relevancia analizando diversos aspectos de la formación de los profesores y su situación actual en la que se hace referencia a las condiciones en las que realizan sus prácticas las cuales requieren la comprensión de lo que sucede en los procesos de formación para su mejoramiento.

1.1 Desentrañando la formación en los colectivos docentes: El proceso de construcción del objeto de estudio

La formación permanente como parte de las prácticas institucionales en las que participan los profesores de educación primaria, muestra múltiples formas de construcción y reconstrucción de la realidad educativa, en este sentido la conformación de un objeto de estudio sobre la formación en los colectivos de profesores requirió de considerar las distintas facetas de esa realidad creada a partir de las visiones y significados de los sujetos.

La construcción de este objeto de estudio inició con el cuestionamiento de la realidad educativa donde me encontraba inmersa como formadora de docentes a partir de preocupaciones iniciales que me convocaban a indagar lo que sucede en la formación permanente dirigida los profesores de Educación Primaria en una unidad Torreón de la Universidad Pedagógica como institución formadora de docentes en servicio.

El origen de estos cuestionamientos partió de las diversas situaciones que atrajeron mi atención hacia lo que sucedía en la formación docente permanente a través de las propuestas destinadas a los profesores en servicio las cuales son promovidas tanto por las instituciones formadoras de docentes como el subsistema de Educación Básica.

Fui distinguiendo el foco de la investigación de las múltiples aristas que presentaba la temática de la formación permanente como uno de los principales asuntos de la educación actual, y conforme fui profundizando, me centré en las visiones, sentidos y significados que para los profesores tiene formarse en la Universidad Pedagógica Unidad Torreón mediante su participación en colectivos de formación contruidos por ellos dentro del Programa de la Licenciatura en Educación Plan 94.

Decirlo a la distancia, es sencillo ya que en el momento que tuve que configurar este objeto de estudio, me enfrenté a la difícil tarea de tomar decisiones y realizar un trabajo de selección para distinguir a la formación en los colectivos de profesores de otros asuntos por demás interesantes, que involucran tanto problemáticas como expectativas en función de las acciones de los profesores vinculadas a procesos formativos.

Mi preocupación por entender y conocer las necesidades, intereses y problemas que tienen los profesores cuando acuden a las instituciones formadoras de docentes, me llevó hacia los significados que se producen cuando ellos interactúan con sus pares en los espacios formativos; asimismo la inquietud por comprender y reconstruir lo que sucede en la realidad educativa en las instituciones formadoras de docentes me fue conduciendo a la construcción de un objeto de estudio que involucra tanto el plano contextual como el institucional e intersubjetivo de una comunidad magisterial.

La configuración de este objeto, me dio la pauta para pensar en elementos que generalmente no se contemplan en los procesos de formación y que rebasan las intenciones y fundamentos curriculares de dichas propuestas, porque se vinculan a otros asuntos como son las prácticas discursivas, las situaciones, los procesos, las visiones que se construyen acerca de la formación junto con la profesión docente.

Conforme fui siguiendo el proceso de construcción, encontré formas particulares de formación que mostraban la versión de la realidad de los actores que participan en estos procesos y sus esquemas de percepción que determinan su hacer cotidiano, lo cual implicó mirar desde otro sitio ese fenómeno y entender a los profesores desde sus perspectivas, es decir como estudiantes y profesionales de la educación en una relación inseparable, así como sujetos de aprendizaje y sujetos sociales históricamente situados en un contexto de transformaciones.

Durante la construcción del objeto de estudio me di cuenta que la formación docente, tiene que ver con múltiples ámbitos como la historia de la profesión docente las políticas educativas, los modelos de formación docente, la economía del país y sus requerimientos en el ámbito laboral, la legitimación de los discursos educativos, la micropolítica en las instituciones, entre otros; de manera que narrar ¿Cómo se fue construyendo este objeto de estudio? Implica por principio hacer alusión al reconocimiento de las múltiples perspectivas desde las que se puede estudiar la formación permanente.

Conforme se avanzó en el proceso de construcción se articularon distintos referentes teóricos y empíricos que le dieron forma al objeto de estudio; esta configuración permitió aproximarme hacia la documentación de la cultura que se produce en esta institución desde la visión de los profesores de primaria distinguiendo a la formación permanente de la conceptualización burocrática que se tiene como propuesta de formación docente.

Todos estos elementos fueron ayudándome a configurar un objeto de investigación, centrado en los profesores y la producción de la cultura en los procesos de formación a través de los colectivos de profesores, lo cual provocó en mí el involucrarme de manera distinta en los espacios donde realizo cotidianamente mi práctica, ya que para realizar la investigación necesité desarrollar una mirada de extrañamiento y cuestionamiento acerca de los sucesos que ocurren cotidianamente en la institución formadora de docentes.

Asimismo implicó desarrollar capacidades de observación hacia la comprensión de la perspectiva de los sujetos, al mismo tiempo que compartía su mundo de vida pero distanciándome para desentrañar ¿Cómo han llegado a implicarse los profesores en los procesos de formación construyendo colectivos?

En esta construcción, fue necesaria también la revisión de distintos referentes teóricos y metodológicos que me ayudaran a definir de una manera convencional el objeto de estudio, retomando por una parte los cuestionamientos iniciales, mis esquemas conceptuales y mis inquietudes como investigadora y por la otra las necesidades sociales y la conceptualización teórica para definir el objeto de estudio.

Mi pasión por comprender lo que sucedía en la institución formadora de docentes junto con mi implicación, acrecentó la inquietud por investigar sobre las particularidades de ésta temática considerando mi propia experiencia y la de los profesores en sus procesos de formación.

Los encuentros con los profesores en la institución formadora de docentes, me fueron permitiendo documentar las necesidades que expresaban, entre las que destacaban las de socializar con sus compañeros sus experiencias de trabajo en el aula y sus inquietudes por mejorarse y mejorar su entorno de trabajo como una opción elegible ante sus intereses de formación.

La participación de los profesores en una institución formadora de docentes que entre sus finalidades tiene la de contribuir a la resolución de problemas educativos y mejorar la calidad de la educación desde la formación, me hizo centrar la atención en el sentido que tiene para los profesores ingresar al mundo de una institución de este tipo.

Asimismo implicó indagar acerca de los anhelos e intencionalidades que se conjugan en este espacio social, y comenzar a entender las relaciones que se construyen entre los discursos y predisposiciones desde los que se ponen en marcha las propuestas de formación y las razones a partir de las que los profesores les significa participar en estos procesos.

Al participar en este proceso de formación, los profesores se ubican en otras posiciones distintas a las posiciones que ocupan en su contexto laboral ya que dentro de la institución formadora de docentes se sitúan en una condición particular como “Profesores – alumnos” en el camino del mejoramiento de sus prácticas ¹

Se fueron develando ante mí, situaciones problemáticas que tenían que ver con las prácticas que se realizan en las instituciones formadoras de docentes y el papel que juegan en la sociedad estas prácticas y que al ser estudiadas desde los sujetos que las realizan adquieren otros matices y otros sentidos que dan cuenta de un mundo construido social y culturalmente.

Asimismo consideré esencial en el campo de la formación docente indagar sobre el lugar que ocupa “Lo colectivo” en la formación permanente, es decir la formación como proceso de relaciones e interacciones sociales.

En relación a mi implicación en el trabajo, la experiencia vivida como asesora técnica pedagógica de Educación Primaria; fue una coyuntura que propició mi interés en las concepciones y significados de los profesores desde su posición como educadores, observando que en muchas ocasiones sus necesidades difieren tanto de la visión de las autoridades educativas como de las diversas prescripciones que los profesores tienen que seguir, entre ellas la participación en su propia formación profesional, la cual seguía rumbos distintos de acuerdo a lo que les significa y necesitan.

Intervino también mi condición de profesora de primaria, que al irme involucrando a través del proceso investigativo en las problemáticas de los

¹ “Los profesores alumnos” Esta connotación que se les da cotidianamente a los profesores que estudian en la institución a la que se hace referencia, es muy significativa, porque refiere una identidad que no se pierde al ser estudiante, pero a su vez marca una visión particular de la participación tanto de quienes acuden a formarse como de los formadores de docentes, la manera de nombrar o ser nombrado implica la concepción que se tiene culturalmente de los sujetos y los procesos en los que participan.

profesores me convocó a reconocer mi propia trayectoria de formación, invitándome a reconstruir esta realidad social que los profesores hacemos con nuestras prácticas y el sentido que damos a ellas en interacción con los compañeros de escuela y de formación que se convierten en quienes nos acompañan en buena parte de la vida.

Tanto mis identificaciones e implicaciones en la temática y contexto del objeto de estudio, como el interés por conocer lo profundo de los procesos de formación, propiciaron diferentes momentos en la construcción de éste objeto hasta llegar a conformarlo como tal en un proceso de reconstrucción.

En esta reconstrucción me percaté que los profesores que estudiaban en la institución formadora de docentes habían tenido otras experiencias de formación que como profesores de primaria estaban viviendo, las cuales los involucraban con compañeros compartiendo un espacio de aprendizaje y les daba la oportunidad de interactuar con sus pares y que estos procesos de formación al igual que en su formación en la Universidad Pedagógica tenían un significado relevante para ellos desprendido de las acciones compartidas con otros profesores.

Una de estas propuestas era la denominada "Talleres Generales de Actualización"² (TGA), en los que participaba el total de los profesores de cada escuela a manera de formación en el centro escolar.

² Los Talleres Generales de Actualización TGA, se realizan en los centros escolares de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de manera obligatoria desde el año de 1997.

Su antecedente principal se encuentra en los cursos ofrecidos a los profesores por zona escolar desde 1993 para actualizar a los profesores de estos niveles educativos en los planes y programas derivados de la Reforma. Los TGA tienen como objetivo general que el conjunto de los profesores de Educación Básica profundice en el conocimiento de los materiales educativos, los usen para generar estrategias y planes de clase.

Los profesores son convocados por indicaciones de la estructura educativa, son obligatorios se llevan a cabo en tiempo laborable; son cortos, el tiempo presencial de dedicación es de 12 a 30 horas.

Esta modalidad en nuestro país comenzó a desarrollarse con la participación de directivos y profesores de las escuelas públicas de educación básica a partir de la reforma educativa de 1993 y se trata de una propuesta de formación permanente relevante porque por primera vez en nuestro país se estaba teniendo un espacio de discusión e intercambio entre los profesores de una misma escuela de manera formal e institucionalizada a nivel nacional y para muchos de los profesores representaba el único proceso de formación permanente en el que habían participado en toda su trayectoria profesional, asimismo representaba una oportunidad de socialización promovida institucionalmente.

Los profesores que estudiaban en la Universidad Pedagógica, daban cuenta a través de sus expresiones que la interacción con sus pares en la formación docente podía dar la pauta para resolver problemas en función de sus intereses y necesidades de formación, asimismo hacían referencia de la significatividad de la formación con sus compañeros.

La socialización y la formación con sus pares estaba configurando significados, ya que esta socialización se hacía presente a través de la toma de decisiones colegiadas y la búsqueda de intereses comunes, el siguiente comentario hace referencia a una situación que vivieron los profesores de una zona escolar rural en el desarrollo de los Talleres Generales de Actualización, narrada por dos profesores que cursaban la licenciatura en la institución formadora de docentes a la que se hace referencia.

“Ese año nos dieron un cuadernillo sobre la producción de textos en la escuela... una vez más nos dan lo mismo.... Nuestro caso fue muy sonado...”

Demandan de los profesores disposición a trabajar en grupo con sus compañeros escuela siguiendo una guía de trabajo que indica las actividades a realizar.

Una de sus particularidades radica en que requieren de un buen nivel de habilidades lectoras y de comunicación escrita según se refiere en el documento denominado: Programa Nacional de Actualización Permanente (1996:20 -21)

sucede que hace dos años los profes de la zona escolar como son multigrado, pues los TGA los hacemos en la cabecera de zona y nos vamos reuniendo el último viernes de cada mes, en ese año tocó ver sobre las estrategias de lectura, pero no quisimos; hablamos con el inspector y nos dijo que teníamos que llevar el cuadernillo y entregar la evaluación a fin de año.... Nosotros nos pusimos de acuerdo con los directores encargados de cada escuela y contratamos un maestro de inglés que trabaja para primarias estatales y que sabemos que es buen maestro, estuvimos trabajando con él varias sesiones.... De hecho eso era lo que nos hacía falta..... Los niños nos dicen << enséñeme profe, enséñenos inglés porque el año que entra me voy pal otro lado>> y es cierto nosotros necesitamos darles nociones de inglés a los niños, en los ejidos de la región está feo decirlo pero, sin agua la gente a que se queda y las escuelas van para abajo, pero es que la gente se está muriendo de hambre... Después se dio cuenta el jefe de sector y ya se imaginará les levantaron actas administrativas a los directores y al inspector, unos maestros ya se cambiaron y pues ni modo a acatar disposiciones y a seguir en lo mismo con la producción de textos, aunque no nos ayude gran cosa” (UPNJENC090904)

Experiencias como ésta narradas por los profesores que participaban en la formación en la licenciatura en Educación, me hicieron reflexionar sobre el papel que estaba jugando “Lo colectivo” en la formación permanente y preguntarme ¿Qué está sucediendo respecto a lo colectivo? ¿Cómo se organizan los profesores en sus procesos de formación en esta institución? Y ¿Para qué lo hacen? ¿Cuáles son las implicaciones de las relaciones sociales entre los profesores en los procesos de formación?

Fui aproximándome a la realidad social construida en la institución formadora de docentes en relación a la formación que se produce en los colectivos de profesores, los cuales mostraban acciones significativas al reunirse con sus compañeros que les permitían fortalecer su formación en la institución, ya que ellos formaban grupos de estudio y/o colectivos a partir de la interacción que se desarrollaba en la relación con sus pares durante la convivencia en este proceso de formación, me pregunté ¿Qué sentido tiene para los profesores formarse con sus compañeros?

En la aproximación inicial a los sujetos observé que casi todos los profesores pertenecían a algún colectivo, con mayor o menor consistencia, con

características distintivas entre las que se pueden mencionar: La cantidad de sus integrantes, las dinámicas a partir de las que se desempeñaban, tipos de relaciones interpersonales que desarrollaban entre ellos, entre otras, como puede apreciarse en la siguiente descripción:

Son las once de la mañana y los profesores del 3er semestre SECC A de la generación no tuvieron la tercera clase, están todos dentro del salón, se trata de un grupo de 37 profesores - estudiantes en la lista, todos están dentro del aula, en apariencia están trabajando por equipo; yo entré al salón y les pregunté ¿Qué estaban haciendo? La profesora DO me contestó que estaban haciendo algunas cosas que tenían pendientes y que se estaban poniendo de acuerdo para trabajar en la semana, la profesora BE comentó que platicaban sobre algunos problemas que había en su escuela, seguí platicando con los otros grupos, las conversaciones eran muy diversas, en este grupo existen cuatro colectivos bien definidos, los he observado en otras ocasiones y ahora nuevamente están juntos me pregunto si esto será tan evidente en los otros grupos y ¿Qué implicaciones tiene para los profesores trabajar en estos colectivos para su formación? (UPNJENC021004)

Pude observar que los colectivos de profesores de primaria en esta institución se conformaban por subgrupos formados de entre tres a siete profesores, situaciones como la anterior me llevaron a realizarme otras preguntas que me indicaban la necesidad de profundizar en lo que sucedía en los colectivos docentes.

Reconocí al ver a los profesores que participaban en la institución formadora de docentes que una de las características de estos procesos es la producción de espacios colectivos de aprendizaje junto con la socialización de su experiencia como docentes conformados por los propios profesores ya que en la institución no se observaba una intención concreta de hacerlo.

Mi interés como investigadora se encaminó hacia la formación permanente que se produce en los colectivos de profesores a partir de su socialización, me pregunté ¿Qué sucede en estos espacios de socialización? ¿Cómo se produce la formación en los grupos de profesores? ¿Qué papel juega la interacción en la formación? ¿Existen espacios de formación que los propios profesores generen? ¿Qué tipo de colegialidad se produce?

El trayecto en la construcción del objeto de estudio se dirigió hacia los grupos o colectivos de profesores que producían formas de formación no documentadas porque se construyen desde las intersubjetividades de los profesores a partir de sus significados.

Las prácticas de formación estaban generando otros sentidos y la colegialidad de los profesores, comenzaba a hacerse presente, entonces me pregunté ¿Qué significa para ellos esta colegialidad? ¿Cómo se relaciona la colegialidad con su formación?

La formación permanente como propuesta de mejoramiento en la educación tanto en las instituciones formadoras de docentes como en los centros educativos está planteada para realizarse de manera grupal sin embargo se ha centrado muy poco la atención en este aspecto en las investigaciones sobre formación docente, ya que se aborda desde una colegialidad planteada desde fuera de los grupos más bien a manera de organización desde quienes imparten la formación y no desde los profesores que participan en los procesos de formación.

Considerando esto me propuse tomar en cuenta en el objeto de estudio las versiones de los profesores y lo que expresan sobre la formación en relación a lo grupal, sin lugar a duda, cuando estuve construyendo el objeto de estudio, pude darme cuenta que existían diferentes tensiones entre una colegialidad impuesta institucionalmente aunque en un mínimo desarrollo y la formación en colectivo desde los propios profesores, sin embargo en el contexto de la formación en este programa los colectivos de profesores estaban construyendo cambios en la cotidianidad institucional.

Lo que me permitió empezar a reflexionar acerca del fenómeno mirando las tramas institucionales que se generan en la formación permanente desde los grupos formados por los propios profesores.

Aparecieron en ese momento perspectivas sumamente interesantes que tenían que ver con las circunstancias y las situaciones en las que se vivía la formación en la institución formadora de docentes y los encuentros y desencuentros de los profesores al relacionarse con sus pares en un tiempo y un espacio y en sus relaciones con los otros sujetos de la institución como los asesores y directivos, es decir con el plano de la micropolítica

Porque toda vez que se produce una formación instituida, los profesores construyen alternativamente otra formación y es el entrecruzamiento de estos dos procesos construidos a través de las intersubjetividades lo que genera procesos inéditos que dan cuenta de las transformaciones que se construyen y que se necesitan en los procesos de formación.

A partir de estas reflexiones, hice nuevos cuestionamientos haciéndole preguntas a las preguntas centrándome cada vez más en la formación en los colectivos de profesores y preguntándome: ¿Qué pasa en las relaciones e interacciones que se producen en la formación permanente? ¿Se puede construir autonomía docente en los procesos de formación? ¿Por qué generan colectivos los profesores en las instituciones formadoras de docentes? ¿Quiénes son los profesores que forman los colectivos?

Me fui aproximando a cuestiones más profundas acerca de la formación permanente, ubicándome cada vez más en las relaciones e interacciones que se desarrollan en estos procesos, en los sentidos y significados que construyen una cultura de la formación, así como en las condiciones de producción de los mismos.

Consideré que en los procesos de formación institucionalizada suceden acciones significativas que rebasan los planteamientos y lineamientos de una formación para el mejoramiento de la práctica y que además esta formación permanente, tiene significados diversos para los profesores, situación que me convocó a tratar de comprender lo que estaba sucediendo ahí, y entender el mundo de relaciones que construyen los profesores en esta comunidad magisterial comprendiendo su cultura.

En este entramado los sentidos y significados de los profesores parecían girar en torno a un asunto: *lo colectivo en la formación*, esta cuestión fue abriendo otras posibilidades de indagación y cuestionamiento de la realidad que me llevaron a preguntarme ¿Si lo colectivo en la formación es un fenómeno del presente derivado de la historicidad de los profesores? ¿O se trata de una necesidad sentida por ellos y parte de sus subjetividades?

Fui descubriendo que en estos acontecimientos existían acciones significativas e intersubjetivas que de ser estudiadas podían dar cuenta de una realidad social relevante, porque es en la interacción entre los profesores que se entrelazan diferentes dimensiones para producir la cultura de las instituciones formadoras de docentes que llega hacia las escuelas primarias a través de las prácticas de los profesores.

Sin duda alguna una cuestión de relevancia en la construcción de este objeto de estudio fue el acercamiento constante a los sujetos el cual permitió perfilarlo hacia el asunto que se trata³ estructurándolo en una problematización en función de las situaciones que se desarrollan del sentido que para los

³ La perspectiva etnográfica en la investigación plantea una interacción constante en el entorno social de la investigación, la recopilación de datos y su análisis están presentes en todo momento, ya que son procesos muy vinculados que implican un proceso de ida y vuelta, en el que la observación sistemática y la documentación del proceso seguido al respecto, aportan datos importantes para caracterizar, describir y establecer relaciones acerca de la cultura de la comunidad o grupo que se está investigando.

profesores tiene el trabajo con sus pares permitiéndome mirar puertas adentro de la institución formadora de docentes.

Los sustentos teóricos también jugaron un papel importante en la construcción del objeto de estudio ya que los referentes permitieron conceptualizarlo desde las teorías educativas y sociológicas principalmente, así como distintos antecedentes de investigaciones en la temática, la historia reciente sobre el tema, el plano curricular desde el que se podía definir, los discursos emanados de las políticas educativas, las propuestas en torno a la formación docente entre otros.

La relevancia social del tema fue otro factor determinante en la construcción del objeto de estudio, ya que conocer y documentar la realidad social desde las voces de los profesores y las posiciones y desplazamientos que ellos han tenido en un momento histórico concreto es una necesidad de primer orden, de ahí que el objeto de estudio se haya delineado hacia la comprensión de los profesores en el sentido que le dan a su propio proceso de formación.

A través de la construcción de la formación en los colectivos de profesores como objeto de estudio, he podido pensar la formación permanente desde un lugar distinto al de los lugares comunes, la posición de investigadora implicó profundizar en lo que hacen los profesores para formarse y encontrar el sentido de sus acciones, involucrándome en el mundo desde sus visiones y sus significados, lo que propició mi propio desplazamiento hacia una actitud más abierta y comprensiva en el entendimiento de una cultura producida a través de los procesos de formación.

Este desplazamiento implicó reconstrucciones de mis conocimientos y saberes permitiéndome explorar nuevos campos de conocimiento asumiendo una postura comprensiva y crítica hacia una realidad social y cultural construida histórica y temporalmente.

1.2. La realidad social de los profesores en la producción de colectivos de formación

Cuando abordamos las relaciones entre las posiciones de los agentes sociales es importante considerar que estas relaciones tienen que verse desde la historicidad y las trayectorias de los sujetos que construyen una realidad social donde se conjuntan la historia personal e institucional y lo que sucede en el contexto donde se desarrollan los procesos de formación.

Cuando se inició la realización de este estudio se observó que un asunto estaba en el centro del contexto de la formación en la que participaban los profesores de primaria ocupando una posición relevante en sus significados; *lo colectivo en la formación*, a través de procesos de interacción generándose en los espacios de formación docente.

Las acciones autogestoras se ponían de manifiesto cuando los profesores se organizaban para realizar actividades para formarse y aprender con sus pares, lo cual me permitió observar que los profesores iban realizando acciones por iniciativa propia en el plano académico, sin que los aspectos sindicales y/o laborales – escolares o las indicaciones de los asesores de clase en la universidad interfirieran para construir un espacio de estudio a través de la interacción con sus compañeros.

Se observó que para los profesores era importante la socialización de sus saberes y experiencias como proceso mediador entre sus sentidos, sus creencias y valores y lo que iban aprendiendo y querían aprender para el desarrollo de su práctica docente, asimismo pude observar en ellos la necesidad de relacionarse con sus compañeros en la intención de fortalecer la formación individual a través de una formación colectiva.

Distinguí que para los profesores la formación permanente tenía un significado de formación colectiva, la expresión más recurrente en los profesores era decir “Aprendemos juntos” La socialización con sus compañeros, tenía sentido para ellos en sus propios procesos formativos.

Asimismo que pude observar que los colectivos presentaban diferentes particularidades lo que mostraba que existía variabilidad en cuanto a las condiciones que permitían su conformación, pero que una vez que los profesores encontraban puntos de encuentro de los cuales anclarse el desarrollo del colectivo se ponía en marcha.

Otro punto importante fue el uso del lenguaje que se daba en los colectivos ya que sus conversaciones hacían mención tanto a los aspectos relacionados con las temáticas propiamente que estaban abordando en el proceso de formación como acerca de lo que estaba sucediendo en las escuelas donde ellos laboraban, cuestión que me pareció sumamente significativa por el hecho de que en este espacio se conjuntaran los problemas del proceso de formación con las problemáticas de su práctica concreta.

Entre la dinámica que presentaban estos colectivos daban cuenta de su consistencia y además eran reconocidos tanto por estudiantes como asesores como colectivos.

Los asesores de los cursos tenían algunas apreciaciones sobre el desempeño de los estudiantes en los grupos escolares señalando algunas acciones de los colectivos, como se expresa en la siguiente parte de registro y en los comentarios de algunos asesores:

En todos los grupos existen subgrupos o colectivos, hay algunas diferencias entre los colectivos de un grupo y otro, en los grupos A y C del tercer semestre existen más colectivos que en el grupo B, es muy evidente que ese grupo es diferente en cuanto a la interacción que se genera entre los

profesores y en el trabajo que realizan como estudiantes en la licenciatura. (UPNJENC091004:

Al respecto algunos asesores mencionan:

“AR - “De los tres grupos de tercer semestre el B es el grupo donde los profesores muestran menos compromiso”

Otro asesor comenta:

AT - “Esos profesores son los que tienen menor rendimiento de todos los grupos, faltan, no se conocen entre ellos, muchos no cumplen con las actividades finales, les ha faltado cumplimiento y organización, con ese grupo he batallado mucho para el trabajo en equipo, no se juntan las únicas que trabajan un poquito mejor son la maestra LO, GO, CLA, PA que entre ellas se organizan y han formado un grupo de estudio, los demás batallan mucho no se dedican”

Hay coincidencia con este comentario de otros de los asesores:

UC -“En el grupo B, no se saben organizar, cada semestre tienen más bajas, ese grupo es distinto al grupo C y al grupo A, ellos se organizan solos en grupitos y entre todos sacan el trabajo adelante” (UPNJENC091004)

Asimismo los asesores hacían referencia a que un modelo trabajo grupal que permaneció por mucho tiempo en la institución teniendo resultados positivos en la formación, este modelo se refiere a los grupos formados por dos profesores o profesoras que se reunían en trabajo colegiado, se apoyan en las actividades académicas y generalmente construían relaciones de amistad que prevalecen por largos periodos de tiempo aun después de que los profesores terminaban su proceso de formación en la institución (UPNJE041204).

Fui observando que los integrantes de un mismo colectivo presentaban coincidencias o puntos de encuentro ente ellos, por ejemplo laborar en escuelas federalizadas o estatales, laborar en zonas rurales, ser docentes de un determinado ciclo de primaria, o unirse a partir de la pertenencia a una determinada comunidad o localidad; este es un asunto muy importante porque considerando elementos como éstos pude tomar líneas más precisas de indagación sobre la producción de este espacio formativo.

Según refieren los profesores, los colectivos se conforman durante los dos primeros semestres en la interacción que se da dentro de los grupos escolares, aún cuando en todos los grupos se forman colectivos solo en algunos casos los colectivos son consistentes.(UPNJERO041204)

Asimismo los profesores consideraban para la conformación de estos grupos coincidencias académicas como su desempeño en las clases, intereses en alguna temática de la formación, preferencias de participación en actividades de tipo académico y cultural entre otras; las condiciones familiares fue otro punto de coincidencia que se pudo observar entre los integrantes de los colectivos.

De acuerdo a los colectivos que se distinguieron se pudo observar que hay muy pocos casos de profesores de una misma escuela que formaran colectivos, aun cuando en un grupo oficial, estuvieran varios profesores de una misma escuela, ellos decidían formar colectivos con profesores de otras escuelas; en algunos casos la participación de los profesores de una misma escuela en el proceso de formación mencionado, permitió encontrarse con los compañeros para organizarse como colectivo de formación y también como colectivo escolar. (UPJENC131204)

Los colectivos estaban formados por docentes de Educación Primaria ya que las profesoras de preescolar generalmente no formaban colectivos o bien estos eran muy inconsistentes y tenían una duración muy corta.(UPNJENC290904)⁴

⁴ En el patio están reunidos algunos colectivos de profesores, son del grupo de tercer semestre SECC "C", al preguntarles a uno de estos colectivos como fue que llegaron a reunirse para trabajar, comentan que algunos de los miembros de este grupo estuvieron estudiando juntos en la normal de Torreón pero que desde que se trataron sábado a sábado se han integrado con otros compañeros se trata de seis mujeres y dos hombres de entre tres y cinco años de servicio. Otro colectivo que se puede observar está formado por cuatro profesoras de diferentes escuelas primarias estatales; otro más está formado por tres profesoras de primaria de una misma escuela estatal. (UPNJE270904)

Había también colectivos que mantenían una relación familiar real como matrimonios de profesores que hacen colectivo con otros matrimonios de profesores; colectivos de madres con hijas o hijos que forman un colectivo con otros profesores, o bien de hermanos y primos o alguna relación familiar directa o indirecta ⁵ (UPNJE021004) (UPNJEDC261104) este tipo de colectivos es recurrente en la institución.

Otros profesores por su parte formaban colectivos que realizaban roles familiares sin serlo por ejemplo, se encontraron dos colectivos donde una maestra de una edad mayor se unió con tres docentes jóvenes asumiendo un rol similar al de una madre, al tomar la responsabilidad de las acciones del colectivo; los demás integrantes asumían por sus actitudes un rol de hijos en cuanto a solicitar la aprobación del líder en todas las acciones, asumirse en la solicitud constante de “Pedir permiso” “Solicitar orientación” etc.(UPNJENC131104).

⁵ Al indagar sobre los colectivos que existen en los grupos de 5º, 3º y 7º semestre se pudieron distinguir un colectivo formado por una mamá, su hijo, otro profesor y dos profesoras de las cuales una de ellas labora en la misma escuela que la mamá, ellos pertenecen al grupo de 5º C y trabajan en escuelas primarias federalizadas; en el grupo de 5º semestre secc. Existe un colectivo formado por una profesora, su hija y cuatro profesoras más aproximadamente de la edad de la hija, son profesoras de primaria de escuelas federalizadas y estatales; asimismo en el grupo de 7º semestre secc B existe un colectivo formado por dos hermanos, la prima de ellos los cuales trabajan en escuelas federalizadas en la ciudad de Matamoros Coahuila y dos profesoras más las cuales laboran en dos escuelas federalizadas de la ciudad de Francisco I Madero Coahuila, estos colectivos son perfectamente identificables tanto por los estudiantes y los asesores de la Universidad según pude indagar.(UPNJENC021004) Asimismo se encontró que en el grupo de 7º semestre de la ciudad de San Pedro existen un matrimonio que ha formado un colectivo con tres profesoras y un profesor más que han formado un colectivo, ellos laboran en una escuela multigrado y tres escuelas estatales ubicadas en el municipio de San Pedro. Se ha podido indagar y corroborar el trabajo realizado en la generación 1999 – 2003 que en la ciudad de San Pedro estuvieron realizando algunos colectivos de profesores en un grupo escolar el cual reactiva la subsede de UPN en esta ciudad, entre ellos se pueden mencionar un colectivo formado por dos matrimonios una hermana de una de las profesoras y un cuñado de uno de los profesores los cuales laboran respectivamente en cinco de las seis escuelas estatales que existen en la ciudad de San Pedro, asimismo existen en el grupo otro colectivo formado por un matrimonio y dos profesoras más, estos colectivos son también bien identificados por los asesores que trabajaron en esa subsede y por los estudiantes de las demás generaciones, así mismo en la comunidad magisterial se reconoce la labor realizadas por estos colectivos en la creación de la subsede de la ciudad de San Pedro y en las acciones que los profesores han realizado en las escuelas donde trabajan(UPNJEDC261104)

En otro colectivo, una profesora y un profesor que asumían el rol de responsables y líderes del colectivo y un profesor y dos profesoras más jóvenes que asumían un rol similar al de los hijos al dejar las decisiones y acciones del colectivo en estos profesores líderes del grupo, además de recurrir constantemente a la aprobación de los líderes del grupo para actuar y desenvolverse en el entorno del proceso de formación. .(UPNJEROO41204)

Entre la información proporcionada por los asesores, fue notorio que en su visión consideraban que la conformación de estos subgrupos es un evento que no era prioritario de las generaciones escolares que estaban estudiando en este momento, sino que comentaban que esto había sucedido de manera similar en otras generaciones de estudiantes, pero que sin embargo, en las generaciones más recientes, se podía observar una mayor consistencia y perseverancia estos grupos, como se puede apreciar en el siguiente comentario:

“Los grupos o colectivos de maestros que forman grupos de estudio, en la universidad han existido siempre, también en el plan 85 y hasta en el 79...Pero definitivamente en este plan 94 se han incrementado y los maestros se organizan mejor, esto es una cosa que se ha desarrollado más bien en los últimos años y considero que los asesores le hemos dado poca importancia, pero realmente estos grupos de maestros, tienen un impacto favorable en el avance académico de los profesores – alumnos”
(UPNJENCNE121004)

Ya que ellos intentaban apropiarse del tiempo y el espacio dedicado a los procesos de formación para plantearse la solución de algunos problemas comunes, de esta manera advertí que en la institución formadora de docentes también se estaban desarrollando acciones alternativas a las planteadas en los procesos de formación que tenían que ver con los colectivos de profesores configurando una realidad social y un espacio simbólico esencial de conocer y comprender.⁶

⁶El espacio social y el espacio simbólico según (Bourdieu, 1997:24) solo se puede captar a través de sumergirse en una realidad empírica, históricamente situada y fechada para elaborarla como un caso particular de lo posible.

Cabe señalar que lo que sucedía con los colectivos donde participaban familiares reales refería que en el trabajo que se realiza en el colectivo los profesores no mostraban evidencias que dieran cuenta de la relación familiar, ya que estas relaciones familiares indicaban no tener una presencia considerable, el trato, las conversaciones y las interacciones entre profesores, daban cuenta de una relación más profesional que familiar, mostrando formas de aprendizaje y formación entre colegas, fundada en la colaboración y convivencia con sus pares (UPNJEDC111104).

Los significados como eje principal de las visiones que tienen los profesores de su propia realidad social, contempla la manera como ellos se ven a sí mismos y la cultura que producen con sus compañeros, lo anterior me convocó a plantearme ¿Cómo se piensa la formación desde los profesores? ya que las perspectivas de formación generalmente están centradas en otros elementos como el mejoramiento del desempeño docente de manera estandarizada, sin embargo, es evidente que la formación permanente implica contemplar también las necesidades e intereses de quienes participan que son los profesores, tomando en cuenta esto consideré de esencial importancia estudiar la formación desde los profesores que la desarrollan en los colectivos.

Sin lugar a duda que por las características propias de la profesión docente en nuestro país y en todos los países del mundo la formación se enfoca a las prescripciones de las políticas educativas por ser una profesión de Estado, pero es necesario que se considere más en los procesos de formación los intereses de los profesores, ya que en la época contemporánea, de acuerdo a las condiciones de formación y el papel que están realizando los profesores en la sociedad actual, se presentan indicadores de cambio en los profesores hacia otras facetas de la formación.

De ahí que este objeto de estudio se haya enfocado a conocer y documentar lo que está sucediendo con los profesores en sus procesos de formación con sus compañeros, situación que tiene que ver con la construcción de subjetividades asunto que se considera en las diferentes líneas de investigación que se plantearon en el estudio.

Hay cambios tanto en las políticas educativas como en las formas de comunicarse y de aprender en la sociedad, que indican procesos de transformación tanto en los modelos de docencia como en los modelos educativos y por lo tanto en la función docente, sin embargo esos cambios no se conocen en lo particular, ya que desde los discursos existen líneas de acción y discusión al respecto, pero desde las visiones y las voces de los profesores son poco conocidas y comprendidos estos asuntos.

Asimismo las identidades que se producen en la formación no se conocen en lo particular, no se saben a profundidad las identidades que se están produciendo en la formación y cuáles son aquellas que los profesores ponen en juego en los procesos de formación al participar en estos procesos.

De ahí que me planteara cuestionamientos sobre las identidades e identificaciones que se producen y se presentan en la formación permanente, en la idea de que la cultura que producen los profesores se construye a partir de la interacción de sus subjetividades.

Retomando lo que menciona el Dr. Raúl Anzaldúa, (2005:xxiii) es necesario cuestionarnos sobre las subjetividades que se están produciendo en una formación que prioriza lo técnico, en un contexto derivado del capitalismo y en este caso habría que pensar problematizando cuestionando ¿Qué ha sido la formación permanente en los colectivos de profesores? ¿Hacia dónde se dirige la formación permanente de los profesores de primaria? ¿Se consideran en los programas de formación las necesidades e intereses de los profesores?

Al problematizar surgieron otras reflexiones en torno a las tensiones entre lo local y lo global y entre lo particular y lo general, ya que el caso que se presenta, da cuenta de estas tensiones que coexisten en el mundo social producido por los profesores, la dimensión que se configura en estas tensiones, representó una parte muy importante de los procesos que se pretendían documentar, ya que la cultura que se construye en estos procesos se produce en estas tensiones, a través de las posiciones en las que se ubican los profesores en los procesos de formación.

Lo anterior fue uno de los puntos que me permitieron enfocarme hacia lo que revelan las formas culturales que se producen en los colectivos de profesores mediante los significados de los profesores; asumiendo como investigadora el reto de enfrentarme a elementos muy complejos y en constante tensión, movimiento, que por estas condiciones requerían de tiempo y dedicación a la realización de un estudio minucioso, fundamentado en referentes teóricos y metodológicos que permitiese documentar estos procesos.

En la aproximación a la realidad social de los sujetos para construir el objeto de estudio tomando como referencia algunas situaciones empíricas, éstas me hicieron reflexionar acerca de los grupos y la grupalidad de los profesores en la formación y la historicidad de este fenómeno pensando que refieren sentidos y significados distintos que es necesario rescatar para documentarlos y comprender las nuevas configuraciones de profesor, función docente y prácticas educativas que se están gestando en un mundo vertiginoso, incierto, mediático, cambiante; mediado por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en una sociedad del conocimiento que exige competitividad a nivel internacional en el desempeño docente y la formación de profesores.

El entramado cultural que implica la recuperación de las expresiones subjetivas de los profesores que explican mediante sus relatos, da cuenta de

sus significados que revelan el conocimiento acerca de una realidad particular que al estudiarla se estudia conjuntamente a los sujetos que la producen y la manera como se producen socialmente a sí mismos.

1.3 La formación permanente en un contexto social posmoderno

Desde las políticas educativas, a los profesores y su formación, se les ha atribuido todo tipo de expectativas y responsabilidades para mejorar la educación infantil, asimismo han sido junto con los alumnos los sujetos centrales de los proyectos y propuestas educativas en el afán de promover el progreso en las sociedades contemporáneas a través de mejorar la calidad de la educación.

Al respecto Popkewitz (2009:133) hace alusión a que en un anteproyecto para la formación docente europea en el que se plantea que “Las responsabilidades de los docentes para el futuro giran en torno del desarrollo del niño el cual desarrolla cualidades y aprende durante toda la vida, y que estas cualidades son cosmopolitas porque representan cualidades universales que constituyen la posibilidad de un mundo equitativo y que una sociedad libre es aquella que educa a todos los niños en estas cualidades”

Asimismo hace mención que en este anteproyecto se afirma que “Los docentes tienen una fuerte influencia en las sociedades y desempeñan un papel fundamental en el avance del potencial humano y en la conformación de las generaciones futuras. Por lo tanto, para alcanzar sus objetivos, la Unión Europea necesita considerar como prioridades clave el papel de los docentes y los formadores, así como el desarrollo de su carrera y su formación permanente (Comisión europea, 2006, citado por Popkewitz 2009:133)

Por lo que puede decirse que actualmente en todos los países del mundo a los profesores se les responsabiliza en gran medida de la educación infantil, pero al mismo tiempo se les atribuyen los fracasos de los proyectos y propuestas, así como de la ineficacia e ineficiencia de los procesos educativos ante las demandas que se requiere que los sujetos desarrollen durante la edad escolar.

En este sentido, lo que queda en evidencia es la importancia de las prácticas educativas de los profesores en la consolidación y desarrollo no solamente de los programas y propuestas educativas, sino también en el desarrollo mismo de las sociedades a través de su hacer.

La formación permanente dirigida a los profesores de educación primaria vista desde las políticas educativas parte de la premisa de que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar la calidad de los que enseñan (Torres, 1996:1) y entre los factores que tienen que ver con ese mejoramiento el principal es la formación permanente.

La mayoría de las reformas educativas fundamentan su éxito en la actuación de los profesores, los cuales requieren según los discursos de dichas políticas estar mejor formados, sin embargo en la realidad la situación es mucho más compleja ya que no basta con articular la formación con las prácticas educativas de los profesores sino que se tiene que considerar la manera como los profesores responden a esta formación y sus intereses y necesidades.

Históricamente, la profesión de los profesores de primaria, ha sido vinculada a las funciones del Estado, y a la visión de sujeto social que se tenga en la sociedad; a nivel mundial, hay características generales que distinguen a los profesores de primaria como profesionistas y/o profesionales de la educación, que dicho sea de paso es una de las cuestiones que a más de veinte años de haberse propuesto como profesión en nuestro país, su reconocimiento como

tal no ha logrado consolidarse ya que es un proceso donde intervienen múltiples factores.

Entre los puntos de coincidencia y/o características que distinguen a los profesores de Educación Primaria en una gran parte de las naciones sobre todo aquellas que como México están en vías de desarrollo, se pueden mencionar en primer término la vinculación y pertenencia al Estado y sus intereses, lo cual implica el sometimiento a las prescripciones de las políticas públicas y prácticas educativas en función de los proyectos y propuestas gubernamentales insertados en los modelos ideológicos y políticos que el Estado así prescriba, lo que hace de la docencia en el nivel básico una profesión de Estado.

En concordancia a lo anterior, a los profesores de primaria han sido vistos desde la perspectiva de los gobiernos en turno como profesionistas al servicio público dirigido principalmente a las masas, los grupos subalternos a los que se les tiene un lugar determinado en la sociedad y un papel en los proyectos políticos y laborales de los que depende el sector productivo en las sociedades.

Lo cual implica estar al servicio de los sectores pobres de la sociedad y también tiene que ver con el control de la educación infantil a través de los sistemas educativos de los que los profesores son los principales emisarios.

La situación laboral de los profesores los ubica en una comunidad magisterial que ha sido vinculada al sector popular no solamente por atender las necesidades educativas de este sector, sino por considerar a los profesores de primaria como mano de obra calificada, lo que ha implicado centrar la atención en el desarrollo de competencias técnicas, necesarias para operar programas.

Con la profesionalización de los profesores a través de la exigencia de estudios de licenciatura para ejercer la profesión docente, esta condición del profesor – técnico calificado comienza a dirigirse hacia otros rumbos paulatinamente en las últimas décadas, pero se trata de un proceso lento y complejo, porque en él intervienen múltiples factores como son las condiciones de los formadores de docentes y las condiciones de las instituciones que ofrecen la formación inicial a los profesores lo que hace que esta exigencia no sea por sí misma una premisa para que los profesores tengan las condiciones para desempeñarse como profesionales de la educación.

En relación a lo anterior Etelvina Sandoval (2009: 85) refiere a la formación inicial de los profesores como “Uno de los desafíos educativos más críticos a escala mundial, pues no obstante los distintos programas de reforma implementados desde los gobiernos, la realidad educativa sigue mostrando una escasa correlación entre las acciones propuestas para la formación de maestros y los aprendizajes de los alumnos de educación básica”

De manera que la condición de profesional docente tiene que ver además con otros factores como son su función en la sociedad y la manera como se desempeña en ésta como profesional, por lo que se puede decir que en este momento la profesión docente se encuentra en una etapa de transición de una posición técnica a una posición profesional socialmente hablando.

Otra característica son los bajos sueldos que los profesores perciben por su trabajo, lo cual tiene que ver entre otras cuestiones por las jornadas de medio tiempo que laboran, la predominancia de las mujeres en este nivel educativo, y la tradición de considerar a la profesión de profesor de Educación Primaria, como un trabajo poco especializado al que se le atribuyen competencias muy generales.

Socialmente la profesión docente es desvalorizada en relación a otras profesiones, ya que al ser una profesión de Estado, tiene un lugar diferente (Adorno, 2003:64) la profesión docente, se considera como una de las últimas profesiones a elegir entre las demás profesiones que son socialmente reconocidas.⁷

Adorno (2003:65) señala que existe en la sociedad en cuanto a la elección de la profesión docente una aversión o antipatía hacia la profesión de profesor porque se considera a la docencia como una profesión de hambre, en la que se somete a quienes la ejercen a una excesiva reglamentación impuesta.

En esta idea se pudiera decir que los bajos salarios de los profesores de primaria contribuyen a la visión social de la profesión docente como técnicos calificados lo que hace que como profesionales estén lejos de responder a las expectativas que los consideren como profesionales.

Al respecto Rosa María Torres (2009:139) refiere haciendo alusión al rol del docente en la sociedad y los modelos de formación, que las condiciones de los profesores están generando una *desprofesionalización del magisterio* ya que el problema docente es complejo debido al deterioro de los salarios de los profesores y la débil participación en la organización de las políticas educativas y que además dicha desprofesionalización tiene que ver tanto con condiciones materiales como con una desposesión simbólica de los profesores en un rol alienado y marginal de operadores de la enseñanza, considerados un insumo más del proceso educativo.

Sin embargo hay otras ideas en cuanto a la profesión docente que se han creado a través del tiempo que tienen que ver con la visión que se tiene del docente de educación infantil y/o profesor de educación primaria en un

⁷ Theodor Adorno (2003:64) señala que ha observado que los graduados más capaces quienes, después de haber rendido el examen final, expresan mayor repugnancia contra aquello para lo que ese examen los habilita y lo que después de él les aguarda. Experimentan como una suerte de coacción la de hacerse maestros y se atreven a ello como último ratio.

entramado de relaciones que derivan de la vinculación de la docencia a los quehaceres de las religiones judeo – cristianas, que posicionan la función docente en otro lugar, relacionando este oficio al oficio del apostolado, con todo lo que eso implica, el bajo sueldo, las necesidades económicas mínimas de los profesores y sus instituciones, el sacrificio y la dedicación, el trabajo con niños y comunidades pobres y en condiciones difíciles vinculada de alguna manera con la atención educativa ofrecida a través de la religión católica principalmente.

En este sentido la visión que se tiene del profesor es por una parte la de emisario de quien tiene jerarquía como ha sido la iglesia, pero también la de una persona que tiene los menos errores y defectos posibles en cuanto a su moralidad, además de contar con otros saberes que la gente común no posee.

La feminización de la profesión de los docentes de Educación Primaria, es otra de las características similares en todos los países, situación que lleva consigo otros problemas como el bajo sueldo y la desvalorización de un trabajo que incluso a principios del siglo pasado se consideraba cuasi doméstico y/o muy ligado al que realizan las amas de casa en el hogar en cuanto a la crianza de niños, que por lo tanto es poco remunerado y poco valorado.

Hay cuestiones de origen en la profesión de los profesores de primaria que caracterizan la visión que se tenga de su hacer dependiendo de la sociedad y el momento histórico en el que se desarrolle, sin embargo en la sociedad actual mexicana una de las visiones sociales que destacan es la de una profesión de Estado, completamente vinculada a las prescripciones gubernamentales que se dan a través de las reformas educativas y de alguna manera a los proyectos políticos.

Ser profesor de educación primaria en la década del 2000 en un país subdesarrollado como México, no es una labor sencilla, ya que atender a

niños de primaria que pertenecen a una sociedad relativamente bien informada y sumamente entregada al pragmatismo es un oficio complejo que requiere cada vez más de capacidades docentes multireferenciales acordes a los problemas y necesidades de nuestro tiempo que se distinguen por complejas transformaciones sociales que conforman un contexto mediático, impredecible con una vertiginosa transformación de las maneras de hacer y de pensar intervenidas por los recursos informáticos y las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, la racionalidad y la subjetividad acerca de los profesores y su profesión, se han constituido en la complejidad y la tensión de los procesos históricos y los contrastes que marcan los diferentes paradigmas que van influyendo en las acciones de los sujetos y que están en constante transformación y movimiento para crear múltiples escenarios.

Ser profesor o profesora de primaria tiene que ver con el desarrollo de una profesión que se prescribe desde las lógicas de los aparatos gubernamentales como punto de conexión y acción para desarrollar sus propuestas de acción.

Analizar las construcciones de significado que se definen desde diferentes rasgos de estructuración del mundo donde los profesores están históricamente situados, representan la posibilidad de conocer y estudiar lo que sucede en nuestra realidad educativa.

Para estudiar esta realidad social, es necesario considerar también el contexto social, cultural y económico en el que se desarrolla, de ahí el motivo de hacer referencia al contexto en el que se ubican los procesos de formación permanente en los que participan los profesores de Educación Primaria.

Los sujetos interactúan en un contexto cultural e histórico que es importante conocer para poder comprender los significados que tienen las acciones de

los profesores en estos espacios determinando las coincidencias y distinciones que configuran sus identidades e identificaciones.

Estas identidades se producen en el hacer cotidiano de las prácticas del oficio y la profesión de docente y se relacionan en gran medida con los discursos emanados de las políticas educativas, que a su vez se entrelazan con los lineamientos configurados en los paradigmas que orientan tanto la función de las instituciones educativas y los sujetos que participan en éstas, como en general en las interacciones cotidianas y nuestra vida personal y social.

Es consabido, que existe una estrecha relación entre los modelos económicos y la educación en el mundo contemporáneo, cuestiones como evaluación, competencias profesionales y productividad están presentes en las propuestas y modelos educativos porque responden a los lineamientos económicos desde los que se rige el mundo contemporáneo, en este sentido habría que cuestionarnos ¿Cómo se vinculan los procesos de formación docente permanente a los modelos económicos en un contexto particular?

Para responder a esta pregunta hay que considerar que la formación permanente como proceso institucional es producto de movimientos sociales y económicos que se desarrollan desde procesos más amplios que tienen que ver con los sucesos históricos que han influido en el mundo del mercado y la producción.

Con la caída del muro de Berlín se dio el final político de los enfrentamientos ideológicos y el agotamiento del mundo socialista, el capitalismo se proclamó como único sistema dominante, esto trajo como consecuencia un mundo globalizado y tecnologizado, donde el capitalismo presenta nuevas formas de ejercicio económico, nuevas reglas y sistemas de regulación del trabajo y la producción.

De ahí que en el contexto actual se distinga por aglutinar las diferentes transformaciones ocurridas en las sociedades occidentales durante la segunda mitad del siglo XX; las cuales tienen que ver con la importancia que se le da a la ciencia y la tecnología en la vida cotidiana sobre todas las cosas, junto con la transnacionalización de la economía, el desmoronamiento de la sociedad burguesa en Europa, la destrucción ecológica, y el surgimiento de una sociedad mundial fundamentada en la información y su difusión, es decir una sociedad del conocimiento.

Bourdieu (1999a:12) hace referencia a este agotamiento del mundo socialista cuando menciona que la mano izquierda del Estado, tiene la sensación de que la mano derecha ya no sabe o ya no quiere saber de la mano izquierda y ya no quiere saber de ella porque ya no quiere pagar su costo. De manera que algunos sectores de la sociedad han modificado sus prácticas.

Esto ha generado cambios radicales en las instituciones públicas y los sectores esenciales al servicio de la sociedad como son el de la salud y la educación que experimentan un camino hacia la inserción del sector privado en sus acciones y en gran parte presentan una tendencia a la privatización parcial de los servicios que ofrecen, al recibir cada vez menos apoyos económicos del gobierno para la operación de sus acciones.

En este contexto se desarrollan los procesos de formación en las últimas décadas, entre la amenaza de una guerra nuclear, la desaparición del socialismo y el empobrecimiento cada vez mayor de los países del tercer mundo y el desarrollo vertiginoso de los medios de comunicación que propician una mediatización de la cultura en constante expansión.

Estos factores que caracterizan el contexto actual han hecho rupturas muy importantes en la educación y las sociedades; en el siglo XX se rompió con el racionalismo en prácticamente todas las áreas del conocimiento; pero junto

con esto se legitima el neoliberalismo como sistema económico dominante y la globalización como el contexto donde se desarrolla la vida cotidiana en todo el mundo, condiciones que forman a una sociedad del siglo XXI que fundamenta sus acciones en lo mediático que propicia la transformación de los esquemas de valores que durante muchos siglos habían permanecido y que a través de la educación se promovían.

En los años noventa la posmodernidad se impone como herramienta teórica para pensar lo social en los diferentes planos de la vida social y cultural, quitando los esquemas unitarios para definir los fenómenos sociales, al considerar que éstos se desarrollan en múltiples direcciones, lógicas y tiempos, sin que esto pueda impedir su coexistencia y ciertas dependencias, los cánones predeterminados desaparecen.

Las acciones que los profesores realizan en los colectivos son consideradas en este estudio como un diálogo permanente que los profesores construyen para formarse, respetando sus propias posiciones; que distarían mucho de ser solo la acumulación de acciones individuales; en este dialogo y aprendizaje constante la dimensión cultural y contextual donde ocurren las acciones es determinante.

Los profesores como constructores de una realidad social siempre en transformación y movimiento que se construye en los procesos de formación permanente; se definen en un contexto cultural donde mediante la construcción de la formación como un campo de conocimientos específicos configuran una cultura institucional que los distingue e identifica.

El contexto socioeconómico en el que se desarrollan los sujetos en esta investigación es el de un mundo sometido a un proceso de globalización y en una crisis económica en crecimiento; la tendencia hegemónica en el mundo es

el capitalismo que es el vehículo estructural e instrumental en el que se desarrollan los procesos sociales.

Como cultura dominante aunque para muchos sea una de las culturas existentes, tiende a expandirse a través de la imposición de estilos de vida, preceptos, valores, simbolizaciones etc. pero en este juego de dominación las naciones ocupan posiciones distintas donde se desarrollan tensiones entre dominantes y dominados, asimismo en los contextos particulares como son las instituciones formadoras de docentes se construyen también estilos de vida particulares y posiciones desde las que juegan los actores sociales que a su vez pertenecen contextos más amplios que de ninguna manera están desvinculados.

A los países dominantes les toca imponer su lenguaje, su cultura y hacer la producción del conocimiento así como adueñarse de los recursos naturales del planeta, asimismo van a la vanguardia en la ciencia y la tecnología, producen ciencia y también suministran los grandes capitales siempre en expansión a través de la explotación de la mano de obra barata o como se está presentando en las últimas décadas a través de un nuevo esclavismo donde muchos de los habitantes sobre todo niños y mujeres principalmente, ofrecen su trabajo por menos de un dólar americano diario.

Por su parte los países pobres o dominados tienen una posición en el modelo neoliberal, ya que proporcionan la fuerza de trabajo a base de mano de obra barata, que consiste en un trabajo de maquila o en las actividades primarias como la agricultura y la pesca; aportan sus recursos naturales, consumen los conocimientos, la ciencia y la tecnología y la cultura, producida en los países del primer mundo y además se vuelven consumidores de la chatarra y productos de pésima calidad y/o desechables que no pueden ser consumidos en los países del primer mundo por las condiciones de calidad que ofrecen y

por la basura y contaminación que generan pero que producen enormes ganancias a los empresarios de los países ricos.

Uno de los más graves problemas de los países pobres es su condición de tener que recibir la tecnología obsoleta, la basura y la chatarra de los países ricos, así como los materiales tóxicos que representan un peligro para la salud de sus habitantes y el equilibrio ambiental.

Pero el mayor problema es la aculturación que enfrentan donde tienen que adaptarse a las restricciones y estándares que los países del primer mundo marcan, imponiendo su cultura a través de la tecnología y los medios de comunicación, lo que propicia que la cultura de los países pobres se convierta en una cultura subalterna, desvalorizada y sin posibilidades de competir en el mundo global e incluso en algunos casos tiende a desaparecer, esto crea también otras necesidades de consumo más convenientes para los países dominantes.

Estos asuntos no están desvinculados de los procesos de formación docente y de la función y situación que viven los profesores de primaria en nuestro país, sino que son parte del entramado social en el mundo.

De esta forma la brecha entre los países pobres y los países ricos se expande hacia una desigualdad de condiciones cada vez más cruda, propiciando problemas de diversa índole, desde pobreza extrema, pasando por problemas de salud, contaminación, mala utilización y explotación de los recursos naturales hasta graves problemas de violencia, corrupción y narcotráfico.

Esta brecha se abre también en el terreno educativo, donde cada vez son más notorias las diferencias entre la educación de los países de uno u otro grupo y de ahí que se implementen programas y modelos educativos en los países pobres con la finalidad de subsanar estas diferencias al mismo tiempo que tienen la intención de estandarizar competencias preestablecidas a nivel

mundial para que la población de los países pobres pueda ser productiva y competitiva en el contexto económico global.

Sin embargo como sociedad del conocimiento hay niveles de competitividad que no están al alcance de todos, haciendo una distinción y una brecha mayor entre diversos tipos de educación, donde una parte se forma nuevamente como en el capitalismo clásico para dominar y otros para ser dominados, aunque estos procesos no son tan lineales como decir blanco o negro, los claro oscuros se hacen presentes en las acciones e intenciones de los sujetos quienes configuran su realidad y pueden cambiar el rumbo en la medida de que tengan las posibilidades y condiciones de hacerlo.

En los discursos se maneja la globalización como una coyuntura para el desarrollo del multiculturalismo, la igualdad y la equidad, el progreso mediante el apoyo a las naciones con extrema pobreza, pero esas cuestiones se quedan solamente en los discursos y las propuestas demagógicas, porque la realidad es muy diferente ya que no es una cuestión sencilla crear condiciones de posibilidad para que esto se logre.

El uso del idioma inglés como idioma universal se puede tomar como ejemplo de las relaciones de poder y dominación que obligan a los países pobres a someterse, lo que éste genera es que en el mundo social las particularidades se hacen pequeñas sobre todo en lo cultural y lo educativo.

La posmodernidad se han convertido en el sello que distingue al mundo occidental y su cultura y aunque como menciona (Tejeda González, 2007:32) la modernidad tiene facetas diferentes y suelen resaltarse la pluralidad y la diversidad que le subyacen pero existe una tendencia hegemónica que se extiende como homogénea única y válida desde los países europeos y sus principales extensiones como son Estados Unidos, Canadá y Australia, hacia el resto del mundo.

Las otras regiones del mundo como América Latina, Asia y en menor medida África están influidas por estos países dominantes y su cultura, aunque en ellos existe una cultura tradicional muy fuerte pero que conforme los proyectos neoliberales se desarrollan es una cultura que resiste aunque cada vez con menor intensidad la influencia de los patrones de la cultura hegemónica.

En esta situación se distinguen los países de América Latina con condiciones muy particulares, entre las que se puede mencionar la desunión entre estas naciones y la falta de asumir que tienen problemas comunes, haciendo un continente dividido y en constante conflicto; otra característica es la pobreza derivada no solamente por la situación económica, sino por una gran ingobernabilidad que ha llevado a problemas graves de corrupción y violencia.

En las últimas tres décadas, se han producido cambios vertiginosos en las ideologías que sustentaban los enfoques económicos y de producción, la crisis de algunas ideologías como el marxismo, fueron abriendo paso a nuevos debates para explicar la realidad social basada en la incertidumbre, la transformación acelerada, la rapidez de los procesos sociales y la influencia de los medios de comunicación y las tecnologías.

La noción de la realidad se vuelve cambiante y móvil, la realidad y la reflexión sobre la misma, forman una amalgama que requieren de la flexibilidad para comprender un mundo social cambiante, esta situación propicia que se desarrolle una relación más dinámica y móvil entre las corrientes de pensamiento y lo que sucede en la sociedad, entre la teoría y la práctica.

Los modelos económicos dominantes a nivel internacional, impactan enormemente a los problemas nacionales o internos de los países pobres o dependientes de las economías hegemónicas; lo que conlleva a que los procesos de formación docente sean una parte importante del desarrollismo de

los países del tercer mundo como México y las modernizaciones que solamente se dan cierta medida, pero que sin embargo van impulsando la innovación y el cambio en los procesos educativos de estos países.

Existe una visión neoliberal presentada como evidente e inevitable, que impone una visión del mundo a través de los discursos, las políticas y otras imposiciones que se promueven desde los medios de comunicación, la misma educación es parte de esta visión al igual que las empresas que buscan ante todo la competitividad y la productividad como los fines primordiales de la acción humana; como menciona Bourdieu (1999a:45) lo económico se separa cada vez más de lo social; de manera que los dos ámbitos van en rumbos muy distintos, las prácticas de los profesores y su formación, se desarrollan entre estos ámbitos, que se sitúan entre lo social y lo individual, lo general y lo específico.

Ya que por medio de la educación, se trata de responder a las necesidades de la sociedad en todos los aspectos incluido el de la preparación para la vida y lo que se requiere para desarrollarse en el sector productivo y laboral basado en los modelos económicos.

Es importante no perder esto de vista, que la formación docente se desarrolla en este contexto de neoliberalismo y globalización y que esto tiene un impacto institucional, siguiendo el camino de reorganización y reestructuración de las instituciones públicas que por una parte se presentan como la regulación que indica lo que los profesores tienen que saber y desarrollar en sus prácticas de acuerdo a las prescripciones de las políticas educativas, y por otra genera cambios en las instituciones en el entramado de una educación pública que tiende a desaparecer y/o a transformarse retomando los modelos de la organización y desarrollo de las empresas privadas.

Los propuestas de formación docente permanente se desarrollan en estas condiciones y consideran como uno de los aspectos principales, responder a las exigencias de los modelos económicos y las condiciones de las instituciones educativas y formadoras de docentes, partiendo de la idea de que a través de la formación los profesores transformarán sus prácticas, transformando la educación hacia las prescripciones de esos modelos económicos, sin embargo habría que reflexionar en torno hacia donde se enfocan esos modelos y cuál es el tipo de educación que se pretende lograr a través de su realización.

Al respecto Santos Guerra (2001:167) menciona que cualquier reforma del sistema educativo basa su éxito en la actuación de los profesores y la reforma mejor diseñada es aquella que articula los principios filosóficos, sociológicos, psicológicos más rigurosos está condenada al fracaso, si los profesionales no saben, no quieren o no pueden ponerla en marcha.

En este sentido lo que sucede en los procesos de formación implican cuestiones mucho más complejas que poner en marcha prescripciones de las reformas en la búsqueda de cambios en la educación para lograr la calidad, es necesario comprender que es lo que sucede en los procesos de formación para posibilitar a los profesores y sus prácticas, no en el sentido simplemente de responder a prescripciones y competencias, sino realmente en la búsqueda de un mejoramiento profesional que conlleve a fortalecer las condiciones de la profesión docente en un sentido social y crítico que a su vez pueda posibilitar la educación.

Comprender la formación que se produce en los colectivos de profesores implica, entender la formación desde otro lugar considerando la historicidad de los sujetos y el contexto donde se desarrollan y la construcción de una dimensión subjetiva que encierra cuestiones más profundas que el seguimiento de competencias a lograr a través de una formación para mejorar

las prácticas educativas como se ha venido proclamando en los discursos acerca de la formación docente.

Ya que los profesores de educación primaria requieren no solamente de conocimientos acerca de los contenidos de enseñanza y el uso de herramientas básicas para desarrollar aprendizajes en los niños y solucionar problemas al respecto, en su visión acerca de los procesos de formación dan cuenta de otro tipo de necesidades que es importante comprender y estudiar a fin de entenderlos como sujetos sociales en sus posiciones y condiciones de existencia, que hablan de una historicidad acerca de lo que han sido como profesores y pueden llegar a ser.

1.4 Preguntas de investigación

Comprender la formación permanente que se produce en los colectivos de profesores y su constitución requiere de vetas y conductos que puedan llevar hacia los sentidos de los sujetos desde los que construyen su realidad social.

Estas vetas se convierten en preguntas a través de las que se da dirección al proceso investigativo y los conductos se traducen en propósitos que indican la intencionalidad de realizar este proceso; las preguntas y propósitos en la investigación son muy importantes, porque permiten tomar decisiones en cuanto al proceso metodológico a seguir y las diferentes fases en las que se realizará la investigación.⁸

El presente estudio, se desarrolló en torno a la siguiente pregunta general o macro-interrogante:

⁸ La decisión sobre una pregunta de investigación tiene que ver con las expectativas del estudio, con el contexto en el que se realiza e incluso con las experiencias personales e implicaciones del investigador, las decisiones sobre una pregunta específica indican intereses prácticos que conjuntan lo cotidiano con los saberes científicos y/o conceptuales, reestructurando el campo o área de interés que se estudia al enfocarse hacia determinados asuntos y dimensiones de la realidad social

¿Cuáles son los significados que se construyen acerca de la formación permanente en los colectivos de profesores?

Otras preguntas que se diseñaron como guías en la investigación atendiendo a diferentes dimensiones fueron las siguientes:

Dimensión cultural:

- ¿Cuáles son las condiciones en que se construyen los colectivos de profesores en la formación?
- ¿Cuáles son los procesos que siguen los profesores para generar colectivos de formación?
- ¿Cómo se construye la formación permanente en los colectivos de profesores?
- ¿Cuáles son los capitales culturales que se construyen y se ponen en juego en la formación permanente desde los colectivos de profesores?
- ¿Cómo son las construcciones simbólicas que se producen en la formación permanente a través de los colectivos de formación?
- ¿Quiénes son los profesores que se integran en colectivos de formación?
- ¿Cuáles son las identidades e identificaciones que expresan los profesores de los colectivos?
- ¿Cómo se expresa lo colectivo en la formación permanente?
- ***Dimensión social***
- ¿Cómo significan la formación permanente en su vida y en su trayectoria profesional los profesores?

- ¿Cómo se desarrollan los procesos de interacción en la formación permanente?
- ¿Cuál es la colegialidad que se produce en los colectivos de formación?
- ¿Cuál es la visión de los profesores acerca de los procesos de formación en los que participan?
- ¿Cuál es la formación que se produce en los colectivos de profesores?

1.5 Propósitos

Propósito general:

Documentar y analizar los significados acerca de la formación permanente en los colectivos de profesores.

Propósitos particulares:

- Documentar los sentidos de los profesores en la generación de colectivos de formación.
- Estudiar las condiciones y procesos en los que se generan los colectivos de profesores en los espacios institucionales de formación permanente.
- Analizar los capitales culturales en los procesos de formación.
- Describir las construcciones simbólicas que se producen en la formación permanente a través de los colectivos de profesores.
- Comprender los significados de los profesores acerca de la formación permanente en su vida y su trayectoria profesional

- Describir las características de los profesores que integran los colectivos desde su historicidad y el contexto en el que se han desarrollado.
- Narrar las identidades e identificaciones que expresan los profesores en la formación permanente.
- Comprender y reconstruir analíticamente los procesos de interacción, colectividad y colegialidad que se generan en los colectivos de profesores
- Documentar las visiones de los profesores de primaria acerca de la formación permanente en la que participan.
- Describir las perspectivas de formación y propuestas que se configuran en los colectivos de profesores.

1.6 Investigar ¿Para qué? Razones para estudiar la formación en los colectivos de profesores

Documentar las particularidades de los procesos educativos a partir de las versiones de la realidad y los significados de los sujetos que participan en ellos, es una necesidad de primer orden, en la comprensión de las condiciones en las que se desarrollan estos procesos.

En este sentido estudiar la formación en los colectivos de profesores, representa la oportunidad de comprender los procesos a través de los cuales los profesores llegan a tener intereses comunes para formarse trabajando en grupo, condición que como menciona Santos Guerra (1999:104) tiene características que le confieren relevancia ya que el trabajo entre profesores permite y propicia la discusión y el intercambio haciendo posible el análisis de la realidad desde diferentes perspectivas.

Asimismo indagar sobre la formación en los colectivos es trascendental ya que refiere particularidades construidas por los sujetos a través de sus sentidos y significados de manera emergente en un contexto globalizado como es en el que los profesores y la educación se encuentran en el momento actual, cuya tendencia se dirige hacia la generalización y estandarización mediante el desarrollo de competencias globales.

Estos sentidos y significados que se despliegan a través de sus expresiones y prácticas definen una posibilidad de reflexionar y entender las múltiples realidades que se construyen en la diversidad de los contextos sociales y culturales que se desarrollan en las instituciones formadoras de docentes.

Ya que los procesos de formación que se desarrollan a través de programas curriculares que tienen un carácter nacional, cuando se ponen en ejecución a nivel regional presentan realidades y condiciones distintas que requieren ser conocidas y comprendidas así como también los puntos de encuentro y problemáticas que comparten.

Los profesores de primaria y su formación en la comprensión de los procesos educativos constituyen un ámbito de trascendencia para reflexionar acerca de cómo se piensa la formación permanente para ayudar a encontrar otros caminos hacia el fortalecimiento de los procesos de formación.

Comprender lo que sucede en el desarrollo de los procesos de formación representa la posibilidad de contar con mejores elementos para ofrecer propuestas de mejoramiento tanto en las condiciones del trabajo docente como en la mejora continua de los procesos educativos y los centros escolares.

La formación docente permanente en sentido amplio aborda más que una dimensión didáctico – pedagógica y/o técnica, ya que en la formación de los sujetos se configura la potenciación de otras dimensiones como la social, la

personal, la dimensión profesional, las cuales tienen que ver con distintas etapas de desarrollo de los profesores desde que inician su labor hasta que terminan con ésta.

Asimismo en la formación en los colectivos de profesores se despliegan cuestiones culturales que tienen que ver con el aspecto relacional de la formación de profesores y con esquemas básicos de pensamiento y percepción de ellos como actores sociales en el contexto educativo, lo cual supone ofrecer a través de la investigación nuevos conocimientos al campo de la formación docente y la educación básica.

La formación permanente ha sido estudiada desde diferentes perspectivas y enfoques que abordan su relación con distintos asuntos, sin embargo no ha sido lo suficientemente abordada desde los procesos que se desarrollan entre colegas, lo cual toca tanto el plano formal como el informal, porque las relaciones entre profesores si bien se desarrollan en las instituciones aborda tanto los espacios meramente académicos y formales como lo que sucede en la cotidianidad de las interacciones entre los sujetos desde su convivencia y trato cotidiano.⁹

Generalmente las propuestas de formación desde su diseño sugieren acciones colectivas, pero éstas en la realidad cotidiana de los espacios de formación tienen múltiples dimensiones en las que refieren tanto problemáticas como posibilidades, de ahí que se haga necesario investigar lo colectivo desde el plano cultural que implica ver desde otra perspectiva el fenómeno de la formación permanente en las instituciones formadoras de docentes.

⁹ En las memorias del I y II Congreso internacional "Nuevas tendencias de formación docente" realizados en la Ciudad de Barcelona España y Saltillo Coahuila respectivamente, se encontraron solamente tres estudios que hacen alusión a los colectivos de formación de más de 200 comunicaciones que hacían alusión a investigaciones sobre formación de profesores.

En las dos últimas décadas la perspectiva de trabajo colaborativo y la colegialidad en la docencia ha sido un punto nodal en las transformaciones que se buscan para mejorar la educación (Santos Guerra,1999:70)¹⁰ de ahí la importancia de conocer lo que sucede en cuanto a la colegialidad se refiere en los procesos de formación.

Lo que por mucho tiempo ha prevalecido en la docencia es una cultura del individualismo, y en los planteamientos de la gestión actual se ha mostrado la colaboración y la colegialidad como una de las “Estrategias” que encierran muchas virtudes y al individualismo como una contrariedad o herejía que obstruyen el perfeccionamiento escolar y el desarrollo del profesorado en el cambio educativo, (Hargreaves, 2003:188) sin embargo habría que preguntarse ¿De qué tipo de colegialidad se trata? Porque si bien el hecho de que los profesores puedan realizar acciones con sus compañeros como parte de los avances en el cambio educativo, lo colectivo y la colegialidad entre profesores planteada como disposición a seguir no ofrece grandes aportaciones a la educación.

De manera que es importante documentar como construyen la formación los profesores siguiendo procesos de colegialidad y colaboración por iniciativa propia en un afán o pasión por formarse y entusiasmarse por lo que son y lo que hacen, en este sentido otra parte importante derivada de la anterior estriba es conocer como se conciben a sí mismos los profesores en la formación docente, a fin de comprender sus sentidos y significados en la intención de avanzar en su desarrollo profesional.

¹⁰ Santos Guerra (1999:70) hace referencia a la colegialidad como uno de los principios esenciales para “La escuela que aprende” como él le llama a su planteamiento sobre el carácter dinámico de las instituciones, ya que considera que uno de los males de las organizaciones educativas es la balcanización en la que los profesionales de la educación van cada quien “A lo suyo”, aunque eso sea lo de todos, cada profesor se pregunta por su grupo por su asignatura y sus resultados, sin embargo este autor considera que ese individualismo es un obstáculo en el avance de las organizaciones escolares ya que la colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no solo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros.

La investigación, centra su atención en la formación permanente que se desarrolla en los colectivos de profesores los cuales se generan a través de las interacciones entre los profesores, estos colectivos son alternativos dentro de los procesos de formación institucionalizada, porque refiere acciones emergentes en el programa de formación.

Los profesores en la convivencia con sus pares los forman estos grupos lo cual es un fenómeno o evento recurrente en la realidad social que se estudia; conocer y comprender lo que sucede en estos colectivos representa la posibilidad de entender el sentido que tiene para los profesores conformar estos grupos y documentar lo que sucede en este espacio social donde la formación permanente toma un sentido distinto.

Conocer la formación permanente a través de lo que viven y construyen los profesores en los colectivos implica el reconocimiento de estos actores sociales como sujetos con capacidad crítica para crear y darle nuevos sentidos a la labor que realizan tanto en la cotidianidad de sus escuelas que es el eje de su formación, como en el esfuerzo y sentidos que para ellos tiene formarse participando en este tipo de procesos.

Que además los coloca en una posición y/o condición de estudiantes, situación que es interesante estudiar, porque refiere un proceso de autoformación compartida que da cuenta de sus procesos de aprendizaje como adultos y la mirada de expertos en educación como son los profesores acerca de su propio proceso y el de sus compañeros y lo que sucede en la institución formadora de docentes como centro educativo.

Ya que aunque los saberes de los profesores están centrados en la educación de niños, poseen un criterio amplio acerca de lo educativo que les da una mirada especial como profesionales de la educación haciendo en los procesos de formación un entramado de múltiples posiciones en las que se

ubican como estudiantes, como expertos y como analistas de lo que sucede en sus propios procesos.

Conforme las propuestas de formación se desarrollan de acuerdo a lo planteado en las políticas educativas, se crean otros requerimientos y visiones acerca de los procesos de formación, lo que hace que se generen distintas disposiciones, intereses y necesidades que están produciendo nuevas modalidades de formación, las cuales es necesario estudiar e investigar para que a partir de su comprensión y documentación puedan ofrecer líneas de reflexión y acción que permitan fortalecer los procesos de formación que hoy por hoy son parte de las premisas para lograr mejorar la educación básica y hacerla más acorde a las necesidades sociales.

Otra cuestión por la que es importante estudiar la formación en los colectivos de profesores es que aún con los avances que la formación permanente ha tenido a través de sus diferentes procesos, estos están todavía lejos de propiciar acciones que respondan a las necesidades de los profesores; de manera que este estudio contribuirá a conocer estas necesidades de formación que den la pauta para proponer líneas de acción en la formación permanente y mejorarla.

El nivel de educación primaria ha sido clave en el desarrollo académico en nuestro país y sigue siendo el nivel educativo medular del sistema educativo, de modo que entender los significados de los profesores de primaria como se pretende en esta investigación es esencial para propiciar el cambio en las prácticas educativas y en el avance académico de los profesores, aunque la investigación que se realizó no tiene la intención principal de llevar a cabo estas acciones de avance, los hallazgos obtenidos en la misma pueden crear puntos de reflexión y conocimiento analítico para que se considere en la generación de propuestas de formación.

Estudiar la formación desde la perspectiva de los significados de los profesores, puede contribuir a entender los puntos fundamentales que estructuran la formación docente para que a partir de ellos se propongan líneas de acción para su mejoramiento.

La educación primaria es una de las instituciones más consolidadas y representativas del sistema educativo mexicano, en su historia conlleva miles de huellas que hablan de las tradiciones y transformaciones que ha tenido la sociedad mexicana en la que los profesores son los principales actores.

El nivel de Educación primaria es considerado como la columna vertebral de la educación mexicana y son los profesores las vértebras que realizan diversas funciones mediante las cuales se educa e institucionaliza a la sociedad, sin embargo pocas veces las voces de estos actores sociales son escuchadas, perdiéndose una gran riqueza en experiencias, saberes e imaginarios que encierran vidas dedicadas a la niñez y al magisterio y que generalmente en la cadena de los sujetos que participan en los procesos educativos no son tomados en cuenta; el presente trabajo investigativo intenta hacer la recuperación de esas experiencias de los profesores que se entrelazan en sus procesos de formación.

La formación permanente es un asunto de primer orden en el mejoramiento de la educación que a su vez como parte de las políticas interfiere en el desarrollo social del país;¹¹ el estudio de los procesos de formación considerando la implicación de los profesores en su propia formación es necesario ya que se trata de un fenómeno del presente y una necesidad

¹¹ En el Programa Sectorial de Educación 2007- 2012 (2007:7) se hace referencia a los retos de calidad y equidad y a que diversas evaluaciones muestran las graves deficiencias que aún tiene nuestro sistema educativo. Maestros, Padres de familia, empleados y los propios alumnos están insatisfechos con los resultados alcanzados hasta ahora; de manera que en este documento se hace alusión a que una mejor preparación de los maestros, junto con su compromiso y sus esfuerzos cotidianos contribuirán al éxito de la reforma educativa del país.

sentida de los profesores donde se involucran las políticas educativas y las expectativas para el progreso en la sociedad.

En los planteamientos de las políticas educativas los profesores son vistos como una parte central para lograr aprendizajes exitosos y el principal vehículo de los proyectos de la Secretaría de Educación Pública los cuales son promovidos a través de los procesos de formación; sin embargo son los profesores quienes determinan esa formación a través de sus significados así como la forma de retomarla para incorporarla a su práctica.

Y si bien el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación son el principal propósito de los proyectos educativos y con esta intención central se implementan los procesos de formación, es necesario qué sucede y como viven los profesores estos procesos ya que además de las cuestiones relacionadas con estos propósitos, en los procesos de formación se construyen otras cuestiones.

Son los profesores quienes deciden qué realizar de acuerdo a los significados que van construyendo acerca de la formación, aún con los mecanismos de control, planeados y precisos a los que son sometidos como empleados del Estado.

La formación permanente en los profesores es un fenómeno del presente, que se ha ido transformando histórica y socialmente, y ha tenido sus particularidades en cuanto a las funciones ligadas a procesos históricos y a los diferentes paradigmas que predominan en cada época; estas transformaciones son paulatinas y se producen lentamente, en el momento actual, es importante documentar lo que está sucediendo con la formación de profesores en un contexto con características tan peculiares como el que se vive de transformaciones en la función y desempeño docentes, en la crisis económica,

en una sociedad de lo mediático y el desarrollo vertiginoso de las telecomunicaciones, entre otras características medulares de nuestro tiempo.

Al investigar la formación permanente se explora la docencia en la educación básica considerando las condiciones reales en las que se ejerce, comprendiendo lo que ha sido y lo que puede llegar a ser la formación en la época contemporánea.

Como proceso histórico y social la formación permanente, permite hacer ver y resalta los rasgos que definen la estructura social, desde los campos que la constituyen, en un caso históricamente situado y documentado como el que se presenta en esta investigación, donde lo subjetivo y lo objetivo se unen para dar cuenta de las condiciones materiales e institucionales en las que se produce la formación docente.

La formación permanente de los profesores va ligada entre otras cosas a la concepción de docente que se tenga y a las necesidades de los sistemas económicos e institucionales; que si bien se trata de un conjunto de acciones que permiten a los profesores desarrollar nuevos conocimientos y capacidades prescritas con una intencionalidad acorde a los modelos educativos y sus programas de desarrollo, son los profesores quienes construyen realmente su propia formación.

Estudiar la formación en los colectivos de profesores es esencial porque representa un espacio de transformación y producción cultural que encierra diferentes realidades, problemáticas que subyacen.

Así como también lo es el estudio de lo grupal en la formación, que es un asunto de primer porque encierra la naturaleza de los procesos de formación y las condiciones de trabajo y de estudio de los profesores, junto con procesos culturales y simbólicos.

Desde la política integral para la formación y el desarrollo profesional se diagnostican en la formación permanente diversas problemáticas como la ausencia de normatividad general en los procesos de formación de manera eficiente, una oferta abundante pero poco equitativa de los cursos de actualización y formación permanente que se promueven y la desarticulación entre las instituciones formadoras de docentes, dispersión de recursos, poca eficiencia y eficacia haciendo una relación con los bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas aplicadas a los niños de primaria como es la prueba ENLACE, por tal razón es relevante revisar desde perspectivas que vayan más allá de lo inmediato lo que sucede en los procesos de formación y las instituciones formadoras de docentes.

La comprensión de los significados acerca de la formación en los colectivos de profesores, puede dar las pautas para entender a mayor profundidad estas problemáticas, al dar cuenta de las visiones de los profesores sobre los procesos formativos en relación con las problemáticas generales que se tienen en la educación básica.

Es desde los significados construidos por los profesores que se definen diferentes configuraciones que van creando nuevos modelos de formación construidos por los profesores como protagonistas de su tiempo y su espacio social y es a través de la comprensión de estos significados que se pueden posibilitar estos modelos para el mejoramiento de la formación a través de propuestas emergentes.

En la docencia y la investigación educativa, se requiere centrar la atención en los sujetos implicados en los procesos de formación en el afán de mejorar esta realidad social que tiene que ver con la manera como se piensa y desde donde se piensa la formación, es decir mirar desde una dimensión cultural que implica la mirada de los profesores sobre sí mismos y su contexto.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN PERMANENTE

El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido.

Cada paradigma pedagógico y cada época histórica dosifica cada uno de estos componentes”

TEN I (2002:75), El oficio del maestro: Contradicciones iniciales, en: Maestros Formación, práctica y transformación escolar

Este capítulo tiene la intención de mostrar algunos referentes que permitieron definir el objeto de estudio; lo cual implica centrar la atención en las perspectivas desde las que se ha estudiado, a fin de contar con elementos para una mejor comprensión y ubicación de la realidad social que nos ocupa en esta investigación.

Se presentan tanto antecedentes como referentes teóricos y conceptuales sobre la formación permanente en diversos estudios al haber elaborado un estado del arte al respecto en el que se analizaron diversas tendencias y perspectivas; asimismo se hace alusión al estudio de la formación permanente desde un enfoque social y cultural.

2.1 ¿Qué es la formación docente permanente?

En el contexto educativo, se le denomina formación permanente a las acciones de formación institucionalizada donde participan los profesores en servicio, la cual está dirigida a los profesores que ya se formaron inicialmente para ejercer ésta labor por lo que se le considera como una formación ligada directamente a la práctica profesional.

Se trata de una formación subsiguiente a la inicial, la cual se relaciona con la noción de profesor como profesional de la educación que requiere del desarrollo de capacidades específicas que tienen que adquirirse durante una formación ampliada que permita integrar paulatinamente diferentes conocimientos, procedimientos, actitudes, creencias, competencias y/o cualidades a sus prácticas.

Esta formación se refiere a un conjunto de procesos de múltiples dimensiones que conjugan las necesidades del sistema educativo, con las expectativas de la sociedad y las de los propios profesores, actualmente existen muchas modalidades de formación permanente ya que la mayoría de los profesores tienen una formación inicial organizada casi en todos los países a nivel licenciatura.

La formación permanente generalmente gira alrededor de tres ejes que se manejan desde la formación inicial; un conocimiento disciplinar relacionado con las teorías pedagógicas, una formación sobre teorías de aprendizaje y evaluación del mismo y un eje referente a los contextos socio - culturales (Avanzini, 1998:54)

A partir de los años noventa su desarrollo se ha incrementado en todo el mundo dando paso a la creación de centros de formación docente, creados por el Estado como en el caso de la República Mexicana y Perú o por parte de las universidades como sucede en España, Francia y otros países de Europa así como en Canadá y Estados Unidos; la inserción de las universidades y otras instituciones privadas en los programas de formación permanente ha generado cambios tanto en las modalidades curriculares que se manejan como en el tipo de capacidades docentes que se promueven.

La definición de la formación permanente se construye en torno al desarrollo de la función u oficio docente y sus luchas por su reconocimiento como

profesión de la que dependen el nivel y la calidad de los procesos educativos (Ávalos, 2006:209)

Al igual que los diferentes elementos que conforman el contexto educativo, los significados de la formación permanente y su definición se relacionan con la manera en que se mira la realidad y la forma en que los agentes sociales nos implicamos en ella.

Se trata de una construcción social con significados diversos configurados en las relaciones de los agentes sociales tanto en los procesos de formación como en relación con el mundo en el que viven y actúan. Asimismo la formación permanente es un campo con poder simbólico donde los actores sociales interactúan poniendo diversos capitales culturales en juego al irlo construyendo de acuerdo a sus condiciones de existencia.¹²

La formación permanente se concibe como un conjunto de acciones con características particulares reconocidas por los sujetos que participan en ellas, estas acciones se relacionan por una parte con las necesidades de formación para que los profesores realicen su práctica y por otra con las expectativas que se tienen en la sociedad acerca de la labor de los profesores.

En las últimas dos décadas a nivel mundial la formación permanente dirigida a los profesores de educación básica se ha desarrollado de manera relevante, asimismo se ha diversificado tanto en relación a las temáticas que se abordan en las propuestas de formación como en las formas en las que se realiza ésta, ya que hoy en día existen cursos para profesores de manera presencial, virtual, a manera de seminarios, talleres, cursos; en las instituciones formadoras de docentes, en el ámbito universitario y en los propios centros escolares entre otros.

¹² Bourdieu (2003b: 66) refiere el poder simbólico como “Un poder invisible que no puede ejercerse sino en la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso que lo ejercen

Asimismo ésta formación se ha especializado y diversificado en cuanto a que hay propuestas de formación dirigidas a docentes nóveles y/o a docentes experimentados, a directivos, asesores técnico – pedagógicos, profesores especialistas, profesores frente a grupo de un determinado nivel educativo y/o un determinado grado escolar.

En este sentido la formación permanente se ha ido transformando de acuerdo a las concepciones que se apliquen a los procesos de formación; en el ámbito educativo, el término como tal, se refiere más concretamente a los procesos de formación desarrollados a principios de la década de los noventa donde se generan cambios en la educación y se implementan diversas modalidades de formación docente relacionadas con otros rubros como son el desempeño y la evaluación, la calidad, la mejora continua de los centros escolares, las reformas curriculares entre otros que plantean distintas perspectivas de profesor y de práctica docente.

Al respecto es necesario mencionar que se trata de un desarrollo de capacidades o competencias para el trabajo no solo en el aula como se planteó por mucho tiempo, sino que una de las distinciones que presenta la formación permanente en el contexto actual, es su énfasis en la formación tanto para la intervención en el aula que implica el desarrollo del aprendizaje en los alumnos como la formación para la actuación o desempeño del profesor en la mejora continua del centro educativo lo cual toca necesariamente una formación para la gestión.

Como término la formación permanente tiene que ver con los usos sociales que se le ha dado que implica formas específicas de ver la realidad social y educativa y una relación de los sujetos involucrados en el espacio social de la formación y la educación en general.

Lo que hoy conocemos como formación permanente históricamente ha tenido distintos sentidos, los cuales nos remiten a las acepciones del término *formación* en sí mismo y a sus transformaciones ya que los conceptos al igual que los sujetos y todo lo que interactúa en el mundo social no es de una vez y para siempre sino que están en constante transformación.

En cuanto al concepto de formación se refiere, se puede observar que en el siglo XIX, se utilizaba para definir a la *formación práctica* la cual implicaba la preparación para un trabajo generalmente manual, que es dirigido desde fuera del proceso de producción y que requiere de saberes prácticos para realizarlo; al respecto Jacky Beillerot (1993:22) hace referencia a los usos sociales que se le ha dado al término y su relación con oficios prácticos como el de obrero.

Otro de los sentidos del término formación se refiere a la formación del espíritu y/o para el rigor y el razonamiento, este uso del término fue implementado por los jesuitas desde el siglo XVIII, en esta noción se trataba de formar para el desarrollo de una forma de pensamiento; la formación en este sentido se aproximaba a una formación profesional porque los sujetos al adquirir estas aptitudes de razonamiento podían estar en condiciones de ejercer una profesión como la de médico o abogado es decir tenían una formación profesional. (Beillerot, 1993:22)

Considerando lo anterior, se puede decir que la definición del término presenta una relación con la carga social que se le otorgue donde por ejemplo la formación vista en el sentido práctico tiene un valor social y vista como trabajo racional o intelectual tiene otra valorización.

Otro sentido que se le ha dado al término formación es el de formación durante la vida en el sentido experiencial, donde la formación es parte de la experiencia de los sujetos construido en una trayectoria de vida personal o

profesional, en esta concepción la formación es la vida misma (Beillerot, 1993: 22)

Estos tres sentidos están de alguna manera implícitos en la formación permanente conjuntando lo práctico y lo intelectual, lo autónomo y lo subordinando ya que la profesión docente y por consiguiente la formación permanente, se realizan entre estas multirreferencias; asimismo la formación docente se vincula a la experiencia profesional y de vida de quienes participan en éste proceso.

Analizando los sentidos que se le ha dado al término formación, se puede decir que los procesos de formación permanente llevan de manera implícita una forma de pensamiento que se promueve a través de éstos, un modelo de currículum determinado, en la idea de enfrentar los desafíos que tiene la educación en un momento histórico y depende de las formas discursivas desde donde se utilice.

La formación docente permanente en la época actual se caracteriza por estar pensada en términos de la práctica profesional en cuanto a lo que los profesores necesitan saber y lo que requieren hacer para ejercer la profesión de una mejor manera; de ahí que también se defina en función de las concepciones de práctica docente y de profesor.

Asimismo históricamente como menciona Popkewitz (1994:198) la formación docente al igual que otros procesos educativos, está ligada tanto a las pautas institucionales como a las condiciones sociales en que se desarrolla, incorporando determinadas teorías y políticas con las que se explica el mundo social.

De manera general la intención principal de la formación permanente es fortalecer y mejorar las capacidades profesionales de los profesores de igual

forma se vincula a las propuestas y políticas educativas que a su vez responden a los planteamientos de organizaciones internacionales como la OCDE y el Banco Mundial; su desarrollo se debe en gran parte a las iniciativas de los gobiernos de casi todos los países del mundo que siguen las recomendaciones de estas organizaciones que consideran que la formación permanente es una estrategia importante para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Como parte de las prácticas educativas, la formación permanente es un conjunto de procesos dinámicos que dependen del momento histórico y de las condiciones en que se desarrollan los programas de formación; su concepción se relaciona con los diferentes enfoques o perspectivas de la práctica docente desde las que los profesores requieren formarse, así como del modelo curricular en el que se realice como práctica de enseñanza.

En este sentido la formación permanente se desarrolla con la intención de formar a los profesores en diversas perspectivas o tipos de práctica docente; Ángel Perez Gómez (1998) menciona cuatro de ellas para definir de manera general a la formación docente vinculada a las concepciones de práctica docente, estas perspectivas son: la perspectiva *Académica*, la *perspectiva técnica*, la *perspectiva práctica* y la *perspectiva de reconstrucción social* (Pérez Gómez, 1998:399 – 400)

De acuerdo a este autor en cada perspectiva se ubican enfoques en los que se sitúan modelos de práctica docente y por consiguiente modelos o enfoques de formación docente; en la *perspectiva académica* se distingue el *enfoque enciclopédico* y el *enfoque comprensivo*, los cuales se caracterizan por enfocar la práctica docente y la formación al conocimiento de la materia que se imparte o las disciplinas como objetivo clave en la formación docente.

La *perspectiva técnica* se refiere al *modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones*, los cuales centran la atención en una racionalidad técnica donde las acciones de los profesores son instrumentales. El profesor es considerado y formado como un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica” (Pérez Gómez, 1988:403)

En la *perspectiva práctica* la formación se basa en el aprendizaje de la práctica para la práctica y a partir de la práctica (Perez Gómez, 1998:410) de esta perspectiva, se desprenden dos enfoques o corrientes diferentes: La del *enfoque tradicional* el cual se apoya en la experiencia práctica de los profesores para resolver problemas que en la cotidianidad escolar son impredecibles y resolución implica opciones éticas y políticas.

Este enfoque tradicional, se refiere a la formación como una preparación para una actividad artesanal en la que se aprenden saberes propios de la docencia fundamentados principalmente en la experiencia que se transmite de generación en generación de los profesores experimentados a los profesores noveles. Como enfoque ha tenido una gran influencia en el pensar de los profesores y en la sociedad considerándose una manera clásica de formación.

Una de sus características es que en el aprendizaje que se desarrolla en este enfoque, los profesores noveles no solamente aprenden los saberes “Indispensables” para la docencia, sino que también las inercias del trabajo docente que lleva a realizar acciones de manera mecánica sin considerar una deliberación o reflexión de las mismas, en la práctica cotidiana escolar se utiliza de manera habitual este tipo de formación permanente entre los profesores, asimismo en las escuelas normales se lleva a efecto también a través de las prácticas profesionales de los futuros profesores, en este enfoque el profesor es considerado como un aprendiz.

En la perspectiva práctica se ubica también el enfoque de *reflexión sobre la práctica*, el cual ofrece alternativas a la racionalidad técnica en la formación de profesores ya que en este enfoque se otorgan papeles distintos al profesor el cual puede verse como un investigador de su propia práctica, un interventor de la misma y/o un diseñador, por lo tanto la formación permanente implica en este enfoque el desarrollo de diversos dominios como el conocimiento teórico sobre el aprendizaje, valores y actitudes ante los distintos problemas a los que se enfrenta en el aula, el dominio de estrategias de enseñanza entre otros.

Este enfoque ha sido en la formación uno de los más propuestos en los programas de formación de profesores en todo el mundo ya que aparece como alternativa a la perspectiva academicista y al enfoque tradicional pues pretende formar a los profesores para que “Generen conocimientos lejos de imponer restricciones mecanicistas en el desarrollo de la práctica educativa” (Pérez Gómez,1998: 413) Su principal característica, es ver al profesor como un profesional reflexivo que reflexiona sobre su hacer cotidiano y tiene una actitud propositiva para transformar su práctica basándose en fundamentos teóricos y metodológicos que le permitan planificar su práctica y hacer una reflexión constante de la misma.

A través de este enfoque se pretende romper con el modelo tradicional docente, en la búsqueda de un desarrollo del conocimiento reflexivo en los profesores que evite como menciona (Pérez Gómez,1998:413) el carácter reproductor y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.

Una perspectiva distinta es la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social* que se fundamenta en posiciones críticas, donde se considera al profesor un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana considerando no solamente las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también el contexto en el que se desarrolla su práctica.

Los fundamentos que sustentan esta perspectiva se refieren a una pedagogía crítica en la que se pretende a través de la educación y la formación de profesores desarrollar en las escuelas propuestas éticas que promuevan la igualdad y la justicia social así como resolver problemas a través de propuestas emancipadoras que impulsen la transformación social.

En esta perspectiva, se ubica el enfoque *de crítica y reconstrucción social* el cual se distingue por propiciar en la formación de profesores la conformación de valores que pretenden desarrollar la conciencia social para construir una sociedad más justa e igualitaria, promoviendo un proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la sociedad, en este enfoque se considera al profesor como un intelectual transformador con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia social, la formación permanente es dirigida hacia el desarrollo de capacidades para pensar críticamente sobre el orden social; a diferencia de otros enfoques los programas de formación en éste sostienen posiciones políticas implícitas o explícitas respecto a la institución y respecto al contexto social (*Pérez Gómez, 1998:423*)

Los programas de profesores en este enfoque hacen énfasis en tres aspectos fundamentales que son: La orientación política y social como eje central del currículum de formación; el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula y el desarrollo de las actitudes que requieren el compromiso político de los profesores como intelectuales para transformar desde la escuela el contexto social.

Asimismo dentro de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y la reconstrucción social se encuentra también *el enfoque de investigación acción y formación del profesor para la comprensión* (*Pérez Gómez, 1998:425*) este

enfoque propone el desarrollo en la práctica docente y la formación de profesores en el que se considere en el desarrollo curricular el carácter ético de la actividad de la enseñanza en oposición a las corrientes donde el desarrollo del currículum se basa en acciones instrumentales vinculadas a principios y rutinas verificables.

En este sentido se proponen en la formación de profesores modelos de desarrollo curricular de carácter procesual en los que los valores o principios que orienten la intencionalidad educativa se concretan a través de procedimientos que sitúan cada momento del proceso de enseñanza y/o formación, estos procesos se apegan más a la vida real y al contexto; por lo cual los profesores son vistos como constructores del currículum pues lo despliegan de acuerdo a las necesidades del contexto, lo que permite que junto con el desarrollo del currículum se construya también el desarrollo profesional de los profesores.

En esta perspectiva Zeichner (2010:60) plantea la formación de profesores para la justicia social, en la que los profesores estén conscientes de las circunstancias sociales y puedan trabajar con cualquier tipo de alumnado.

Cada una de estas perspectivas con sus referidos enfoques ofrece una noción de práctica docente y por lo tanto de formación, de manera que la visión que se tenga del profesor será la que se tenga en la concepción de formación, pero en todas estas prevalece la idea de formar para mejorar las acciones y las prácticas de los profesores.

Una relación imprescindible si bien tiene que ver con lo que usualmente hace y se espera de los profesores a través de la formación es la noción de formación docente con cambio educativo, con innovación ya que la mayoría de los procesos de formación permanente tienen como una de sus finalidades generar la transformación de las prácticas hacia nuevas formas de actuación,

nuevas ideas acerca de los procesos educativos o el uso de estrategias y recursos novedosos.

De manera general, la formación docente permanente se define desde dos posturas generales; una vinculada al desempeño profesional a manera de requisito normativo con el que se pretende el logro de habilidades, destrezas específicas para determinadas acciones o procedimientos a los que se les ha atribuido el mejoramiento educativo, en esta postura podríamos ubicar a los enfoques de la perspectiva académica, la perspectiva técnica y la perspectiva práctica.

La otra postura se refiere a la formación como un perfeccionamiento en la búsqueda del mejoramiento de cualidades y la excelencia en la función docente en la que podríamos ubicar a los enfoques de reflexión sobre la práctica para la reconstrucción social y el enfoque de investigación acción y formación para del profesor para la comprensión.

Estas posturas explican dos formas de ver la formación docente permanente vinculadas a la docencia como profesión; la primera ligada al término *profesionalización docente*, la cual se relaciona con las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo a un perfil de profesor al que se le atribuye el manejo de habilidades didáctico – pedagógicas principalmente, manejo de equipo, herramientas y recursos en el sentido de un “saber hacer” en la docencia.

Y la segunda postura referida al mejoramiento y desarrollo de cualidades generales como profesor y agente social, a la que se le denomina *profesionalidad docente*, que implica cierta autonomía y flexibilidad, en este sentido al profesor profesional se le define como [...] “Una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas a una base de conocimientos racionales, reconocidos por la ciencia (legitimados por la

academia) o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. (Paquay, 1995:36) Este autor menciona la ambigüedad del uso del término profesionalización indistintamente para referirse a las dos posturas, solamente que él aclara que su postura es ver “La profesionalización” significada como profesionalidad.

En el contexto educativo la línea entre una postura y otra es muy delgada, y que en los procesos de formación estas dos posturas convergen lo cual implica que al hablar de formación docente permanente nos podemos referir tanto a una postura como a la otra por que las dos son parte de la formación permanente y lo que las distingue en la práctica es la intencionalidad generalmente y las acciones que realicen los sujetos en esta intencionalidad.

Es decir, cualquiera que sea la postura que se adopte para ver la formación permanente se refiere a un conjunto de experiencias formativas en las que participan los profesores que retomando a (Ferry,2002: 43) podríamos decir que la formación permanente al igual que en otros procesos donde participan profesores en la intención de formarse, “Es una un espacio o una ocasión que los profesores encuentran para formarse a través de diferentes relaciones o mediaciones acentuando el trabajo sobre sí mismos”.

La formación docente en este sentido tiene su acepciones relacionadas al ámbito de la formación profesional, las cuales responden a las necesidades del desarrollo educativo en un contexto determinado, asimismo estas acepciones tienen una relación estrecha con la noción de desempeño y acción docente.

Al respecto (Paquay, 2005: 36) menciona que la formación en términos de profesionalización, se construye a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también como unas prácticas eficaces puestas en situación, ya que el profesional reflexiona en su acción y aplica sus habilidades en cualquier situación.

Al igual que gran parte de los procesos educativos, la formación permanente se orienta hacia la resolución de diversas problemáticas que se pretenden resolver mediante las acciones de los profesores, en esto radica la importancia que se le da en la sociedad, pues históricamente se considera que la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación ya que él es quien organiza el conocimiento y toma iniciativas (Palacios, 1997:18)

Este tipo de formación que en términos generales se describe como la formación profesional se desarrolla en el momento actual desde las perspectivas de los modelos económicos y el mercado laboral en el cual se exige a todas las profesiones la inserción de quienes las ejercen en un proceso de formación y mejora continua en el que desde diferentes modalidades y enfoques y para distintos fines, participarán durante toda su vida laboralmente activa.

La formación permanente se vincula a la idea de ver a los profesores como profesionales de la educación, situación que ha sido motivo de debate al reflexionar sobre las características del trabajo de los profesores y las condiciones en las que se realiza, donde en todos los países del mundo coincide en que los profesores realizan mucho trabajo por poco sueldo, subordinado a los intereses de los grupos de poder; al respecto José Contreras menciona que “El profesionalismo de los profesores, como todos los temas en educación, está lejos de ser ingenuo o desprovisto de argumentos interesados y de agendas más o menos ocultas... definiéndose al igual que la enseñanza por su aspiración y no por su materialidad” (Contreras, 2001: 17)

Las instituciones educativas actuales, requieren de profesores más especializados para realizar su función, así como de profesores que puedan actuar en instituciones con características inestables y en constante cambio lo que requiere de la constante formación para realizar acciones pedagógicas y de gestión acordes a estas demandas.

Las perspectivas en la formación permanente, se encaminan hacia la aproximación a una profesión de pleno derecho, al respecto (Philippe Perrenoud, 2004:209) menciona que: “La clave de una profesionalización del oficio de docente está en el desarrollo de una postura y de prácticas reflexivas más extendidas, constantes e instrumentadas”, ya que la postura y la práctica reflexivas no están en el núcleo de la identidad enseñante y de la formación.

En este sentido el mejoramiento de la formación docente permanente tendría que concebirse en el sentido de profesionalidad más que como profesionalización, lo cual implica el desarrollo de cualidades más que de competencias docentes.

La profesionalidad tiene que ver con una formación para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad de los procesos educativos que dirigen los profesores, aún cuando sabemos que esta autonomía tendrá que ser siempre parcial, por la condición de profesional de Estado que los profesores tienen, pero que aún así esta postura en la formación y la práctica docente abren un crisol de posibilidades de acción para los profesores.

Ya que se trata de concebir la formación docente permanente como una posibilidad de que los profesores se apropien de condiciones que permitan su desarrollo profesional ejerciendo un poder en su trabajo y asumiendo los retos en la resolución de problemas relacionados con su práctica pero también ubicando ésta en un contexto más amplio que tiene que ver con el papel de la educación en la sociedad.

La formación docente, tiende cada vez más a ser entendida como los rasgos que se requieren de los docentes ante las demandas de un mundo complejo en una sociedad del conocimiento que no solo requiere de profesores centrados en la enseñanza y el aprendizaje, sino del conocimiento e

intervención docente tanto en el ámbito institucional como en el ámbito social en función de las problemáticas que se observan en la sociedad en el plano económico, valoral, ecológico, ciudadano etc.

Junto con la educación, con la formación permanente se pretende crear condiciones de posibilidad en la complejidad de la sociedad actual donde la función de la educación y de la escuela están en constante transformación, anteriormente la educación tenía la función principal de transmitir conocimientos, ahora se requiere el desarrollo capacidades y cualidades tanto en los estudiantes como en los profesores desde la creación de ambientes de aprendizaje tanto presenciales como virtuales.

Al igual que el desarrollo profesional de los profesores, la formación docente permanente en la actualidad, debe analizarse en la complejidad de sus manifestaciones divergentes e incluso contradictorias (Pérez Gómez, 1999:183) que tienen que ver con la apropiación y la distancia de la manera de hacer la función docente, así como la exigencia y presión de la sociedad actual que les reclama cada vez más a los profesores tiempo, compromiso y diferentes capacidades.

Aunque en gran parte de la sociedad prevalece la postura hacia la formación docente vinculada a una lógica tradicional que conceptualiza a la formación como todos aquellos saberes que *les hacen falta* a los profesores para realizar su práctica, en la idea de verlos como sujetos carentes de elementos para laborar ante las necesidades actuales (Aguerrondo, 2003:34) en el desarrollo de la profesionalidad docente a través de las propuestas de formación, la formación docente tiene que ser vista desde otro lugar que propicie la transformación de la visión tradicional que se tiene acerca de la formación.

Es necesario que esta visión sea transformada hacia una realidad social que se construye por los profesores a través de sus saberes y capacidades

creativas desde las cuales pueden avanzar académicamente y no solamente subsanar sus carencias, en una idea de formación permanente como desarrollo profesional y/o profesionalidad que se lleve a cabo a lo largo de su vida, en la intención de formar profesores con mayor autonomía y capacidad crítica.

La visión de una formación permanente a lo largo de la vida profesional es más congruente con la conceptualización de la formación docente permanente como el desarrollo profesional de los profesores (Ávalos, 2006:209) pero no en el sentido empresarial donde se obliga a los profesores como requisito, sino más bien en la idea de un desarrollo pleno, flexible y autónomo hacia el mejoramiento a partir de las propias necesidades de formación.

En este tenor la formación permanente se define como desarrollo profesional que implica un proceso continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional.

2.2 Una mirada controvertida: Tendencias en la formación permanente

En el contexto educativo a nivel mundial la formación permanente está en el centro de las tensiones y los discursos educativos; como nunca antes esta formación ha cobrado gran importancia en la mayoría de los países occidentales e incluso en los de África comienza a desarrollarse también, de manera que ha tenido una presencia importante en la investigación educativa.

Hay varias condiciones que se conjuntaron para que la formación permanente se desarrollara y por consiguiente su investigación, entre éstas las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que propone a la formación permanente como un medio para desarrollar la calidad y la renovación de las prácticas en la educación

básica que permitan mejorar el desempeño académico de los estudiantes de este nivel.

Asimismo el establecimiento de estándares en todos los componentes de los sistemas educativos ha propiciado el desarrollo de cursos y propuestas de formación y por tanto el estudio de lo que sucede con la aplicación de las mismas.

Otra de las condiciones que han intervenido en el desarrollo de la formación permanente y su investigación es la racionalidad inmersa en las reformas educativas de las últimas décadas que propone a la formación permanente no solo en la formación de docentes, sino en la educación de niños y adultos en general en la idea de que las personas deben aprender durante toda su vida (Popkewitz, 2009:131 -133) esta racionalidad ha propiciado un contexto favorable para investigar acerca de la formación permanente de los profesores como un asunto relevante que requiere de conocerse y ser estudiado.

Asimismo, la formación permanente tiene que ver con las estrategias de gestión y gobernabilidad en las que se ofrece el mejoramiento de la calidad de vida a través de la educación y que se vinculan directamente con el éxito o fracaso de los paradigmas en la sociedad, esto relaciona a la formación permanente con el otorgamiento de fondos económicos para el desarrollo de las naciones; lo cual ha contribuido a que ésta formación se encuentre entre las prioridades en cuestión de educación en la mayoría de los países; asimismo ha sido tomada como uno de los ejes temáticos principales de la investigación educativa.

Los cambios en la educación básica en general y el desarrollo de distintos programas y propuestas de formación permanente, junto con el desarrollo de la investigación en ciencias sociales y el involucramiento de las universidades

en la formación docente ha creado las condiciones para que la investigación en la temática se despliegue.

La formación permanente dirigida a profesores, ha favorecido que se generen distintas tendencias en torno a su tratamiento y discusión donde convergen intereses tanto políticos y económicos como ideológicos y sociales; mundialmente se presenta a partir de varias corrientes que coinciden en las necesidades de dar continuidad a los proyectos derivados de las políticas educativas a través de profesores con mayor escolarización y una formación para toda su vida laboral que les permita mejorar sus prácticas.

Los profesores, sus identidades y las condiciones de trabajo docente tanto en el plano académico, como laboral y social, abren asuntos relevantes que se ponen en la mesa de las investigaciones para entender los procesos educativos desde los actores que les dan sentido a dichos procesos.

Las líneas que tocan la formación permanente son variadas, contemplan tanto las prácticas formativas como a los profesores que participan en éstas; en este trabajo se consideraron algunas de las tendencias que presentan los estudios sobre formación permanente, de manera general estos estudios refieren la reflexión sobre la práctica en alguno de sus enfoques, así como la relevancia de las interacciones entre profesores en la formación.

Los estudios sobre formación docente permanente que se mencionan a continuación, se seleccionaron con la intención de mostrar algunos antecedentes acerca de la temática de estudio; se consideraron ejes generales centrando la atención en los estudios realizados en las dos últimas décadas; esta revisión se realizó en diversas bibliotecas y hemerotecas tanto de diferentes universidades como centros de investigación.¹³

¹³ Durante la primera etapa de la investigación, se realizó una investigación documental, acerca de las investigaciones realizadas desde 1984 hasta el 2005, aunque esta revisión fue limitada puesto que se trataba de articular un estado de arte sobre la formación docente

Se revisaron tanto tesis de maestría y doctorado como reportes de investigación y capítulos de libros referidos a reflexiones teóricas fundamentadas en investigaciones, la revisión se enfocó a Educación básica, aunque se analizaron algunas investigaciones sobre profesores de nivel superior las cuales abordan asuntos relacionados con la formación entre profesores.

Los ejes que se consideraron fueron los siguientes: Estudios relacionados con prácticas formativas, concepciones de formación y/o procesos y propuestas de formación, así como estudios ligados grupos, colectivos y redes de profesores; también se analizaron estudios que abordan vidas de profesores en los que refieren su formación.

A continuación se expone un análisis obtenido de esta revisión haciendo alusión a cuestiones puntuales en relación a los hallazgos derivados de los estudios.

De manera general, los estudios que se analizaron refieren que la formación docente permanente se realiza en tres líneas generales que son una formación para la práctica que propone cuestiones didáctico – pedagógicas que tienen que ver con los enfoques curriculares y el aprendizaje en el aula; una formación específica que se remite a un campo disciplinario determinado

permanente, resultó enriquecedora tanto para la reconstrucción del objeto de estudio como para el desarrollo de la investigación sobre la formación en los colectivos de profesores ya que se pudo obtener un panorama general de las principales tendencias de la formación docente permanente.

Esta investigación documental, se realizó en diversas bibliotecas de Universidades, centros de investigación, y hemerotecas principalmente de la ciudad de México D;F y la Región Lagunera. Como la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el centro de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, el Centro de Investigaciones Sociales de esta misma casa de estudios, el Centro de Instrumentos para la investigación, la ciencia y la tecnología; el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), la Universidad Anáhuac, El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), el Centro de estudios educativos CEE, la Universidad Iberoamericana plantel Santa Fe y campus Laguna, y la Universidad Pedagógica Nacional entre otras.

como la educación primaria, o los contenidos de una asignatura, área de aprendizaje o campo formativo y una formación para la gestión que ubica a los profesores en nuevas funciones de su labor docente desde diversas perspectivas.

Asimismo refieren por una parte las políticas educativas de las que se derivan las propuestas de formación y por otra parte las perspectivas acerca de la profesión docente; los estudios sobre formación han tomado han tomado vertientes muy diversas que discurren entre aquellos que tratan de evidenciar los logros obtenidos a través de los programas y propuestas de formación y los que muestran las resistencias y problemáticas de la aplicación de las mismas.

Otros estudios abordan cuestiones relacionando la formación permanente con las condiciones laborales de los profesores y sus identidades, su autoridad académica o sus vidas. Asimismo, hay estudios que tratan la formación en relación a la documentación de algunos casos de investigación – acción relacionados a los grupos u colectivos de profesores que hacen investigación en la escuela, estos estudios tratan temáticas específicas que van desde la formación en relación a asignaturas específicas como a la gestión escolar o la misión social de la escuela y los profesores.

Una gran parte de los estudios se aborda la formación permanente junto con la formación inicial, ya que al ser formación docente comparten las mismas tendencias, retos y enfoques.

Se puede observar a través de los distintos estudios, la relevancia del papel de los profesores y la transformación del campo de la formación dentro de una economía global en donde no solamente se realiza un tráfico desmedido de bienes y capitales sino de fuerza de trabajo las cuales dependen en gran medida de la calidad de la educación en todos los países, situación que plantea nuevos desafíos en la formación permanente.

De la misma forma se distingue a través de las investigaciones que el de la formación docente ha ido transformándose mediante de la realización de diferentes tipos de estudios que ofrecen formas innovadoras de ver la formación, en diversos contextos y escenarios; asimismo involucran otros campos conformando estudios multidisciplinares.

El trayecto seguido por las investigaciones ha sido también de una importancia considerable ya que a partir de la realización de los diferentes estudios se renuevan los debates acerca de las temáticas de educación y se buscan soluciones a los problemas educativos, generando nuevos objetos de investigación que han ido ayudando a comprender lo que sucede en la formación permanente, las políticas de formación y el desarrollo profesional de los profesores, asimismo en estos estudios se puede destacar que hay una inquietud por parte de los investigadores de enfatizar el papel de los profesores como promotores a través de los que se pueden lograr cambios sustanciales en la educación.

En los estudios sobre formación permanente se distinguen diversas relaciones y/o coordinadas que abordan la formación enfocándose a algún asunto o ámbito de la formación; los estudios realizados en por diferentes universidades, muestran distintas posiciones y tendencias, las cuales abren líneas acerca de la temática.

Una de las tendencias que se encontraron fue la de Formación como profesionalidad docente en la cual se hace referencia a la formación permanente como el desarrollo de cualidades docentes y con relación a los modelos de las prácticas de los profesores, en este tenor, entre los estudios más completos están los estudios realizados por Ángel Pérez Gómez (2010)(2004)(1999) de la Universidad de Málaga; en estos aborda la formación de profesores en su relación con la práctica docente, los trabajos al respecto

son abundantes ya que abordan la formación de los profesores como parte de una cultura institucional en la cual el carácter flexible y creativo de los profesores son esenciales en la gestión de los centros educativos y el avance en la educación.

Se plantea la importancia de una formación docente que propicie la cultura de colaboración entre los profesores como estrategia de cambio hacia su desarrollo autónomo y profesional junto con el de los centros escolares, de ahí la importancia de considerar el avance en la cultura y los cambios sociales como asuntos por los que los profesores tienen que formarse, este autor refiere la contribución de los docentes al conocimiento y la mejora de los asuntos educativos como fundamental, no solo porque los profesores de hecho constructores y reconstructores de teorías sino porque crean y recrean la práctica. (Pérez Gómez, 1999:8)

Asimismo se hace alusión a la necesidad de volver a pensar el sentido y la naturaleza de la profesión docente lo cual implica comprender "Como se forman, desarrollan y modifican las dimensiones y recursos personales y profesionales que definen los modos de actuar de los profesores en la práctica cotidiana de la enseñanza (Pérez Gómez 2010:20)

En este sentido la formación se plantea como cualidades en un sistema de comprensión y actuación donde la reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los profesores revisen y cuestionen las imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana haciendo una teorización de las mismas (Pérez Gómez 2010:47) si la escuela tiene que responder a nuevas exigencias de un mundo cambiante e incierto, la formación de docentes debe afrontar retos similares que permitan a los profesores hacer una auto-reflexión crítica ya que los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y el dialogo con los otros.

Entre los estudios que refieren procesos de formación en la línea de profesionalidad docente se encuentran los de José Félix Angulo Rasco de la Universidad de Cádiz, que vincula por una parte a la evaluación del currículum con la formación docente permanente, así como también ha realizado diversas investigaciones acerca de la formación de los profesores en tres campos básicos que son las prácticas educativas, la política y la investigación. (Pérez Gómez, 1999)

Este investigador analiza la presencia de los procesos de formación docente en las reformas educativas que proponen la renovación de los procesos de formación tanto inicial como permanente como un asunto medular dentro de las reformas; en sus investigaciones revela la relevancia de comprender las políticas de formación de los profesores en el contexto de las orientaciones y tensiones que se generan a partir de éstas políticas donde las acciones de los profesores son uno más de los elementos de cambio mas no el único factor.

Asimismo, pone de manifiesto la importancia de revalorizar la investigación a partir de la práctica docente.

En este tenor Javier Barquin Ruiz (2000) ha realizado estudios sobre la formación permanente de los profesores en diversas áreas de la formación como las nuevas tecnologías, la educación rural, la evolución y cambios en la carrera docente y la práctica profesional de los profesores entre otros.

En una perspectiva similar, los trabajos de José Contreras (2001) abordan la importancia del significado de la profesionalidad docente a través de la autonomía de los profesores como cualidad, que implica menos control burocrático, mayor capacidad para tomar decisiones, y una autonomía como conciencia de la parcialidad.

En sus estudios proclama la autonomía del profesorado como una demanda urgente, y la importancia de entender el significado educativo que posee el concepto, expresa también el debate entre la autonomía perdida de los profesores que han llevado a una proletarización de la profesión

Hace énfasis en la realidad cotidiana de los profesores, la cual rebasa las perspectivas teóricas y prácticas, por lo que la formación y la actuación de los profesores tendría que ser vista desde las interrelaciones entre profesores, el currículum y la realidad cotidiana. Contreras (1991)

Asimismo en sus investigaciones da cuenta de que la autonomía de los profesores puede ser vista en dos sentidos o vías o sentidos; uno hacia la forma como puede ser vista la autonomía en los contextos globalizados y neoliberales en los que se encuentra el mundo actualmente donde se le otorgan muchas responsabilidades a los profesores y malas condiciones de desarrollo y trabajo profesional ante una sociedad que se desliga de esas responsabilidades dejándoselas a los profesores y las escuelas.

Y en otra vía con el sentido de una mayor independencia de los profesores como profesionales, hacia el desarrollo de la función docente y el avance de los profesores como intelectuales que incidan en las decisiones políticas y administrativas de la educación.(Contreras 2001)

La visión de la formación como desarrollo profesional docente implica considerar otros aspectos como la vida de los profesores y sus condiciones como profesionales en la educación las cuales se relacionan con otros elementos como son la profesión docente y sus condiciones. En este sentido los trabajos de Fernández Enguita (1989)(1990) refieren la polémica también abordada por José Contreras (2001:17) sobre la proletarización y la profesionalización la cual es una discusión compleja porque desde su perspectiva los profesores están inmersos entre estas dos condiciones; sus

estudios aportan hallazgos y reflexiones cruciales sobre el papel de los profesores en la sociedad ya que en el centro de los debates acerca de la formación permanente están las condiciones de los profesores como profesionales de la educación, estas condiciones tienen muchas aristas, pues por una parte los profesores por su salario y subordinación de profesión heterónoma o dependiente se podrían ubicar en una clase obrera, pero que sin embargo cuando estos profesores adquieren cierta autonomía y están formándose y participando activamente en la reflexión de su realidad, tienen características de intelectualidad similares a las de cualquier profesión.

Las aportaciones Felix Ortega y Agustín Velasco(1991) están en el mismo sentido, sobre la profesión de los profesores, aunque ellos rechazan que los profesores estén deambulando de un lugar a otro en su posición social, sino más bien consideran que los profesores forman un grupo de status, a partir del cual actúan con estilos de vida particulares orientándose desde sus creencias y valores sin dejar fuera sus orígenes; los estudios de estos autores son realistas en el sentido de que en la discusión sobre si la profesión debe considerarse como tal o no, muestran la importancia de la formación permanente en el desarrollo profesional de los profesores y sus estilos de vida.

Hay investigaciones que abordan las lógicas de los profesores ante los cambios ocurridos en la educación a partir de que se ponen en marcha las reformas tanto en Educación Superior como en Educación Básica, donde abordan la manera como los profesores de distintos países coinciden en las problemáticas que les representa una formación permanente por obligación o encargo, en ésta línea se pueden mencionar los estudios de Luzón y Torres (2006) que rescatan las formas como los profesores de distintos países asumen la formación, sus lógicas coinciden en que en la búsqueda de una renovación pedagógica en lo inmediato trata de resolver problemas educativos complejos a través de la formación permanente de los profesores, sin embargo estas reformas se enfocan a los cambios curriculares, dejando a un lado otros

asuntos en la educación que como situaciones complejas no pueden resolverse a través de soluciones mediáticas.¹⁴ los cambios generados desde las reformas educativas representan complejidades que los profesores no pueden resolver solo mediante su formación totalmente, así cuando se propongan los procesos de formación como una de las partes medulares de los cambios educativos, la renovación pedagógica es un asunto que tiende a resolverse en periodos de tiempo más bien prolongados y la formación permanente es solo un elemento de los que intervienen.

Los estudios sobre formación docente destacan el desarrollo de la formación permanente inmersa en las políticas y reformas educativas lo que sucede con éstas en relación a las prácticas, a la teoría y a la persona del docente considerando que estos tres elementos tienen que estar presentes en las propuestas de formación permanente actual; ya que por mucho tiempo se ha priorizado en la formación la práctica para la práctica y ya no corresponde con los paradigmas actuales al igual que una formación de teoría hacia la práctica como la tendencia más utilizada ya sea de manera reflexiva o de manera técnica, sin embargo es necesario considerar en la formación los tres elementos ya que tanto teoría como práctica al igual que considerar al docente como persona son esenciales; porque al abordar al docente como persona implica considerar sus condiciones de existencia.

En este tenor Juan Manuel Escudero Muñoz (2006) de la Universidad de Murcia, considera que la formación de los profesores tiene que ser entendida como un desarrollo profesional que se da a lo largo de la vida, en la construcción de una realidad desde sus centros escolares donde se

¹⁴ Este estudio da idea de la importancia de la participación de los profesores en la reforma educativa española como agentes de la misma; la cual se gesta desde 1985 (LODE) y se consolida a través de la LOGSE después de 1990, que después se convertiría en la ley orgánica de educación la cual fue autorizada en el año de 2006.

consideren las dificultades de su contexto y tomando en cuenta a los profesoras como personas que interactúan con otros docentes, que aprenden y tienen una vida paralela a la vida profesional; en este sentido la formación de los profesores tiene que ser mirada dentro de una sociedad democrática que en primer término se base en la experiencias de los profesores que como personas tienen ideas, conocimientos y sentimientos pero que debe apuntar al desarrollo de docentes más comprometidos con la realidad social que busquen estrategias más adecuadas en una praxis escolar crítica.

Los trabajos de este autor refieren también la relevancia de procesos de formación que se desarrollan en los centros escolares, en su estudios sobre las prácticas contemporáneas de los profesores aborda la forma como en las reformas educativas ocurridas, a partir de los años noventas, priorizan la participación del profesor y su formación y desde esta perspectiva las instituciones gubernamentales y profesionales han creado nuevos mecanismos para valorar, evaluar, certificar y controlar los modelos institucionales y las practicas de los profesores, pero que estos mecanismos no son suficientes para lograr avances en la formación de docentes y en la educación; de manera que es necesario propiciar comunidades de profesores más autónomas donde se tomen en cuenta criterios de atención a la diversidad y una diversificación del currículum.

En una gran parte de los países europeos los estudios sobre formación docente refieren una transición entre la perspectiva técnico – pedagógica hacia la tendencia de profesionalidad docente enfatizando la reflexión sobre la práctica ya sea de una manera deliberativa o mediante enfoques críticos y de reconstrucción social, estas tendencias expresan relaciones con la formación en y para los centros escolares y la formación entre profesores.

Asimismo se observa en los estudios un planteamiento acerca de una formación más completa de mejores alcances, que contemple otros elementos

más allá de una formación basada solo en la teoría para que sea aplicada en la práctica como se ha venido haciendo en las propuestas de formación, puesto que se ha observado que no es lo más adecuado ya que en la formación intervienen muchos otros elementos que es necesario considerar en los procesos de formación como es el contexto histórico y social en el que se desenvuelven los profesores, y sus condiciones como profesionales y como personas con sentimientos intereses, estilos de vida etc.

Al respecto Jimeno Sacristán (2005) aborda puntos centrales acerca de la acción de los profesores en las escuelas, donde sugiere una educación para la vida, tomando al currículum como texto de la experiencia en una educación que aún es posible para transformar el entorno donde nos encontramos en una sociedad del conocimiento, los planteamientos que él propone aunque no son prioritarios de la formación docente están íntimamente relacionados con ésta, ya que propone el trabajo colaborativo entre alumnos profesores y padres de familia en una formación en la escuela, donde los profesores aprenden con sus pares a partir del intercambio y el compromiso.

Como menciona Fred Korthagen (2001) en la formación de profesores es necesario ir más allá de la vinculación entre la teoría con la práctica, ya que se requieren cambios en la manera como se piensa la formación considerado un enfoque realista que tome en cuenta tanto la reflexión sobre la reflexión, así como otros factores que intervienen en las prácticas formativas como las acciones y características de los formadores de docentes, asimismo es necesario indagar ¿Cómo llevan a efecto en su contexto real los profesores lo que aprenden en la formación?

En España después de la creación de los ICE como instituciones vinculadas a las universidades para ofrecer formación docente tanto inicial como permanente, los institutos se han ido renovando conforme se han puesto en práctica las diferentes reformas, esto ha propiciado distintas investigaciones

acerca del tema; una gran parte de ellas con la intención de documentar diferentes experiencias de formación en centros escolares o con grupos de profesores, asimismo han surgido otras corrientes como la formación para profesores noveles como parte de la formación permanente y el estudio de los profesores desde el enfoque biográfico – narrativo.

Asimismo los movimientos de renovación pedagógica en los años ochenta y las reformas de los noventa como el surgimiento de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con la intención de implantar legalmente los objetivos de la reforma propiciaron la realización de investigaciones acerca de la forma en que los profesores respondían ante estos cambios creando nuevos ámbitos en la investigación donde la formación permanente forma parte de la realidad educativa que se estudia.

En Europa las tendencias de formación permanente para educación básica transitan entre la denominada formación específica referida a una determinada asignatura y nivel educativo, la formación didáctico – pedagógica en la que han intervenido en muchos de los casos los grupos de las universidades y una formación para la gestión, estas tres tendencias encuentran su máxima expresión en la formación en la escuela.

Ésta ha sido una modalidad que poco a poco comienza a encontrar su cauce, recuperando los sentidos de la colectividad en las escuelas, de tal forma que los procesos de formación que se viven en las escuelas, han sido documentados por diferentes autores, algunos de ellos con la intención de dar a conocer lo que sucede en el plano de la gestión, otros, en cuanto al fortalecimiento de los profesores en la innovación de sus prácticas y otros más en la idea de formar profesores investigadores que sistematicen sus saberes y sus prácticas.

En todos éstos está presente la intención del cambio y la mejora continua a través de la reflexión sobre la práctica.

Considerando las necesidades reales de los profesores y sus centros educativos, están los estudios de Miguel Ángel Santos Guerra sobre procesos de formación en grupos de profesores pertenecientes a un centro educativo, los cuales toman en cuenta la cultura escolar; dicho investigador retoma la importancia del “grupo” en el marco de participación e investigación en los centros escolares, se refiere a la institución escolar y sus profesores como un universo de significados que necesitan autonomía, asimismo considera a la escuela como un espacio para la cultura y la reconstrucción crítica del conocimiento buscando el desarrollo de las convicciones democráticas; sus estudios se enfocan a la participación como el principio básico de la democracia, Santos Guerra (2000:157)

Expresa en sus trabajos la importancia de la evaluación formativa en los centros escolares y la propuesta de hacer una escuela para los alumnos y los profesores como protagonistas de su propia dinámica y formación es decir una “Escuela que aprende” el avance escolar lo centra en la capacidad organizativa y formativa de los profesores, en la creación de un espacio dominado por la racionalidad educativa la cual define como las acciones determinadas por una intencionalidad educativa que permita la apertura al entorno Santos Guerra(2000: 162)

En la tendencia de profesionalidad docente en Canadá se han realizado estudios sobre formación permanente retomando la idea de profesionalidad como cualidad; en estos estudios se hace referencia a la crisis del enfoque de profesionalización en la formación de profesores sugiriendo centrar la atención en los saberes de los profesores, conociendo como incorporan, producen y utilizan éstos; los estudios tiene una postura crítica ante lo que sucede con las

condiciones de la docencia entre las que se encuentra la formación permanente.

Entre estos estudios se pueden mencionar los realizados por Maurice Tardif, acerca de los saberes del docente y su desarrollo profesional, en estos estudios el autor señala la formación permanente como desarrollo profesional en el que es necesario centrarse en el estudio de los saberes docentes en su contexto real de trabajo, en situaciones concretas de acción y la manera como se reconstruyen los saberes en las prácticas de los profesores Tardif (2004)

Asimismo los estudios de Andy Hargreaves sobre los profesores en los que se destacan aquellos que abordan los cambios educativos y los retos que enfrentan los profesores en la era de la posmodernidad, refieren la colegialidad en una dimensión contradictoria en la que se ubican los profesores en la era posmoderna, afirmando que los procesos de formación y colaboración entre profesores refieren una colegialidad artificial que pueden transformar en la medida que reestructuren los procesos educativos hacia una potenciación profesional de los profesores donde puedan tener más autonomía Hargreaves (2003:274)

En una perspectiva similar, Marguerite Altet, de la universidad de Nantes en Francia, ha realizado estudios sobre la formación de profesores, en los que destaca la posición de los profesores como profesionales tanto en una función didáctica de gestión y de estructuración de contenidos como pedagógica de gestión y de regulación interactiva de la experiencia en la clase, haciendo un énfasis en la capacidad de análisis a través del desarrollo de las habilidades docentes, (Paquay, 2005:22) En sus estudios señala la importancia de lograr una profesionalización docente que coadyuve a resolver los problemas de la sociedad en este siglo a partir del desarrollo de esquemas de pensamiento en los profesores que les permitan reflexionar, resolver problemas y tomar decisiones.

Esta autora destaca la relevancia de considerar la experiencia de los profesores como profesionales, los cuales entre sus principales funciones tienen la de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones donde la interacción de significaciones compartidos juega un papel importante, así como la comunicación tanto verbal como no verbal.

Asimismo en la formación de profesores es necesario tomar en cuenta que las situaciones de aprendizaje donde interactúan los profesores existen tanto aspectos culturales y sociales como pedagógicos por lo cual en esta formación debe considerarse la contextualización que implica tomar en cuenta tanto el contexto donde los profesores realizan su práctica como el contexto donde los profesores se forman y ofrecer mediante la formación el desarrollo de cualidades que vayan más allá del manejo de saberes procedimentales ya que es necesario basar la formación en la reflexión de las experiencias a través de herramientas conceptuales, en una dimensión heurística y de problematización Altet (2007)

Asimismo las aportaciones de Leopold Paquay son relevantes en la formación vista como profesionalidad docente; éste autor propone seis paradigmas o concepciones relativos al oficio de maestro, los cuales refieren las habilidades docentes desde distintos enfoques; la formación en cuanto a esas habilidades docentes es analizada por este autor desde cuestionamientos metodológicos como: ¿Qué debe conocer un maestro? ¿Qué debe poder hacer?, ¿Cómo funciona un profesional en la enseñanza? ¿Qué función social deberían tener los maestros? ¿Cómo ser maestro y vivir de su oficio? entre otros. (Paquay, 2005:199-236)

Las concepciones del oficio de maestro que este autor examina, refieren paradigmas que puntualizan estrategias y habilidades docentes que determinan un tipo de profesor, y que en la práctica pueden integrarse o

perfilarse hacia el predominio solo de alguno o algunos, éstos son: 1. Un maestro ilustrado que domina todos los conocimientos, 2. Un técnico que ha adquirido sistemáticamente procedimientos metodológicos de la docencia, 3. Un practicante artesano, que ha adquirido en la práctica ciertos esquemas de acción contextualizados, 4. Un practicante reflexivo que se ha constituido un saber de la experiencia, sistemático y comunicable, 5. Un actor social que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las condiciones antropológicas y sociales de las de las prácticas cotidianas, 6. Una persona que está en contacto con los demás y en un proceso de desarrollo personal. (Paquay, 2005:224)

Los modelos o paradigmas sugeridos por Paquay sugieren una formación fundamentada en la integración de distintos elementos y condiciones de los profesores como es su propia persona y el desarrollo de cualidades creativas, reflexivas y de conciencia social; desarrollar la formación permanente en estos términos no es una cuestión simple ya que requiere de cambios en las instituciones formadoras de docentes, los enfoques de las propuestas de formación y en los formadores de docentes.

Esto es posible si se consideran las múltiples realidades donde los profesores realizan sus prácticas y buscar en la formación el desarrollo de cualidades desde las aportaciones de distintas disciplinas o dimensiones del conocimiento.

En este sentido Judi Randi de la universidad de Columbia, ha realizado estudios sobre las perspectivas de los profesores en el ejercicio de su profesión, explicando lo que sucede con la innovación y los procesos reflexivos que se generan en relación al cambio; este autor menciona que los profesores van pasando por diferentes etapas en la intención de aplicar los cambios a sus prácticas lo cual implica una formación en su práctica a través de la reflexión sobre la misma en un contexto determinado.

En la formación permanente al igual que en la realización de sus prácticas, los profesores se forman con la intención de lograr cambios en ellos mismos y en sus prácticas. Este autor aborda la importancia de los profesores en el desarrollo del currículum y su actuación como profesionales que pueden no solo modificarlo sino diseñarlo para obtener mejores resultados produciendo innovación, esto implica una formación como profesionalidad docente mediante la cual los profesores valoricen sus saberes y la forma como ellos perciben los procesos de cambio, ya que para los profesores es conflictivo romper con sus tradiciones para innovar y ser creativos en su desarrollo profesional, pero estos conflictos son parte de la formación y el trabajo docente (Randy,2000: 169 -237)

Otra de las tendencias que se han desarrollado en las investigaciones sobre formación permanente es la formación para profesores noveles, la cual considera como relevante la socialización y lo colectivo en esta etapa del trayecto profesional en la que los profesores se incorporan a la práctica ya que la interacción y el reconocimiento entre profesores son parte primordial de los procesos formativos.

En este tenor Carlos Marcelo García, investigador de la Universidad de Sevilla aborda diferentes cuestiones sobre los cambios en la educación y la manera que inciden en las prácticas de los profesores y su formación. En sus estudios, trata tanto la formación inicial como la formación permanente, abordando la necesidad de buscar distintas estrategias de formación que rompan con la tendencia hacia el trabajo en solitario la cual persiste en la cotidianidad escolar.

Considera que la formación docente es un ámbito para el desarrollo y la mejora de los sistemas educativos y que cada vez más es importante ver a los procesos de formación como un continuo que abarca toda la carrera

docente pasando por diferentes etapas que requieren de exigencias específicas en cada una de ellas.

Los estudios sobre formación permanente que este investigador ha realizado refieren la importancia de la formación en las primeras etapas de desarrollo profesional y los cambios que sufre el profesor al pasar de estudiante a trabajador novel, menciona que este trayecto es difícil por lo cual los profesores necesitan acompañamiento y apoyo de los profesores expertos, esta es una modalidad de formación sumamente valiosa ya que permite la interacción y el intercambio profesional entre profesores.

Señala que los problemas a los que se enfrentan los profesores en su inserción profesional, los cuales no solo tienen que ver con lo didáctico – pedagógico ya que se trata de problemáticas más profundas que se relacionan con los procesos de socialización en el contexto escolar, las historias personales y el choque entre las tradiciones y patrones que han prevalecido en las escuelas con las intenciones innovadoras de los profesores noveles.

Marcelo García (1999:12) explica la iniciación a la práctica docente como una etapa del desarrollo profesional donde los profesores adquieren no solamente conocimientos y experiencias que los hacen transitar entre una vida de estudiantes a una vida de profesores, sino que también se trata de una etapa de tensiones y equilibrio personal.

La formación de los profesores noveles, es una tendencia en la formación permanente que ha propiciado una temática de investigación recurrente en los países europeos y de América Latina, en estos estudios la formación permanente es tratada señalando elementos específicos que refieren hallazgos importantes de los profesores noveles como sujetos que requieren una formación dirigida hacia problemas que los profesores viven en su incorporación a sus prácticas las cuales se relacionan con las experiencias de

vida y la conformación de una identidad. Asimismo la cotidianidad escolar representa un espacio importante para la formación.

Uno de los iniciadores en los estudios sobre formación de profesores nóveles y el trayecto seguido la formación permanente desde la inserción a la práctica docente son los de J. H.C. Vonk, investigador holandés, los cuales sugieren el proceso de inducción docente como socialización, estos estudios hacen referencia a cuatro modelos de inserción profesional; El modelo de nadar o hundirse, el modelo colegial, el modelo de competencia mandatada y el modelo del mentor protegido formalizado (Vonk, 1996)

Philippe Poeket (2011:9) Menciona en una investigación cualitativa realizada en una primaria de Florida, que en la formación para profesores nóveles es necesario considerar las necesidades particulares de los profesores, en una formación que no solamente contemple las habilidades básicas para la enseñanza y el manejo de los contenidos a enseñar sino que hay que ir más allá formándolos como profesionales, para este fin propone "*La pedagogía de la facilitación*" la cual sugiere el acompañamiento de profesores veteranos a profesores nóveles en las distintas etapas que experimentan los profesores nóveles

En cuanto al enfrentamiento que los docentes pasan en sus primeros años de servicio, los cuales representan un choque entre lo aprendido en los estudios de formación inicial y lo que los profesores tienen que realizar, se encuentran también los de J.M Esteve (1997:14) en sus estudios refiere la importancia de estas experiencias como parte de la formación profesional que tendrán que seguir durante su vida profesional por lo cual es recomendable que se basen en análisis detallado de los múltiples factores que influyen en las prácticas de enseñanza.

La socialización como parte de la formación permanente dirigida a los profesores noveles es un punto importante y lo refieren los estudios sobre formación permanente tanto para profesores de educación básica como en los estudios sobre formación permanente en educación superior e inserción a la docencia de profesores universitarios al respecto Zoia Bozu (2010: 55 – 72) de la universidad de Barcelona a través del ICE (Instituto de Ciencias de la educación) quien ha realizado estudios teóricos sobre el tema hace mención de que en el caso de profesores universitarios hay coincidencias entre lo que sucede con los profesores de educación básica en cuanto a que la formación permanente en los profesores noveles es un proceso de socialización ya que señala que el proceso de inducción es socialización profesional y formación.

Expresa la importancia de esta etapa en la formación de hábitos y conocimientos que los profesores desarrollan en los primeros años de su profesión y que utilizan normalmente durante el ejercicio de su profesión; menciona que una gran parte sobre los estudios acerca del tema, coinciden en que los profesores viven una experiencia problemática y estresante, asimismo señala que es durante el primer año de trabajo que los profesores van configurando su identidad.

Un punto que se marca en las características que reflejan la etapa de los profesores noveles, es la importancia que ellos dan al ser reconocidos por sus pares, de ahí que sea sumamente esencial para los profesores noveles el establecimiento de redes entre compañeros (Bozu, 2010) y la manera como estas redes son parte de una formación específica ya que los profesores noveles tienen una formación teórica pero carecen de una formación práctica o didáctica que se desarrolla en la relación con los compañeros y el trabajo en el periodo de inducción de cada profesor.

En la misma idea José María Rodríguez López de la universidad de la Huelva en estudios realizados sobre la formación en los profesores universitarios

nóveles, afirma que este tipo de formación prepara el camino para el desarrollo profesional autodirigido pero que es necesaria la socialización a través del apoyo en esa fase de iniciación de profesores expertos, la socialización a través de tutores o mentores puede ser una opción adecuada para acompañar a los profesores nóveles en su formación, este autor recomienda que esta socialización sea realizada por profesores expertos que no solamente dominen las habilidades y capacidades relacionadas con la materia que se imparte y el conocimiento sobre ésta, sino que es necesario además tener flexibilidad, apertura de mente, empatía y creatividad para lograr una relación con el profesor novel alejada del simple burocratismo y la artificialidad y que esta relación más bien se convierta en una relación de colaboración real y comprometida. (Rodríguez, 2001:6)

Otros estudios como el de Jordi Pallás y Vicent Ferrer (2008) de la Universidad de Barcelona dan cuenta de la importancia del compartir experiencias e intercambiar metodologías de aprendizaje entre profesores como instrumento para la formación sobre todo en el caso de los profesores nóveles.

Lina Peralta(2009) realizó un estudio en una región de Valparaíso Chile sobre la inserción a la docencia de los profesores de educación primaria, en el cual se pone en evidencia que los profesores pasan por un proceso de formación en esta inserción; asimismo da cuenta de que este proceso de formación se realiza principalmente a través de la interacción entre profesores.

Sin embargo este proceso no es del todo formal y a pesar de las distintas preocupaciones que los profesores nóveles tienen y las diversas dificultades que pasan durante este trayecto como es el agotamiento y el cansancio y la poca valoración a su trabajo; en sus compañeros encuentran un motivo de estímulo y satisfacción durante su formación como profesores.

La integración a las escuelas es un espacio de posibilidad en la profesionalidad docente en cuanto al acompañamiento que los profesores encuentran en sus pares, porque mediante la socialización entre colegas tienen uno de los “Soportes más relevantes” en la inserción a la práctica docente sobre todo cuando los profesores están con compañeros que viven la misma realidad. (Peralta,2009:84-85)

En el proceso de formación que se genera a través de la inserción a la práctica contrariamente de acuerdo a este estudio las relaciones entre profesores experimentados y profesores noveles resultan más de abuso que de ayuda, (Peralta,2009:84-85) contrariamente a lo hallado en otros estudios que refieren que la interacción entre profesores experimentados y noveles tiene buenos resultados como proceso de formación; este estudio da cuenta de que la formación entre iguales es mejor aún en los procesos de formación dirigida a los profesores noveles.

Respecto a lo anterior, lo que habría que considerar es la relevancia que la interacción entre profesores tiene en los procesos de formación, la cual permite el avance en la profesionalidad docente.

Los estudios sobre formación para profesores noveles se concentran en los países europeos, ya que en los países en vías de desarrollo como los de América Latina los estudios al respecto apenas inician, puesto que en la mayoría de estos países no se cuenta con este tipo de formación de manera institucionalizada, sin embargo se da manera informal.¹⁵

¹⁵ Al respecto, Denise Vaillant (2009:36) menciona que en los países subdesarrollados los procesos de formación para profesores noveles son escasos, y que esta situación es delicada ya que en esta etapa de vida profesional los profesores requieren de una formación dirigida a quienes tienen estas condiciones, a fin de lograr mejores avances en la educación básica, por lo que es necesario que en estos países se considere este tipo de formación desde las políticas educativas.

Esta etapa de vida profesional de los profesores requiere cuidado a fin de lograr mejores avances en la educación básica, por lo cual es necesario que en estos países se implementen propuestas de formación al respecto y este asunto se atienda desde las políticas educativas.(Vaillant,2009:36)

Cuando se habla de profesores noveles y su formación a través de la inserción a la práctica esta tendencia tiene que ver con otras como son *la formación en la escuela* así como con *la formación en grupos o colectivos de profesores* y *la investigación* como proceso de formación; sin embargo también es necesario estudiar la formación docente desde la visión de los profesores y lo que ésta representa en su vida.

En este sentido en los estudios sobre formación está presente una tendencia que retoma la experiencia y la vida de los profesores desde la narración de la propia experiencia vivida tomando en la investigación la perspectiva biográfico – narrativa.

Desde esta perspectiva se han realizado estudios que abordan algunos aspectos de la formación, entre los se pueden mencionar los de Antonio Bolívar; y los de José Ignacio Rivas Flores en la Universidad de Málaga este último perteneciente al grupo de investigación “Profesorado Cultura e Institución Educativa” de la misma universidad, los cuales tratan las experiencias escolares en estudiantes de ciencias de la educación, es decir la experiencia en un proceso de formación.

En estos estudios se señala la necesidad de trabajar con los profesores desde dentro, es decir desde sus visiones o percepciones y las formas de entender su profesión y lo que los motiva a participar, rescatando las voces propias de ellos como sujetos; Rivas hace ver que cuando los profesores hablan de su propio trabajo lo hacen desde una posición idealista desde donde se dan a ellos mismos explicaciones y justificaciones construyendo la imagen que

proyectan, en sus estudios aborda también las identidades de los profesores, su cultura profesional, las pautas didácticas que refieren y los procesos de formación y cómo estos inciden en la creación de su identidad y su desarrollo profesional Rivas (2006)

En este tenor Analia E. Leite (2010) de la Universidad de Málaga realizó un estudio para su tesis doctoral en el que reconstruye las vidas profesionales de maestros a punto de jubilarse, en esta investigación la autora da cuenta de la manera en que la historia del otro envuelve la propia historia y la forma como a través de las historias de vida se van reconstruyendo procesos identitarios propios asociados a trayectorias de formación. La autora realiza una recontextualización de situaciones que permiten comprender modos de ser y de actuar con los demás y con uno mismo dentro de los espacios sociales, culturales y políticos de los que somos parte.

En esta misma perspectiva Jean Michel Baudouin (2010) ha realizado estudios en Suiza sobre las identidades de los profesores en procesos de formación tanto inicial como permanente a partir de sus autobiografías y trayectorias profesionales, en sus trabajos señala que la formación permanente como una transformación sucesiva de los sujetos que lleva a los profesores a encontrar nuevos sentidos en su labor docente.

Asimismo Ivor F. Goodson de la universidad de Rochester ha realizado investigaciones acerca de historias de vida de profesores y sobre la narrativa en el trabajo educativo; hace referencia a la la narrativa como capacidad humana fundamental que requiere de ser recuperada en los procesos educativos y de investigación sobre profesores porque a través de esta modalidad en la investigación cualitativa se pueden recobrar sus experiencias convirtiéndolas en texto. (Bruce, 2000)

En la investigación educativa, el trabajo con narrativas biográficas de profesores representa una posibilidad de entender y comprender la manera como los profesores ven su trayecto de formación y su propia práctica; en la perspectiva de ciclos vitales Michael Huberman (2005) ha trabajado las narrativas de profesores, explicando las distintas posturas desde las que se pueden estudiar estos ciclos vitales con sus consiguientes implicaciones.¹⁶

Este autor considera, que la narrativa es “El vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial en la que se recuperan conocimientos y emociones” (Huberman, 2005: 187-189)

La tendencia biográfico – narrativa en estudios sobre profesores es plural y aborda tanto la dimensión personal, cultural como la dimensión profesional de los profesores y su formación, asimismo es utilizada en estudios sobre las identidades de los profesores, en estas identidades están presentes las acciones colectivas y lo que tiene que ver con una formación con los demás y a través de los demás.

La cultura en la formación permanente se construye a partir del mundo de relaciones e interacciones entre profesores; las decisiones tomadas entre ellos tienen que ver con prácticas configuradas socialmente, como un entramado que integra la vida cotidiana, con sus identidades y las experiencias que van construyendo en los grupos a los que pertenecen en las instituciones como especificidades organizativas propias.

¹⁶ Al respecto Fernando Hernández (2011) destaca la importancia de pensar la formación de profesores desde el plano de lo social en un mundo contradictorio y cambiante retomando sus identidades y su subjetividad al considerar en la formación inicial y permanente “Lo vivido” es decir las experiencias de los profesores que los han llevado a ser lo que son y a hacer lo que hacen.

Existen tendencias que destacan la formación entre profesores, es decir “La formación en los colectivos” como se verá en el siguiente apartado donde se abordarán estudios al respecto.

2.3 Una mirada esperanzadora: Formación en los colectivos de profesores

En la formación permanente se producen formas de colegialidad las cuales pueden atender a cuestiones burocráticas o bien configurarse a través de formas de actuación atendiendo a una dimensión cultural en la que se expresa lo que sucede en los grupos mostrando modos de vida propios con ordenamientos, patrones y símbolos que le dan sentido y congruencia a las acciones de los profesores con sus colegas.

La formación en los colectivos de profesores se relaciona con la formación en la escuela, con la formación en las instituciones formadoras de docentes y los centros de maestros y con las redes de profesores; hoy día es común encontrarnos con procesos de formación en los que participan los profesores de una escuela, o con redes de profesores que interaccionan de manera virtual y/o presencial estas tendencias se ha desarrollado enormemente a nivel mundial, sin embargo las investigaciones al respecto abordan poco la documentación de estos procesos.

La formación en la escuela está ligada a procesos de gestión en los que se busca el trabajo colegiado entre profesores, asimismo se vincula al trabajo y desarrollo de los centros de profesores y las prescripciones de las reformas educativas en las que se plantea el trabajo colaborativo como un medio posibilitador de mejoramiento educativo.

Algunos elementos importantes de la formación en las escuelas son la observación y discusión progresiva de la práctica, el diseño de experiencias de aprendizaje y la interacción entre profesores ya que los profesores se

convierten en formadores y a la vez propician el desarrollo de su autoformación desarrollando habilidades como la expresión sobre su práctica y capacidades para la orientación, el diseño y el trabajo colaborativo.

Cabe señalar que en la educación española, se ha hecho un gran énfasis en la implementación de procesos de formación donde participan los profesores en sus colectivos escolares, denominada en el contexto educativo: “Formación en centros escolares” esto constituyó a finales de los ochenta y principios de los noventa, un gran logro ya que se realizaron cambios en cuanto al paso de una formación basada en el trabajo individual a una formación fundamentada en el trabajo colaborativo en la que los profesores con sus compañeros de participan dentro de la escuela en procesos de formación.

Estos procesos de formación en su generalidad refieren una colegialidad impuesta en un trabajo dirigido desde afuera con fines de mejoramiento profesional en áreas específicas así como de formación para la gestión sin embargo el trabajo realizado en esta modalidad ha contribuido a propiciar interacciones entre los profesores que les permiten comunicarse, conocerse y compartir sus experiencias.

En esta tendencia se pueden mencionar los trabajos de Joan Bonals (2000), el cual documenta las necesidades de vinculación afectiva de los profesores dentro de la formación en la escuela y refiere las experiencias de trabajo en grupo como muy significativas destacando la importancia de retomar en los contextos escolares los sentimientos de confianza básica y valorar las relaciones en los equipos docentes. Asimismo plantea diferentes reflexiones sobre la importancia del trabajo cooperativo de los colectivos escolares, y a partir de este enfoque propone líneas de acción en cuanto a la mejora del trabajo en grupo y la formación de profesores.

En el mismo tenor Montero y Molina (1997) muestran en sus estudios la organización y el desarrollo profesional en los centros de profesores. También son relevantes los estudios de Jesús García Álvarez (1993) sobre la formación permanente y sus perspectivas entre las que señala una formación centrada en la escuela, en la práctica profesional y la formación en equipo; que aborde las necesidades de los sistemas formativos y posibles soluciones ante las problemáticas que presenta la formación permanente y la educación.

Se pueden mencionar en el mismo canal los trabajos de Pia Vilarrubias.(2001) Teresa Mauri(2002), Elvira García Campos (2001) Vicente Mellardo(2001) Eduardo Alonso Álvarez(2001) entre otros.

En cuanto a la formación en los centros de maestros, en Inglaterra desde los años ochenta en las escuelas primarias se implementaron y tenían como finalidad servir de punto de encuentro para el intercambio de ideas y de experiencias así como pretendían solucionar problemas planteados por la aplicación de los nuevos proyectos; estos centros promovían el diseño y desarrollo curricular favoreciendo la comprensión y la colaboración entre profesores, en estos centros se combinaba la formación en la escuela con una formación dirigida a través de cursos que se llevaban a efecto con la participación de los departamentos de pedagogía de las universidades, de manera que se trataba también de colectivos de profesores llevando una formación por imposición; hoy día existen centros de profesores en todo el mundo con la finalidad de ofrecer formación permanente, en su mayoría son instituciones que se ubican fuera de las escuelas a donde acuden los profesores de diferentes escuelas.

El proceso de construcción de otro tipo de colectivos más autónomos no ha sido lineal ya que en la conformación de grupos de profesores intervienen muchos factores, sin embargo las experiencias de trabajo colaborativo que se desarrolla en la formación en los centros de maestros y la formación en la escuela, ha contribuido de alguna manera a que los profesores interactúen,

convivan y expresen sus experiencias y encuentren soluciones a problemas de su práctica cotidiana, así como a que se piensen a sí mismos como actores en procesos colectivos de formación por iniciativa propia.

A finales de los ochentas en Inglaterra, Irlanda, Australia y España entre otros países se desarrollaron propuestas a partir del trabajo de profesores de educación básica en las escuelas, retomando los planteamientos de investigación - acción trazados por Carr y Kemis (1988) y J. Elliott (1993) los cuales promovían el cambio educativo a partir del trabajo colaborativo entre profesores en las escuelas; esto permitió permitían vincular las prácticas educativas con procesos de investigación en los cuales se analizaban problemáticas acerca de la práctica docente y el contexto donde se ubicaban las escuelas construyendo propuestas de formación desde la investigación docente.

Estos trabajos y las investigaciones emanadas de los mismos, actuaron como punta de lanza para que se realizaran otro tipo de propuestas formativas, en la búsqueda de cambios sustanciales en la sociedad a través de la educación, desde la integración de la reflexión sobre la práctica con una perspectiva crítica que implica el trabajo intelectual de los profesores vinculado al desarrollo de capacidades que tienen que ver con el diseño, la planeación mediante acciones colaborativas

A partir de la década de los 90 junto con las reformas educativas que se pusieron en práctica en la mayoría de los países europeos hubo un crecimiento de los programas de formación en las escuelas, utilizando éstas como espacios formativos tanto para profesores en servicio, como para la formación inicial; a través del sistemas de evaluación e inspección donde se desarrollaban distintos cursos; asimismo, se estrechan relaciones con las universidades y otras instituciones formadoras de profesores, la formación

centrada en las escuelas se amplía y las acciones de formación se realizan con base al trabajo colaborativo de los profesores.

En estos trabajos se destaca el papel de los profesores en la gestión y organización de las escuelas; la formación permanente en este sentido tiene una función dinamizadora, en la que se involucran diferentes sucesos como es el otorgamiento de fondos económicos destinados a la formación permanente y la búsqueda de la innovación a través del seguimiento de las prescripciones de las reformas educativas.

La ruta seguida en los países europeos en cuanto la incorporación de fondos económicos destinados a la formación permanente y la gestión en las escuelas es la misma que se ha seguido también en los países de América Latina junto con la descentralización y/o administración local de las escuelas, esto ha representado un avance en el desarrollo y la construcción de distintas propuestas de formación docente y nuevas líneas de investigación.

De esta manera se sitúa a los profesores como responsables de identificar las necesidades formativas para buscar la forma de cubrirlas; situación que va dando relevancia, a lo que se realiza en las escuelas no solamente en relación a la gestión de la propia escuela, sino que ésta es vista como un espacio privilegiado de formación que permite el trabajo colegiado, y que más tarde daría la pauta para la creación de colectivos de profesores que trabajan en su propia formación y le dan un nuevo sentido a su experiencia y a las posibilidades de compartirla.

Los estudios realizados en las escuelas dieron cuenta de la riqueza de la formación en los contextos escolares y la importancia de los espacios institucionales y el intercambio de experiencias entre profesores y la posibilidad de verlos como investigadores, los cuales además de manejar un

enfoque de reflexión sobre la práctica, analizaban el contexto sociocultural en el que estaban laborando.

Al respecto Rafael Porlán Ariza desarrolla este planteamiento en España desde finales de los años ochentas conjuntamente con otras investigaciones acerca del desarrollo profesional de los profesores y las propuestas constructivistas y sobre el conocimiento de los profesores (Porlan, (1987) (1988) (1989). Este investigador, destaca la importancia del intercambio de experiencias entre los profesores y los logros que se pueden obtener mediante el trabajo colaborativo en cuestión de la formación y el mejoramientos de las prácticas educativas desde una colegialidad fundamentada en la docencia y la investigación.

Subraya la importancia de considerar las prácticas de los profesores y su sistematización como el eje central del trabajo colegiado, asimismo considera esencial la realización de la innovación pedagógica desde las experiencias de los profesores y su teorización en relación a la producción y la expresión del conocimiento sobre distintos problemas.

Se distingue en sus trabajos la intencionalidad de propiciar una formación de profesores - investigadores que hagan la diferencia entre producir y consumir conocimiento a través del desarrollo de pensamientos propios y capaces de interpretar sus saberes y resolver problemas no solamente relacionados con las prácticas educativas sino con las situaciones, problemas y escenarios reales en cuanto al contexto histórico y social.

Sus trabajos son diversos, algunos de ellos abordan la documentación de procesos formativos de grupos de profesores como el Programa de Actualización Científica, del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) los trabajos sobre estos procesos de formación dan cuenta de la implementación de diferentes propuestas resaltando la importancia de

las prácticas de los profesores como agentes imprescindibles para modificar las pautas culturales. (Porlán, 2001)

Entre las líneas de investigación que este autor aborda, refiere la investigación en la escuela sugiriendo ver a los profesores como investigadores de su propia práctica, planteando que los profesores pueden estructurar diferentes propuestas y ponerlas en acción; en este sentido considera esencial comprender el conocimiento de los profesores, investigando las experiencias de donde se construye este conocimiento. (Porlán, 1998)

En sus estudios aborda la manera en la que se fue construyendo por los profesores la renovación pedagógica y la construcción del conocimiento (Porlán, 2001) analizando los problemas a los que ellos se enfrentan en sus propios procesos de cambio utilizando sus saberes y las estrategias formativas que utilizan para superarlos atendiendo a las condiciones en las que se realiza su práctica..

Los estudios del Porlán sobre las prácticas de los profesores, fueron encaminándose hacia la importancia de los contextos donde se realizan estas prácticas, y estos espacios como ámbitos de formación docente, asimismo el análisis de los programas, proyectos, propuestas y procesos de formación son vistos como los espacios para analizar las interacciones entre los diferentes elementos que las componen, como los fundamentos que retoman los profesores, las actividades que se realizan en los procesos de formación, las relaciones formador – profesor; entre otros (Porlán 2001)

Una de sus líneas de investigación son los modelos formativos que promueven la emergencia del conocimiento profesional de los profesores; donde se destaca la importancia de realizar una formación docente desde las prácticas de los profesores, criticando aquellos procesos de formación donde se le da

prioridad a los saberes teóricos en las estrategias formativas, ya que considera que en la formación la teorización ha de ser realizada por los propios profesores en una formación en la práctica y no para la práctica, asimismo señala la importancia de considerar la dimensión contextual e histórica de las prácticas.

El grupo de investigadores con quienes Porlán realiza conjuntamente sus estudios, se adscriben a una postura crítica de los procesos sociales relacionados con la escuela y los profesores y en concreto de los procesos educativos y de formación del profesorado, esta postura implica considerar que el conocimiento no es neutral, sino que responde a intereses y cosmovisiones determinadas que se estructuran en espacios de poder.

La experiencia de los profesores, es un asunto trascendental en sus investigaciones, considerando que es necesario poner un mayor énfasis en este aspecto en los procesos de formación, en una visión crítica donde se puedan abordar tanto las capacidades de un desarrollo disciplinar y pedagógico como los saberes vinculados a la experiencia de los profesores, y a los problemas del contexto haciendo un equilibrio entre el conocimiento experiencial, el conocimiento disciplinar y el conocimiento social, otorgando especial relevancia a la formación entre profesores (Porlan, 2001:14)

En sus trabajos documenta los procesos de formación de grupos de profesores que investigan su propia práctica como el proyecto IRES (Investigación para la renovación educativa escolar) la Red TEBES(Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) Proyecto realizado con la participación de diferentes colectivos de profesores mexicanos y la Red CEE (Modificación de Educadores en Ejercicio) Formada por profesores de Colombia y la red DHIE (Red de profesores que hacen investigación Educativa) en Argentina.

Estos trabajos refieren una formación permanente basada en la investigación de la propia práctica y el contexto donde ésta se realiza; se trata de la formación en colectivos de profesores de Primaria como una tendencia de formación desde la que ellos pueden teorizar y transformar la educación y las escuelas; los profesores de varios países trabajan esta tendencia de formación generando colectivos en los cuales se propone una colegialidad a partir de sus intereses y necesidades de formación considerándose a sí mismos como profesionales en continua formación que abren vías para el cambio.

En este sentido la formación permanente es vista como una exigencia y cualidad misma de la profesión docente, relacionada con el desarrollo de la construcción social y personal del conocimiento para configurar formas de vida y relaciones e interacciones que constituyan una mejor sociedad a través de las acciones en la educación, fundamentadas en la reflexión y el intercambio entre profesores, que dan cuenta de la importancia de conjuntar las experiencias de los colegas y el papel que juega las interacciones tanto en los procesos formativos como educativos.

En estos trabajos se perfila una tendencia hacia el trabajo colegiado en grupos de profesores en una perspectiva más autónoma y crítica, representando un gran avance en la formación permanente desde las necesidades reales de formación de los profesores y dando pauta a propuestas más instituyentes.

En estos trabajos se muestra un deseo de autonomía y confianza hacia las acciones de los profesores como profesionales de la educación con distintas cualidades que les permiten cuestionar su entorno y transformarlo, transformándose a sí mismos.

Actualmente la formación en los colectivos de profesores tiende a realizarse a través de las redes de profesores en todo el mundo, entre los iniciadores de estas redes están el equipo de trabajo de la Universidad de Sevilla que surge

desde 1983 por iniciativa de Rafael Porlán y Pedro Cañal; desde los comienzos del grupo se pretendía integrar a profesores de diferentes niveles educativos sobre todo de primaria y secundaria y diversas áreas de conocimiento; cada año se organizaba un evento denominado "*jornadas de investigación en la escuela*" a las que asistían una gran parte de los colectivos renovadores que venían trabajando investigación en el aula.¹⁷

En estas jornadas participaban encuentros entre profesores articulando la educación básica con la participación de las universidades y sus académicos, académicos de distintas universidades como Mauren Pope, Andre Giordán, Juan Delval José Jimeno, Ángel Pérez Gómez y Francesco Tonucci, John Elliot , Victor Host entre otros apoyaron los trabajos con diferentes conferencias e intercambios.

Asimismo han realizado diferentes seminarios de discusión sobre el proyecto IRES¹⁸ y han llevado a cabo cinco encuentros de colectivos escolares y redes de maestros que hacen innovación e investigación desde su escuela en España, Colombia, Brasil y Venezuela el VI encuentro será en Argentina en Julio de 2011.

Tiempo después acordaron cerrar los seminarios de discusión sobre el proyecto IRES y decidieron hacer la red IRES (Red de Investigación y Renovación escolar) utilizando la comunicación vía medios; esta red de profesores e investigadores fue pionera en esta modalidad de formación; fue

¹⁷ Aproximadamente asistían 800 personas cada año, hasta 1990 se desarrollaron ocho jornadas de estas características, en cada jornada se buscaba que los encuentros y las temáticas evolucionaran; el modelo de concentración masiva empezó a mostrar desajustes, esto aunado a la necesidad de hacer propuestas para la reforma, hacen que se inicie el trabajo en un currículo alternativo siguiendo la ideología renovadora y crítica

¹⁸ Entre estos seminarios se pueden mencionar: El seminario Iberoamericano de la Rábida en 1992; el seminario de Granada en 1993 y el de Cádiz en el mismo año, Cazalla de la Sierra en Sevilla en 1994, Benidrom en Alicante en 1994; Aranjuez en Madrid en 1995, Alcalá de Guardia en Sevilla en 1996 y Alfafara en Alicante en 1999

fundada por Rafael Porlán , Pedro Cañal y J. Eduardo García quienes son profesores de Ciencias en la Universidad de Sevilla los cuales se propusieron integrar profesores, manteniendo una estructura organizativa mínima y tratando de convocar a los profesores interesados en distintas temáticas vinculadas a los problemas que se viven cotidianamente en las escuelas.

Esta red tiene una postura crítica ante la educación y ha tratado de buscar experiencias alternativas ante los modelos dominantes, su producción es muy extensa al igual que el impacto que ha tenido en diversas regiones de España y América Latina, pero en todas estas acciones se mantiene presente el anhelo de transformación de la realidad educativa desde los profesores, los cuales son concebidos como agentes sociales activos capaces de cuestionar su entorno, problematizarlo y establecer alternativas de acción ante los problemas con los que se encuentran.

.Esta red siempre tuvo la intención de ir creciendo involucrando a otros profesores de diferentes niveles educativos, distintas disciplinas y diferentes lugares; la primera plataforma de difusión con la que contaron fue la revista trimestral llamada "Investigación en la escuela" En 1992 se realiza el primer encuentro Iberoamericano sobre diseño y desarrollo curricular en el que participan profesores de México, Colombia, Argentina y Portugal; el intercambio y la participación de diferentes académicos de estos países dio origen a la creación de otras redes de profesores como TEBES (*Transformación de la educación básica desde la escuela*) formada por profesores mexicanos.

Otros investigadores como Ana Rivero,(Porlan,1998) José Martín del Pozo (1996) y Miguel Ángel Duhalde (2003) han documentado trabajos sobre procesos de formación que se desarrollan en los colectivos de profesores, considerando que la vida profesional de los profesores es un proceso permanente de aprendizaje en comunidad y en comunidades de aprendizaje

las cuales requieren de la participación grupal y una flexibilidad que produzca el cambio, así como colegialidad en las acciones.

En cuanto a los trabajos sobre formación colectiva existen diversos documentos al respecto sobre todo los realizados a través de estas redes tanto en Colombia y México como en Argentina; en estas redes los profesores intercambian experiencias y colaboran con diferentes académicos e investigadores en la intención de lograr cambios en la educación desde las acciones de los propios profesores, es decir desde las escuelas y no de manera lineal y estructural como se ha venido haciendo tradicionalmente(García,2001:14-15)

Sin embargo en América Latina a diferencia de los trabajos realizados en España, muchos de los estudios acentúan una mirada aún más crítica hacia los procesos de formación y lo que sucede en cuanto a las condiciones de trabajo de los profesores y el desarrollo de procesos de formación que promuevan una educación social.

En este sentido son relevantes los trabajos realizados en la red DHIE colectivo argentino de la escuela Marina Vilte de CTERA¹⁹ que son grupos de colectivos en Argentina en constante relación con la red IRES²⁰ esta red trabaja con problemas funcionales y relevantes con base en la investigación desde la escuela; sus integrantes pretenden fortalecer la comunicación e interacción entre pares, defendiendo los procesos de horizontalización del conocimiento en el campo educativo.

Actualmente esta red impulsa tres líneas de investigación que consideran como prioritarias: *Políticas educativas* en la que se estudia el sistema escolar y el impacto de las reformas, *el trabajo docente*, *la institución escolar*.

¹⁹ Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina.

Asimismo trabajan también con una línea sobre formación docente donde abordan problemáticas ligadas a la investigación, extensión, capacitación y en general acerca de la cultura institucional relacionada con la formación docente, y la línea de problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje la cual se relaciona con la investigación didáctica, políticas curriculares, teorías y metodologías de aprendizaje.

En esta red se han producido trabajos como el de Andrea Laura Aucuri acerca del trabajo colaborativo en un seminario y talleres de formación docente entre estudiantes de educación, profesores en servicio de la localidad del Centenario en Neuquén Argentina y académicos del Instituto de formación docente No 9. Este proceso de formación se realizó durante un año, en el que se llevaron a efecto 15 talleres y 1 seminario, en esta experiencia se distingue la reflexión colectiva que surge de la interacción entre los participantes los cuales toman en cuenta como punto de partida y llegada su realidad. (Arcuri,2007:120)

Asimismo los trabajos realizados por Silvia Grieco y María Juana Peralta acerca de la formación en los Institutos de Formación docente en Argentina, dan cuenta de la importancia del intercambio de experiencias y la colectividad en la que los profesores pueden formarse para hacer innovación desde la escuela y para la escuela compartiendo sus trayectos profesionales.

En América latina han prosperado las redes de profesores obteniendo buenos resultados mediante su conformación, en este contexto se puede mencionar la red CEE (*Cualificación de Educadores en ejercicio*) ha realizado diversos trabajos en diferentes líneas y que se vincula a la red IRES.

También se encuentra la *Red Iberoamericana de Redes de Colectivos Escolares y Maestros que hacen Investigación desde la Escuela*, la cual fue fundada en el marco del III Encuentro Iberoamericano, realizado en la Ciudad de Santa Martha (Colombia) en julio de 2002. con la finalidad de propiciar el

desarrollo colaborativo, el intercambio y la cooperación entre los miembros de las diferentes redes que están investigando desde la Escuela. Esta red tiene como antecedente a los trabajos realizados en la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (CEE).

Al igual que en otras redes, en la red de cualificación de Educadores en ejercicio de Colombia se concibe a los profesores como sujetos de saber pedagógico construido desde sus prácticas, esto ha sido un gran avance en los procesos de formación porque se pone a los profesores en un lugar diferente donde no solo reflexionan sobre su práctica sino que se asumen como conocedores de la realidad y el contexto donde la realizan valorando sus saberes y conocimientos adquiridos durante su experiencia reinventándose como profesionales de la educación.

La modalidad de redes de profesores que hacen investigación en la escuela se ha desarrollado también, en Costa Rica, Brasil, Perú entre otros, conformando redes de formación permanente e intercambio académico, los procesos que viven los profesores vinculan directamente la formación permanente con la práctica ya que se trata de aprender a investigar, investigando, realizando una praxis alternativa donde los profesores tienen autonomía para diseñar, investigar, experimentar y evaluar sus proyectos curriculares Calderón López Velarde (1995)

Una de las cuestiones que se toman en cuenta en el desarrollo de la formación a través de redes de profesores es el lugar se le da al conocimiento, pues se considera que el conocimiento es la fuente principal de riqueza de las naciones por encima del capital.

A través de las redes de profesores se han utilizado formas de intervención en el aula y en la escuela que rompen con los modelos curriculares tradicionales.

La modalidad de talleres para profesores en servicio, ha resultado conveniente para promover procesos de formación y organización de colectivos docentes.

En esta modalidad se pueden considerar los trabajos de Elena Libia Achilli sobre práctica docente y diversidad cultural llevados a efecto en Argentina en 1993. (Achilli,2000) La investigación trata la formación continua de los profesores de zonas marginadas en Rosario Argentina, aborda las significaciones que los profesores tienen sobre su práctica, la cual se realiza en situaciones de extrema pobreza; asimismo analiza la construcción de las identidades escolares de los profesores y estudiantes.

En su trabajo muestra como la modalidad de formación docente a través de talleres ayuda a los profesores a romper con el aislamiento y es una modalidad adecuada para la formación de profesores que promueve el intercambio de experiencias y fortalece las interrelaciones entre ellos.

En una línea similar, el estudio realizado por Rodrigo Vera (1990) acerca de talleres de profesores en servicio en Colombia y Argentina; expone las experiencias de formación a través de la investigación, desarrollada por profesores, al exponer los casos de tres talleres de educadores (Consejo General de Educación de la provincia de La Rioja, Argentina; Departamento de Curriculum y Fundamentos de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, Cali, Colombia; Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia).

Los talleres fueron espacios de investigación cualitativa, en particular de la denominada «investigación protagónica». El estudio plantea que los talleres de educadores permiten observar las creencias de los profesores, la distancia que establecen con las comunidades y su tendencia a la autorreferencia; Asimismo en estos espacios se crean «campos de reflexión» mediante los

que los profesores reflexionan sobre su hacer y construyen un saber pedagógico.

El estudio se realizó en el periodo comprendido entre 1988 – 1989, en ese año ya se planteaba la tesis de que a través de los talleres de profesores es posible iniciar la transformación de la escuela o un centro de educación promoviendo la identidad cultural tanto de las comunidades como de las escuelas cuando se reconocen nuevas necesidades educativas desde las comunidades como sociedades activas.

En cuanto a otras investigaciones sobre procesos de formación existen algunos estudios en Venezuela; como el realizado por Maria E. Fernández de Carballo y Mildred Carmen Meza Chávez (2008) esta investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo retomando una perspectiva de la reflexión sobre la práctica; en esta investigación profesores de educación básica en colaboración con investigadores de universidades venezolanas construyeron un grupo de formación permanente en la modalidad de Taller, con la intención de mejorar cuatro escuelas, los profesores aplicaron una teoría social de mediación en la que se promueve un proceso de reflexión compartida sobre la práctica y orientada a fortalecer la formación de profesores investigadores documentando sus propias acciones.

Algunas de las aportaciones de este estudio muestran la valoración de la participación de la comunidad educativa y la importancia de la colectividad al realizar diversas reuniones de profesores en las que se pudo construir un espacio de reflexión colectiva y crítica constructiva. (Fernandez,2008)

Este estudio da cuenta de otra modalidad de formación muy recurrente en los países europeos sobre todo en España e Inglaterra que trata del acompañamiento de especialistas e investigadores de las universidades a los colectivos docentes de las escuelas, estos especialistas trabajan con los

profesores realizando trabajos de gestión y formación para favorecer las prácticas educativas en la educación básica y en algunos casos convocan también a personas de la comunidad a participar en la escuela, esta es una perspectiva que empieza a desarrollarse en México a través del acompañamiento de los asesores técnico - pedagógicos en determinadas escuelas.

Desde la misma perspectiva, en Venezuela se han organizado colectivos pedagógicos donde algunos institutos de mejoramiento profesional adscritos a diversos proyectos escolares ofrecen orientación y apoyo para trabajar en los grupos de profesores en las escuelas.

Otros colectivos son aquellos que se construyen desde el apoyo de las universidades, al respecto se pueden mencionar los trabajos realizados en Venezuela en la Universidad Experimental Libertador donde se conjuntan equipos de trabajo interdisciplinario de la Universidad con profesores de Educación Básica para trabajar en las escuelas apoyando a los colectivos docentes (Rodríguez, 2003)

Asimismo en Brasil se han desarrollado trabajos acerca de los colectivos a través de lo que se ha llamado “Construcción del conocimiento en red” realizado en Brasil en el curso de pedagogía en Ágora de dos Rios de la Universidad de Federal Fluminense; este curso está dirigido a profesores en formación y profesores en servicio, pero en su mayoría se trata de profesores en servicio, de ahí que se haga mención al respecto.

El origen de este curso, se relaciona con el movimiento de ANFOPE (Asociación Nacional para la formación de profesionales de la educación) se lleva a cabo por las noches para que les sea posible asistir a los profesores; el eje articulador de esta experiencia de formación es la investigación articulada con la práctica pedagógica; se trata de un colectivo de formación en un

espacio institucionalizado como es la Universidad donde se propicia un espacio de encuentro, diálogo y formación con un enfoque socio – cultural y democrático y donde se discuten asuntos más allá de lo pedagógico – educativo. Los profesores que participan expresan sus inquietudes no solo pedagógicas sino políticas y a dialogar y discutir con una mirada crítica.

La formación hoy día ha contribuido a la generación de grupos de profesores que no solo tienen como problemática involucrarse de la mejor manera en las prescripciones de las reformas, sino que paulatinamente comienzan a considerar otros aspectos como las condiciones laborales de los profesores y los contextos particulares donde realizan sus prácticas.

En la perspectiva etnográfica María Lisa Talavera estudia la cotidianidad escolar de los profesores bolivianos de primaria en su primer año de servicio en su trabajo encuentra que el trabajo compartido permite a los profesores apoyarse y dar solución a sus problemas, asimismo muestra la forma en que las historias profesionales y personales de los profesores se involucran a la resolución de los problemas de su práctica, da cuenta de que los profesores trabajan en su propia formación a partir del trabajo colectivo. Messina (1999)

En Bolivia Luis Enrique López (1994) realizó también, un estudio acerca de la formación permanente para profesores de enseñanza bilingüe; el estudio aborda la sistematización de experiencias de capacitación de estos profesores algunas de sus aportaciones son el redescubrir que la capacitación de docentes en educación bilingüe y multicultural ha sido un objetivo menor de los sistemas educativos de la región latinoamericana; y que si bien en varios países de la región la capacitación en educación bilingüe se está transformando en un proceso profesionalizado, ninguno de los programas analizados satisface todos los requisitos que están relacionados con un enfoque holístico; es decir al igual que otros programas de formación

permanente en América Latina están lejos de satisfacer las necesidades reales de los profesores y el contexto donde ellos realizan sus prácticas.

Asimismo se han desarrollado otros trabajos en diferentes países destacando el trabajo entre colegas en los cuales se abordan otros puntos de encuentro remitiéndose a un área específica los cuales tienen la intención de mostrar las experiencias de los profesores, sus prácticas y la manera como mediante la generación de estos grupos se han podido producir la interacción con sus pares.

Por ejemplo existen trabajos referidos a la formación docente permanente en un campo específico como los realizados en la *“Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en el lenguaje”* la cual se fundó en Chile en 1994 con el apoyo de la UNESCO y la coordinación de Josette Jolibert; esta red ha documentado diferentes trabajos y experiencias de formación basadas en la investigación acción, asimismo en esta red de profesores ha organizado diferentes congresos en diversos países de América Latina, donde participan profesores e investigadores expertos en este campo de Argentina, Paraguay, Colombia, Venezuela y Perú entre otros.

Una de las finalidades de esta red es propiciar una formación en los profesores para que resuelvan problemas de su propia formación y acción con un amplio compromiso social; entre las estrategias que utilizan para la formación docente se encuentra la utilización del método de proyectos.

En una perspectiva distinta la red ESTRADO (Red latinoamericana de Estudios sobre el trabajo docente), se ha desarrollado a través del grupo de trabajo sobre Política y educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, este grupo ha realizado diferentes trabajos sobre formación docente, así como sobre las condiciones del trabajo de los profesores y su desarrollo en las políticas educativas, en los trabajos realizados la formación

permanente se vincula a otros aspectos como la salud de los profesores, sus condiciones laborales entre otros, en los seminarios que se realizan cada dos años en la RED ESTRADO se da cuenta de los procesos de formación y sus problemáticas según las condiciones y perspectivas de cada país.

De la misma forma otros grupos como el de la *RED KIPUS* la cual cuenta con el apoyo de la OREAL/UNESCO es una alianza de organizaciones de profesores comprometidos con el desarrollo profesional docente, en la cual participan diversas universidades e institutos pedagógicos de América Latina y el Caribe; en esta red se aborda la formación docente junto con otras líneas temáticas relacionadas con los profesores y sus condiciones en relación a la calidad educativa.

En sí misma la RED KIPUS, es un ejemplo de lo que significa el trabajo colaborativo en un espacio abierto para intercambiar, debatir y generar propuestas en el campo de la educación y el desarrollo de los profesores, ya que entre sus principales propósitos está el de desarrollar una estrategia de cooperación horizontal entre sus miembros. <http://www.upn.org.mx/redkipus> (2010) entre las áreas que tratan directamente lo colectivo o grupal, está la de gestión y trabajo colaborativo en la escuela y la de trabajo colaborativo en la que se trata el trabajo colectivo en las instituciones formadoras de docentes.²¹

²¹ Esta red tiene sus antecedentes en el Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas efectuado en Santiago de Chile en el 2003, en este seminario participaron los rectores y diversos docentes de las universidades Pedagógicas: La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela; la Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" de Honduras; la Escuela Normal de Jalisco México, la Universidad Pedagógica Nacional de México, la Universidad de Machala en Ecuador; y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMECE en Chile. (UNESCO,2003)

En este seminario se explicó la importancia de la formación docente como base de los cambios en la educación, abordando los distintos programas y proyectos que se realizan en cada una de las instituciones y países, en torno a la formación de profesores de los cuales se desprenden distintas tendencias, retos y estrategias para fortalecer la profesión de educar y a los profesores como los principales actores de su profesión. Se señaló que para potenciar la formación de los profesores como sujetos que generen transformación en la educación y un crecimiento conjunto en América Latina, es importante otorgar a los profesores ofertas de

En organizaciones como PREAL (*Programa de promoción de la reforma educativa de América Latina y el Caribe*) existe el *Grupo sobre profesionalización docente en América Latina*; en el que se han realizado algunos estudios sobre la construcción de la profesión docente las tendencias y debates que hay en torno a la profesión docente;

En estos debates se contempla la formación permanente y los grupos de profesores estos estudios coinciden en que en la mayoría de los países de América Latina, la formación permanente presenta problemáticas que tienen que ver con las formas tradicionales de ejercer la formación, entre las ventajas que existen acerca de su desarrollo, refieren que existe un escenario más favorable que en décadas pasadas, aunque se trata de un asunto complejo en el que no están definidos completamente los cambios que tienen que hacerse en la formación para mejorar el desempeño docente y es más difícil aún ponerlos en práctica. (Vaillant,2004)

La formación en los colectivos de profesores y los estudios al respecto así como el trabajo en grupos y redes de profesores dan cuenta de que en la formación permanente desde los colectivos de profesores se desarrolla la construcción de un nuevo profesor, creador de una nueva teoría pedagógica,

formación que les permitan combinar el manejo de conocimientos, metodologías y el desarrollo de un compromiso social. (UNESCO, 2003)

Asimismo se coincide en que las reformas educativas, no han tenido el efecto que se esperaba ya que la formación permanente de los profesores depende en gran medida de la movilización de los recursos para mejorar el trabajo docente y que no se trata entre, solamente de fortalecer o propiciar la calidad de la educación mediante la promoción de procesos pedagógicos en el aula y la implementación de recursos y estrategias didácticas novedosas, sino de buscar otras capacidades a desarrollar en los profesores que les permita lograr una conciencia ciudadana, y una participación comprometida basada en el conocimiento y la conciencia de sus derechos; asimismo mencionan que es necesario abarcar en las universidades pedagógicas programas de formación más completos y diversificados que permitan ampliar la diversidad de formación ya que hay en este ramo, universidades muy especializadas que separan a los docentes de educación primaria, secundaria o inicial, o bien atienden solo formación inicial o formación permanente, lo que genera desarticulación entre los programas de formación y las instituciones. (UNESCO, 2003)

haciendo del espacio de formación un lugar donde se genera la construcción del conocimiento en red como analogía, en el sentido de que en la construcción de la formación se incorporan todos los hilos que representan a los profesores y sus compañeros así como los estudiantes y las comunidades donde ellos laboran, realizando encuentros múltiples y con caminos que seguir distintos, esta modalidad de trabajo ha permitido que en los procesos de formación se gestan nuevas tendencias acerca de los profesores y su profesión.

Las tendencias sobre formación permanente apuntan hacia la formación colectiva y la socialización de las experiencias de los profesores, desarrollando estrategias de formación que permitan vivenciar, evaluar y teorizar la propia formación, el papel de los profesores se perfila hacia la investigación de su propia práctica y el contexto en la que la desarrolla en una visión compartida; en este sentido los profesores son considerados como observadores críticos y sujetos reflexivos y participantes activos frente a sus propias construcciones y las de sus colegas.

La práctica docente se considera el motor de la formación, como el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos, propiciadores de espacios de reflexión que llevan a los profesores a revisar y fortalecer su formación y a redimensionar sus formas de interacción.

2.4 Una mirada diversa: La formación docente en la investigación educativa mexicana

En México existe una gran variedad de investigaciones que abordan la formación docente permanente, sin embargo una parte importante hacen referencia a procesos de formación en educación superior o bachillerato; en Educación Básica el tema de la formación permanente está creciendo hacia diferentes líneas una de éstas se fundamenta en la necesidad de conocer lo

que está ocurriendo con la formación permanente por su vinculación con las políticas educativas vigentes.

Desde diferentes perspectivas, las investigaciones dan cuenta de las líneas que se están configurando en la formación permanente y sus diversos focos en este apartado se hace referencia a estudios que hacen alusión a procesos de formación permanente en diversas instituciones formadoras de docentes, así como a procesos de formación en la escuela y grupos de profesores así como aquellas que refieren la formación permanente de profesores de educación básica en alguna de sus partes.

En cuanto a estudios que abordan la formación permanente en la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran los de Epifanio Espinosa Tavera (1998) quien ha realizado trabajos sobre los procesos de formación permanente en la Universidad, en su relación cotidiana con los profesores de la licenciatura en educación LEP 94. Trata las perspectivas de trabajo de los profesores y la práctica docente, los procesos de formación en las condiciones materiales e históricas específicas de un contexto escolar, utilizando etnografía como metodología.

En el mismo tenor, Alma Dea Cerda Michel (1998) estudia la práctica docente como un referente fundamental de la licenciatura en educación plan 94 de la Universidad Pedagógica.

Asimismo, Rosario Auces Flores (2005) realizó una investigación en la Unidad 241 de San Luis Potosí y la licenciatura en Educación Plan 94 en cuanto a las posturas que adoptan los profesores - estudiantes de esta licenciatura junto con los asesores acerca de la Integración educativa, en este estudio Auces refiere algunas cuestiones sobre la formación teórica y la formación práctica en la licenciatura en Educación en esa unidad, dando cuenta de la desvinculación

entre las políticas de integración educativa y el programa de formación docente que se ofrece en la universidad pedagógica.

Martha Elba Tlaseca Ponce (2001) Realiza investigaciones sobre los saberes de los maestros en la formación docente donde expone la necesidad de entender que a los profesores en lo que saben lo que piensan y lo que creen y en esta comprensión estudia las continuidades y cambios en los procesos de formación; estudia el saber de los profesores en su historicidad al reconocer la unidad entre saberes y acción desde el carácter estructurante de las preocupaciones docentes en el proceso de ser maestro es decir en el proceso de su formación.

En una perspectiva diferente encontramos los trabajos de Raúl Anzaldúa (2004) quien realiza una investigación a través de un taller sobre *el análisis de la relación maestro – alumno*, en el que participaron profesores de Educación Básica que estudiaban la licenciatura en la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, siguiendo una metodología de investigación fundamentada en la estrategia de análisis grupal que se propone en los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados.

En este estudio refiere la identidad de los profesores que se construye desde los imaginarios; en los cuales muestra como los profesores construyen vínculos con sus alumnos e interactúan con ellos a través de supuestos que traspasan su hacer desde su subjetividad siempre presente en la cotidianidad escolar y las relaciones de poder y saber

En estudios que refieren la licenciatura en educación se encuentra al análisis de lo que ha sido la Universidad Pedagógica mexicana y los programas que ha ofertado entre los que se encuentran las licenciaturas en educación como la LEP´94 se encuentran el estudio de Francisco Miranda (2001) el cual aborda la formación en la Universidad Pedagógica desde su fundación hasta el

momento en un análisis profundo mostrando a la universidad como organizadora del conocimiento.

En la perspectiva analítica, y de análisis institucional, Teresa de Jesús Negrete Arteaga (2006) analiza las condiciones de producción de lo académico en la Universidad Pedagógica Nacional; aborda los sentidos que estuvieron en juego para configurar lo académico cuando se creó la Universidad Pedagógica.

Se analizaron los espacios y estilos de trabajo, las dinámicas que dieron forma a la organización y al quehacer en la Universidad Pedagógica (Negrete, 2006:188)

El trabajo muestra la formación en el ámbito de la profesionalización, tanto en las intenciones del Estado como en los sentidos que le dieron los actores fundadores de la universidad a la formación docente permanente desde sus trayectorias y experiencias profesionales. La investigación da a conocer las construcciones de sentido que dieron origen a la configuración de lo académico en la Universidad Pedagógica, ofreciendo hallazgos sobre la formación que se construyó a partir de éstos orígenes.

El estudio describe la importancia del trabajo colegiado en la configuración de los elementos que sostuvieron la fundación de la universidad, como la conjunción de esfuerzos por parte de los académicos fundadores que se implicaron con su participación, esfuerzo, compromiso y expectativas para delinear lo que sería la formación docente en la Universidad Pedagógica. (Negrete, 2003)

Asimismo aborda la configuración de la formación docente permanente como profesionalización a partir de la idea de un perfil de docente con una mayor responsabilidad, autonomía y creatividad, es decir considera la importancia de

formar profesionales de la educación con capacidades de análisis y crítica fundamentadas en una formación interdisciplinar.

Como significados de los fundadores trata las expresiones de lo básico, lo colegiado y la profesionalización junto con los sentidos construidos acerca de estas expresiones y la manera que estos sentidos se convierten en acciones que se definen en las interrelaciones entre tareas, tiempo y formas de organización como condiciones en las que se producen las líneas de acción que generaron la formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional. (Negrete, 2006:195)

Una de las modalidades que no ha sido lo suficientemente abordadas en el campo de la formación permanente es la que se refiere a la formación en los posgrados, al respecto el Dr. Felipe Perales da cuenta de los procesos de formación que siguen en los posgrados de dos instituciones formadoras de docentes en la región lagunera de Coahuila, señalando que las estrategias que los profesores siguen para formarse refieren identidades construidas en la historicidad de los profesores y sus trayectorias profesionales y de formación en la que ellos configuran un hábitus y una cultura desde la que desarrollan su formación.

Felipe Perales M. (2005) aborda en este estudio los casos de dos programas de posgrado en maestrías en educación; en el que refiere lo que sucede en un posgrado en educación de una universidad privada y otro en la Maestría en Educación con campo en. Desarrollo curricular que se ofrece en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Torreón.

En el estudio describe, analiza y documenta las estrategias de formación de los profesores que estudian uno u otro posgrado, refiriendo la manera en que los dispositivos, hábitus y visiones se construyen y reconstruyen en los

procesos de formación, donde se está reelaborando la subjetividad de quienes participan.

En el mismo tenor Justo Germán González Zetina (2010) ha realizado estudios sobre la formación que se realiza en el posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de Yucatán, en este estudio el refiere la riqueza de la colaboración entre profesores para lograr una mejor formación.

Asimismo Victor Avilés y Juliana Evelina Morales Díaz (2010) Realizaron una investigación sobre las experiencias formativas en la maestría en Educación en el Estado de Guerrero, en esta investigación refieren los problemas a los que se enfrentan los profesores que estudian el programa para permanecer y titularse, así como las líneas de trabajo que mejor se vinculan con las necesidades de su práctica.

En cuanto a la documentación de lo que sucede en los procesos de formación en programas de posgrado está el estudio de Eusebio Olvera Reyes (2010) quien estudia el trabajo de tutoría en la MEB (Maestría en Educación Básica) que se ofrece en las Escuelas Normales del Distrito Federal, en este estudio narra la manera como los profesores se forman a través de la tutoría; Olvera, hace referencia a la formación compartida donde los sujetos se reencuentran con sus propias historias y buscan condiciones de intervención para construir con el otro saberes y reflexiones.

En el estudio da cuenta de la manera en que la intersubjetividad y la interacción permiten atribuir interacciones, emociones y estados internos de los otros. (Olvera,2010:4)

En cuanto a procesos de formación permanente en posgrados dirigidos a profesores de Educación Básica se encuentra un estudio realizado por Haydee Edith Silva Carballido y Adrián de la Rosa Nolasco (2010) el cual trata del

seguimiento del proceso de formación de profesores – estudiantes de la Maestría en Educación con especialidad de Matemáticas, se trata de un estudio cualitativo que evidencia las experiencias de los profesores en el proceso de formación así como las expectativas y percepciones que tienen del mismo en relación con su práctica diaria.

En lo que concierne a los procesos de formación que se desarrollan en los centros de maestros y la escuela, desde las voces de los sujetos David Martínez Guardado (2004) realiza un estudio etnográfico con profesores de Educación Primaria, donde muestra los logros y contradicciones de la formación permanente promovida por el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio; entre sus hallazgos expone los diferentes sentidos que tiene la actualización para los diferentes actores educativos donde la actualización puede ser significada como un proceso institucionalizado donde no se respetan los saberes de los profesores o un medio para mejorar la práctica docente.

En el mismo sentido, Javier Villarreal Veloz (2005) realiza una investigación sobre las relaciones de poder – saber en los procesos de actualización en los que participan los profesores de Educación Primaria; en este trabajo aborda la formación desde las interacciones discursivas de los profesores en las sesiones de actualización.

Se analiza la concepción hegemónica de la actualización, donde no se toman en cuenta elementos de vital importancia e inseparables a los profesores y sus procesos de formación como: la propia construcción de los sujetos, el desarrollo de capacidades para la vida, la dimensión personal y la activación interna ante la satisfacción de necesidades y el emprendimiento de nuevos retos.

Asimismo se analizan los discursos acerca de la actualización desde el entramado institucional de la actualización en el Acuerdo Nacional para la

Modernización Educativa en Educación Básica y otros documentos oficiales; y la regulación discursiva de los materiales de un curso Estatal y las guías de trabajo para los profesores en los Talleres Generales de Actualización.

A través del análisis que se realiza en el estudio se observa la manera como los contenidos ocupan un lugar central en los materiales de estudio y en los procesos mismos de actualización y la manera de apropiarse de estos contenidos para los profesores es esencial para poder tomar decisiones en su práctica. (Villarreal, 2005:82)

Asimismo refiere en el trabajo los mecanismos que llevan en las acciones de la formación una organización jerárquica del conocimiento apoyada por una estructura académico – administrativa mediante la que se ejerce el poder.

La jerarquía que se desarrolla en los procesos de actualización está vinculada a la organización que se produce en las instituciones, y los lugares y formas de ejercer el poder en las instituciones educativas, se transfiere a los espacios de formación, donde se forman relaciones de poder entre los coordinadores y los profesores desde las diferencias de status en ellos.(Villarreal, 2005:101) estableciéndose diversos roles donde unos gestionan y obtienen los conocimientos y otros se limitan a reconstruirlos.

El estudio que Javier Villarreal presenta evidencia el poder que se ejerce a través de la posesión del conocimiento y los mecanismos para obtener este conocimiento como son los procesos de formación donde quien ejerce el poder busca resaltar la importancia del saber conceptual y quienes son sometidos al poder priorizan el saber o el conocimiento empírico porque es a lo que tienen acceso, sin embargo este saber es desvalorizado como parte de los dispositivos para ejercer el poder en los procesos de formación docente permanente.

En una visión similar Olivia Meregildo Salinas (1998) realizó una investigación sobre los sentidos de la formación en los TGA(Talleres Generales de Actualización a partir del estudio de las trayectorias de profesores de Educación Primaria, entre los sentidos que los profesores dan a la formación permanente en estos procesos de formación, está el de subsanar las carencias de formación de capacidades importantes para realizar su práctica, asimismo se encontró que los profesores expresan un sentido de malestar respecto a los cursos que son obligatorios y que el tiempo es uno de los factores que determinan las prácticas y los sentidos en la formación en los TGA, ya que los profesores consideran que no pueden aplicar lo aprendido en los talleres debido a las exigencias del tiempo; asimismo consideran que el tiempo dedicado dichos talleres es insuficiente para tener logros significativos como proceso de formación.

En una perspectiva distinta Octavio Cesar Juárez Nemer (2005) (2009) trata la formación permanente como actualización considerando los discursos que se van configurando en los profesores al respecto. Aborda en su tesis de maestría y en su tesis doctoral, la formación permanente y los discursos construidos en relación a lo que significa actualización en los discursos emanados, a partir de las reformas de 1943, 1973 y 1993; y los discursos en torno a estas propuestas derivadas de diferentes políticas educativas en contextos históricos distintos.

En el mismo tenor, Ofelia Piedad Cruz Pineda (2007) realiza una investigación sobre la formación del profesorado en la educación básica; evidenciando las carencias que se tienen en los procesos de formación en cuanto a las necesidades de los profesores, así como los discursos que se configuran al respecto y que tienen que ver con las políticas educativas.

En cuanto a la profesionalización docente Luz Jiménez Lozano; (2002) (2003) ha desarrollado algunos estudios acerca de los significados de los profesores acerca de la formación docente, y la manera como ellos responden a las

prescripciones emanadas de la reforma educativa de 1993 en función de su propio proceso de profesionalización, en estos estudios se muestra la conformación de las identidades de los profesores de la Región Lagunera de Coahuila, en la construcción de nuevas pautas de regulación en el trabajo docente.

Asimismo da cuenta de las nuevas pautas de actuación a partir de las construcciones de sentido que realizan; se expone una visión sobre los procesos sociopolíticos que traspasan la escuela en las expresiones de los profesores como sujetos constructores de su propia transformación.

En cuanto a lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes en relación con las reformas educativas, Julio Rafaél Ochoa (2004) aborda en una investigación los espacios de socialización y la cultura institucional que se genera en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en México, abordando la reforma educativa de 1992 de la que se genera un nuevo programa curricular en este nivel y que a su vez da la pauta para distintos cambios en los programas de formación en las normales en el periodo de 1996 -1999.

Conjuntamente Felipe Perales Mejía y Luz Jiménez Lozano (2007) realizaron una investigación sobre la profesionalidad docente con estudiantes y asesores de dos escuelas normales del Estado de Coahuila, en esta investigación los doctores narran las tramas en las que se desarrolla la construcción de sí mismos de los futuros profesores de Educación Primaria estudiantes normalistas del 7º y 8º semestre de la licenciatura en Educación.

Los hallazgos de este estudio, evidencian los significados que orientan las prácticas pedagógicas en la construcción de la profesionalidad de los profesores de primaria, se abordan las condiciones en las que se producen

estas construcciones y las subjetividades que se construyen durante la formación de los futuros profesores.

Su producción es amplia ya que tratan diferentes dimensiones de la formación docente en sus estudios que dan cuenta de lo que sucede en los procesos de formación inicial en las normales, en la formación en las escuelas a través de la participación de los profesores de grupo, los profesores practicantes o aprendices de maestros, lo que sucede con los formadores de docentes entre otros.

Los estudios de Patricia Medina Melgarejo (1992) (2001) marcan un espacio sustancial en el campo de la formación docente, desde relatos autobiográficos, revela lo que sucede en el entramado de complejidades de la formación docente como espacio en constante movimiento, en sus estudios muestra el proceso de transición ligado a la formación inicial de los profesores mediante el que se pretende promover la carrera docente como una profesión, lo que implica el análisis de rupturas en los imaginarios de los profesores.

En cuanto a la formación colectiva de los profesores, existen pocos trabajos uno de ellos el que realizan Cecilia Fierro, Bertha Fourtol y Lesvia Rosas(1999) sobre una investigación en el enfoque de investigación – acción, en sus trabajos muestran la necesidad de incorporar a los profesores las acciones y decisiones de su propia labor educativa, abordan algunas cuestiones sobre la investigación en la escuela.

Los trabajos realizados por estas investigadoras tratan la importancia de rescatar el trabajo colegiado en la formación y en los avances en la educación y la resignificación de los centros escolares, abordando las contradicciones de las formas para trabajar la formación docente en cursos y talleres.

En la misma idea Susana Rojo Pons conjuntamente con Cecilia Fierro (1999) exponen su propuesta sobre el consejo técnico: Un encuentro de Maestros; asimismo en su trabajo “Más allá del salón de clases: la investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente” expone la importancia sobre la realización de investigación en la escuela por los propios profesores.

Rosa María Torres Hernández y José Antonio Serrano Castañeda (2007) realizaron una investigación acerca de las prácticas de formación en los colectivos docentes; en ella hacen referencia a los procesos de formación que se desarrollan en los cursos estatales propuestos por el Programa Nacional de Actualización Permanente.

La investigación se realizó con la participación de 22 colectivos de profesores de diversos Estados de la República, formados por profesores de primaria, preescolar, secundaria, USAER, equipos técnicos de los Estados y profesores pertenecientes a Centros de maestros.

Se efectuaron entrevistas durante la ejecución de los Talleres Generales de Actualización, las categorías que se obtuvieron de la información recabada en las entrevistas expone la estructura y dinámica de los grupos en este caso de los colectivos de profesores.

Entre las estructuras que se encontraron en los colectivos se encuentran colectivos de profesores que tienen una estructura a manera de comunitas es decir presentan una estructura rudimentaria donde todos los miembros aparentemente tienen la misma posición y además se mantienen al margen de las estructuras oficiales por necesidades de los mismos miembros; en este tipo de colectivo no es posible sistematizar lo que se realiza, por lo tanto su participación como grupo tiende a perderse en las estructuras formales (Torres y Serrano,2007:522)

Asimismo encontraron como una de las estructuras y dinámicas de los colectivos, la estructura de: Grupos de tarea de acción, donde a partir de una tarea asignada los profesores trabajan en colectivo ya sea con la intención de resolver un problema, con la intención de realizar una actividad práctica o para analizar una situación relacionada con su práctica que implica reflexión sobre la misma, en la investigación se encontró que la mayoría de los colectivos de profesores presentan estas características en sus acciones.

Otro de los tipos de colectivos encontrados en función de su organización son los que tienen una dependencia de un líder, que casi siempre tiene que ver con los líderes que se proponen en la estructura oficial como los inspectores, directores de escuela etc. (Torres y Serrano,2007:527)

En el trabajo se realizan también la trama de las relaciones en los talleres generales de actualización, en función de la carrera magisterial y los integrantes de los colectivos.

Sobre la formación y la actualización tomando como espacio el Consejo Técnico Escolar, existen otros trabajos como los realizados por María de Los Ángeles López y Luis Garcíá Santillán en donde exponen la actualización y desarrollo profesional del docente a través del trabajo pedagógico en el consejo técnico – pedagógico como un foro de discusión y formación para la transformación de la práctica docente.

Francisco Javier Cruz González (2007) realiza un estudio acerca de lo que sucede en el consejo técnico de una secundaria abordando este espacio como un procesos de formación permanente, es sus dimensiones de temporalidad y espacialidad, en el trabajo se describen este espacio como un ritual desde el punto de vista antropológico donde los profesores comparten sentidos y significados comunes, se forman y toman decisiones.

Asimismo los trabajos realizados por Rosa María López Hernández (1995) refieren la necesidad e importancia de propiciar espacios de formación entre los profesores sobre todo de una misma escuela; expone la aplicación de un programa de actualización basado en el modelo de Investigación en la escuela.

Otros trabajos que hacen referencia a la importancia de la formación colectiva y los colectivos de profesores que investigan y sistematizan su práctica, son los trabajos realizados por el Dr. Jaime Calderón López Velarde (1995) (2001) (2004) en estos trabajos se aborda las experiencias de los profesores de Educación Básica al crear en México la fundación del seminario investigación en la escuela como coordinador de los trabajos realizados en nuestro país en ese campo.

Los trabajos dan cuenta de la necesidad de conformar grupos de profesores en la búsqueda de propiciar cambios en la educación desde los profesores como protagonistas de la labor educativa en la que están inmersos y no como acatadores de decisiones como se ha venido haciendo en los procesos de formación permanente.

Otros trabajos realizados por este autor, refieren la viabilidad e importancia de fortalecer la formación docente a través de redes de comunicación entre los profesores de Educación Básica así como los formadores de docentes utilizando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

En sus trabajos hace referencia a la importancia de posibilitar a los profesores a través del uso de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación colocando al los profesores como sujetos de aprendizaje, participantes activos en comunidades virtuales a través de las que propician la innovación, la investigación y la reflexión sobre su propia práctica; en estos espacios de trabajo y aprendizaje cooperativo, los profesores se posibilitan ampliamente

su formación, en un ámbito de reflexión, discusión teórica y resignificación de sus saberes y sus prácticas.

En este sentido es importante mencionar los avances realizados por los grupos de profesores que hacen investigación en la escuela, a través del programa TEBES, el cual surge en nuestro país como una propuesta de innovación y transformación en la escuela; esta agrupación reúne a asesores de la Universidad Pedagógica Nacional, profesores de Educación Básica, asesores de centros de maestros entre otros.

Estos grupos de profesores trabajan a partir de la premisa de concebir a los profesores como sujetos que pueden regular los procesos en los que intervienen tanto en su práctica como en su propia formación, asimismo consideran que los profesores son capaces de proponer e innovar en sus prácticas, estas prácticas responden a un saber construido con base en su experiencia; se considera que el reto de la formación de maestros plantea la necesidad de favorecer los procesos de autogestión, autoformación y formación colaborativa desde las propias escuelas y los propios profesores.

Los estudios sobre la formación permanente en México refieren de manera general los cambios ocurridos en la educación básica enfocándose en su mayoría a lo que ha sucedido a partir de los años ochenta.

En las investigaciones mexicanas de manera general se expone la manera como se configura en los sujetos el fenómeno de la formación permanente el cual abre un amplio panorama de indagación desde distintas perspectivas y distintos focos que dan cuenta de la diversidad de modalidades que conforman los procesos de formación.

Señalan también una necesidad de evidenciar las características que definen la formación y la educación mexicana donde falta mucho por hacer en materia de formación ya que los programas de formación y las modalidades cambian

pero las practicas formativas conservan tradiciones que producen identidades las cuales acompañan a los profesores en su configuración como docentes y en sus propias prácticas.

Asimismo los estudios dan cuenta de las realidades múltiples que viven los profesores mexicanos y de las expectativas que construyen a través de los procesos de formación las cuales van definiendo formas de profesionalización centradas en tradiciones pero con nuevas expectativas y nuevas intenciones.

Esta situación nos refiere graves problemas de formación permanente en nuestro país que señala un sistema de formación desarticulado en cuanto a las instituciones e intenciones formativas se refiere.

Asimismo nos habla de una desarticulación entre los procesos de formación y las prácticas y necesidades de los profesores quienes siendo los actores principales en la formación no logran concretizar sus propios procesos formativos dentro de un entramado sumamente complejo en el que se generan múltiples relaciones tanto con la evaluación docente, el mejoramiento de sus prácticas, las intenciones personales, los marcajes de las instituciones entre otros.

En cuanto a la formación en los colectivos de profesores existen pocas investigaciones que den cuenta de lo que sucede en la formación entre profesores, esta línea de investigación es importante porque aunque una gran parte de los estudios toca de alguna forma la socialización en los procesos de formación no centra su atención en esta línea.

En cuanto a la formación permanente en otras instituciones formadoras de docentes considerando el plano institucional, Ignacio Pineda Pineda, elaboró un estudio sobre las prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales del

Estado de México, en el que refiere la construcción de los sujetos a través de los procesos de formación en su devenir y su mundo de vida (Pineda, 2007:2)

La investigación hace alusión a la socialización en la que los sujetos configuran redes y establecen vínculos a través de la formación en las instituciones y la manera como esto representa su constitución en su trayecto de vida con una inscripción cultural, psíquica y social con la que forman sus identidades y dan sentido y significado a sus acciones.

En función del análisis institucional Eduardo Remedi A. (2005) (2008) ha realizado diversos estudios donde aborda la formación docente en las trayectorias docentes donde analiza la construcción de los sujetos en las instituciones.

En cuanto a la formación concebida como las experiencias que los profesores realizan a través de sus prácticas Lesvia Olivia Rosas Carrasco,(1999) realizó un estudio acerca del proceso de formación que siguen los profesores en las escuelas rurales en el que identifica los elementos que los profesores de primaria van integrando a sus procesos de formación.

Carlos Ornélas, (2001) desde una perspectiva socio- educativa, estudia estos procesos a partir del análisis del sistema educativo mexicano, haciendo aportaciones muy interesantes en cuanto a las particularidades inéditas que se dan a partir de la modernización educativa , donde los procesos de formación docente representan una línea de acción de las políticas educativas pero a la vez resistencias que dan cuenta de un docente reflexivo, más consciente de su acción y de su entorno.

Una de las perspectivas de formación que se está desarrollando en el campo de la formación docente permanente en nuestro país es la que se refiere a estudios sobre la formación en los profesores nóveles, es decir aquellos que

recién se integran a la profesión docente, al respecto la Dra. Adelina Castañeda y la Dra. Cecilia Navia Antezana (2008) han realizado estudios sobre la construcción del oficio de maestro en el proceso de inserción a la práctica docente.

Las investigaciones sobre formación permanente en educación básica conforman una línea de investigación en pleno desarrollo hacia distintos caminos, conforme avanza la diversidad de propuestas de formación permanente crece más esta línea, se puede observar que los estudios apuntan hacia lo que sucede en los posgrados como una dimensión institucional importante en la formación permanente.

Sobre formación en la escuela no ha sido abordada lo suficiente, el principal proceso de formación como son los talleres generales de actualización y lo que sucede en los cursos nacionales y estatales coincide entre lo que muestran los estudios en cuanto a que no satisface las necesidades de los profesores, se realizan de una manera burocrática en la que se pierden las intenciones de mejoramiento de los profesores.

Asimismo coinciden con los aportaciones de los estudios sobre la manera como los profesores reciben las políticas de formación, las cuales refieren desconcierto en los profesores, desvinculación con sus necesidades formativas para actuar en sus prácticas, involucrados en procesos ajenos a sus intereses e inquietudes reales de formación.

Los estudios sobre formación en la Universidad Pedagógica dan cuenta en su conjunto de la diversidad de perspectivas mediante las cuales se puede estudiar la formación en una institución formadora de docentes que ofrece diversidad de programas de formación, sin embargo es necesario abordar más las visiones y sentidos de los sujetos desde lo que significa la formación en su vida y su trayectoria profesional y lo que sucede en el mundo de relaciones

entre los sujetos que participan, porque esta pudiera ser una condición de posibilidad en el mejoramiento de las propuestas de formación.

La formación en colectivos de profesores dentro de los procesos de formación es también una línea poco abordada, no se conoce realmente lo que sucede en los grupos al interior de los procesos de formación y las implicaciones que esto representa en la formación permanente y el desarrollo de las propuestas, asimismo la formación entre profesores es una línea poco abordada.

En el mismo tenor la formación para profesores noveles es una línea que aún no se desarrolla en nuestro país, y da cuenta de la necesidad de desarrollar propuestas y estudios al respecto.

Las investigaciones dan cuenta de que aún cuando existe una gran cantidad de estudios sobre la formación docente que refieren obviamente una multiplicidad de propuestas y programas, la formación permanente no ha propiciado grandes transformaciones en las prácticas educativas que realizan los profesores y el otro punto es que aunque existan muchos procesos de formación las prácticas formativas en las instituciones formadoras de docentes siguen siendo las mismas es decir muestran un enfoque tradicional en la formación permanente aún cuando las propuestas de aprendizaje y enseñanza vayan hacia otros rumbos.

La formación permanente de manera general muestra más problemas que logros, desarticulación entre las propuestas e instituciones que ofrecen formación permanente, poca o nula autonomía e inquietudes de los profesores para formarse y para ver la formación como una posibilidad de crecimiento y desarrollo profesional.

Esto coincide con lo que Gabriela Messina (1999) refiere acerca de la formación de profesores en América Latina como un conjunto de procesos que

han continuado atrapados en modelos tradicionales, así como que se le atribuye la responsabilidad de la formación a los propios profesores como una tarea individual lograda con esfuerzo y mérito (Messina, 1999: 6) ella menciona que en los últimos años en una gran parte de los países los cambios acontecidos en la educación han generado cierta tendencia hacia la búsqueda de programas de formación fundamentados en la investigación – acción, sin embargo en nuestro país esta tendencia es prácticamente nula según refieren los estudios aunque mucho se puede lograr a través de la formación en los posgrados que como proceso de formación implica que los profesores investiguen como parte de su formación, sin embargo es necesario ahondar más al respecto.

Son de gran riqueza y posibilidad las perspectivas de investigación que se están desarrollando sobre formación y nos muestran una interdisciplinariedad y multirreferencialidad de enfoques teóricos y metodológicos a partir de los que se puede estudiar la formación permanente abriendo nuevas sendas de indagación, nuevos escenarios y nuevas formas de conocer y entender lo que sucede en la formación comprendiendo mejor a los profesores y su profesión docente.

En cuanto a los focos de las investigaciones se puede concluir que también son variados pues abordan tanto a los sujetos que participan en la formación, como a los procesos y las prácticas de formación, como a las instituciones; los estudios que abordan colectivos de profesores están encaminados tanto a las formas de grupalidad como a la gestión escolar y la micropolítica en estos procesos. Al respecto se puede señalar que en los procesos de formación se desarrollan negociaciones que dan cuenta de una micropolítica, donde al igual que en las escuelas y cualquier organización se construyen campos de lucha (Ball, 1989) (Encinas 2010) (Bardisa, 1997)

2.5 Una mirada cultural y social de la formación permanente

La formación permanente puede ser pensada como una situación social, en este estudio, se consideran algunas aportaciones teóricas de Bourdieu para realizar el análisis y la reconstrucción de la realidad que se estudia; estos referentes se toman en función de una reflexividad en la que mediante el retorno hacia la reflexión de mí misma como investigadora y la posición que ocupo, analizo mi universo de producción de donde parto para entender el sistema de disposiciones de los sujetos y su realidad social como una construcción histórica y cotidiana de los actores sociales tanto de manera individual como colectiva.

En este sentido, la historicidad en la formación permanente ocupa un lugar relevante, ya que el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado, de esta manera se puede entender que en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana en los colectivos de formación y la institución formadora de docentes son las formas sociales del pasado que a través de las acciones de los agentes sociales, son reproducidas, desplazadas y transformadas.

El hecho de estudiar la formación permanente desde una mirada cultural y social, implica considerar una mirada reconstruccionista de la educación, que abre posibilidades para entender lo que sucede en la formación permanente, ya que la realidad social es al mismo tiempo objetivada e interiorizada, pues en las acciones o prácticas de los sujetos están presentes tanto cuestiones externas a los agentes sociales como son las normas que regulan las acciones en las instituciones y la sociedad misma, como cuestiones subjetivas o interiorizadas constituidas en formas de percibir, formas de representar, en el gusto, la sensibilidad, las identificaciones, la valoración, es decir se constriyen formas de significar desde lo interno y lo externo.

La teoría social de Pierre Bourdieu, ayuda en este estudio como una herramienta teórica para pensar la formación en los colectivos de profesores de manera accesible y práctica, lo cual permite dar cuenta de lo que está sucediendo en la realidad social construida por los agentes sociales, en este caso los profesores que participan en los procesos de formación.

Para comprender lo que está sucediendo en la formación permanente en los colectivos de profesores, es necesario entender la manera como se ha construido el campo de la formación permanente desde sus diversas posiciones e historicidad.

Lo anterior implica analizar el trayecto que ha seguido la formación de profesores como producción social en la educación, en el que se generan distintas estructuras simbólicas que nos permiten entender lo que ha sido, lo que es y lo que puede llegar a ser la formación en las condiciones de producción de los agentes sociales que participan en las instituciones educativas.

En cuanto a lo social se refiere, es importante considerar que en todas las sociedades existe un espacio de posiciones y un espacio de estilos de vida que convergen íntimamente y se construyen de acuerdo a las posiciones que los sujetos ocupan en él, así se trate de la sociedad de una comunidad o de un país, como miembros de un determinado grupo social los sujetos tenemos una posición en el mundo que va haciendo distinciones culturales entre un grupo y otro.

En este sentido la formación permanente ocupa una posición en la educación, y a su vez esta posición tiene que ver con las posiciones que ocupan los sujetos al participar en los procesos de formación.

De la misma forma la formación permanente no es la misma en un país desarrollado perteneciente al primer mundo que en uno del tercer mundo, los países ricos están más próximos a los enormes capitales económicos y culturales que dominan al mundo lo que los ubica en una posición de productores de conocimiento académico, científico y tecnológico y a los países en vías de desarrollo como México se ubica en una posición consumidora y reproductora del conocimiento que otros países producen.

No solo se trata de diferencias económicas, políticas y culturales, las diferencias en la formación también son simbólicas, son construcciones que regulan a la sociedad desde el plano de lo simbólico, la formación docente tiene también estas simbolizaciones que distinguen su propio campo y que a su vez se relacionan con los sentidos y significados de una sociedad en constante movimiento y transformación.

Considerar las relaciones de poder y dominación y los mundos sociales con los que se relaciona la formación docente, es indispensable para entender lo que sucede en los procesos de formación y con la realidad social que construyen los profesores en la institución formadora de docentes que también es un espacio social y por lo tanto un espacio de lucha, en una serie de posiciones que se relacionan entre sí.

En la realidad social de la formación permanente están los *hábitus* de los agentes sociales como el sistema de disposiciones que hacen que estos agentes actúen de cierta manera en ciertas circunstancias, pues constituyen el fundamento objetivo de las conductas y/o las prácticas, es decir el *hábitus*, es el principio de la lógica de las prácticas, que nos permite entender cómo se reproducen las formas de existencia colectiva en las diversas formaciones sociales.

El *hábitus* como sistema de estructuras tanto cognitivas como motivadoras es un mundo de fines ya realizados, con estos *hábitus* o estructuras internas

es con lo que se constituye el mundo práctico haciendo una relación dialéctica entre lo institucional y la experiencia del mundo social.

En el estudio se abordan las categorías de capital cultural, espacio social construcciones simbólicas, modos de dominación, estilos de vida, contexto social, cultura y/o usos sociales de la cultura, prácticas culturales, disposición, reproducción, condiciones sociales de producción, sentido práctico, procesos sociales entre otras para dar cuenta de lo que sucede en la realidad social de la formación en los colectivos de profesores.

Estas categorías refieren herramientas conceptuales de la teoría de Bourdieu denominada constructivismo estructuralista o estructuralismo genético, que aborda diferentes cuestiones sociológicas a partir de la categoría de hábitus. Aunque este autor evita la explicación estructuralista tanto como la meramente constructivista de el porqué los agentes sociales hacen lo que hacen, ya que se posiciona desde ambas posturas recuperando el planteamiento de que los agentes o actores sociales hacen su historia, pero a partir de condiciones que no eligen.

De ahí que el punto de partida de estas herramientas conceptuales sea analizar lo social considerando que el mundo social de los sujetos lo constituyen a partir de estructuras que no eligen y son ajenas a su voluntad y conciencia, pero que sin embargo van definiendo su cultura y las formas de actuar en ésta.

Los planteamientos o teorizaciones que este autor hace acerca de la cultura o los usos de la cultura en diferentes campos, me permitieron retomar algunos elementos de su obra en esta investigación para mirar el objeto de estudio en la realidad social de los sujetos, explicándola desde esta estructuración conceptual, ya que la formación docente y la misma educación son un campo social con relaciones de fuerza, de luchas, estrategias, monopolios es decir

tienen un sistema de relaciones objetivas al igual que la institución formadora de docentes.

Como menciona Bourdieu ([997:12) “Solo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla [[como caso particular de lo posible]].... Fijándose como objetivo captar lo invariante, la estructura, en la variante examinada.

Presentar un caso particular de lo posible, implica explicar las prácticas considerando la acción social en su integridad, ya que no se trata de aplicar una lógica inflexible al mundo social para entenderlo, sino de reflexionar sobre la forma como se piensa el mundo atendiendo a los hechos sociales tal como son y los perciben los agentes sociales desde sus posiciones, lo que lleva a teorizar la realidad social con una visión flexible, abierta, crítica y posibilitadora.

La historia y lo social que forman los hechos sociales, las relaciones y los procesos materiales y simbólicos que desde la cultura se producen y reproducen se concentran según menciona Bourdieu, en dos formas de existencia el hábitus como sistema de esquemas adquiridos en la socialización que funcionan como principios de percepción, apreciación y acción y los campos como sistemas de relaciones objetivas que son el resultado de la institución de lo social, de las normas que se acumulan en los procesos sociales que se basan en acuerdos, expectativas, visiones compartidas acerca de la realidad.

En este sentido los agentes sociales mediante su creatividad y su acción mantienen un equilibrio entre estas dos formas de existencia para realizar las prácticas; mediante la investigación se trata de transformar la visión desde la que se construyen generalmente los hechos sociales, comprendiendo la realidad desde las visiones y percepciones que los profesores tienen; esto

permite ver la formación de docentes desde otra perspectiva transformando el contexto donde actuamos y a nosotros mismos.

El campo de la formación de profesores en la educación básica, al igual que otros campos del espacio social en la complejidad de la sociedad moderna, se define en relación a un sistema de posiciones sociales en constante interacción entre unas y otras; y se vincula con las relaciones de los agentes sociales y los mecanismos que dirigen al mundo económico, social y educativo y que es reconstruido en los contextos particulares de la realidad social por sus actores.

La formación de profesores como campo en construcción dentro de la educación refiere disposiciones respecto al mundo social y las maneras como este mundo se ha ido construyendo, ya que como menciona Bourdieu, 1999b:25) “La lógica específica de un campo se funda en la mentalidad que conlleva en forma de habitus específico, o más exactamente de sentido del juego, al que por lo común, se designa como un <<espíritu>> o sentido (Filosófico, literario, artístico etcétera)”

En este caso en la formación permanente se construyen sentidos que giran alrededor de lo educativo; los cuales no se imponen de manera explícita, sino se construyen de manera gradual o progresiva.

Las condiciones en las que se produce y desarrolla la formación permanente se relacionan con maneras de construir el mundo social, es decir desde diferentes posiciones desde las que nos ubicamos en el mundo social; lo cual implica que esta formación se haya ido desarrollando a través de las mediaciones que se producen en la interacción de los capitales económicos, políticos, culturales, científicos y tecnológicos fundamentados en una dominación simbólica (Bourdieu, 2003b:67)

Ya que junto con la producción de bienes materiales en la sociedad se producen bienes inmateriales que también son producciones sociales como es el conocimiento acerca de un campo determinado.

Por principio habría que mencionar que la formación de profesores como campo en la educación básica tiene sus orígenes tanto en los proyectos gubernamentales como en las acciones realizadas en el nivel superior, en las universidades que desde finales de los años sesenta trataban a la formación de los profesores como un asunto relevante en la intención de mejorar las prácticas de los académicos y por consiguiente el nivel educativo de las universidades.

En este sentido, la formación permanente surge como una necesidad, ya que los académicos por haber sido formados en áreas ajenas a la educación carecían de conocimientos pedagógicos.

Retomando las prácticas realizadas en educación superior a finales de la década de los setentas, inicia el desarrollo de la formación de los profesores de educación básica principalmente de primaria con la intención de mejorar la práctica docente, rompiendo un tanto con la tradición de otros procesos de formación donde se formaba a los profesores para certificarlos como tales ya que no contaban con estudios aunque estuvieran ejerciendo la profesión.

De ahí que aparecieran sobre todo en los países en vías en desarrollo programas de nivelación, los cuales tenían esta doble intención tanto de formar para el mejoramiento de las prácticas como para nivelar a los profesores que no contaban con el título requerido.

Este tipo de programas prevalece hasta nuestros días, en distintas condiciones y modalidades, por lo que la formación permanente en educación básica

posee estas dos tradiciones la del mejoramiento profesional y la de la capacitación ligada a la certificación para ejercer la profesión.

Comprender el campo de la formación permanente implica verlo en su historicidad y las posiciones desde donde se ha promulgado su desarrollo; esto tiene que ver con otra relación de suma importancia la del *profesionalismo*, como el proceso por el cual se pretende hacer del trabajo docente una profesión liberal, con todas las significaciones sociales, culturales y económicas que esto implica.

En este sentido, las acciones de los docentes se definen desde diferente postura, lo cual tiene que ver con condiciones laborales principalmente pero también con condiciones de resistencia y exigencia por parte de los gremios magisteriales y con la necesidad de generar procesos de formación que permitan a los docentes al menos en teoría convertirse en profesionales, tratando de acceder a otros modos de hacer y pensar en el contexto educativo y en el ámbito social donde participan los profesores.

Esta ha sido una discusión constante que prevalece desde principios del siglo XX donde se comienza a pensar en el trabajo docente como una profesión, hasta las últimas décadas del siglo; donde se cuestiona si las condiciones de pertenecer al Estado, laborar con una autonomía restringida, poco sueldo y condiciones laborales muy parecidas a las de los obreros que acercan más a los profesores a una proletarización, puede realmente considerarse socialmente como profesión Lawn y Ozga (2004)

Es a partir de considerar al profesor de educación básica como profesional que el campo de la formación permanente como hoy la conocemos entra en acción y evolución; que como campo inicia su desarrollo a finales de los años ochenta y desde los años noventa tiene un avance vertiginoso, el cual está desarrollándose hasta nuestros días en todos los países del mundo tanto del

primer mundo como en los países en vías de desarrollo y aún en los países con extrema pobreza como algunos del continente africano.

Esta evolución no se ha dado de manera aislada en el campo de la educación ya que como parte del conocimiento la formación permanente está vinculada a las relaciones que se legitiman socialmente en la formación discursiva de saberes, donde el poder requiere de verdades para transitar y reproducirse y las verdades necesitan del poder para legitimarse y sostener su vigencia.

En este juego de saberes y verdades es que se promueve desde los discursos gubernamentales la formación docente como una estrategia para mejorar la educación básica, partiendo de la idea de que a través del fortalecimiento de los profesores mediante su participación en procesos de formación transformarán sus prácticas de manera propositiva mejorando la educación.

Estos discursos gubernamentales se fundamentan en perspectivas internacionales desde las que se pretende mejorar la educación.

La formación permanente se propone como un conjunto de prácticas que inician junto con la trayectoria profesional y terminan con ésta es decir se pretende que durante toda la vida profesional los profesores participen en la formación, en la idea de una mejora continua.

En este sentido la formación se relaciona con los paradigmas económicos y políticos dominantes en la época contemporánea, en la que la especialización y el conocimiento tienen un valor, no solamente económico sino político y social y se conjuga con otros sucesos que no solamente abarcan el campo educativo, sino el mundo de las economías globales, que han producido formas de dominación más sutiles para acondicionarnos a los retos y expectativas de los grandes capitales económicos que rigen el mundo.

De ahí que la formación permanente se encuentre entre las tensiones y los discursos que refieren el progreso de las sociedades modernas a través de determinadas acciones en los sistemas educativos y que se asocie con las ideas de cambio, innovación, uso de las tecnologías y sobre todo con la evaluación tanto docente como de los aprendizajes, así como con las reformas educativas vigentes.

Pero como para comprender un fenómeno, un conjunto de prácticas o una acción social es necesario verlo desde el contexto donde se produce y ubicarlo en un campo de conocimiento, comunicación y poder entendiendo su lógica interna la cual se deriva del poder la historia y el campo de lo político, es necesario revisar los usos sociales que se le ha dado a esta parte de la cultura en la educación junto con los modos de dominación que se presenten a través del análisis de la historia reciente.

Al respecto habría que mencionar retomando a (Bourdieu, 2001a:7) que “No hay nada más universal que la aspiración a lo universal” ya que en la actualidad muchos temas han surgido de las discusiones y confrontaciones intelectuales ligadas a la particularidad social de la sociedad y las universidades americanas que se imponen en el planeta (Bourdieu, 2001a:8)

Lo que hoy en día nos parece “Tan natural” en cuestión de formación docente permanente se desarrolló con un mayor auge, desde los paradigmas dominantes vinculados al neoliberalismo a mediados de los años ochenta donde a nivel mundial se promovía una transformación en la educación y junto con ésta el desarrollo de distintos procesos de formación docente vinculados a estas transformaciones.

En la década de los noventa se consolidaron dichos cambios y el campo de la formación tiene un gran crecimiento, desarrollándose hacia distintas perspectivas.

Para el desarrollo de un país y su inmersión en el mundo globalizado, el cambio en la educación es una necesidad de primer orden, ya que este modelo económico requiere de diversos hábitos en los miembros de la sociedad que son pertinentes de ser logrados principalmente a través de la educación.

En este sentido la formación docente permanente representa uno de los dispositivos de mayor viabilidad para propiciar estas transformaciones en la sociedad; de manera que los paradigmas dominantes, utilizan a la formación docente permanente como parte de los mecanismos para fundamentar los proyectos educativos con los que se busca el desarrollo social en el contexto neoliberal y posmoderno.

Sin embargo, habría que considerar que aunque la formación permanente provenga de los paradigmas dominantes y los proyectos educativos nacionales también constituye un campo de conocimientos que se define en las prácticas de los profesores y agentes sociales que participan en él, lo cual implica que al irse modificando estas prácticas en función de los cambios en las condiciones de trabajo y de acción va adquiriendo un lugar primordial en la función social de la educación.

La formación permanente encierra una gran complejidad con múltiples significados, y representa en sí misma un conjunto de realidades sociales convergiendo para construir un campo multidisciplinar y diverso en el espacio social donde se vincula con otros campos como el político, el económico y/ o científico y tecnológico entre otros; no se puede concebir como un campo aislado de los demás, puesto que de esas relaciones dependen en gran medida sus posibilidades de acción.

Por ejemplo en su relación con el campo económico la formación permanente se vincula a los paradigmas que dominan la sociedad en cada etapa histórica y el tipo de profesor que se requiera en ese momento, al profesor “Se le forma” como un reproductor del conocimiento o como un profesional técnico de la educación, o un gestor administrativo o bien un docente crítico o un luchador y transformador social, es decir dependiendo del paradigma económico que domine en la sociedad en un momento histórico será el tipo de profesor y profesional de la educación que se pretenda formar mediante los procesos de formación.

Los saberes sociales dependen tanto de la experiencia colectiva acumulada como de los grupos de poder que determinan los paradigmas que rigen en la sociedad, las dos versiones de la realidad se conjuntan para formar las tendencias en un campo específico vinculado a los otros campos del espacio social.

Los procesos que sigue la construcción de un campo en el espacio social, tienen que ver con múltiples factores, los cuales hacen que el trayecto de construcción no sea lineal, en el caso de la formación docente ha interferido en gran medida el plano laboral de los profesores y sus condiciones en cuanto a hacer de la docencia en la educación básica una profesión, cuando de origen no lo era.

De manera que en la construcción del campo en la formación permanente estas condiciones han sido determinantes en las perspectivas de desarrollo del campo, ya que formación y desarrollo profesional docente son dos aspectos completamente vinculados que de hecho se originan y se desarrollan a la par.

Asimismo, en esta construcción del campo de la formación docente se podría considerar la relación del campo con el contexto político de cada país, que en cuanto a la formación se refiere tienen puntos de encuentro en el sentido de

mirar a la formación docente permanente como una actividad de Estado vinculada a la profesión docente que también es una profesión de Estado, en este sentido los gobiernos toman la direccionalidad de los procesos de formación junto con la responsabilidad en su operación.

En todos los países del mundo la profesión docente es una profesión de Estado, es decir los profesores realizan su función docente de acuerdo a las prescripciones que el Estado indique, la formación docente permanente tiene también estas características de manera que al estar al servicio del gobierno los procesos de formación son prescritos y regulados por las características del gobierno en turno, se fundamentan en sus necesidades e intereses para seguir ejerciendo el poder en la población y están dirigidos principalmente a los profesores de las escuelas públicas, pero abarcan también a los profesores de las escuelas privadas ya que están incorporadas a los sistemas educativos nacionales y existe a nivel mundial una tendencia al desarrollo de los centros educativos de sostenimiento privado.

De ahí que los procesos de formación y las conceptualizaciones que se pudieran exponer sobre la formación docente permanente en general no son completamente neutras, llevan consigo las características del sistema político y económico en el que se desarrollen así como las visiones de la sociedad acerca de la profesión docente.

La construcción del campo de la formación docente como se ha mencionado anteriormente tiene una relación estrecha con el momento en el que se decide hacer del trabajo de los profesores de Educación Básica una profesión docente y se trata de desarrollar su profesionalización en los procesos de formación, entendida ésta como el conjunto de capacidades y habilidades para ejercer la profesión sobre todo en relación al manejo de técnicas y contenidos que se vincula a las prescripciones administrativas ligadas al desarrollo institucional de la enseñanza.

Esta profesionalización de los profesores en la construcción de la formación permanente tiene que ver con el papel de los profesores en función del conocimiento, el cual se relaciona con el avance académico que se ha dado en la educación donde hay nuevos contenidos, nuevas técnicas y nuevas teorías pedagógicas y del aprendizaje, que requieren de la formación especializada de los profesores en este tipo de conocimiento, que ubica a los profesores como subordinados a las disposiciones operativas del Estado que refieren principalmente la operación de programas y propuestas educativas, donde los profesores no tienen acceso ni al diseño ni a las decisiones para su implementación en las aulas.

Conforme el campo de la formación se ha desarrollado, se han generado nuevas formas de ver a la formación de profesores en servicio como profesionalización en la idea de formar docentes en habilidades necesarias para ejercer su profesión que se vincula con la organización del aprendizaje en el aula.

O bien en una evolución hacia nuevas tendencias que la conciben como una *profesionalidad docente*, en la que se conciben las prácticas educativas de los profesores con una mayor autonomía y por lo tanto un mejor estatus social considerando a los profesores como profesionales de la educación en términos del desarrollo de cualidades y capacidades de decisión en el diseño y desarrollo curricular.

Lo cual exige una formación más amplia que permita a los profesores no solamente aplicar programas educativos, sino una formación más integral que le ayude a resolver problemas, elaborar propuestas y tomar decisiones sobre su práctica y la labor educativa que realiza.

La formación permanente en términos de profesionalidad, implica la noción de ver a los profesores como profesionales que mediante la práctica que mediante largos estudios han adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable los cuales están orientados a la consecución de determinados objetivos en una situación compleja. (Paquay, 2005:12)

De esta manera se abre el campo de la formación a las aportaciones del conocimiento generado en las universidades, así como a distintos enfoques y perspectivas de múltiples disciplinas que se ponen al servicio de la formación de los profesores desarrollando el campo porque involucra otras tendencias y conocimientos.

Asimismo el campo de la formación permanente se diversifica hacia otras tendencias como la formación de profesores noveles y/o la formación como desarrollo profesional superación que se ofrece a través de los posgrados en los que se le concibe al docente como un profesional de la educación que requiere especializarse y desarrollarse.

Asimismo se desarrollan otras relaciones como la vinculación evaluación, desempeño docente y formación. Es decir la formación permanente se perfila en nuestros días hacia el desarrollo de habilidades profesionales, como el conjunto tan diverso de conocimientos profesionales, esquemas de acción y actitudes que se mezclan en el ejercicio de la profesión, tanto en el orden cognitivo como afectivo e interpretativo (Paquay, 2005:13)

Aunque las condiciones de dependencia hacia el Estado en los profesores de educación básica y su desarrollo profesional no pueden ser cambiadas, en la idea de profesionalidad docente los profesores cuentan con mejores elementos para transformar sus prácticas, ya que cuentan con un conocimiento y con capacidades que les permiten tomar decisiones, resolver problemas, intervenir

en las propuestas educativas, haciendo adaptaciones curriculares, considerando el contexto y las condiciones del mismo etc.

Como menciona José Domingo Contreras (2001:49) “La educación requiere de responsabilidad y no se puede ser responsable sino se es capaz de decidir, ya sea por impedimentos legales o por falta de capacidades intelectuales y morales. Autonomía, responsabilidad, capacitación, son características tradicionalmente asociadas a valores profesionales que debieran ser ineludibles en la profesión docente” esto aplicaría también al campo de la formación docente permanente.

En los apartados subsecuentes se expondrá como la formación permanente depende de las políticas educativas que se determinan en un momento histórico en su relación con el campo de lo político tanto a nivel nacional como internacional, así como la historicidad de este conjunto de situaciones sociales, lo que implica reconocer que no son cuestiones aisladas ni pensadas solamente en términos de avance en la educación, sino que están relacionadas con los distintos campos que forman el espacio social en congruencia con las tendencias tanto pedagógicas como curriculares y el ámbito tanto de lo político como de lo económico que definen los paradigmas a seguir y que parte de estos paradigmas se reconstruyen en la micropolítica de las instituciones formadoras de docentes.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los docentes hacen lo que hacen no sólo por peso de las determinaciones estructurales, reglas y recursos que organizan sus prácticas, sino porque son agentes capaces de controlar parcialmente sus propias acciones .

Por eso es importante conocer la subjetividad de los agentes sociales para comprender lo que hacen y por qué lo hacen. Esta comprensión es una condición necesaria del éxito las políticas públicas

TENTI (2005:280) "Para concluir algunos criterios de política" en: La condición docente Análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay

En este capítulo se presenta una reconstrucción de los principales elementos de la formación permanente que se expresan en las políticas educativas en el contexto mexicano y las diferentes prescripciones que se definen a partir de éstas políticas.

Las propuestas de formación permanente se derivan de las políticas educativas y se articulan con las reformas curriculares y la formación inicial, analizarlas desde su historización ayuda a entender cómo ha llegado a ser lo que es la formación permanente.

Se muestran los cambios que estas políticas han tenido considerando la importancia de las convergencias y divergencias en el sistema educativo mexicano en distintos momentos históricos y las razones y/o necesidades por las que se ponen en acción estas políticas a través de propuestas de formación.

3.1 Historizar la formación permanente: Las primeras experiencias de formación para profesores

Las políticas educativas se refieren a las acciones impulsadas por el Estado en materia de educación; para comprender la realidad social construida por los profesores en la formación permanente que se está produciendo en los colectivos es importante conocer las tramas de dispositivos que como esquemas duraderos forman un sistema de disposiciones para actuar, pensar y sentir.

Estas disposiciones han ido construyéndose en los profesores como gremio a partir de los diferentes trayectos que ha tenido la profesión docente en el sistema educativo mexicano, el cual es regulado por las políticas educativas a través de las que se expresan las acciones desde las autoridades educativas y la ideología dominante en cada momento histórico.

De manera general, estas políticas se relacionan con los diferentes paradigmas que han transitado por la educación mexicana y los sistemas económicos que se desarrollan a nivel internacional y que influyen en el contexto mexicano, asimismo expresan formas de gobernabilidad a través de sus proyectos.

De ahí la importancia de abordar el contexto histórico y político donde se ha producido la formación permanente que nos remite a la formación inicial y a los orígenes de la educación mexicana como conocimiento del mundo social, y los esquemas de pensamiento y de expresión que se han construido produciendo diferentes acciones que se pueden reconocer en el tiempo y en el espacio.

Como menciona Fullan (1993) la formación docente tiene la característica de ser uno de los más graves problemas de la educación, al mismo tiempo es

vista como la solución a todos los problemas de la educación; el trayecto seguido por la formación permanente a través de la historia mexicana da cuenta de esto ya que las distintas propuestas de formación surgen para propiciar cambios que ayuden a resolver problemas y cuando estas propuestas son puestas en práctica surgen un sinnúmero de problemas que nos llevan a replantear otras propuestas.

Esto que se muestra tan paradójico, tiene su comprensión en la historia ya que nos indica que la formación permanente se ha realizado como un proceso de ida y vuelta, que en ocasiones da la percepción de avanzar y evolucionar y muchas otras parece que camina en círculos, dando vueltas y vueltas para quedar en el mismo lugar; sin embargo precisamente por eso es necesario analizar lo que ha sido la formación docente permanente desde las políticas y sucesos que definieron la vida institucional en la educación mexicana.

Las políticas educativas son utilizadas como un recurso legitimador de decisiones, como menciona Emilio Tenti (2005:279) a partir de este sistema legitimador se subordinan y predeterminan proyectos, acciones, elementos modificadores tanto en el contexto social e institucional del trabajo docente, como en el conjunto de las reglas que normalizan su labor en la sociedad y las propuestas de formación tanto inicial como permanente.

Por principio habría que mencionar que los procesos de formación que se han desarrollado en nuestro país, al igual que otros procesos educativos, representan dispositivos de poder y por lo tanto campos de lucha por la hegemonía; y constituyen acciones dentro de paradigmas económicos, culturales y sociales.

En nuestro país la formación de profesores ha tenido distintas perspectivas y ha sido parte de diferentes proyectos gubernamentales pero en todos éstos se

distingue un carácter institucional y una visión de sociedad por lo que se incluye generalmente en las propuestas de desarrollo del país.

Retomando a las palabras de la Dra. Amalia Nivón quien ha estudiado la participación de los profesores de primaria en una de las reformas educativas de finales del siglo XIX en la época del porfiriato, se considera que no solo en ese periodo histórico sino en todas las épocas la formación docente resulta un elemento potencial en el desempeño de la labor educativa, sobre todo cuando esta labor es objeto de poder y se define desde una política de gobierno, en este sentido como ella menciona los espacios de formación son instancias de poder entre los actores los cuales lo ejercen o luchan por él desde posiciones distintas (Nivón, 2006)

En lo que se refiere a la educación básica la formación docente ha tenido distintas intenciones derivadas de diferentes modos de pensar que determinan la ideología y las prácticas en la educación mexicana considerando las intenciones que se establecen desde las instancias gubernamentales que de alguna manera representan los intereses de la sociedad o aparecen haciendo alusión a estas necesidades en las prácticas discursivas.

Estos intereses son retomados en las políticas y se desarrollan en las instituciones educativas a través de modelos pedagógicos y proyectos educativos donde los profesores son los principales agentes sociales a través de un Estado educador que promueve discursivamente un mejoramiento para la sociedad a través de la educación.

Con la educación pública nace la idea de incidir en la educación a través de los profesores y sus prácticas de enseñanza y es a través de las decisiones del Estado que se promueven diferentes procesos de formación con propósitos muy específicos de acuerdo a la época en la que se desarrollen y que de

manera general a través del tiempo, deciden la naturaleza de la profesión docente.

Martha Eugenia Curiel Méndez (2004:426) menciona que la formación de los maestros es uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier nación, ya que es uno de los agentes en el proceso de la transmisión cultural y realiza una función clave en la preparación de las nuevas generaciones.

Hablar de las políticas educativas que han determinado las propuestas de formación permanente en nuestro país, nos remite necesariamente al origen de la educación mexicana y al origen de las escuelas normales como las principales instituciones formadoras de docentes y las propiciadoras de las primeras propuestas de formación permanente.

Ya en el mundo novohispano aún cuando no había una educación dirigida a las masas sino más bien se trataba de una educación dirigida a las clases altas; conforme se fueron desarrollando los distintos estratos sociales, se fue pensando también en el cuidado de la educación que se impartía y las características de los profesores²² aunque aún no se pensaba en como formarlos si se pensaba en las características pertinentes que debían de tener es decir su perfil.

Las primeras experiencias y/o intentos en México en cuanto a formación de profesores se refiere, se relacionan con el origen de las escuelas normales y a su vez con la escuela lancasteriana en México; la Compañía Lancasteriana fue

²² En el año de 1600 Gaspar Zuñiga y Acevedo conde de Monterrey , expidió la ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar. Este documento representa una de las primeras disposiciones sobre la educación y los profesores en México, en el cual se precisan los requisitos para ser docente los cuales eran: *[El que hubiese ser maestro, no ha de ser ni negro, ni mulato, ni indio y siendo español ha de dar información de vida y costumbres de ser cristiano viejo. Los maestros han de saber: Leer romances en libros y cartas, misivas y procesos; y escribir las formas de letras siguientes: Redondillo grande, mediano y chico; bastardillo grande, mediano y chico. Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarism que son sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero; y además sumar cuenta castellana]*(Curiel Méndez, 2004: 426 -427)

fundada en 1822 y tuvo su origen con Bell y Lancaster en Inglaterra en donde había dado buenos resultados, después de adaptada a México con gran éxito fue suspendida en 1890. (Curiel, 2004)

Durante el tiempo que duró la escuela lancasteriana con distintas escuelas de instrucción primaria en todo el país hubo la necesidad de formar profesores. Al principio esta necesidad se resolvía de manera cotidiana en las mismas escuelas a través de la capacitación de la capacitación de maestros a monitores que después al aprender el método se volvían maestros haciendo una capacitación cotidiana; pero conforme se atendían más alumnos esto ya no fue posible y se comenzó a pensar en la manera de formar a estos profesores (Curiel, 2004)

En 1823 se fundó la primera normal lancasteriana que se estableció en la escuela de filantropía de la ciudad de México, donde se habilitaba a los profesores en este sistema (Curiel, 2004)

Asimismo El Congreso Constituyente de Oaxaca decretó el establecimiento en esa ciudad de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en el año de 1824; de la misma forma en 1825 se dispone por orden del congreso local de Zacatecas la creación de otra normal en esa ciudad cuyo nombre fue *Escuela de la Constitución*, asimismo en Guadalajara se funda en 1828 otra normal; y en ese mismo año se funda también la normal de Chiapas en la que se enseñaba el método fonético para enseñar a leer y a escribir implementado por Fray Matías de Córdoba (Curiel, 2004:427 - 429)

En Oaxaca en 1835 hubo una escuela normal lancasteriana incorporada al instituto de ciencias y artes, hay también mención de una escuela normal en Monterrey que apareció 1844 y se cerró al año siguiente. (Staples,1999: 86 - 90)

Los esfuerzos realizados durante las primeras décadas del México independiente, no solo dieron origen a las primeras escuelas primarias, y a la educación infantil en escuelas, sino al establecimiento de escuelas normales tanto lancasterianas como empíricas; pero por la situación del país algunas no perduraron, porque se clausuraban a causa de los disturbios y el poco presupuesto dedicado a la educación, se cerraron y luego se volvieron a abrir tiempo después; esto dio como resultado que algunos profesores se prepararan en el ejercicio de la docencia y que siguieran ejerciendo. Entre los casos mencionados se encuentra una normal en la ciudad de Sonora en 1847, de la misma forma se abre una escuela normal en San Luis Potosí y otra en Guadalajara en 1849. (Staples,1999)

Al respecto Staples (1999:87) documenta:“Sabemos del establecimiento de varias escuelas normales, pero según parece su vida fue siempre efímera, ya que las noticias son esporádicas y hablan más bien de intentos que de realizaciones. Zacatecas parece haber establecido la primera normal en 1826 y luego bajo el gran impulso del gobernador Francisco García se fundó otra en 1832 dirigida por “el malogrado profesor Ignacio Ribot” mismo que había tenido dificultades con el clero en Valladolid en 1825 al introducir el sistema mutuo y que había sido contratado por el Estado de Tamaulipas para organizar sus escuelas lancasterianas en 1828, no sabemos cuánto duró, en 1856 se hizo un nuevo intento, siendo gobernador Victoriano Zamora quien puso esta segunda institución bajo la dirección de Canuto Álvarez Tostado. Tampoco sabemos cuanto duró pero como dice la memoria presentada en 1887, ambas [Normales] se clausuraron a causa de los trastornos públicos, en 1876 se hizo otro intento, éste de más larga vida. Aunque estas normales no sobrevivieron, sabemos que si hubo profesores “profesionales” que dedicaron su vida a la enseñanza en Zacatecas” (Staples,1999:87 -88)

Asimismo Leonel Contreras (2009:3) menciona que durante las primeras décadas de 1800 la instrucción primaria no fue ajena a los problemas y la crisis

que atravesaba la sociedad, lo que ha provocado una falta de documentos de archivo lo cual lleva a pensar que durante este periodo haya habido falta de maestros.

En el caso del Estado de Coahuila, la compañía lancasteriana se establece por decreto Constitucional No 92, el 13 de mayo de 1829, haciéndose cargo el señor Francisco Ricardo Ramos. Para poner a funcionar cada compañía, se establece una escuela en cada uno de los tres sitios más importantes del Estado en ese entonces que eran Saltillo, Monclova y Béjar hoy San Antonio Texas (Del Campo,2009:23)

Es hasta 1861 después de emitidas las leyes de reforma de 1857 que se logra separar al clero del Estado y con esto a través del gobierno Ejecutivo federal se remite todo lo relacionado con la educación al entonces Ministerio de justicia e instrucción pública y en 1874 el Estado declara el laicismo en la educación.²³

En Coahuila el decreto 286 del 14 de Julio de 1877 fue uno de los lineamientos legales del Estado que propició el desarrollo del subsistema de educativo normalista; este decreto establecía que quien deseara ejercer la docencia dentro del Estado de Coahuila debería formarse, de manera que este hecho favoreció el desarrollo de las normales junto con la participación de l gobierno y los particulares. (Del Campo,2009: 29)

El primer centro educativo para la formación de profesores se instaló en Saltillo el 1º de Octubre de 1884, se llamaba *Instituto Madero*, el cual fue creado el 22

²³ Al igual que sucede actualmente los discursos educativos se desarrollaban entre formar un esquema ideal de justicia social a través de la educación y por otra parte formar a los ciudadanos en las necesidades requeridas por los poseedores del capital lo cual incluía promover a través de la educación en los grupos subordinados la aspiración y el ideal de acceder a los privilegios de la clase dominante a través de la educación (Rosales,2009:64-65)

de Septiembre de 1883, a través de las acciones de Guillermo Powell con el gobierno de Evaristo Madero Elizondo, el plantel ofrecía cursos académicos que incluían en el tercer año, la asignatura de Pedagogía. A través de estos cursos, los estudiantes al concluir sus estudios y someter a réplica su conocimientos obtenían su título de Profesora de Instrucción Primaria, este instituto fue el primero en expedir el título en el Estado de Coahuila para el ejercicio docente, en 1935 fue cerrado a causa de la política estudiantil promovida por Lázaro Cárdenas con orientación socialista (Del Campo,2009)

En diciembre de 1885 se crea *la Sociedad Pedagógica* en Saltillo Coahuila, esta organización académica, la cual es significativa porque establece el complemento formativo a los profesores de Coahuila; dicha institución se crea con la intención de que los docentes de Saltillo reciban enseñanza mutua en las distintas materias que se imparten en la instrucción pública, asimismo hacían ahí la revisión de métodos pedagógicos. La Sociedad Pedagógica establecía en su reglamento que sus miembros se integrarían con tres tipos de docentes: los activos, los pasivos y los honorarios (Del Campo,2009)

Los profesores activos eran aquellos que prestaban sus servicios como profesores en Saltillo en las escuelas oficiales, los socios pasivos eran los preceptores que laboraban en las escuelas particulares en la misma ciudad, así como los profesores que de escuelas de otras partes del Estado y los honorarios eran personas cultas que daban testimonio de ilustración, reputación literaria y amor a la enseñanza ya sea nacionales o extranjeros y se integraban a consideración de la junta directiva.

Cinco años después de haber iniciado el Instituto Madero los primeros cursos sistemáticos para la formación de maestros, el Gobierno del Estado asume el compromiso social de crear la primera Escuela Normal Oficial con el apoyo del gobernador José M. Garza Galán.

En 1989 el día 18 de febrero se establece que un anexo del Ateneo Fuente empezara a funcionar *La Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria*, los estudios comprendían cinco años, como requisito para inscribirse las personas deberían tener 14 años como mínimo, presentar el certificado de instrucción primaria y a falta de este presentar examen a título de suficiencia sobre las materias de instrucción primaria. (Del Campo,2009)

El intento por crear una normal oficial fue efímero, no se concretó y al poco tiempo tuvo que suspender los servicios. Con la instalación de la 2ª Iglesia metodista en Saltillo en 1888 y la instalación de la iglesia presbiteriana en 1890, en ese mismo año se creó la escuela de primeras letras y la escuela normal presbiteriana utilizando una finca donde se ubicaba la iglesia y dichas escuelas, en esta escuela las aspirantes cursaban cuatro años diversas materias entre las que se incluía el inglés, el dibujo, la geografía, la moral y el inglés entre otras, esta institución se canceló en 1916 titulando a 175 profesores (Del Campo, 2009)

En 1894, se vuelve a hacer un intento por crear la *Escuela Normal de Coahuila*, y el día 6 de julio de 1884 se realiza el decreto de creación.

En el surgimiento de las normales en todo el país se puede observar la manera en que la educación elemental hoy educación primaria y/o educación básica, se toma como un mecanismo de gobernabilidad y se comienza a pensar en los profesores como los principales actores en el proceso educativo y por lo tanto en una formación docente que conformara profesores al servicio del Estado.

Asimismo se puede ver la forma en que la formación inicial y la formación permanente están vinculadas a requerimientos del Estado, la educación de las escuelas de instrucción primaria, fue también motivo de distintos movimientos pedagógicos que generaron procesos de formación de manera rudimentaria, la

formación de profesores fue una preocupación en todo el país, en este tiempo en la idea de modernizar las escuelas elementales a finales de la década de 1870 ya se proponían acciones encaminadas a la formación de profesores por ejemplo la *Sociedad de Estudios objetivos* y la *academia de profesores de la ciudad de México*, fueron grupos que se propusieron modernizar a los profesores de las escuelas de la ciudad en la introducción de la enseñanza objetiva. (Moreno Gutiérrez, 2007)

Los intentos formales de la educación normal se iniciaron con los avances pedagógicos de la *Escuela Modelo de Orizaba*, fundada por Enrique Laubscher en 1883 quien experimentó con gran éxito un innovador plan de estudios y métodos de enseñanza para la instrucción o educación primaria en 1885 se incorporó a la Escuela Modelo de Orizaba el gran pedagogo Enrique Rébsamen quien junto con Laubscher impartían en curso de pedagogía (Curiel. 2004)²⁴ (Solana, 1994)

El 17 de diciembre de 1885 el Congreso de la Unión, aprueba el decreto por el que se crea La escuela Normal de México. En 1886 es fundada La escuela Normal Veracruzana en Jalapa (Solana, 2004:602) en esta institución se gestan los primeros movimientos de renovación pedagógica en nuestro país dando origen a libros de texto, publicaciones en revistas y libros de metodología entre otros.

El 2 de Octubre de 1886 se aprueba el reglamento de la Normal de México y en 1887 es establecida La Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la ciudad de México la cual fue inaugurada el 24 de Febrero de ese año (Solana, 2004:602)

²⁴ La Escuela Modelo de Orizaba fue la primera escuela moderna en México, por lo que se llamó "Escuela Modelo"(CRONOLOGÍAS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO) SOLANA,2004:602)

Uno de los procesos formales de formación permanente del que se tiene referencia son los cursos para profesores y directores en servicio desarrollados en la Escuela Normal de Orizaba y la Escuela Normal de Xalapa en el estado de Veracruz en el año de 1895 los cuales pretendían el perfeccionamiento de profesores y directores de escuelas primarias.

En estos cursos se promovían, los nuevos modelos educativos y tendencias pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa, enfocándose en la búsqueda del desarrollo físico y mental en los niños, la enseñanza científica, la aplicación de las nuevas corrientes pedagógicas expresadas en esa época, esto representa uno de los primeros esfuerzos por ofrecer formación a los profesores en servicio con la intención de mejorar la educación.

En estos espacios se hacía promover una conciencia pedagógica emanada de un proyecto de desarrollo científico – académico de la época, en los cursos de capacitación para profesores, se veía la importancia del uso de los métodos de enseñanza, la enseñanza objetiva en la escuela elemental entre otros.

Sin embargo como formación dirigida a sujetos de una profesión de Estado, la formación docente fue tomando distintas rutas que si bien respondían a necesidades de la sociedad y el progreso también llevaban consigo las intenciones específicas del gobierno para conformar un modelo de sociedad mexicana adscrito a una ideología política donde la educación es parte de los mecanismos de control y poder mediante los cuales se ubica en una posición en el espacio social a los sujetos.

El significado de la docencia y la formación de los profesores actúan de manera paralela para ocupar posiciones en la sociedad construidas en función de un valor asociado a la formación, así se puede mencionar que ya en 1885, la perspectiva de formación de profesorado de educación primaria impulsó la transición de la figura del experto, recayendo en el profesor con título de

normalista la autoridad y desplazando paulatinamente la autoridad simbólica del profesor empírico que centraba su trabajo en la comunidad, en los saberes que él consideraba necesarios para la supervivencia en la sociedad de ese tiempo.

En 1890 a partir del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública se realiza una reforma educativa con la que se pretende unificar la educación primaria y normal en todo el país, en este congreso se impulsan iniciativas de reforma propuestas por las escuelas normales de Veracruz y México desde 1886 y 1887 (Nivón, 2006) Esto refiere la importancia que para el gobierno tiene tomar el control de la educación a través de la implementación de políticas públicas y a los profesores de primaria como los principales gestores de la misma, la participación de los profesores de primaria ha sido esencial en todas las épocas y en esta época inicia la configuración de los profesores de primaria al servicio del Estado.²⁵

La participación de los profesores de primaria se relaciona con los procesos de cambio social, la dimensión curricular es el eje articulador de los cambios en la educación en la pretensión de realizar cambios sociales, el origen de las normales nos muestra las miradas esperanzadoras de varios grupos de profesores en todo el país que anhelaban organizar y mejorar el país a través de la educación.

Desde la esa época donde aparecen los primeros profesores normalistas, es evidente que la atención a niños de primaria es una necesidad de primer orden y todo un mecanismo de control y dirigencia desde donde se puede controlar un país, la formación en este sentido es el engrane que hace que funciones

²⁵ En el estudio de Nivón(2006) documenta la participación de las primeras generaciones de profesores normalistas y sus acciones en la realización de la reforma, centrándose en la actuación social de los profesores y educadores en los planteamientos educativos propuestos por Joaquín Baranda entre 1890 y 1900 como parte de la política educativa de Porfirio Díaz.

este mecanismo de poder y control, pero también de progreso en un país naciente.

Como muestra el trabajo de la Dra Amalia Nivón (2006) Mediante el análisis de los campos formativos que se trataban de poner en práctica en los programas de educación normal y los programas de educación primaria a través del abordaje de diversos contenidos, se va dando a conocer la participación de los profesores en el desarrollo educativo y el interés pedagógico predominante tanto en los profesores como en el Sistema Educativo Mexicano y la influencia de posiciones y paradigmas extranjeros. Sin embargo se trató de el establecimiento de líneas que más tarde caracterizarían a los procesos de formación y a la educación mexicana, de ahí la importancia de conocerlos.

Esta participación es documentada desde las prácticas de formación, el desarrollo curricular de la época y la visión acerca del lugar que ocupan los profesores de primaria.

En cuanto a la formación de los profesores en servicio, este estudio aborda la manera en que se instituyen las exigencias para ejercer la profesión de profesor, las cuales no son meramente académicas sino que existe una construcción simbólica acerca de lo que debe ser un profesor en cuanto a su comportamiento moral, muy similares a las exigencias que la sociedad solicita a los sacerdotes católicos donde se pide que los profesores tengan vocación, amor a la humanidad, caridad, desprendimiento de los intereses personales para dedicarse al magisterio atendiendo las necesidades de sus alumnos.

Las condiciones socioculturales e institucionales son el contexto en el que se forman los profesores en servicio, reforzando ciertas disposiciones a seguir las exigencias de una sociedad liberal en crecimiento pero eminentemente moralista;

Las primeras experiencias de formación en nuestro país, dan cuenta del contexto en el que se origina la formación en nuestro país definiendo líneas que son parte de las identidades de los profesores y las instituciones formadoras de docentes y las instituciones educativas mexicanas.

3.2 La formación de los profesores posrevolucionarios.

Durante la etapa denominada Porfiriato la cual inicia en 1876, se lograron grandes avances en cuanto a educación se refiere; los congresos de instrucción pública de 1889 y 1890 definieron líneas que se retomarían años más tarde después de la revolución (Moreno, 2003) donde los avances también fueron muy significativos en cuanto a la formación de profesores, ya que las bases para una educación científica y moderna se fueron configurando en desde el Porfiriato continuando durante la época posrevolucionaria.

Asimismo a principios del siglo XX, aun cuando las condiciones económicas en nuestro país eran difíciles, en la educación se dieron avances significativos los profesores de primaria tuvieron un papel crucial ya que no solo participaron en la lucha armada, sino que contribuyeron ideológicamente con algunos grupos revolucionarios

Los profesores a diferencia de otros profesionistas fueron los que más se involucraron en la revolución, principalmente los del norte quienes se incorporaron desde antes y durante el periodo armado, a diferencia de los del sur y el centro que se incorporaron hasta después del triunfo de la revolución. (Arnaut, 1996)

Esta época es relevante en cuestión de formación porque una vez terminada la lucha armada en la que participan como intelectuales, combatientes, relatores, espectadores e incluso víctimas de la revolución, las identidades de los profesores y la profesión docente fueron cambiando, y cada vez más se

incorporaron al magisterio actores sociales de las clases bajas, hubo cambios sustanciales en la educación primaria y en las propuestas de formación y las formas de incorporación a la profesión docente.

En 1911 se expide una ley para la creación del servicio federal en las comunidades rurales donde no había escuelas primarias, esto generó la creación de las escuelas rurales y la formación de profesores a través de las misiones culturales, y tiempo después la creación de más normales.

El gobierno posrevolucionario vio la posibilidad de unificar al país mediante la educación lo que implicó que se desarrollaran varios procesos de formación principalmente para formar profesores que atendieran la educación primaria en las comunidades rurales, asimismo se desarrollaron procesos de formación para actualizar profesores en servicio.

En Coahuila uno de estos procesos fueron las denominadas *Academias Pedagógicas* las cuales estuvieron organizadas por primera vez por el profesor José Rodríguez González, director de instrucción pública en el Estado; estas academias se crearon en los municipios de Múzquiz, Piedras Negras, San Pedro, Torreón y Monclova y tenían la misión de actualizar y perfeccionar a los profesores de primaria en servicio (Del Campo, 2009)

Sin embargo una de las acciones posrevolucionarias más significativas en materia de educación y de formación del magisterio, fueron sin duda, las misiones culturales ya que ocuparon el lugar de eje fundamental para el funcionamiento de la Secretaría de Educación a través del proyecto de Vasconcelos en el que emprendió la “Gran cruzada contra la ignorancia” tratando de llevar la educación pública a todo el país intentando incorporar a la población indígena y promoviendo un pensamiento racional y práctico alejado de las ideas de la religión católica.

La formación permanente de profesores a principios del siglo XX se caracterizó por ofrecer la certificación para ejercer la profesión de docente a quienes no contaban con un título.

Es también a través de la formación que se hacían distinciones entre los profesores generando una estatificación del magisterio, que colocaba en el lugar más alto todavía a profesores que venían de los antiguos estratos o sea los profesores de primeras letras, de la Compañía Lancasteriana con licencia y los autorizados por los ayuntamientos y los gobiernos estatales a los que se agregaban los profesores normalistas titulados (ARNAUT, 1998: 23)

En las misiones culturales se implementaron estrategias de formación que más que nada buscaban abastecer la demanda de profesores y extender la educación a las clases bajas, sobre todo en las comunidades campesinas e indígenas (ARNAUT, 1998: 59) se trataba de formar o capacitar a profesores rurales, generalmente jóvenes reconocidos en sus comunidades por su buen comportamiento.

Una vez incorporados los jóvenes a la profesión docente quedaban en manos de los inspectores de la Secretaría de Educación y su capacitación como profesores rurales sería encomendada a los misioneros culturales quienes conocían generalmente las comunidades; con esto lograban no solo capacitar a los profesores sino que el gobierno se involucrara por medio de la escuela primaria a dichas comunidades; de manera que no solo se trataba de procesos de formación sino que estaban implícitas cuestiones políticas y de gobernabilidad.

De igual manera desde entonces la formación de los profesores era considerada una labor compleja ya que aunque las misiones culturales surgieron con la creación de la Secretaría de Educación en 1921 tratar de unificar a través de la educación un país tan diverso y extenso presentaba

enormes dificultades como hasta nuestros días las sigue habiendo en ese sentido porque se trata de posiciones sociales distintas, culturas distintas en un mismo país y formas de ver la educación también diferentes

En 1922 se crean las escuelas rurales y junto con éstas el "*Departamento de Educación y cultura para la raza indígena*" lo que permitió tener un panorama más o menos claro de donde se requerían y podían proporcionar los servicios educativos; en 1923 se expide el "*Plan de Misiones Federales de Educación*" y hasta 1926 se crea la "Dirección de Misiones Culturales" mediante la que se reconocen burocráticamente las funciones de los misioneros, hasta 1932 se definió la integración de las escuelas rurales.²⁶

A través de la historia, se ha ido reconociendo la importancia del papel de los profesores en la consolidación de un nuevo modelo de educación y agentes principales de un mecanismo tanto de socialización como de control donde la formación de docentes ocupaba un lugar preponderante y determinante para el desarrollo de las propuestas gubernamentales,

La formación docente desde la época posrevolucionaria ha generado diferencias de sueldo y de estatus social, ya que según el lugar donde prestaran los profesores sus servicios ya fuera en el campo o en la ciudad una cosa determinaba la otra; ser profesor normalista implicaba trabajar en la ciudad y tener un mejor sueldo, los profesores rurales generalmente no eran normalistas y tenían un menor sueldo.

En este tiempo la profesión de profesor pasa de ser una profesión casi privada, a ser una profesión de Estado, primero regulada por el municipio, después por

²⁶ El contacto del misionero ambulante con el medio rural era lo que había de construir un nuevo punto de arranque en la educación mexicana. Aquel pronto descubrió que era el único representante de la civilización moderna en la comunidad indígena y rural... había que llevar a la comunidad indígena la medicina, el derecho, la higiene, las primeras letras... porque las comunidades indígenas carecían de todo... poca era la ayuda que podía obtener de la Secretaría de Educación (Castillo, 2002)

el estado y luego por la federación, y por lo tanto los procesos de formación también se empiezan a regular de esta forma.

En Coahuila lo que era el *Asilo Trinidad Narro Mass* que había sido creado en el año de 1900, en la década de los años veintes comienza a ofrecer estudios para el ejercicio docente, en éste se expedían títulos de profesora de educación primaria elemental y superior.(Del Campo González, 2009)

El ingreso y capacitación de profesores a través de las misiones culturales junto con la creación de las escuelas rurales, sentaron un precedente en la sociedad mexicana y la cultura de los profesores y sus identidades como estrategia de formación también sentó precedentes que caracterizan las formas de proceder en los procesos de formación basados en la verticalidad, la unificación, la formación técnica y la idea de cumplir misiones de cobertura.

Refiere Vasconcelos “Para comenzar designamos a los nuevos maestros el nombre de misioneros, en honor a los verdadero misioneros, civilizadores que ha conocido el nuevo mundo”... “Al mismo tiempo no hay mejor ejercicio para el maestro joven que el descubrir el campo, las necesidades de la escuela y tener que improvisarlas” ...”Por lo pronto el misionero iba encargado de improvisar incluso maestros, pues no salía de un sitio mientras no estaba levantada la casa escolar y antes de haber adiestrado algún joven del pueblo que obtenía la escuela y un pequeño sueldo de ayudante.(Castillo, 2002)

El sistema de habilitar maestros en la comunidad es que deja creadas células permanentes de cultura...el misionero federal iba dejando a su paso, enraizados en la población indígena, una serie de iniciados, de la campaña cultural patriótica... El programa escolar no tenía plan ni tradiciones que seguir. El maestro carecía ante todo de vicios profesionales y tenía una percepción inmediata del ambiente. (Castillo 2002: 121 -127)

En esta etapa la formación permanente tenía un papel certificador para proponer profesores a partir de su preparación en las escuelas rurales.

Al consolidarse la profesión magisterial como una profesión de Estado, la formación y actualización del magisterio se convierten en una pieza clave para promover el desarrollo y la expansión educativa, pero también para que el Estado tuviera el control absoluto de la educación básica; formar y capacitar maestros fue una de las principales estrategias que dieron origen a la centralización del sistema educativo mexicano (MIRANDA, 2001), se fundamentó el control hegemónico de los agentes educativos tanto en sus acciones pedagógicas como en los procesos de movilización en el ámbito regional.

Cambiaron las formas de reclutamiento o ingreso al magisterio, para ser profesor se necesitaba la autorización oficial o licencia para operar una escuela particular que con el tiempo esta licencia se convirtió en el medio para que los ayuntamientos contrataran a los profesores; el ingreso a la profesión más adelante se combinara con la necesidad de especializarse en el ejercicio de la docencia, (ARNAUT, 1998:24) situación que comienza a determinar un enfoque de la formación permanente que más tarde se desarrollaría.

En este tiempo, la importancia social de la Educación Primaria fue creciendo y junto con ella la facultad del Estado para garantizarla, desarrollándose la idea del derecho a la educación primaria como parte de los derechos de los niños mexicanos y con esto la obligación del Estado para proporcionarla, cuestión que influyó en la expansión de los servicios educativos y la formación dirigida a los profesores de primaria en servicio como certificación para ejercer la profesión de profesor.

Una gran parte de los profesores de primaria siguieron siendo por mucho tiempo profesores no titulados o profesores titulados mediante formación permanente (ARNAUT, 1988:24) es decir en la práctica y para la práctica.

En este sentido la formación permanente ha sido una condición de identificación de la comunidad magisterial y en la sociedad motivo de caracterización del gremio, profesores con hábitos de intelectualidad y bajos salarios que hacen la diferencia entre el magisterio y otras profesiones, una profesión burocrática ligada al gobierno y a sus ideales pero también a sus vicios.

Un evento significativo para el magisterio de esa época fue la consolidación de la Normal Superior de México en 1934, separándose de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM; la formación que se ofrecía a través de ésta institución como formadora de docentes en servicio, tuvo gran sentido en el sistema educativo mexicano en los profesores, ya que este suceso implicó para la formación pautas de identidad magisterial.

Desde el punto de vista curricular y social implicó la construcción de nuevos saberes incorporando otras disciplinas a la formación como son las ciencias sociales, la sociología y la psicología, fortaleciendo los saberes pedagógicos de los profesores, asimismo con este hecho se transformaron también las visiones de los profesores acerca de la realidad educativa.

Cabe señalar que en la época posrevolucionaria los profesores de Educación Primaria eran más trabajadores de la comunidad que profesionistas o profesionales de la educación, su labor estaba muy encaminada al desarrollo de la comunidad; su trabajo como profesores aún con la formación en la que ellos participaban se basa en gran parte en el sentido común, un saber práctico que no era precisamente didáctico – pedagógico.

La práctica de los profesores se basaba en el sentido común más que en cualquier teoría o saber pedagógico, ya que al ser personas de la comunidad que se habían visto en la posición de profesores, era difícil dejar de ser quien eran para convertirse en profesores a través de la práctica y la formación; a diferencia de los y las jóvenes que se formaban en las normales quienes habían sido preparados para el magisterio.

Los profesores rurales, no podían dejar de la noche a la mañana sus oficios, tenían bajos sueldo, a diferencia de los profesores de las universidades que ejercían su profesión como médicos, o abogados libremente se dedicaban solo un tiempo a la docencia, sin embargo los profesores de las ciudades se dedicaban de tiempo completo a la docencia, de manera que socialmente era difícil no hacer distinciones entre estos tres tipos de docentes socialmente hay pautas culturales que los identificaban.

La década de los cuarenta fue un momento histórico crucial para el mundo y para México como país; ya que se inicia el despegue hacia la industrialización del país que requirió de reorientaciones políticas y sociales que apuntaban a la reconstrucción de un nuevo proyecto histórico de la nación, en el que se reconstruye también la formación y la función de los profesores de primaria.

Esta época se caracteriza por los conflictos y crisis del poder en los que se realizan los procesos sociales; el impacto de estos procesos tuvo una gran influencia en la formación permanente que trata de responder a las necesidades de los nuevos modelos de crecimiento económico.

La formación permanente en esta época permitió la estructura y los mecanismos de organización que darían dirección a la educación en nuestro país ya que se desarrolla un proceso de institucionalización, en este periodo histórico se construye una resignificación de la labor social de los profesores

buscando a través de la formación permanente la transformación de su práctica y su acción en la sociedad.

En la formación se construyen nuevos saberes que determinan las prácticas, se crean también simbolizaciones en la labor docente que a lo largo del tiempo trascendieron como parte de las identificaciones e identidades del gremio magisterial y en particular de los profesores de primaria.

Se trató de elevar la calificación específica de la fuerza de trabajo de los profesores a fin de garantizar una mayor eficiencia en la prestación de los servicios educativos y de ampliar las posibilidades de desarrollo profesional y académico de los profesores, en esta visualización se inscribe la creación del *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio* como una oportunidad que el Estado brindaba a los profesores para prepararse y desempeñar sus labores, pero también como estrategia política para tener el control de sus acciones e ideología.

La creación del Instituto Federal de Capacitación del magisterio (IFCM) en 1944 tenía como principal intención acreditar a los profesores no titulados, esto representa uno de los antecedentes más importantes en la formación continua y las modalidades de formación que aparecerían tiempo después, como una instancia con un papel acreditador.

Su creación obedece a la falta de normales suficientes como instituciones formadoras de docentes, y la factibilidad de acortar los estudios proporcionándoles una formación fundamentada en las habilidades básicas para ejercer la profesión que además se proporcionaba como formación permanente compensando la falta de formación inicial.

De esta manera, este instituto se convirtió en la normal más grande del mundo a través de la que se formaron miles de profesores rurales principalmente,

pero también urbanos titulándolos como profesores de primaria, sin olvidar que esta formación contribuyó a promover la asignación de plazas a una gran cantidad de profesores a quienes se les exigía el título como requisito para otorgara (Rosales, 2009)

Asimismo en la década de los treinta inicia la configuración de una alianza o pacto entre los profesores y el Estado de manera más explícita de los profesores con el Estado que en los años cuarenta se consolidaría.

Para los profesores el discurso liberal promovido por los gobiernos en turno fue la bandera que llevaron a todos los lugares del país junto con la alfabetización y la educación rural la cual tuvo un gran desarrollo; el papel de los profesores y su formación conlleva a reflexionar en las oportunidades y estrategias de formación que definieron las identidades de los profesores de esa época y que forman parte de algunas costumbres y tradiciones de lo que hoy es la profesión docente y la formación de profesores.

En Coahuila de 1916 a 1945 daban servicio las siguientes instituciones formadoras de docentes: La escuela normal de la frontera ubicada en Sabinas Coahuila la cual fue creada en 1916, la academia de kindergarten creada también en el mismo año al igual que la junta de academias pedagógicas que dejó de funcionar en el año de 1924, el colegio Roberts ubicado en Saltillo el cual se creó en los años veinte, la escuela para varones campo redondo en Saltillo creada en 1923, el asilo Trinidad Narro Mass en Saltillo creado en los años veinte, la escuela Normal Superior de Saltillo y el Instituto Federal de Capacitación del magisterio creados en 1944.(Del Campo, 2009)

Los procesos de formación fueron construyendo a los profesores mexicanos y distinguiéndolos también como gremio y dentro de éste haciendo otras distinciones que coexisten en su historicidad generando realidades sociales

distintas pero que dan cuenta del lugar de la formación y de los profesores en la sociedad mexicana.

3.3 Formar profesores para la unidad nacional

En el año de 1944 en el Estado de Coahuila, se crean dos instituciones que fortalecerían la formación permanente del magisterio, se trata de la *Normal Superior del Estado de Coahuila* y el *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio* el cual fue creado el 26 de diciembre de 1944, éste último se inaugura durante el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho y secretario de educación Jaime Torres Bodet; dicho organismo tenía como finalidad principal fortalecer la formación docente en todo el país. (Del Campo,2009)

La condición de la profesión docente como una profesión de Estado, le fue dando a los profesores de primaria una dependencia hacia el control político e ideológico tanto del Gobierno Federal como Estatal, en este sentido, la formación permanente en las décadas de 1944 a 1970 se relacionaba más con estrategias de control político que con una formación para las prácticas educativas en sí misma.

Desde principios de la década de los cuarenta se consideró a los profesores de primaria como gestores del desarrollo académico y cultural de la población mexicana, a la luz de las prescripciones gubernamentales.

En la formación permanente aunque escasa de esta época, tuvo mayor peso el sentido de un profesor sindicalista y nacionalista que motivara los valores cívicos en la enseñanza colaborando a promover la unidad nacional a través de una cultura unívoca para todo el país, que el actuar como un profesor con preocupación y conciencia social que pudiera pensar por sí mismo; dejando a

un lado las acciones de liderazgo, compromiso social y organización comunitaria que se habían configurado acerca de los profesores.

Sin embargo la creación de algunas normales rurales permitió construir en algunos profesores el sentido de patriotismo y responsabilidad social hacia la comunidad junto con el sentido de lucha social,²⁷ en la Región Lagunera de Coahuila se fundó en 1959, la *Escuela Normal Rural Rafael Ramírez*, ocupando un edificio que había sido hasta entonces de *la Escuela Práctica de Agricultura fundada* en 1944, y que anteriormente había sido *la Escuela Vocacional agrícola* fundada en 1938 a raíz de la expropiación y repartición de tierras en esta región.

Esta institución se ubica en el Ejido Santa Teresa y sus bases ideológicas se fundamentaban en las políticas sociales y educativas emanadas de los sucesos de 1937 en los que Lázaro Cárdenas había repartido tierras en esa región, sucesos que significaron puntos medulares en la cultura y la historia de la Región Lagunera.

Asimismo otra normal rural que fue creada en 1959, fue la *Escuela Normal Particular Prof: Federico Hernández Miréles* la cual inició sus labores en la Escuela Primaria Oficial Benito Juárez de la ciudad de Torreón Coahuila, tres meses después se trasladó a otra escuela primaria oficial de niñas en la misma ciudad denominada Escuela Primaria Alfonso Rodríguez, como escuela normal funcionaba en el turno nocturno de 19:00 a 23:00 horas y las edades de los profesores que ahí se formaron oscilaban entre los 18 y 51 años de edad.(Del Campo, 2009)

²⁷ “La región lagunera integrada por los municipios de Francisco I Madero, San Pedro, Torreón, Matamoros y Viesca, se convierte desde finales de la década de los 50ás en un contexto significativo en la creación de centros educativos normalistas. En este espacio geográfico, donde la prestación del servicio normalista comparte créditos con las instancias federal, estatal y particular. La gama de centros educativos que aquí se crearon, habla de la importancia que adquirió el ejercicio docente como una profesión surgida al amparo social y del Estado.” (Del Campo, 2009:112)

Otra de las normales creadas en los años 50ás en la Región Lagunera de Coahuila, fue por iniciativa de los sacerdotes jesuitas que siempre han tenido gran presencia en la Región Lagunera, se trata de la *Escuela Normal "La Luz"* llamada también "*Colegio La Luz*" en esta normal se ofrecían tanto estudios de normal para educación primaria como estudios de normal para educación preescolar, a diferencia de la escuela normal Rafael Ramírez del Ejido Santa Teresa y la Normal Federico Hernández Miréles de Torreón, la normal del Colegio la Luz, ofrecía formación a las jóvenes de las clases pudientes de la ciudad de Torreón, asimismo los grupos eran pequeños a diferencia de las otras normales.

El gobierno de Ávila Camacho a diferencia de los gobiernos posrevolucionarios otorgó un lugar preponderante a la educación privada e incluso cerró algunos centros de maestros situación que afectó principalmente a los profesores rurales que carecían de título (Rosales, 2009:76) Sin embargo el lugar de los profesores en el desarrollo educativo estaba consolidado, de manera tal que en tiempos posteriores se convertirían junto con la formación permanente en el eje central de las políticas educativas.

La actuación de los docentes como grupo social comenzó a tomar fuerza y el corporativismo se impuso en todos los ámbitos de la vida social del país generando la constitución del Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación SNTE en 1943 como corporación magisterial que nuevamente vino a afirmar el compromiso de mantener a la profesión docente como una profesión de Estado.

Al expandirse el número de profesores bajo la dependencia de la Secretaría de Educación, se avanza muy rápido hacia la unidad patronal del magisterio (Arnaut, 1998:61)

La labor del sindicato en la formación de profesores a través del Instituto Federal de Capacitación fue relevante, pues contribuyó a que los profesores obtuvieran su título a través de la exigencia de éste para integrarse al sindicato así como para ingresar al escalafón apoyando la condición de que solamente los profesores titulados podían acceder a un mejor salario.

En un lapso de 20 años 33047 profesores obtuvieron su título a través del Instituto Federal de Capacitación del magisterio en el periodo de 1944 a 1964 (Rosales, 2009:84) lo cual caracteriza la formación docente que se desarrolló durante este periodo y el tipo de docente que se generó a partir de esta formación que se manejó como formación permanente pues estaba dirigida a profesores en servicio.²⁸

A finales de la década de los sesenta, la figura de los profesores de primaria como mentores de las clases más desprotegidas estaba bien determinada; condición que propició en los profesores una transformación en su labor en una sociedad en pleno proceso de urbanización que requería una educación para la industria y el uso de la tecnología. Esta urbanización implicó la decisión de iniciar un proceso de cierre de casi la mitad de las normales rurales convirtiendo algunas de éstas en secundarias técnicas, lo que generó una formación de profesores más técnica encaminada a promover la economía y la competitividad.

La estatificación interna del profesorado se va haciendo cada vez más compleja, ya que por ejemplo en los Estados, se fueron conformando "Añadidos" a la estructura local al incorporarse a la Secretaría de Educación y a los sindicatos los profesores urbanos federales, los urbanos rurales, el personal de las normales rurales y quienes habían participado en las misiones culturales. (Arnaut, 1998:61)

²⁸ Hacia 1954, se realiza una revisión de planes y programas tanto para la educación básica como para las normales a través de la formación de la "Junta nacional de Educación Normal" Estas acciones dan muestra del interés por propiciar cambios en la educación mediante la formación de profesores que más tarde se concretarían en proyectos y planes de desarrollo

Las reformas que se ponen en práctica en la década de los setenta, se transforman hacia estrategias gubernamentales donde los profesores una vez incorporados a la burocracia como gremio eran los mejores emisarios. Se da una acentuación en el desarrollo del capitalismo y la privatización y se consolida el discurso de los países del primer mundo y los del tercer mundo o en vías de desarrollo; el gobierno muestra incapacidad política para atender a las demandas de la burguesía y al mismo tiempo se observa que existe temor por atender a los grupos populares ante la amenaza de nuevos levantamientos.

Los profesores de primaria y su actuación son trascendentales para los programas y estrategias gubernamentales ya que a pesar de que la profesión de profesor no tenía un reconocimiento social como otras profesiones, en la sociedad mexicana se le reconocía su papel esencial en la socialización de las masas y se desarrolla la fuerza del magisterio como grupo social.

Al suprimirse la educación socialista, se buscó centrar la atención nuevamente en lo pedagógico, así como en cubrir la demanda de alfabetización en el país incorporando a los profesores a ésta labor. En los años 70as, los procesos de formación permanente comienzan a formalizarse, con la intención promover la construcción de un nuevo modelo de nación, basado en la industrialización y la modernidad. (REMEDI, 1993) El IFCM, se convierte en la *Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio* en 1971, que tiempo después en 1984 se define como *Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio* (SEP, 2003)

Como construcción conceptual la formación permanente abre en el contexto magisterial nuevos horizontes en la década de los setentas, sin embargo tendrían que pasar más de diez años para que comenzara a cobrar relevancia, en todo caso más que ser parte de la vida cotidiana de la época, se trataba de

esfuerzos personales, pues algunos profesores de primaria procuraban superarse estudiando otras carreras o la normal superior, las propuestas de formación permanente eran incipientes y se desarrollaban en relación a la reforma curricular de principios de los setentas.

En las escuelas normales se inicia la construcción conceptual de “Formar profesionistas” sin embargo el sentido social del término era muy lejano a lo que pudiera ser como tal, desde la formación inicial las normales rurales no ofrecían las mismas condiciones y saberes que las que las normales urbanas, se continuaba haciendo una separación entre los profesores rurales y urbanos

A partir de las reformas prescritas en la década de los setenta se difunde el sentido de docente como promotor, coordinador y agente directo de los procesos educativos, la formación permanente se centra en la didáctica de los contenidos específicos, los aspectos técnicos, la dinámica de grupos y la aplicación de los planteamientos de la tecnología educativa; asimismo se comienza a promover la planeación y el control de los procesos didácticos como condición de eficiencia(JIMENEZ Y PERALES, 2007:20) se formaba a los profesores en el método sistémico, promoviendo la actuación del profesor como quien podía propiciar y preparar los ambientes de aprendizaje retomando aplicando los principios de la didáctica y el enfoque proceso – producto.

La formación permanente a través de la historia ha estado íntimamente ligada a las políticas educativas y reformas y enfoques curriculares, ha sido también vehículo de las ideologías de una época determinada y el protagonismo de algunos gestores de la educación y la objetivación de algunos enfoques pedagógicos.

La formación permanente comienza a tomar fuerza en esta década al concebirse como el conjunto de procesos mediante los cuales los profesores

desarrollan diversas habilidades en relación al manejo de contenidos y conocimientos técnico – pedagógicos, esta formación se va asociando a campos de conocimiento específicos y disciplinas como la psicología del aprendizaje.

3.4 Formar profesores universitarios

Los procesos de formación permanente, dependen de líneas histórico – sociales para su desarrollo (Antonio Serrano, 2001: 73 -87) responden a paradigmas económicos, esta situación se vuelve más compleja si partimos de que la profesión docente en educación primaria se desarrolla con un sentido social proclamando por el Estado.

La formación permanente y sus propuestas, están determinadas por las políticas educativas que en su desarrollo influyen las prescripciones de organismos internacionales como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, el cual tiene la finalidad de promover las economías abiertas basadas en el desarrollo del mercado.

A principios de la década de los setenta, después de un periodo de anticomunismo y nacionalismo dependiente durante el gobierno de Luis Echeverría, se inicia un periodo de crecimiento y desarrollo nacional.

Los cambios en cuanto a la urbanización y el nuevo proyecto de país en relación a la transformación y modernización del país, propiciaron junto con otros sucesos, que en 1971 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformara en la *Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio*, otorgándole por parte del gobierno la facultad y responsabilidad del mejoramiento profesional de los profesores tanto de educación primaria y preescolar como los profesores que pertenecían al nivel de educación media superior.

Asimismo las expectativas y proyectos educativos se plantearon en torno a los fundamentos de la *Ley Federal de Educación* promulgada en 1973, el proyecto educativo era ambicioso ya que se pretendía transformar la economía y la organización social a través de la transformación de las mentalidades mediante el desarrollo educativo del país, así como instaurar un orden social más justo al procurar una distribución más equitativa de las oportunidades (Latapí, 1998: 34)

Junto con la promulgación de dicha ley se llevó a efecto *la reforma curricular de 1973* en la que se promovía una educación permanente, el aprendizaje activo, el desarrollo de la actitud científica entre otros, iniciándose un proyecto modernizador en la educación. Este proyecto generó diferentes acciones como la formación de los profesores en servicio sobre las nuevas técnicas y metodologías didácticas, asimismo se inició un proceso de descentralización educativa.

Estos sucesos iniciaron propuestas de mejoramiento profesional para los profesores que principalmente pretendían una formación que les permitiese mejorar sus habilidades técnicas que da idea de que las expectativas acerca de los profesores giraban en torno a la formación de profesores como unos profesionales técnicos, sin embargo la tentativa de mejorar la educación a través de la formación de profesores marcó el inicio de una nueva etapa que implicaba el desarrollo de la formación permanente.

Junto con el paradigma de desarrollo modernizador se perfila la idea del maestro con estudios profesionales, centrándose la atención en la formación de los profesores en servicio, lo que generó en 1978 la creación por decreto presidencial de la *Universidad Pedagógica Nacional* partiendo de la premisa de que los profesores eran los principales promotores de las reformas educativas y necesitaban participar en procesos de formación para acceder al

manejo de las innovaciones educativas que se estaban desarrollando en todo el mundo.

La creación de la UPN en los años setentas era promovida entre el magisterio mediante un discurso de “Dignificación del trabajo docente” a través de la formación permanente que les pudiera otorgar a los profesores de primaria y preescolar el grado de “Licenciados” y que con esto se avanzaría en el logro de la calidad de la educación.

Esta institución tenía como una de sus intenciones principales formar a los profesores egresados de las normales, que ya estaban en servicio pero que como es sabido aún no habían egresado con una licenciatura, es decir se ofrece en primera instancia una licenciatura para la nivelación de una profesión técnica como era el magisterio hasta antes de 1984.

En el Estado de Coahuila a través de la Secretaría de Educación, se crearon cuatro unidades de la Universidad Pedagógica en regiones estratégicas del estado a donde pudieran acudir los profesores de primaria y preescolar; de tal manera que se crearon unidades UPN en la ciudad de Saltillo, Torreón, Monclova y Piedras Negras. Es decir en la región centro, la región sur, la región lagunera y la región carbonífera.

En la Región Lagunera la Unidad O52 de Torreón inició sus labores formalmente en el mes de febrero de 1980, iniciando sus servicios en un edificio ubicado en la calle Treviño entre las Avenidas Allende y Abasolo; dicha unidad tuvo como director fundador al profr. José Ángel González González y como jefe administrativo al profr. Juan Manuel Perales López.

Después de pasado el primer ciclo escolar de 1980 a 1981 la unidad ocupa un edificio ubicado en la calle Comonfort, asimismo debido a la gran demanda de estudiantes fue utilizada como edificio escolar de esta institución la Escuela

Primaria Oficial Constituyentes de 1917 ubicada a una cuadra del edificio central.(Del Campo, 2009)

Esta unidad de la Universidad Pedagógica, tuvo una gran demanda de profesores que querían formarse en la licenciatura ya que no solamente atendía a profesores de la Región Lagunera de Coahuila, sino que a ésta también asistían profesores de la Región Lagunera de Durango de los municipios de Gregorio García, Tlahualilo, Horizonte, las ciudades de Gómez Palacio y Lerdo.²⁹ (Del Campo, 2009)

Durante la dirección de Felipe Perales Mejía de 1991 a 1996, se realizaron gestiones ante el Director General del Instituto de Servicios Educativos en el Estado de Coahuila, Lic. Alfonso Martínez Pimentel para que se proveyera a la Unidad Torreón de un edificio propio. Después de conseguir la donación de un terreno de de 5 mil metros cuadrados, por parte del cabildo municipal de Torreón, el comité administrador del Programa de Construcción de Escuelas (CAPCE) realiza la construcción del edificio que aún alberga la Sede localiza en la Avenida Allende y Calle de la Paz de la Colonia Nueva California, (Del Campo, 2009)

Asimismo conjuntamente con la creación de la Universidad Pedagógica, la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio antes Instituto Federal de Capacitación se transforma en la *Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio*, la cual se convierte en el principal apoyo técnico - pedagógico tanto para los profesores de las normales como para los profesores de Educación Básica atendiendo tanto cuestiones didáctico – pedagógicas como de gestión administrativa en el caso de los directivos.

²⁹ En el inicio de la década de los noventa varios profesores participaron como directores haciendo un gran esfuerzo por coordinar esta institución apenas naciente, ellos fueron: José Ángel González González, Héctor Francisco Rodríguez Ruíz, María de la Luz González Aguilar y Marín Rueda Domínguez.

La formación permanente en los años setentas, se relacionaba con la enorme demanda de cobertura que presentaba la educación primaria y la capacidad del gobierno para otorgarla, esto implicó que se abriera un nuevo contexto en cuestión de educación, en el que se distingue la crisis económica que se gesta en este tiempo y prevalece hasta nuestros días, esta crisis influye también en la generación de una crisis en el sistema educativo, lo que obliga al gobierno mexicano a reformular su actuación en la educación.

Mucho tuvo que ver la reducción del gasto público que conllevó al establecimiento de prioridades y con ello la búsqueda de procesos de formación permanente como medidas de eficiencia en la educación primaria; al igual que en otros países se empiezan a considerar los gastos de inversión en la educación en relación con los resultados y la eficacia y eficiencia en el sistema educativo.

Las inversiones millonarias realizadas en la educación en los años sesentas y a principio de los setentas no habían mostrado gran avance, por lo que se buscaron medidas más eficaces de aprovechar los recursos materiales y humanos de ahí que los profesores de primaria fueran considerados como sujetos en un papel protagónico y estratégico políticamente hablando, porque podían colaborar de manera directa en una gestión más dinámica desde donde se pudieran tomar medidas para mejorar la educación, pero también por el seguimiento de una alianza entre el magisterio y el Estado que se concretaba a través del SNTE.

Una de las medidas que se tomaron para mejorar la calidad de la educación fue la licenciatura en Educación Plan 1979 que se ofrecía en todas las unidades de la UPN en el país.

Esta acción fue muy importante porque da cuenta de un intento de profesionalización masivo a través de los procesos de formación que años

después se desplegaría hacia otras dimensiones con implicaciones en las significaciones acerca de la profesión docente u la labor de los profesores en el sistema educativo, asimismo iniciaba con este programa la apertura de un abanico de posibilidades de formación permanente para los profesores de Educación Básica.

El paradigma que mejor define a las reformas introducidas en el Sistema Educativo Mexicano en la década de los setenta se caracteriza por la responsabilidad e incorporación de todos los sectores de la sociedad a los servicios educativos, características que generaron nuevas propuestas educativas y nuevos proyectos de formación.

De 1976 a 1982, se reformula el plan de Estudios de las Normales y en la Universidad Pedagógica surge el plan 85 de la licenciatura en educación, así como un crecimiento y desarrollo de la educación preescolar nivel en el que se pone en marcha un nuevo programa curricular.

Los estudios de normal básica para educación primaria y preescolar se elevan al nivel de licenciatura en 1984, lo que representó un parteaguas en la formación y en la profesión docente pues este hecho equipara a la carrera docente con los estudios de las profesiones universitarias.

En este tiempo también comienzan a aplicarse los planteamientos la pedagogía constructivista con un gran impacto lo que propició un cambio en los procesos educativos y una inquietud de formar a los profesores en esta corriente psicopedagógica que planteaba cambios en la intervención pedagógica y en general en los procesos educativos.

La licenciatura en educación Plan 85, de la Universidad pedagógica representó el proceso de formación permanente más importante de la década dirigido a los profesores en servicio, ya que los procesos de formación se vinculan con

las políticas educativas que dan dirección a las acciones en la educación y que de manera general, buscan a través de su implantación un cambio en la educación que impacte en la sociedad.

La década de los ochenta es fue una etapa de transición y preparación hacia los cambios que se desarrollarían a partir de 1992 con las políticas de descentralización y modernización educativa

3.5 Descentralizar, modernizar y buscar la calidad a través de la formación permanente

En el marco de la federalización de la administración pública el proceso de descentralización educativa en México es uno de los más importantes tanto por las acciones y cambios que generó en la educación como por lo cuantioso de los recursos humanos, físicos y económicos implicados en el proceso.

Durante las décadas comprendidas entre los años setenta y los noventa se trataron de impulsar programas que mejoraran la calidad de la educación pública a partir de entonces se toman diversas medidas de descentralización donde se pretendía desvincular al gobierno central de la responsabilidad administrativa – económica.

En las décadas de los setenta y ochenta hubo una pérdida del poder de decisión de la Secretaría de Educación en cuanto a los asuntos relacionados con los profesores ya que en el gobierno de Luis Echeverría en los años setentas se había otorgado al SNTE la facultad de inmiscuirse prácticamente en todo lo relacionado con la educación básica y normal, fueron los años dorados del SNTE ya que a cambio del apoyo corporativista al gobierno la representación sindical obtuvo la facultad de decidir en los asuntos laborales e incluso escolares de la educación. (Rosales, 2009:99-109)

En el ámbito administrativo desde 1982 se contempla la elaboración de un diagnóstico para hacer transformaciones en las políticas educativas hasta el año de 1988 se puso un énfasis en la necesidad de buscar alternativas de mejoramiento para la educación, estos antecedentes permitieron en 1989 proponer Un *Programa de Modernización educativa* que se llevó a efecto desde este año hasta 1994 con el que se proponía mejorar la calidad de la educación incorporando acciones acordes al mundo contemporáneo el cual se caracterizaba por una interacción en los mercados y un dinamismo en el conocimiento y la productividad (Instituto de investigaciones legislativas del Senado de la República 2002:24)

La calidad en la educación exigía eficiencia y para lograrlo tenía como reto y estrategia el reto de la implementación de un proceso de descentralización educativa con el que se pudiesen resolver algunos problemas graves en la educación como la cobertura, la atención a zonas marginadas, el avance científico y tecnológico y en general mejorar la educación en todos los niveles educativos.

Las tendencias de modernización desarrolladas en la administración de Miguel de la Madrid y después en el gobierno de Salinas de Gortari iban en dos vertientes por un lado en el sentido de distanciamiento respecto a las posturas posrevolucionarias que se habían tenido en los gobiernos anteriores y por otro lado la intención de incorporar al país al mundo de los países desarrollados.

En cuanto a lo pedagógico, en los veinte años transcurridos a partir de 1972 a 1992, los profesores de primaria fundamentaban su práctica en programas diseñados en los años 70as asimismo la formación de docentes en servicio estuvo un tanto descuidada ya que el mayor avance en cuestiones de formación fue la elevación de los estudios de normal a licenciatura en los años ochenta.

En 1988 Elba Esther Gordillo toma la secretaría general del SNTE y es ratificada en 1990, a partir de esta dirigencia se realizan negociaciones diferentes con el gobierno federal atendiendo a una modernización del sindicato como institución que también implicaron nuevas alianzas en las que se pone como prioridad la evaluación de los profesores, circunstancia que nunca se había dado históricamente; asimismo el SNTE apoya el cofinanciamiento de instituciones educativas por parte de empresas.

El proceso de descentralización comienza en las dos administraciones anteriores al gobierno *de Salinas de Gortari desde 1982, pero es hasta 1992 que se concreta con la firma del Acuerdo Nacional para la modernización educativa*, en 1993 el SNTE asume una postura de protagonismo en la reforma educativa comprometiéndose a apoyar los planteamientos del Acuerdo Nacional (ANMEB), que impactan directamente en la formación permanente del magisterio porque la mayoría de las propuestas dependen o se relacionan con ésta; como son la implantación de la carrera magisterial, la modernización de planes y programas, la actualización o formación para los profesores en servicio entre otras.

Como parte de las medidas en el régimen de las políticas educativas en vigencia, el gobierno federal trata de recuperar espacios de decisión política que el SNTE había ocupado con su desarrollo; una de las cuestiones que se ponen en juego a partir de las políticas educativas propuestas en 1992 es la intención por parte del gobierno federal de reducir los recursos destinados al magisterio en la creación de plazas y otras inversiones.

En la conferencia mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomiten en 1990, se reconoció la importancia decisiva de la calidad de la enseñanza primaria para el bienestar de los países pues ya desde finales de los años ochentas, se mencionaba que los rendimientos en las inversiones en

enseñanza primaria son mayores que las invertidas en cualquier otro nivel educativo y por lo tanto promover la formación permanente de los profesores de primaria es ampliamente productivo como una estrategia para asegurar el logro de las intenciones educativas que se tienen así como implantar proyectos de descentralización que permitiesen una mejor organización y vigilancia de las acciones y recursos tanto económicos como humanos.

Las reformas descentralizadoras no se han dado solamente en el sector educativo ni son prioritarias de nuestro país ya que durante los años noventa una gran cantidad de países sobre todo en América Latina han realizado reformas descentralizadoras y es de hecho una tendencia mundial con la que se busca mejorar la calidad de los servicios que se prestan en las instituciones.

En el sector educativo se busca a través de la descentralización la participación de los sectores locales, el mejoramiento de los servicios educativos y mayor participación de la población en general junto con las empresas en los asuntos educativos; sin embargo esta participación depende en gran medida de la capacidad de gobierno, organización y gestión de los gobiernos locales que pueden poner énfasis en uno u otro aspecto que va desde lo pedagógico, lo económico o simplemente lo administrativo.

Es en el año de 1998 que se inician las transferencias automáticas de recursos económicos, sin embargo es hasta después de la firma del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa que se concretan estas transferencias en acciones entre las que se destacan *.La formación docente, la educación para adultos, la capacitación para el trabajo, el fortalecimiento de la Educación Media Superior, la Educación Superior, el posgrado y la investigación, los sistemas abiertos, la evaluación y los inmuebles educativos* con el fortalecimiento y la inversión en estos sectores se pretendía incorporar al país a un desarrollo de la economía que permitiera competir a nivel global sobre todo aproximándonos a los países del primer mundo.

Sin embargo el fortalecimiento de la educación como medida para generar el desarrollo económico es un intento fallido cuando no se tienen las condiciones de empleo y crecimiento en un país.

Esta situación obedece a múltiples factores entre ellos la dependencia económica que se tiene en el país, la deficiencia en las competencias laborales insuficientes para el mundo globalizado y las características de una sociedad posindustrial que en sí misma es muy compleja y que se lleva de paso al sistema educativo, ya que es prácticamente imposible dar saltos radicales en la infraestructura y organización de un sistema educativo que responda con precisión ante estos cambios vertiginosos.

Las principales políticas de descentralización en nuestro país en el afán por representar las necesidades y ambiciones de un sistema educativo con múltiples problemas en su organización y operación se proyectan hacia la tendencia de la delegación de funciones administrativas que se les confieren a los gobiernos estatales y municipales, pero también conllevan el involucramiento de otros actores en las cuestiones educativas como los padres de familia en las distintas escuelas y las empresas privadas.

Se trata de una descentralización administrativa pero no académica ya que las decisiones acerca de las propuestas curriculares y de formación docente se siguen manejando de manera central; estas políticas no hubieran podido llevarse a efecto sin la ayuda de los medios de comunicación, los avances tecnológicos que permitieron y siguen permitiendo que los sujetos vayan construyendo una imagen de estar situados en un contexto global donde podemos comunicarnos y convivir con sujetos de todo el mundo viviendo en un mundo global con ciertas tendencias homogeneizadoras a las que como país debemos acceder para poder sobrevivir en un contexto globalizado.

Las tendencias de globalización y descentralización llevan consigo cambios estructurales en la vida cotidiana de los sujetos tanto de manera extrínseca a través de las prácticas discursivas como de manera intrínseca en los cambios culturales que modifican las prácticas y la visión de los sujetos.

Con la firma el Acuerdo Nacional para la Modernización educativa en Educación Básica expedido por el presidente Carlos Salinas de Gortari en mayo de 1992 se definieron líneas estratégicas como: Una reorganización del sistema educativo en el que se hace énfasis en la participación social; la reforma curricular de la que se derivan nuevos planes y programas de educación primaria y preescolar así como nuevos materiales educativos los cuales se ponen en operación en el inicio del ciclo escolar en el año de 1993.

Se hace énfasis también en una revalorización magisterial que considere entre otras cuestiones la mejora del salario, la actualización profesional, una revaloración social de los profesores y el acceso al proyecto de carrera magisterial que articula la evaluación del desempeño docente con los procesos de formación; esto generaría después las bases de los estándares de calidad del desempeño docente.

Esto generó diferentes estrategias de acción en la formación de profesores ya que cada entidad federativa tenía que hacerse cargo de la administración, planeación y ejecución de los distintos procesos educativos entre ellos la formación docente inicial y permanente, además debería asegurar a través de estos procesos la implantación de la nueva propuesta curricular.

Asimismo la participación del SNTE fue crucial en este acuerdo uniendo esfuerzos para lograr una mejora en la calidad de la educación, cuestión que desde los discursos aparecía como la panacea pero en la realidad traería otros

problemas y otras consecuencias que se generaron con su propia operación que no precisamente incidieron en el anhelado mejoramiento.

Acompañando la intención de esta revalorización de la función de los profesores aparecen nuevas acciones como la carrera magisterial como programa de promoción y el SNTE como mediador de este programa situación que después traería como consecuencia la corrupción del mismo.

Asimismo derivado de la prescripción de revalorizar la función de los profesores y ligado con la carrera magisterial, la reformulación y aplicación de nuevos planes y programas, la reorganización del sistema educativo y tomando la calidad educativa como estandarte, se crea un sistema nacional de formación capacitación y actualización que se desarrolla mediante el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) hoy Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica.

.Los cambios sucedidos en la educación en la década de los noventa no son hechos aislados como todas las cuestiones que suceden en la educación, ya que responden a exigencias económicas, de diferentes organismos internacionales que a su vez tienen sus orígenes en otros paradigmas persistentes en épocas pasadas.

A partir de las crisis financieras en nuestro país en la década de los ochentas durante el gobierno toma un modelo económico diferente que se traduce en reformas en la estructura del Estado las cuales tienen un impacto directo en la administración pública tratando de reducir el gasto y la responsabilidad económica en la administración los sectores de salud y educación son piezas clave en la operación de este modelo económico.

Siguiendo este modelo se crean algunas políticas tendientes a desarrollar cambios principalmente económicos, esta cuestión coloca a la formación

permanente como una medida que permite controlar y administrar mejor los recursos, situación que no necesariamente produce un impacto suficiente en los cambios que requiere el desarrollo educativo.

En las últimas décadas no solamente en nuestro país sino también a nivel internacional los procesos de formación docente han tomado vertientes muy diversas que van desde la certificación de la profesión hasta proyectos emergentes de formación en campos específicos asimismo la formación docente está muy ligada a los procesos de evaluación de centros escolares.

Las propuestas que se instalan desde un modelo neoliberal corresponden a un patrón de democracia restringida en una sociedad anti – distribucionista, el cual limita la idea de igualdad de derechos educativos ante la ley mediante el principio de equidad, donde la equidad depende de las posibilidades que cada quien tenga en cada Estado y Región.

Se orienta a atender la inversión económica y pedagógica con inequidad y se propicia la desigualdad entre los sujetos de diferentes contextos, poniendo un énfasis en la delegación del financiamiento de la educación pública a la sociedad y las empresas Los planteamientos de las políticas educativas que se transportan a través de la reforma educativa de 1993, coinciden totalmente con los requerimientos del Banco Mundial, y se expresan a través del *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en Educación Básica*.

En los procesos de formación se asientan las particularidades de los sistemas educativos institucionales (Serrano, 2001: 73 – 87) y se encuentran dentro del marco de una dinámica social sometida a los intereses de los organismos internacionales y paradigmas económicos; pero que en la cotidianidad se difuminan hacia diferentes direcciones

La reforma curricular implantada en 1993 a diferencia de las anteriores tiene la particularidad de que no solamente se trata de realizar cambios en las cuestiones curriculares sino de transformar el funcionamiento interno de las escuelas de las dinámicas relacionales entre escuela y sociedad, en las relaciones entre los diferentes actores de las instituciones principalmente los profesores y directivos.; sugiere el cambio de la dinámica escolar a través de la participación de los diferentes actores sociales como padres de familia, empresas, directivos entre otros

Uno de las acciones que se ponen en práctica como apoyo a estas nuevas formas de participación, corresponde precisamente a la institucionalización de la práctica del trabajo colegiado de los profesores en las escuelas, esto no tiene solamente la intención de mejorar la práctica docente rescatando la articulación de los aportes que cada profesor pueda proporcionar para mejorar la práctica y la de resolver problemas de aprendizaje apoyada por las experiencias y conocimientos de sus pares; sino que tiene además la intención de hacer una continuidad en el trabajo de los profesores que articule su propia gestión.

Se podría decir, que esta es la intencionalidad más importante que tiene el trabajo colegiado en la escuela como parte de las disposiciones emanadas de las políticas educativas; la intención de incorporar a los profesores a la gestión escolar y la administración de las instituciones de manera que este trabajo colegiado está ligado íntimamente a la formulación de proyectos escolares y proyectos de centro como *el programa Escuelas de Calidad*.

En la década de los setenta el debate educativo giraba alrededor de la igualdad de oportunidades; en la década de los ochenta los discursos estaban impregnados de << la calidad >> como el ideal a alcanzar mediante todas las acciones educativas, entre ellas la formación permanente, en los noventa esa

calidad se remite a cuestiones económicas, en el siglo XXI se perfila una educación que está perdiendo cada vez más su función social.

La calidad educativa como eje articulador de todas las acciones educativas tiene distintas direcciones y múltiples significados que tienen su impacto en los procesos de formación permanente en los cuales se toma para configurar posturas, paradigmas que producen distintos tipos de formación, esta es una cuestión en la que se tiene que indagar y reflexionar en la educación y en la investigación educativa considerando ¿Para qué se forman los profesores en los procesos de formación permanente institucionalizados? ¿Qué implicaciones tiene el tipo de formación que se produce en cada proceso de formación en el contexto de la modernización y la descentralización educativa?

La calidad se muestra en un estándar de *performance* o modo de hacer que dará como resultado el producto deseado; entonces uno de las formas de propiciar la calidad de los procesos educativos es precisamente la formación permanente como medida de excelencia para que las situaciones y los sujetos sean lo que deben ser de acuerdo a modelos establecidos en función de la calidad.

Una educación de calidad, será entonces la que pueda lograr lo que se espera de ella y para obtener esto la formación permanente en nuestro país es un punto neurálgico; la forma de conocer si la calidad se está logrando es la evaluación del rendimiento académico y el desempeño de los profesores tanto como alumnos e instituciones. ¿Qué implicaciones tiene la evaluación en la formación de los sujetos?

Con esto se genera otra cuestión importante en la educación, la cultura de la evaluación, influyendo también en la realidad social de los sujetos que operan en función de lo que se mide como desempeño de los profesores, o en

función de lo que se evalúa como rendimiento académico de los alumnos, o y la productividad y la efectividad de las escuelas, entre otros aspectos.

La formación permanente es una de las estrategias de mayor importancia en las políticas educativas en el contexto actual, en teoría tiene un impacto en las prácticas de los profesores y en los procesos de formación pero ¿Cómo perciben los profesores la formación como parte de las políticas educativas?

Estas nuevas disposiciones han llegado a considerarse aceptables en las estructuras que permiten la actuación de los profesores pero también el reforzamiento de los mecanismos de poder en diferentes niveles de relacionalidad (POPKEWITZ, 2000) estos términos se encuentran en las políticas que regulan la formación permanente.

Los procesos de formación tanto en la licenciatura en educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, como los procesos de formación promovidos por el PRONAP están en las políticas educativas en la misma frecuencia y con intencionalidades comunes, pero en la práctica ¿Cómo se articulan estas acciones entre lo que se realiza en cada institución con las prácticas educativas que se realizan en las escuelas cotidianamente?

En estas acciones, la colegialidad está en el centro sobre todo de las acciones en los centros escolares, pero también de alguna manera en la formación permanente

La formación permanente tiene que ver con todas estas estrategias y las condiciones de producción que se generan en ellas, desde las políticas se prescriben acciones con intenciones precisas ¿Pero cómo se desarrollan realmente en las prácticas de los profesores? ¿Qué papel juega la colegialidad en los procesos de formación?

Las políticas educativas plantean diversas cuestiones, que tienen que ver en la interacción en las escuelas, entre los profesores y en la vida cotidiana en las aulas y en los procesos de formación docente; sin embargo los profesores dentro y fuera de los procesos de formación, buscan y crean estrategias de formación siguiendo sus necesidades, sus intereses en un intento por convertirse en profesionales, en el deseo de distinguirse y luchar en su hacer por mejorar y transformarse siguiendo lo que tiene sentido para ellos.

Los profesores y su quehacer, se ven implicados en las regularidades fundamentales de la enseñanza y el trabajo docente; Hargreaves (2003:30 - 36) entonces las estructuras y culturas de formación y enseñanza tienen que cambiar aún más para que los profesores no se vean atrapados en el tiempo y sobrecargados por las exigencias que los sistemas educativos y las reformas educativas les imponen; situación que hace a los procesos de formación continua una cuestión sumamente compleja.

Entre la aplicación y la resistencia, la comprensión y la incomprensión de las políticas educativas, transcurre la vida de los profesores conformando su trayectoria profesional, construida desde sus significados y experiencias acerca de diferentes situaciones que van formando su vida que transcurre entre las disposiciones políticas y los sentidos de los profesores en la relación con las instituciones.

CAPÍTULO IV

LA RECONSTRUCCIÓN DEL MUNDO SOCIAL EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES

*En la medida que las leyes de la matemática se refieren a la realidad no son ciertas,
y en la medida en que son ciertas no se refieren a la realidad*
Albert Einstein

La comprensión de lo que los sujetos han vivido, el sentido y significado de lo que hacen y que se expresa a través de sus voces y sus acciones en la interacción con los demás; se puede conocer a profundidad sólo si nos introducimos en el mundo social construido por ellos mismos que lleva al conocimiento y la comprensión de la cultura.

En este capítulo se reconstruye el trayecto seguido en el estudio, iniciando con la descripción de la postura en la investigación mediante la cual se realizó el trabajo investigativo y la implicación en el objeto de estudio; asimismo se describe la forma en la que se utilizaron las herramientas metodológicas, el proceso seguido en la realización del trabajo de campo y el análisis de los datos

En este trabajo, se plantea estudiar la realidad tal como es, intentando encontrar los sentidos que tiene para los actores implicados utilizando diversos materiales para comprender los significados en la vida de los sujetos y su propia versión y visión acerca de la realidad (Rodríguez: 1996: 32)

4.1 Investigación cualitativa: Una posición para la reconstrucción de una realidad social

Como parte de los fenómenos sociales, la realidad educativa es sumamente compleja está formada por elementos que no son del todo observables y tampoco son susceptibles a la experimentación; los fenómenos y problemas educativos plantean una multiplicidad de significados y una dificultad epistemológica diferente a la de los fenómenos naturales por lo tanto requieren de un paradigma cualitativo para ser estudiada en su complejidad.

Las diferencias entre fenómenos naturales y sociales tienen que ver con la manera en la que se realizan y las características que poseen respectivamente que les hacen tener una naturaleza diferente. En el caso de los fenómenos sociales éstos están traspasados por las acciones de los sujetos y su subjetividad que está siempre presente, de ahí la importancia de estudiar los fenómenos sociales de una manera más abierta, flexible y comprensiva, enfocando la atención a las cuestiones cualitativas

En este trabajo, el enfoque cualitativo y la perspectiva etnográfica se toman como postura hacia la comprensión de los sentidos y significados de los sujetos que participaron en la investigación; la cual implica una postura analítica de apertura, flexibilidad, comprensión y reconocimiento.

La etnografía es la posición mediante la cual se busca la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado, aprendiendo el modo de vida de una unidad social concreta como lo son los colectivos de profesores que se forman en una institución formadora de docentes (Rodríguez, 1996:44)

Asimismo se establece un enlace entre el contexto local en el que se realiza la investigación, con el contexto regional y nacional en esta postura pues no se

puede dejar de ver en ese contexto local, las referencias de lo que ha sucedido y está sucediendo en la educación al hacer como menciona Bradley (2007:827) una reconstrucción analítica de los procesos y relaciones del entramado real educativo.

Reconstruir la cultura en los contextos donde interaccionan los profesores implica tener la apertura para escuchar lo que la formación ha sido en la vida y la trayectoria profesional de ellos, observar lo que hacen y dicen en los contextos de formación comprendiendo sus sentidos y significados.

Documentar e interpretar las culturas desde la perspectivas de los sujetos (Geertz, 1983) se fundamenta en un enfoque cualitativo en la investigación que permite la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales y los procesos que permite su valoración y entendimiento. Desde esta posición es posible abordar los fenómenos educativos como únicos e irrepetibles en un espacio social construido por los sujetos en su historicidad.

Hablar de la cultura implica también estudiar las diferentes visiones del mundo de los sujetos construidas desde su experiencia de vida y la trayectoria seguida para construir las que se configuran en sus esquemas de percepción.

Los procesos de formación que se producen en la Universidad Pedagógica, tienen espacios sociales construidos por los profesores que solo se pueden conocer si se tiene una postura comprensiva; sin duda alguna en la educación hay problemas o fenómenos en la educación que requieren de otro tipo de estudios, sin embargo para comprender la cultura, los significados de los sujetos, sus interacciones y lo que sucede en los procesos educativos, la etnografía ofrece la posibilidad de tener una mirada profunda y reflexiva de estos procesos; ya que se pueden integrar a los saberes locales de los diversos actores que intervienen en los procesos educativos para comprender las matrices socioculturales desde las que se han configurado y considerar las

relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (Rockwell,2009:26 -27)

Mi posición en el enfoque cualitativo y la perspectiva etnográfica representa la responsabilidad y el placer de elaborar un trabajo que requiere de acciones en parte artesanales pero a la vez sistemáticas tanto de observación, registro interpretación, organización habilidades sociales y análisis que solamente puede lograrse a través de ir haciendo camino al andar, en la configuración de un método propio que no por eso deja de ser riguroso, sistemático y disciplinado pero que va adquiriendo características propias de quien investiga porque en éste lleva implícita la creatividad del investigador.

A través de “Mojarme los pies” poco a poco haciendo investigación cualitativa, hasta sumergirme completamente; participar en diversos seminarios, de leer y releer diferentes referentes sobre investigación, compartir experiencias con colegas y aprender de ellos; fui puliendo en mí esta posición, estructurando líneas de acción congruentes a lo que pretendía investigar a través de ésta perspectiva.

Para encontrar la partitura no escrita, como menciona (Bourdieu, 2005) en la realidad de los profesores de primaria fue necesario, ubicarme en el mundo de los colectivos de profesores situándolos como sujetos sociales, históricos y culturales poseedores de significados construidos en esos espacios.

Esta posición en primer lugar permite entender el estudio de la realidad de los fenómenos sociales, de una manera necesariamente distinta a los fenómenos naturales que requiere de herramientas conceptuales y metodológicas diferentes para entender lo que sucede.

La estructura metodológica supone una particular forma de actuar y un modo de razonamiento que han de ser reconstruidos críticamente, partiendo de la

idea que tanto la acción como las circunstancias, configuran una racionalidad, es decir, una forma de interpretar el mundo y una particular manera de problematizar y construir alternativas (Jiménez,2007:2)

Una parte importante del trabajo etnográfico, es la reflexibilidad como pauta de comportamiento que consiste en el examen y reformulación constante de las prácticas, convenciones y lenguajes a la luz de la información nueva sobre ellas lo que altera su carácter constitutivo (Giddens:1997)

Esta dimensión reflexiva permite en la investigación cualitativa realizar un trabajo creativo e innovador que pueda contribuir a la producción de conocimiento en una actitud analítica y crítica ya que no solo se está compartiendo un texto sino la visión de una realidad.

Desde la perspectiva cualitativa se tiene que ver al objeto de estudio como un constructo donde se pueden diferenciar distintos ángulos, diferentes miradas, y la construcción de realidades distintas que se priorizan al tratar de interpretar lo que tiene significado y sentido para los sujetos.

Esto conlleva a romper con una posición analítica basada en una reducción posible de lo complejo a lo elemental, en la comprensión, el reconocimiento de la subjetividad, el reconocimiento de la diversidad de los significados que se construyen a través de las visiones de los sujetos explicando la realidad social de una manera interpretativa, multidisciplinara, holística y multireferencial.

Desde esta posición se trata de estudiar la realidad tal como es, intentando encontrar los sentidos que tiene para las personas implicadas, utilizando diversas herramientas para comprender los significados en la vida de los sujetos (Rodríguez: 1996: 32)

Como menciona Goetz los etnógrafos, ante todo han de trabajar en escenarios donde los comportamientos se producen de forma natural. Deben ir hacia sus participantes, mantener una interacción constante con los participantes y una actitud comprensiva (Goetz, 1988:115)

La perspectiva etnográfica en este estudio, representa un diálogo continuo entre la realidad social y el investigador; se trata de un proceso dinámico de ida y vuelta en el que se reconstruye la realidad configurada por los sujetos en un contexto histórico y social, considerando lo individual, lo colectivo y lo cultural que dan cuenta de lo que sucede en un contexto cultural como son los procesos de formación.

Desde esta posición es posible abordar los fenómenos educativos como únicos e irrepetibles en un espacio social construido por los sujetos en su historicidad; que permite tener una visión amplia de lo que está sucediendo en el mundo social comprendiendo a los sujetos como seres dinámicos, históricos, sociales y culturales.

Este trabajo de investigación cuya pretensión es documentar los significados construidos acerca la formación en los colectivos de profesores; encuentra en la etnografía y en el estudio de las vidas de los sujetos dentro del proceso etnográfico una manera adecuada para rescatar tanto las prácticas de los sujetos en sus sentidos y significados como en las formas como ellos los expresan culturalmente esos significados.

Por lo que se incorporan al trabajo etnográfico relatos de vida, con la finalidad de apropiarse de estrategias metodológicas y conceptuales que permitan documentar estos significados mediante la recopilación y análisis de la vida de los profesores narrada por ellos mismos en función de la temática de estudio.

La incorporación de los relatos de vida de los profesores da cuenta del entramado de estos colectivos, considerando al mismo tiempo el contexto social, histórico e institucional donde los profesores los han configurado y la manera como significan sus prácticas en los colectivos desde su historia personal, su trayecto profesional y su posición en el mundo social.

Los relatos de vida en el trabajo etnográfico llevan a construir progresivamente la relación entre observación, expresión, descripción y reflexión, propiciando la recuperación de los significados configurados en las vivencias de los profesores y expresados en sus narraciones de diferentes etapas de su vida implicadas con la formación en los colectivos de profesores y los significados de la misma.

4.2 ¿Quién investiga? Los colectivos en mi vida y mi trayectoria profesional

La investigación cualitativa toma la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, las subjetividades del investigador y de quienes estudia son parte del proceso de investigación (Flick,2007:20)

Considerando que lo que se pretende comprender en el mundo es un cuerpo para el cual hay un mundo que está incluido en el mundo y que solamente se puede entender si se está implicado en él; trataré de dar cuenta en este apartado de la importancia que tuvo mi implicación en este estudio para poder reconstruir los procesos y fenómenos de la formación en los colectivos de profesores como objeto de estudio.

En las investigaciones etnográficas la subjetividad tanto del investigador como la de los participantes en la investigación, es permitida, sin que esta condición

sesgue la investigación, sino por el contrario, el retomar esta subjetividad, fortalece, arrojando luz a la reconstrucción cultural que realiza³⁰

Existen diferentes niveles al observar el mundo social desde la cotidianidad de la vida, cuando el investigador está situado en ese mundo; este mundo social presenta diversas realidades a los diferentes actores, según las posiciones que tengan en el mundo. (Shutz,1974)

La empatía, la confianza que los sujetos investigados tengan para interactuar junto con el investigador, necesariamente se relacionan con el hecho de que el investigador esté realmente interesado en las situaciones que viven los sujetos, en lo que expresan, en su historia, en lo que hacen etc. Y para ello es necesario formar parte de la comunidad que se investiga lo cual implica compartir intereses y necesidades, querer estar en la comunidad o pertenecer a ella.

Anteriormente, en las primeras investigaciones etnográficas, los investigadores o antropólogos, interactuaban con los grupos que estudiaban, de manera completamente ajena a estos grupos, tal como lo hacen los historiadores con las fuentes documentales y los vestigios del pasado (Goetz,1988:112) Conforme el campo de la investigación social en general se fue desarrollando, se le fue dando mayor importancia a los roles que desempeña el investigador en los escenarios de la investigación.

En este sentido, la implicación en la investigación es sumamente importante, ya que como menciona este mismo autor, ante todo es necesario estar presente e interesado en lo que está sucediendo con los sujetos

³⁰ J.P Goetz y M. D. LeCompte(1988:114) Mencionan refiriéndose a la subjetividad del investigador en las investigaciones, que cuando un etnógrafo se introduce en un contexto cultural extraño para examinarlo; e incluso cuando se encuentra en su cultura de origen, adquiere a menudo una conciencia de sus estructuras en virtud de las investigaciones que efectuó en otros escenarios. Asimismo hace referencia a que en esta perspectiva, los investigadores comparan implícitamente sus propias culturas en aquellas que investigan, los intereses personales inspiran las preguntas iniciales y la elección de los participantes.

(Goetz,1988:115) El mantener una relación constante, estar presente en los sucesos que para los sujetos investigados tienen sentido, solamente se puede lograr si el investigador tiene una implicación en la investigación, asimismo la implicación puede ser una herramienta valiosa en la comprensión de los sujetos en su historicidad y en el conocimiento de sus significados.

Mi implicación en este trabajo, está relacionada con algunas experiencias que he vivido como profesora de Educación Primaria, como estudiante y asesora de la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo mencionaré algunas etapas de mi vida que tienen relación con el objeto de estudio.

Desde mi visión el objeto de estudio está implicado en mi vida desde las raíces de mi historia personal y mi trayectoria como profesora.

Yo no fui hija de profesores, sin embargo la figura de mi abuela materna, con quien viví gran parte de mi vida, está presente en mi existencia y casi todas mis acciones, al igual que mi infancia vivida entre salones, reuniones sociales de profesoras, juntas sindicales, olor a gis y pupitres.

Mi abuela, profesora del Estado, de las primeras profesoras normalistas que trabajaron en la ciudad de Torreón, fue egresada de la Benemérita Escuela Normal de Saltillo; cuando yo nací ella ya era directora de una escuela primaria en la que se jubilaría cuando yo tenía diez y seis años, después de cuarenta años de servicio interrumpidos en los primeros años de servicio por haber osado casarse y tener hijos siendo "Señorita de la escuela"

Ya que en los años veintes, conjugar la profesión docente con una vida de mujer casada era mal vista en la sociedad lagunera, por lo que era tradición que las profesoras que se casasen dejaran de trabajar.

Algunos grupos de profesores que recuerdo, se refieren al colegio de monjas donde cursé los primeros años de primaria, donde por las tardes las profesoras se reunían por las tardes para hacer chocolates, preparar materiales y estudiar inglés, dedicaban varias horas de la tarde a trabajar juntas para prepararse y preparar actividades escolares.

Asimismo, recuerdo con agrado las juntas de preparación de clase que mi abuela organizaba, en la escuela por las tardes y el cotilleo entre los profesores que participaban, al comentar los sucesos del día a día en la jornada escolar, los pleitos sindicales y su malestar al tratar de incorporar los nuevos métodos que la tecnología educativa les proponía, al mismo tiempo que discutían sobre la educación sexual que veían con gran desagrado al prescribirse en planes y programas de estudio y los libros de texto de finales de los años setentas.

Los pleitos magisteriales, los comentarios acerca de los problemas estudiantiles en la ciudad sazonados con la elaboración de materiales didácticos; las admiraciones de los profesores al utilizar nuevos recursos didácticos como los franelógrafos y los marcadores de agua que sustituían al gis como la innovación didáctica; el método global de análisis estructural y los saltos de la rana en la recta numérica a los que los profesores solían criticar diciendo que los niños así no podían aprender matemáticas.

Eran horas y horas de discusión, entre las luchas entre lo nuevo y lo viejo, a las maestras de edad mayor no les gustaban los libros de texto y sus ilustraciones de manera que toda vez que tenían que revisar esos materiales expresaban su disgusto; por su parte los maestros jóvenes decían que era importante pensar que los libros de texto estaban hechos basados en lo que les gusta a los niños, en los juegos y los dibujos que llamaban su atención y que eso los haría aprender, mi abuela tranquilizaba las discusiones diciéndoles

que no todo lo nuevo es bueno, ni todo lo viejo es malo que las dos posturas eran importantes y debían tomar lo mejor de cada enfoque.

Estas construcciones de sentido forjadas a través de mi experiencia de vida se vincula con mi implicación en el estudio de los colectivos de profesores, porque me han permitido reflexionar acerca del papel que durante décadas ha tenido la formación permanente de los profesores, en la región y en el país, descubriendo que al igual que en los procesos de formación de antaño, los profesores ocupan estos espacios para construir muchos sentidos de aprendizaje compartido, más que la formación técnica propiamente dicha, rompiendo con la soledad en la viven en en las jornadas escolares y que ante todo prevalece siempre el deseo de formarse para los niños, para hacer mejor el trabajo, para fortalecer la práctica en la que los profesores no solo entregan su vida y saberes sino también parte de sus sentimientos, sus afectos y su visión del mundo.

Tiempo después, participaría en algunos colectivos de profesores, primero como practicante de la Normal oficial de Torreón y después como profesora novel; en las prácticas profesionales de la normal, tuve la oportunidad de participar en un proceso de formación singular, ya que los profesores de la escuela de práctica nos invitaban a los maestros practicantes a algunas reuniones de planeación y formación docente, pues en ellas se comentaba acerca del abordaje de algunos contenidos.

Esta experiencia, fue interesante e inusual para nosotros como practicantes; porque me han llevado a reconocer estas prácticas en las acciones que los profesores sujetos de la investigación realizan y narran también, aunque no son las mismas experiencias, los profesores del estudio evidencian procesos de formación que ellos mismos implementan, ¿Serán estos vestigios de una colectividad auténtica que surge en la colegialidad de los profesores en las instituciones?

Años después como profesora de primaria en pleno desarrollo en los años noventas podría comentar sobre diversos procesos de formación y colectivos en los que participé tanto con mis compañeros de escuela, como en la licenciatura, la maestría y esto me hace observar y preguntarme no solo como investigadora sino como profesora ¿Qué sucede? ¿Porqué los profesores formamos grupos dentro de las instituciones? ¿Qué características tienen los colectivos en la Universidad Pedagógica?

Yo misma como estudiante, profesora de primaria y asesora de la Universidad Pedagógica he participado en diferentes colectivos de formación; han sido parte significativa en mi vida, fortaleza en el camino de mi propia formación, posibilidad de aprender de una mejor manera y espacio de configuración de afectos y grandes amigos; al realizar la investigación encontré diferentes identificaciones con los colectivos estudiados, sentidos similares y otros diferentes, pero siempre presente el constante afán por mejorar lo que se hace en los contextos educativos.

Como asesora de la Universidad Pedagógica Nacional, lo que sucede en la institución es de gran interés para mi; los procesos de formación en los que participan los profesores me interesan en demasía porque considero que es una de las formas en las que se puede mejorar la educación además de que es el espacio donde cotidianamente realizo mi práctica.

El interés de estudiar un doctorado tiene que ver con el anhelo de mejorar el espacio en el que desarrollo mi práctica y los sujetos que se involucran en ella, en este caso los profesores – estudiantes en de la universidad.

La formación docente es en sí misma me apasiona, porque tiene que ver con mi pasado y con mi vida cotidiana actual, con mis inquietudes por ofrecer una mejor formación a los profesores con los que interacciono día con día y con el

interés por mejorar la unidad Torreón como institución formadora de docentes conjuntando esfuerzos con mis compañeros, cual granos de arena en el desierto de la incertidumbre del mundo posmoderno que hace sus transformaciones en los sujetos institucionales que como yo tratan de rescatar lo particular para posibilitar a los profesores en lo general.

Por tal razón tengo la inquietud por estudiar esta parte de la formación docente en el afán de desentrañar dentro del mundo social de los profesores y su formación, sus significados y construcciones simbólicas acerca de los procesos de formación que dan cuenta de los intereses y necesidades de los profesores pero también de los obstáculos y dificultades a las que se enfrentan en sus experiencias de formación.

En el cuerpo de académicos del posgrado, “Mi colectivo” he encontrado la posibilidad de desarrollarme como investigadora y académica, observando que como colectivo, la colegialidad que se produce en este espacio representa una de las principales fortalezas del programa de maestría ante las condiciones de adversidad por las que atraviesa la unidad Torreón de la Universidad Pedagógica.

Estas experiencias me han impulsado a configurar un objeto de estudio, que rescata no solamente las voces de los profesores que viven la formación; sino las acciones compartidas que configuran mi propia experiencia y la de los profesores, haciéndome parte de su historia al configurar la mía de una manera extraordinaria al ser partícipe de un entramado de perspectivas inigualables de riqueza que se viven en el día a día de la formación permanente.

4.3. La caja de herramientas metodológicas

En este apartado se expone la forma en la que se utilizaron los recursos metodológicos para recopilar información.

Aproximarse a la realidad de una manera más profunda reconociendo su complejidad, requiere de formas de investigar más abiertas e interdisciplinarias que permitan entrelazar diferentes campos, que se pongan al servicio del conocimiento y al rescate de la realidad construida por los sujetos.

Esta realidad social construida por los sujetos, la cual tiene encrucijadas, es única e irrepetible, por lo tanto las técnicas e instrumentos que se utilizan en las ciencias sociales tienen procedimientos que permiten considerar la intersubjetividad y subjetividad de los sujetos.

Como la pretensión este trabajo es documentar los significados construidos por los profesores acerca de la formación en los colectivos, se encuentra en la etnografía además de una postura y una sugerencia metodológica adecuada para dar cuenta de los sucesos, los estilos de vida, las expresiones, los significados, los procesos y las visiones que se construyen en estos grupos.

Que dan cuenta de la cultura construida en la formación docente permanente, rescatando las intersubjetividades de los profesores que conforman los colectivos.³¹

³¹ Goetz y Lecomte (1988:28) Que la etnografía se relaciona con la antropología en su relación con el concepto de cultura; en la etnografía se recrean prácticas, creencias compartidas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. La etnografía es un producto, un proceso, una forma de estudiar, utilizando estrategias que conducen hacia la reconstrucción cultural que refieren la percepción del mundo de los participantes, los constructos de ellos se utilizan para estructurar la investigación, las estrategias de investigación en la etnografía, son empíricas y naturalistas.

Como menciona Elsie Rockwell establecer las relaciones en el campo y registrar la experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva ya que la interacción etnográfica por ser un proceso social en gran medida está fuera de nuestro control (Rockwell, 2009:49)

En este sentido lo que se hace en el trabajo de campo, tiene que ver con la interacción con los sujetos en la cual intervienen nuestros propios procesos inconscientes, de ahí que las formas de trabajo aún cuando se utilicen los mismos recursos metodológicos se articulen desde cada investigador (Rockwell, 2009:49)

Las técnicas que se utilizan en la etnografía, tienen sus antecedentes en la antropología y han sido desarrolladas por sociólogos también (Goetz y Lecompte, 1988:27) en el caso de la presente investigación, se pretendió dar cuenta de la realidad educativa, desde la realidad misma, desplegada a través de las voces de los sujetos.

Asimismo las técnicas se eligieron considerando su pertinencia para ver a los sujetos en grupo en sus relaciones con los demás, así como en su interacción con ellos. los recursos metodológicos utilizados permitieron conocer y analizar las realidades sociales y culturales particulares delimitadas por el tiempo y el espacio, tomando en cuenta la historia de los sujetos que participan y la manera como ello explican el mundo y lo que sucede en él.

La etnografía vista como método de investigación (Rodríguez, 1996:45) permite entender el modo de vida de una unidad social concreta en este caso los colectivos de profesores – estudiantes de la licenciatura en Educación en la UPN Torreón.

A través de la etnografía se fue haciendo una reconstrucción analítica de lo que sucede en la formación en esta institución y de los sentidos y significados

que para los profesores tiene formar colectivos reconstruyendo su modo de vida.

En este sentido, la etnografía se toma como el conjunto de recursos o herramientas metodológicos que me permitieron documentar a través de la interacción con los sujetos y el contexto de la investigación en conjunción con la propia reflexión y lo narrado por ellos.

4.3.1 Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se utilizaron en este trabajo fueron *la observación participante y entrevistas*.

Como instrumentos se utilizaron formatos de registro y una guía de entrevista

La observación participante, se realizó desde el inicio de la investigación en el mes de Octubre de 2004 que fue cuando se realizaron los primeros registros.

Se elaboraron 77 registros ampliados de los cuales 35 son entrevistas realizadas en cincuenta y seis sesiones en las que se fueron reconstruyendo 11 relatos de vida, 10 son exámenes profesionales, 1 ceremonia de fin de cursos, 1 junta de consejo técnico en una de las escuelas, 1 feria de actividades organizada en relación al proyecto de innovación de uno de los colectivos, 1 sesión de formación en la escuela, 17 situaciones cotidianas relacionadas con los colectivos y 11 notas que narran conversaciones informales con los sujetos implicados.³² ³³

³² La observación participante, sirve para obtener de los individuos, sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo, es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. En las notas de campo, el investigador incluye comentarios

Las entrevistas se realizaron a los profesores que conformaron los tres colectivos estudiados; estas entrevistas se hicieron siguiendo una guía de entrevista de manera no presencionalizada es decir planteando cuestiones generales relacionadas con el objeto de estudio en diferente orden según se fuera dando la entrevista a manera de conversación que los invitaran a narrar (Goetz yLEComte, 1988:133)

En las entrevistas se utilizaron fotografías proporcionadas por los profesores entrevistados las cuales usaron como *dispositivos de evocación*. Considerando que como menciona Bruner la facultad de relatar en los sujetos es casi tan natural en el lenguaje propiciando que la forma relato sea una ventana transparente hacia la realidad y no un matiz que le impone su forma Bruner (2002) en el presente estudio se tomaron como recurso metodológico los relatos de vida ya que al relatar damos significado a nuestra vida y a las acciones que realizamos en ella.³⁴

interpretativos basados en sus percepciones, dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes a los participantes

³³ La entrevista se considera un proceso comunicativo entre dos o más personas, un entrevistador y uno o varios informantes; cómo técnica de investigación puede tener diferentes grados de estructuración y directividad; existen diferentes tipos de entrevistas de acuerdo a la estructuración que van desde entrevistas cerradas y /o estructuradas, las semiestructuradas y las abiertas.

En la investigación cualitativa se utilizan regularmente las entrevistas semiestructuradas y abiertas denominadas entrevistas en profundidad ya que propician la expresión de los sujetos entrevistados; se les denomina entrevistas en profundidad porque se analizan de manera profunda las respuestas del entrevistado, es decir en la totalidad de la superficie del discurso. (Aguilar, 2000:13)

³⁴ “Los relatos al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos siempre y en todas partes” (Hunter: 2005: 56) Hay filósofos como Alasdair MacIntyre (1981) , Charles Taylor (1989) y Paul Ricoeur(1984), que han afirmado que el pensamiento narrativo constituye una parte fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva, una parte vinculada con los asuntos éticos y prácticos.... Es evidente que la narrativa es fundamental para el propósito de comunicar quienes somos, que hacemos, como nos sentimos (Hunter:2005:17) que significados hemos construidos acerca del mundo.

Existen diferentes denominaciones de las formas de recuperar las experiencias de vida, para analizarla en relación con los propósitos de la investigación como son las historias de vida, mediante las cuales, se pretende comprender lo vivido socialmente, es decir al sujeto dentro de sus prácticas en las que narra la forma en que éste negocia las condiciones que le son particulares, haciendo el punto de articulación entre los sujetos y los lugares sociales de la cultura y la práctica, de las relaciones socio – culturales y de la dinámica histórica(Gaulejac,2005:21)

En esta investigación se incorporaron al trabajo etnográfico los relatos de vida enfocados a la formación con la finalidad de entender a los sujetos de los colectivos en su historicidad, permitiendo documentar sus significados en la recopilación de las acciones actuales y la retrospección de lo que han hecho en su vida profesional permitiendo entender de una mejor manera ¿Quiénes son los profesores que forman colectivos? Y ¿Qué significa para ellos formar colectivos?

Los relatos de vida, han sido utilizados en las investigaciones en la perspectiva biográfico – narrativa, en la que se realizan biografías y autobiografías las cuales se distinguen unas de las otras en que en la autobiografía los sujetos hacen la narración de su propia vida y en la biografía las vidas son contadas por otros (PUJADAS: 1992:13) Sin embargo los relatos como herramientas metodológicas se pueden utilizar en las investigaciones sociológicas y/o etnográficas como en el presente caso, en el que a través de los relatos de vida, se recuperan los sentidos que dan significado a la formación en los colectivos de profesores permitiendo reconstruir la realidad social.

Patricia Medina(2000: 46 – 47) define al relato de vida, como una perspectiva de recolección y análisis elaborada a partir de documentos que recuperan la narración oral y que permiten comprender distintas dimensiones del proceso

de vida del sujeto, pero cuya característica es la búsqueda de la comprensión de ciertos procesos particulares; la diferencia entre la historia de vida y el relato de vida radica en la extensión de una y otra y las intenciones analíticas en cada caso.

La historia de vida se busca la reconstrucción total de una vida, en los relatos de vida en cambio buscan comprender el trayecto biográfico experimentado por varios sujetos manteniendo la particularidad de cada uno y profundizando tanto en el contexto como en las experiencias y sucesos vividos por cada uno.

En el caso de la presente investigación se utilizaron relatos de vida, ya que se toma a la formación permanente como el eje articulador a partir del que se narra la vida enfocándose a esta parte de la vida.³⁵ Los relatos de vida en el trabajo etnográfico llevan a construir progresivamente la relación entre observación, expresión y reflexión, propiciando la recuperación de los significados configurados en las vivencias de los profesores y expresados en sus narraciones de diferentes etapas de su vida implicadas con la formación en los colectivos de profesores.

Esta modalidad en la investigación etnográfica permitió reconstruir los significados de los profesores que han ido construyendo en su formación en los colectivos inserta en su vida profesional y personal, permitiendo ver como expresan y como significan la formación en los colectivos en su vida y su trayectoria profesional y como se ven a sí mismos en esos procesos.

Al respecto (Goetz y Lecomte, 1988:134 -135) Mencionan que los antropólogos utilizan el término entrevista biográfica, para obtener una

³⁵ Como menciona Bolívar cuando los sujetos narran designan la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato y las pautas o formas de construir sentido a partir de hechos temporales, por medio de la descripción y análisis de los datos (BOLIVAR:7) de ahí la importancia de retomar los relatos de los sujetos en este trabajo.

narración de la vida de los sujetos de la investigación, que posteriormente se utiliza para formular preguntas o establecer inferencias acerca de la cultura de un grupo; asimismo hacen referencia a que en la investigación educativa las biografías o historias de vida no son necesarias en la mayoría de los casos; sin embargo las historias profesionales, relatos o narraciones de los sujetos, pueden resultar instrumentos muy útiles para explicar la relación de los participantes a determinados escenarios o acontecimientos.

La comprensión de los significados acerca de la formación en los colectivos desde lo que los sujetos expresan y narran y desde las posiciones e interacciones que hacen con los demás y a través de los demás, implica considerar sus mundos de relaciones e interrelaciones, que se entrelazan con la historia ya que “ninguna vida transcurre fuera de la historia de una sociedad particular” (Torres,2004:131)

Una característica de la investigación cualitativa es que los objetos que se estudian son los sujetos que por sí mismos producen relatos del mundo, los relatos constituyen la visión y los significados de quien los relata,(Hamersley, 1983) dicen mucho del fenómeno a estudiar pero también de la gente que los produce.

Los relatos, en el sentido de narrar-se, son parte de la vida de los sujetos, muestran las relaciones del sujeto con su entorno social y cultural, lo construido en la memoria, y también de la relación que hace consigo mismo, se construyen dentro de un espacio entre el fantasma de la realidad pasada y la realidad actual, se narra en sentido inverso acontecimientos que se produjeron según un sentido cronológico “Mi existencia, mi experiencia no la puedo pensar, ella es quien piensa a través de mi, ella es quien piensa” (Gaulejac, 2002)

En este trabajo fue muy importante recuperar estos sentidos desde los sujetos que se narran para poder comprender e interpretar la cultura de la formación construida en este espacio social. Se utilizaron los relatos de vida porque como parte la historia que cada sujeto posee, son una posibilidad metodológica que permite comprender las mediaciones entre el funcionamiento individual y el funcionamiento social, permite hacer la relación entre una historia individual y una historia cultural, esta es una manera de posibilitar la construcción de la realidad que se pretende estudiar.

En los modelos narrativos es posible apoyarse en el pasado para comprender el presente, los profesores viven en los relatos, cuentan lo que saben y les significa, hacen una re – vuelta, a su vida psíquica y sus manifestaciones sociales, en un volver a decir (Kristeva,2001)

Analizar la formación en los colectivos de profesores a través de sus relatos permitió penetrar al contexto de los sujetos estudiados para dar cuenta de su dimensión cultural; otorgándole un valor de conocimiento a la subjetividad, tratando de *ir más allá del marco institucional formalmente codificado y para intentar la exploración del nexo instituciones – sociedad – grupos - individuos* (Ferraroti, 1981)

4.3.2 El uso de las fotografías como dispositivo de evocación

La subjetividad humana se encuentra presente y se relaciona directamente con todo hecho o proceso social, por tanto se vuelve necesario examinar lo importante para los sujetos mismos para entender los procesos sociales e intersubjetivos en la investigación, se requiere utilizar recursos y procedimientos que den lugar a la expresión de esas subjetividades. (Taylor y Bogdan, 1996)

El uso de las fotografías en este estudio permitió considerar diferentes aspectos que para los sujetos son significativos, dando pie a la expresión que muestra el mundo de relaciones y la realidad social desde la perspectiva de los sujetos de una manera argumentativa.

En este trabajo de investigación el uso de las fotografías como recurso evocativo y/o generador fue apropiado en la realización de las entrevistas, para recuperar los significados de la formación, así como los sentidos de los eventos desde la mirada de los sujetos investigados que al evocar recuerdos, reconstruyen hechos, lugares situaciones, dan explicaciones de su vida profesional y de lo que han realizado al participar en procesos de formación así como de lo que ha sido para ellos la formación en los colectivos ya que las acciones pasadas permiten entender las acciones presentes en los sujetos.

Pero ¿Cómo se utilizaron las fotografías en este trabajo, por qué y para qué? En primer lugar habría que señalar, que las fotografías, se utilizaron en las entrevistas realizadas a los profesores pertenecientes a los colectivos.

Durante las primeras observaciones realizadas a las escuelas donde laboran los profesores investigados, se observó que durante las entrevistas, los profesores mostraban objetos, trabajos de sus alumnos, algunos recortes referentes a recuerdos, actividades escritas realizadas en su estancia en la universidad, prototipos educativos elaborados en alguna actividad de la universidad y fotografías, entre otros.

Esta situación recurrente durante la realización del trabajo de campo ya que para los profesores estos objetos dan cuenta de su práctica docente, de sus significados, de su formación y de su propia vida, porque el salón de clases y la escuela es el espacio donde los profesores conviven y pasan gran parte de su vida; es su espacio y ahí tienen objetos que son importantes para ellos, como se puede ver en estos registros:

“La escuela donde laboran estos profesores es muy antigua, según me han comentado, los profesores que trabajan en ella, es la más antigua de la ciudad de San Pedro, ya que se creó para conmemorar el primer centenario del nacimiento de Benito Juárez; los salones son muy grandes incluso algunos los han dividido en dos, la escuela presta sus servicios en un solo turno, por lo que los profesores tienen muebles para guardar sus materiales. La maestra Mi trabaja en una aula dividida, aún así es muy grande, habíamos convenido que platicaríamos en una entrevista, al platicar la maestra Mi me muestra algunos lugares de la escuela, también algunas fotografías, tanto de eventos realizados en la escuela, como de algunos grupos con los que ha laborado en esa escuela.(SP1MIROYE180405)

En esta visita la escuela, la maestra IM me comenta que le ha gustado mucho platicar conmigo, porque ha recordado cosas que ya no recordaba; durante las entrevistas la maestra me enseña unos prototipos realizados en la Universidad durante el curso del lenguaje en la escuela, son unos cuentos organizados en un biombo para realizar actividades y juegos de lectura con los niños, también me muestra unas fotografías de alumnos que han participado en la olimpiada del conocimiento a nivel regional y estatal, otras fotografías de actividades realizadas durante el proyecto de innovación y de los profesores con los que ha trabajado en el colectivo en una reunión de trabajo y esparcimiento, la maestra al tiempo que muestra las fotografías y los objetos va narrando lo que ha hecho y lo que significa para ella la formación docente en la universidad.(SP2MEROYE250905)

La profesora RO me invita a pasar a su salón, después de haberme invitado a una reunión con que ella tenía con algunos padres de familia, este mismo día por la mañana temprano, habíamos iniciado una conversación para realizar la entrevista, hablamos algunos puntos generales donde se pudo observar que la profesora ha estado casi todos sus años de servicio en esta escuela... conversamos sobre su formación profesional, realmente ella no ha participado en ningún proceso de formación permanente, me ha platicado sobre su historia personal, pero sobre todo sobre su historia y su participación en la escuela, de su relación con los padres de familia que ella comenta es muy estrecha; durante la conversación ella me muestra una caja diferentes objetos, tiene algunas tarjetas elaboradas por los niños, fotografías también cartas, la maestra me leyó una carta de uno de sus alumnos dice “Maestra yo la quiero mucho porque es muy regañona pero muy bailadora”...La maestra me muestra ésta y otras cartas, y me explica lo que recuerda al ver las fotografías, muestra fotografías de algunos cursos que han tenido en la escuela primaria y en la zona escolar, la profesora habla de su formación permanente explicando lo que se vio en los cursos , muestra las fotografías...(SP2ROROYE241005)

Considerando lo anterior, durante el trabajo de campo, se solicitó a los profesores que trajeran a las escuelas donde laboran, algunas fotografías, tanto de su vida como de su trayectoria profesional de las actividades que habían realizado, o estaban realizando en su proyecto de innovación en intervención pedagógica en la licenciatura o cualquier fotografía que ellos quisieran mostrar y comentar.

La respuesta fue muy positiva, a los profesores les agradó esta solicitud y de los profesores entrevistados solamente tres de ellos no pudieron llevar las fotografías. Los profesores eligieron fotografías significativas para ellos, en la mayoría de los casos inician llevando a las entrevistas fotografías que tienen que ver con la escuela donde trabajan, algunas otras con procesos de formación significativos para ellos, como la graduación de la normal, de la secundaria, de sus compañeros, de su familia actual y su familia de origen etc.

A través de las fotografías los profesores dan cuenta de diferentes escenas de su vida familiar y a los procesos de formación en los que han participado; estas evocaciones fueron muy pertinentes para que los profesores explicaran sus significados acerca de la formación en los colectivos, ya que lo que ellos realizan tiene sentido en las construcciones que han hecho durante su vida profesional.

Cada imagen tiene un significado diferente para cada persona, las fotografías son elegidas por los profesores, ellos llevan las que consideran que pueden ayudar a explicar su vida y su formación, su vida profesional, estos tres aspectos en las narraciones de los profesores están interrelacionados y son inseparables.

En todos los casos los profesores mostraron fotografías tanto de su familia como de su vida profesional y de situaciones relacionadas con su formación en distintas etapas de su vida.

Las fotografías tienen un valor incalculable para cada persona, son "*Mis tesoros*" como mencionó una maestra, las personas que los acompañan en las fotos tienen una cercanía con ellos en algunas de las fotografías aparecían con los compañeros del colectivo.

La riqueza de los recursos que se pueden utilizar en la metodología cualitativa como las fotografías es una forma de obtener información de la realidad social que construyen los sujetos. Las personas les dan un valor afectivo a las fotografías, lo que hace que esos momentos que el sujeto quiere compartir sean expresión de sus significados.

Las fotografías en este caso particular se utilizaron como evocadores o generadores de recuerdos, de situaciones que les permitieron a los profesores recordar y hablar sobre sucesos del pasado reciente, permitiéndoles organizar la información acerca de la manera como han vivido la formación docente y lo que significa para ellos participar en los procesos de formación.³⁶ A través de las fotografías las personas expresan su pensamiento y estimulan más sistemáticamente su autoreflexión, al investigador u observador le facilita el tomar notas (Guerrero, 2003: 119)

4.4. Recolectando significados

4.4.1 El prelude: La entrada al campo

El trabajo de campo se desarrolló en dos tres etapas, la primera con una duración de siete meses, en la que se realizaron las primeras aproximaciones al campo, elaborando notas de campo y conversaciones informales que se documentaron en registros, esta etapa se realizó en el periodo octubre de 2004 a mayo de 2005.

En esta primera etapa se realizó la reconstrucción del objeto de estudio.

La aproximación a los sujetos de la investigación se dio de manera natural, dado el caso que como asesora de la Universidad tuve la oportunidad de conocer a los sujetos como estudiantes de la licenciatura en mi condición de

³⁶ Al respecto, Beatriz E. Guerrero Zepeda,(2003) menciona que las fotografías son recursos excelentes para investigar en la investigación cualitativa, sobre todo cuando se trata de autonarrativas. En la presente investigación, los relatos narrados por los profesores en las entrevistas están ligados a autonarrativas, porque en los sucesos que narran, son ellos los principales actores. (Zepeda,2003:119) menciona que cuando los sujetos se “auto – narran, desarrollan sus propios intentos de ajuste en la comunicación itrapersonal, cuando generan nuevas imágenes de la realidad por medio de la narraciones.

asesora de los cursos y convivir con ellos compartiendo experiencias cotidianas en dichos espacios.

Al elegir los sujetos a investigar, se les solicitó su colaboración para participar en la investigación, explicándoseles que se pretendía realizar entrevistas y observaciones en las escuelas donde ellos laboran, así como de algunos eventos en los que participan con sus compañeros de colectivo; los profesores accedieron y durante toda la investigación tuvieron una actitud de colaboración y entusiasmo.

El criterio de elección, fue que pertenecieran a un colectivo de formación formado y reconocido por ellos mismos; (Miguel Martínez, 2008:49) “La información hay que buscarla donde está” y en este caso estaba en el contexto donde los profesores construyen sus acciones significativas en la formación permanente.

Durante la reconstrucción del objeto de estudio, se observaron distintos colectivos y se tomó la decisión de elegir a tres de estos por su consistencia y reconocimiento en la comunidad educativa de la institución como colectivos y por realizar distintas acciones como tales.

Se les asignó una clave para documentar lo referente a cada uno de ellos en la investigación como S1, S2 y TOR las cuales se utilizaron al documentar en los formatos lo que iba sucediendo con cada uno de ellos y los sujetos que los conforman.

En esta etapa se recabó información censal de los profesores y el contexto de la Universidad Pedagógica, la licenciatura y sus actores, la historia institucional, los conflictos institucionales que atañen a los colectivos.

La inmersión al campo o mundo de los colectivos, fue un proceso sencillo en cuanto a la empatía y aceptación de los profesores, sin embargo el proceso de indagación fue un proceso más complicado, pues el documentar todo lo sucedido en la formación requirió de sistematización y disciplina.

En esta etapa se fueron definiendo esas líneas, reorientando los recursos metodológicos con la obtención de la información, que sirvió para ir profundizando en la recolección de nuevos datos.

Asimismo se realizaron algunos trámites administrativos para poder acceder a las escuelas primarias donde los profesores trabajaban solicitando permiso para realizar visitas de trabajo de campo.

Indagar en la institución donde laboro no fue una labor sencilla pues se requirió dejar a un lado los supuestos que yo tenía acerca de la realidad social que se construye en ese espacio, asimismo escribir para elaborar notas de campo, transcribirlas y hacer inferencias fue para mí en un principio un trabajo difícil porque aunque me gusta escribir y lo disfruto mucho la transcripción y el ordenamiento de la misma en registros ampliados requiere del desarrollo de habilidades sistemáticas que implican un tiempo especial y tranquilidad que yo encontré en las noches, pero que al principio no me fue fácil encontrar porque se trata de un trabajo de hormiga donde parece que no se avanza gran cosa en el día con día.

En esta primera etapa elaboré varios intentos de formato de registro, pero al utilizarlos me di cuenta que no eran tan operables, pues al tratar de transcribir lo que según yo había recolectado me encontraba con la sorpresa de que me faltaban datos y me confundía en mi misma percepción.

De manera que decidí utilizar una cámara de video, una cámara fotográfica y de esta manera pude reconstruir las primeras aproximaciones al campo de la

formación docente desde la perspectiva de investigadora y elaborar los primeros registros de manera sistemática.

4.4.2 La sinfonía: Etapa intensiva del trabajo de campo

La segunda etapa, se realizó durante un año de Septiembre de 2005 a Octubre de 2006 en este periodo se hicieron 35 entrevistas en 56 sesiones y se documentaron en registros de observación 9 exámenes profesionales, una feria de actividades, una reunión de consejo técnico, una sesión de formación en la escuela, 11 registros de situaciones cotidianas y notas de campo.

Para el trabajo en las escuelas primarias, se solicitó autorización de las inspecciones escolares a donde pertenecen estas escuelas y a los directores de las mismas.

Se recabaron datos históricos de las escuelas y las comunidades donde se encuentran estas, durante el periodo del trabajo de campo como investigadora me integré a las actividades de los profesores, participando con ellos en algunos de sus eventos como en las reuniones de los colectivos, en su interacción en la universidad, en actividades relacionadas con los proyectos de intervención en innovación pedagógica en algunas de las actividades escolares y exámenes profesionales.

Después de haber reconstruido el objeto de estudio y haber seleccionado a los sujetos con los que realizaría la investigación y haberme habilitado un poco en la recogida de información, decidí ampliar el horizonte del trabajo de campo, hacia las escuelas donde trabajaban los profesores de los colectivos.

Esto para mí fue una experiencia fascinante porque me llevó hacia espacios no solamente físicos sino de los sujetos que nunca pensé tener la oportunidad de acceder, como menciono en algunos otros apartados dos de los profesores de

los colectivos laboran en la ciudad de San Pedro de Las Colonias Coahuila, de manera que el hecho de conocer las escuelas donde ellos laboran y la forma como ellos interaccionan esos espacios fue para mí algo muy impresionante al encontrarme con una realidad que yo no suponía así, realmente me encontré con una cultura sobre interacciones colectivas, profesores en una dinámica distinta a la que se les podía observar en la institución formadora de docentes.

Los profesores de los colectivos mostraron apertura hacia las actividades emprendidas en la investigación asimismo me encontré con un ambiente cálido, de compañerismo y disposición por parte de los profesores y directivos de las escuelas.

Sin embargo en un principio les causó extrañeza sobre lo que iba a pasar con los datos recabados y se mostraban un poco temerosos al comentar algunas cuestiones que no les agradaban acerca de la formación en la universidad, sin embargo conforme fue pasando el tiempo esas posturas se fueron olvidando y fuimos profundizando más y más en las cuestiones que tenían que ver con sus significados sobre la formación en los colectivos de profesores.

4.4.3 El cierre

La tercera etapa se realizó en el periodo de noviembre de 2006 a marzo de 2007 mediante un trabajo de menos permanencia en el campo, en esta etapa se terminaron de realizar las entrevistas, se documentó un examen profesional y se mostró la información recabada a los participantes, cuestión que propició el enriquecimiento de la documentación realizada.

Los escenarios de la investigación fueron los diferentes espacios de la Universidad Pedagógica donde se reúnen los profesores, las aulas, la biblioteca, la cafetería, los cubículos, los patios de las escuelas primarias, las aulas donde laboran los profesores, la ludoteca de una de las escuelas, la presidencia municipal de la ciudad de San Pedro, la sala de computo de otra

de las escuelas, la dirección de una de las otras; estos escenarios fueron de suma importancia en la investigación porque son el lugar donde ocurren los sucesos, los lugares que les son significativos a los profesores, son sus espacios.

4.5 El proceso analítico para la reconstrucción de la realidad social: El retorno para rescribir la partitura

Con la intención de comprender el mundo social, se busca analizar la realidad, interpretando los datos a partir de ellos mismos, en la perspectiva etnográfica el análisis, es un proceso que se realiza durante todo el estudio, en un camino de ida y vuelta hasta lograr ir articulando los hallazgos encontrados entre sí a fin de dar cuenta de una manera general de la realidad que se estudia.³⁷

Los datos son en la investigación cualitativa las informaciones, interacciones, situaciones que se recaban a lo largo de la investigación y se construyen a partir de que se registran en un soporte físico como una nota de campo, una grabación, la transcripción de una entrevista el resumen de un registro etc.

Según Esie Rockwell en la investigación es pertinente referirse al proceso de análisis más que interpretación porque a diferencia de otros enfoques en la etnografía se obtienen hallazgos más que resultados; asimismo refiere que los datos los construye el investigador desde su mirada (Rockwell, 2009:65) la interpretación se define en términos de la comprensión otorgada por el sujetos de su propia realidad social.

³⁷ Goetz y LeComte(1988:173) mencionan que en la etnografía se analiza la información a lo largo de todo el estudio, utilizando la información obtenida sobre el terreno para desarrollar los métodos de recogida de datos; ya que las estrategias que se utilizan y la información que va emanando de ellas, sirven de retroalimentación de la redefinición de preguntas de la investigación a medida en que se profundiza en la cultura y en los significados que los participantes atribuyen a los sucesos.

El proceso de análisis implica la realización de diferentes procedimientos que se van realizando junto con el trabajo de campo, al registrar, transcribir e ir haciendo el análisis continuo de la información que se va recabando desde el inicio de la investigación en un proceso de construcción continua; la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos desde que el investigador reorienta las preguntas o el objeto de estudio hasta que realiza las conclusiones del trabajo.³⁸

Se le denomina datos, a las interacciones, situaciones, fenómenos, procesos, conversaciones sucesos que se van documentando en la realidad estudiada de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación, los datos se consideran como una elaboración en mayor o menor nivel realizada por el investigador en el campo de estudio donde se recoge información el investigador construye los datos que ha registrado en algún soporte físico como notas de campo, grabaciones y emplea para ello algún modo de expresión simbólica como el lenguaje (Rodríguez, 1996:198 - 199)

El análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador, resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas (Rodríguez, 1996:197)

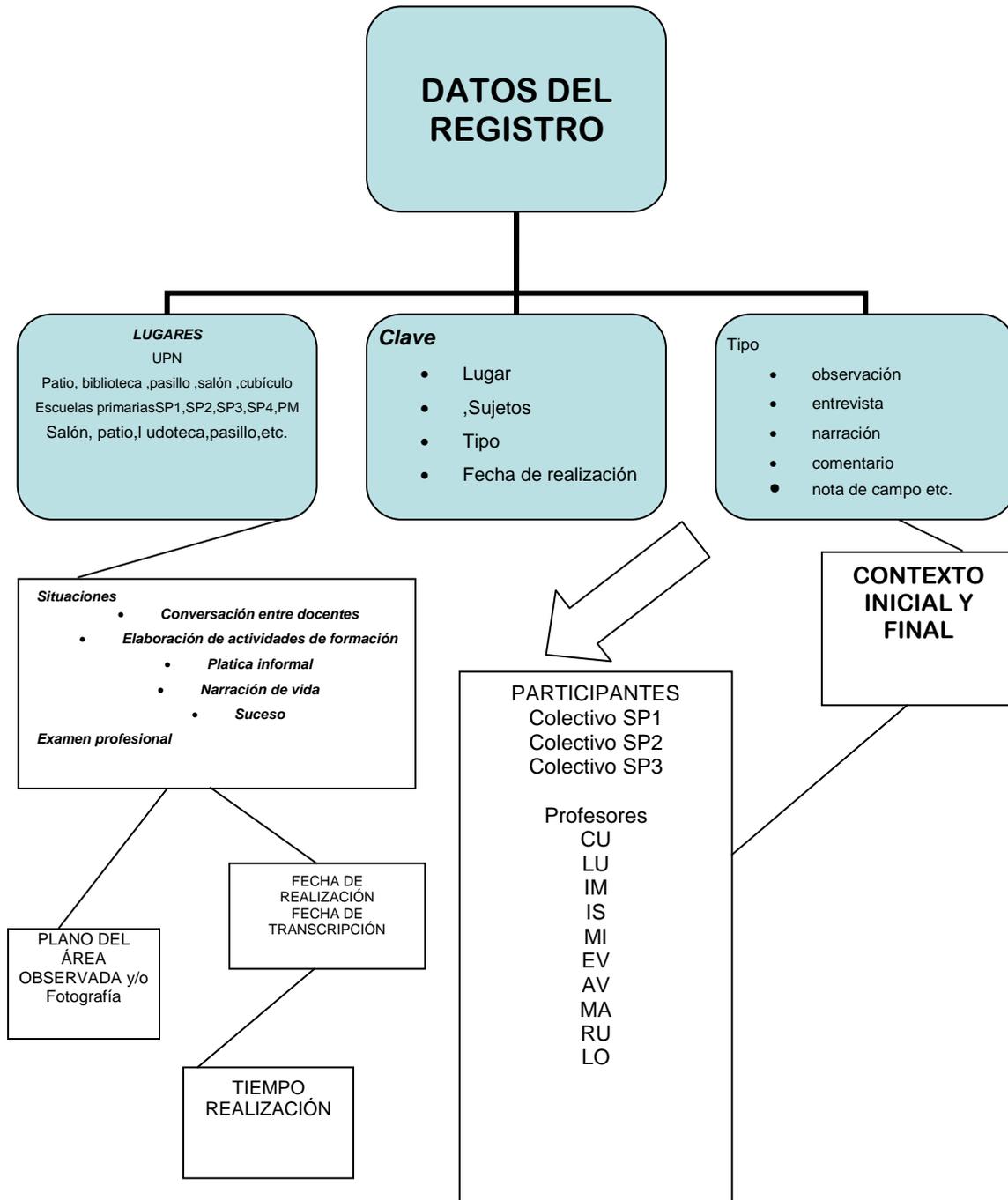
³⁸ Al respecto, Elsie Rockwell comenta, que los registros sólo son útiles en el proceso de construcción de conocimiento si se integran a un análisis cualitativo y a la vez exhaustivo y que este análisis depende de las características particulares de cada problema ya que el análisis es un proceso que requiere de un trabajo específico, abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico, e inicia desde que se toman las primeras decisiones en el proceso investigativo y termina con la descripción etnográfica, sin embargo entre este inicio y final hay múltiples pasos intermedios que implican la organización, la realización de cuadros y escritos analíticos, la esquematización, la disposición entre otros (Rockwell,2009: 65)

El proceso analítico en la investigación cualitativa, es una acción compleja, ya que aunque considera etapas clave de manera general como la descripción, la interpretación, la organización, la reducción, la disposición y la transformación de los datos, cada una de estas etapas representa acciones muy diversas y meticulosas como releer, inferir, esquematizar, conceptualizar, elaborar unidades de análisis, precategorias y categorías entre otros que los investigadores realizan según sus necesidades de análisis.

En el presente trabajo, se tomaron en cuenta las recomendaciones de algunos autores los cuales ofrecen sugerencias para hacer la realización del análisis y la descripción e interpretación de los datos de manera sistemática para obtener los hallazgos, entre ellos Gregorio Rodríguez Gómez y Javier Gil Flores.

En este estudio, el proceso analítico inició con la transcripción de los datos recabados directamente del campo, los cuales consistieron en las descripciones detalladas de diferentes procesos, eventos y situaciones de la vida cotidiana de los profesores, asimismo se consideraron también las transcripciones de las entrevistas las cuales contenían relatos de la vida de los profesores, algunas entrevistas y comentarios de los profesores fueron videograbadas o grabadas, asimismo se tomaron algunas fotografías de las situaciones y procesos que se describieron.

En otros casos como he mencionado se elaboraron notas de campo y registros siguiendo un formato donde se describirán las situaciones observadas y las expresiones verbales, comentarios y narraciones de los profesores, los registros contienen los siguientes datos:



Esquema 1: Datos considerados en los registros

Con esta información se elaboraron registros ampliados con los que sistemáticamente se realizó un análisis preliminar utilizando inferencias, comentarios, preguntas etc. Para la elaboración de los registros ampliados se dispuso el registro original con la transcripción literal de las sesiones de entrevistas en el mismo orden en que se fueron obteniendo y la forma en que los profesores fueron narrando.

En estos registros la información fue colocada en un formato de dos columnas en la primera columna se anotó la información transcrita y en la columna siguiente se anotó el análisis preliminar haciendo una primera interpretación que sirvió como apoyo para ahondar en el trabajo de campo, centrar la atención en algún aspecto y en general para orientar el trabajo de campo.

TEXTO	INFERENCIAS
<p>“Nosotras hemos estado juntas en la escuela por mucho tiempo, pero las presiones diarias del trabajo, el exceso de tareas que tenemos que cumplir en una escuela como la nuestra no permite que se pueda dar una convivencia... Todo es trabajo, trabajo y más trabajo, es demasiada la exigencia de los padres de familia, de la papelería...definitivamente nos hacen falta tiempos para comentar para ver cómo vamos cada quien en el avance... todo es rapidito y bien porque hoy ya tenemos que estar en lo que sigue... a pesar de tanto tiempo trabajando juntas no habíamos tenido la oportunidad de conocernos, de platicar y ver como entendemos cada quien nuestro trabajo, es hasta aquí en la universidad que nos empezamos a conocer y a relacionar, con muy buenos resultados, porque nos hemos ayudado mucho y hemos encontrado al fin nuestro espacio (UPNAN310806)</p>	<p>¿Qué sucede en este colectivo? Las maestras disfrutan el espacio de formación</p> <p>En las escuelas los profesores no pueden trabajar con sus compañeros</p> <p>Trabajan en solitario En la universidad encuentran un espacio propicio para la colegialidad en los colectivos que generan</p>

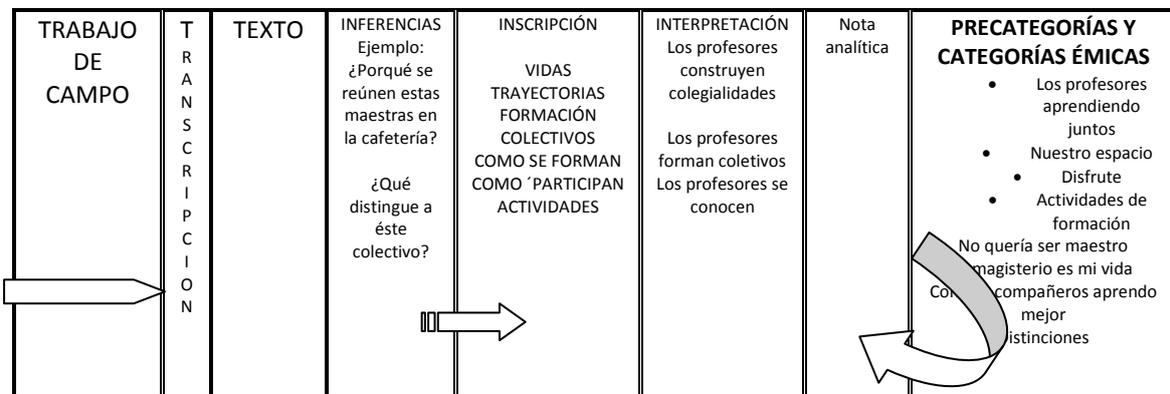
Esquema 2: Ejemplo de registro de texto

En esta primera lectura de los registros, se fueron subrayando algunas partes de los textos como frases, palabras, párrafos que de manera general se relacionaban con el objeto de estudio, las dimensiones y preguntas de

investigación y/o nuevas líneas a seguir en la investigación acordes con el objeto de estudio.

Una segunda lectura me permitió distinguir patrones de recurrencia acerca de aspectos que se referían a un mismo asunto, asimismo identificando unidades de análisis relacionadas con el objeto de estudio y las preguntas de investigación, estos asuntos, frases etc, las fui subrayando con un marcadores de colores según las distintas unidades de análisis.

Una tercera lectura del registro me permitió elaborar una nota analítica de cada registro; al unir varios registros, me percaté de que se estaban dando algunas relaciones entre los datos de unos y otros con lo que obtuve algunas precategorias o categorías émicas como cuando los profesores mencionaban recurrentemente que la formación la podían caracterizar porque “Ahora aprendemos juntos” “Trabajar con mis compañeros” “Trabajo colaborativo” etc



Esquema 3: Pasos del proceso para llegar a la obtención de precategorias, proceso de ida y vuelta

Las categorías émicas se basan en lo que los sujetos expresan y que se puede distinguir en el primer análisis.

La reducción de los datos se realizó en primera instancia, elaborando un resumen de cada registro, después al reunir varios registros o varias partes de registro que abordaban un mismo asunto.

De cada cinco registros elaboré un mapa conceptual con los hallazgos encontrados, y con estos hallazgos se elaboraron matrices o cuadros de análisis de análisis, así como con los ejes abordados en la entrevista

La elaboración de registros ampliados implicó una primera organización de los datos, asimismo la disposición de los mismos consistió en la organización e interpretación siguiendo el diseño de la investigación.

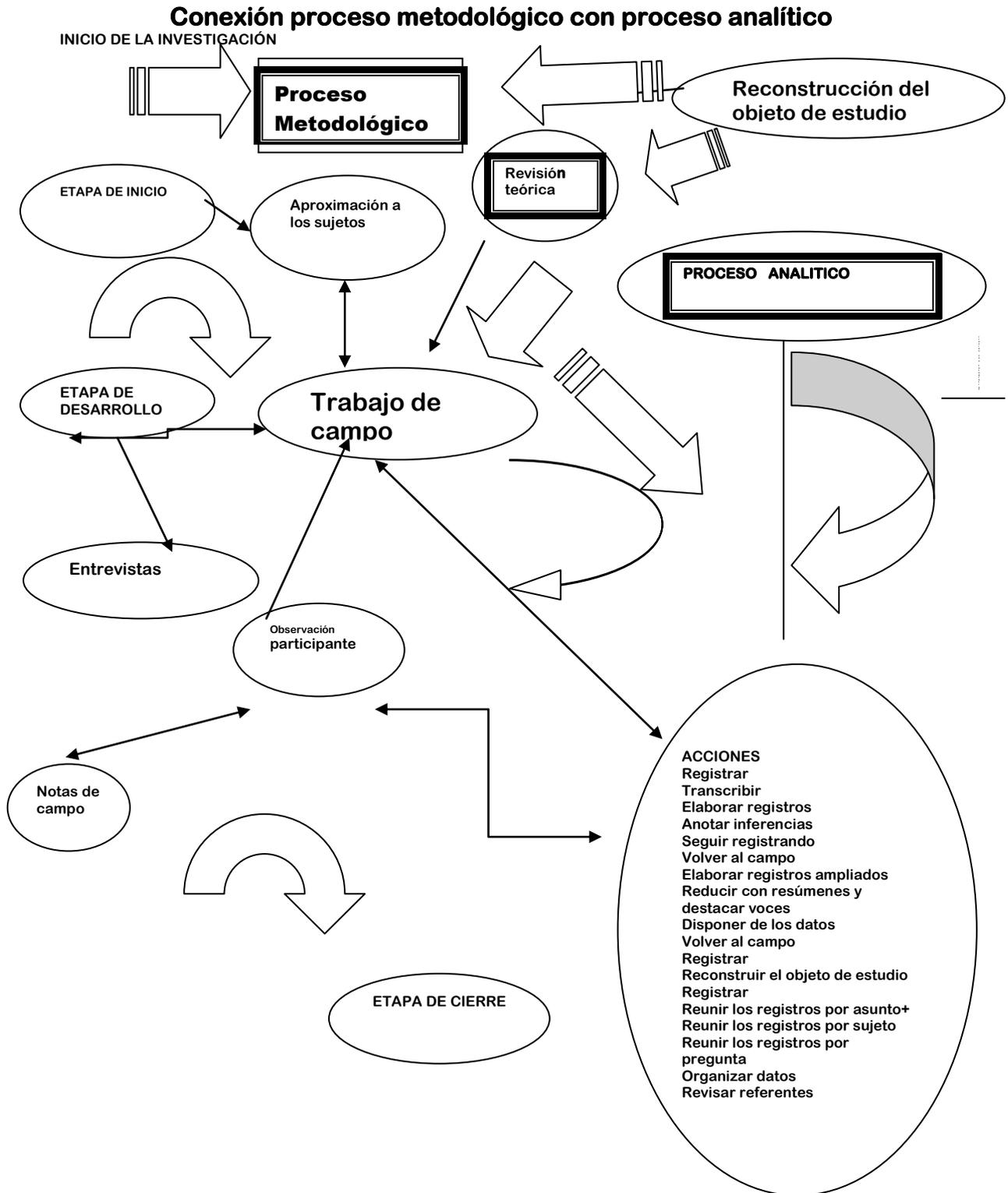
En esta disposición de datos se fue organizando la información en categorías más generales, ubicando la información en cuadros o matrices que referían un mismo asunto, considerando las precategorias obtenidas anteriormente y los ejes abordados en la entrevista.

Un trabajo de codificación permitió la obtención de categorías que dan cuenta de los patrones emergentes a partir de los datos empíricos y la interpretación de los mismos en un análisis crítico, esta interpretación se ubicó en un informe o texto interpretativo.

Con las categorías emergentes se realizó una triangulación teórica que aglutina, los referentes empíricos, su interpretación y su articulación con categorías teóricas que hacen referencia a los hallazgos encontrados, permitiendo dar cuenta de la realidad social construida por los sujetos en una discusión con la teoría la cual va generando una nueva teoría.

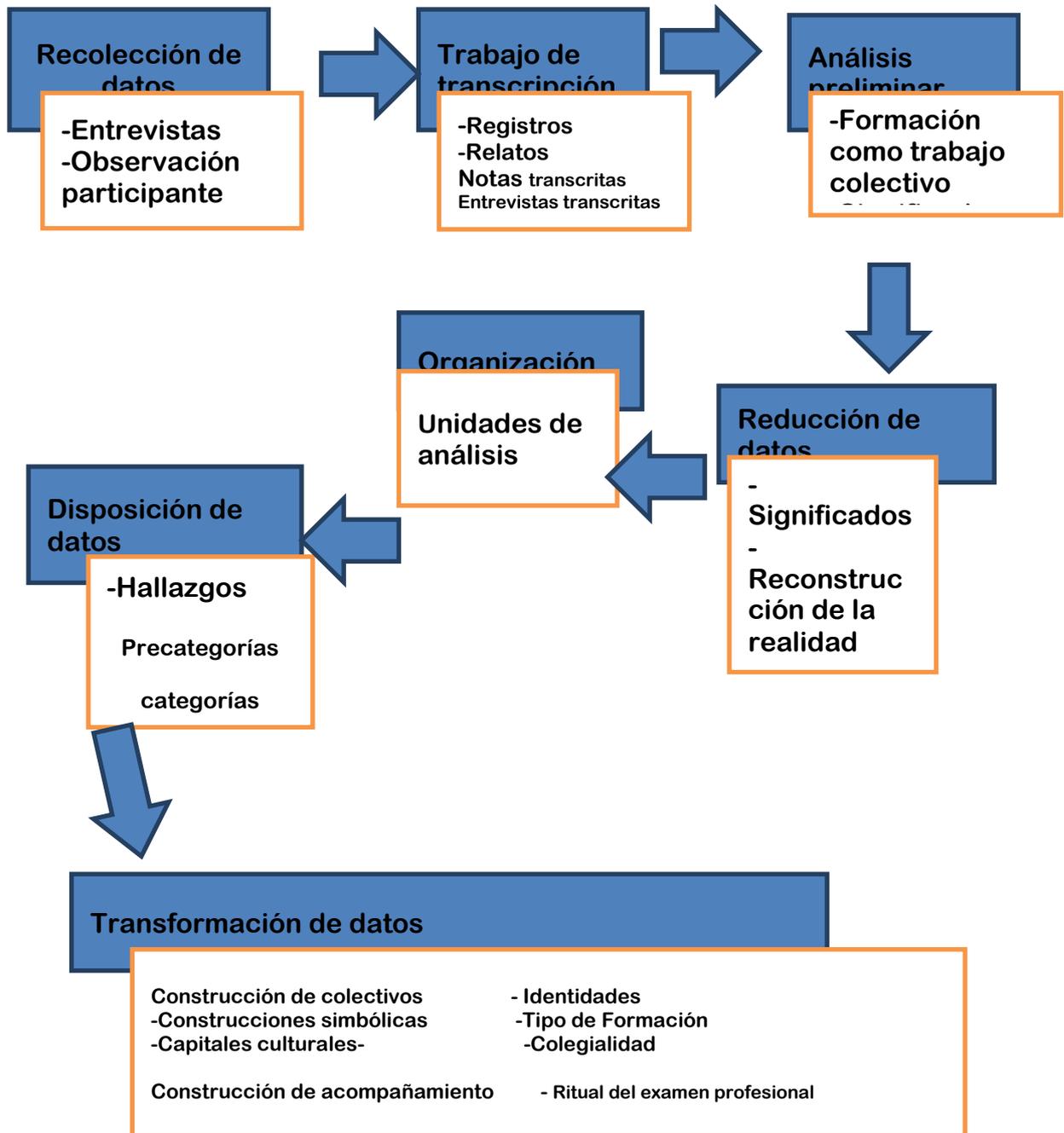
Los hallazgos muestran la documentación de acontecimientos, acciones, interacciones sentidos que refieren condiciones que presenta la formación en los colectivos de profesores y sus conexiones con lo que sucede en el contexto

educativo como una realidad organizada en función de los significados de los sujetos los cuales son explicados.

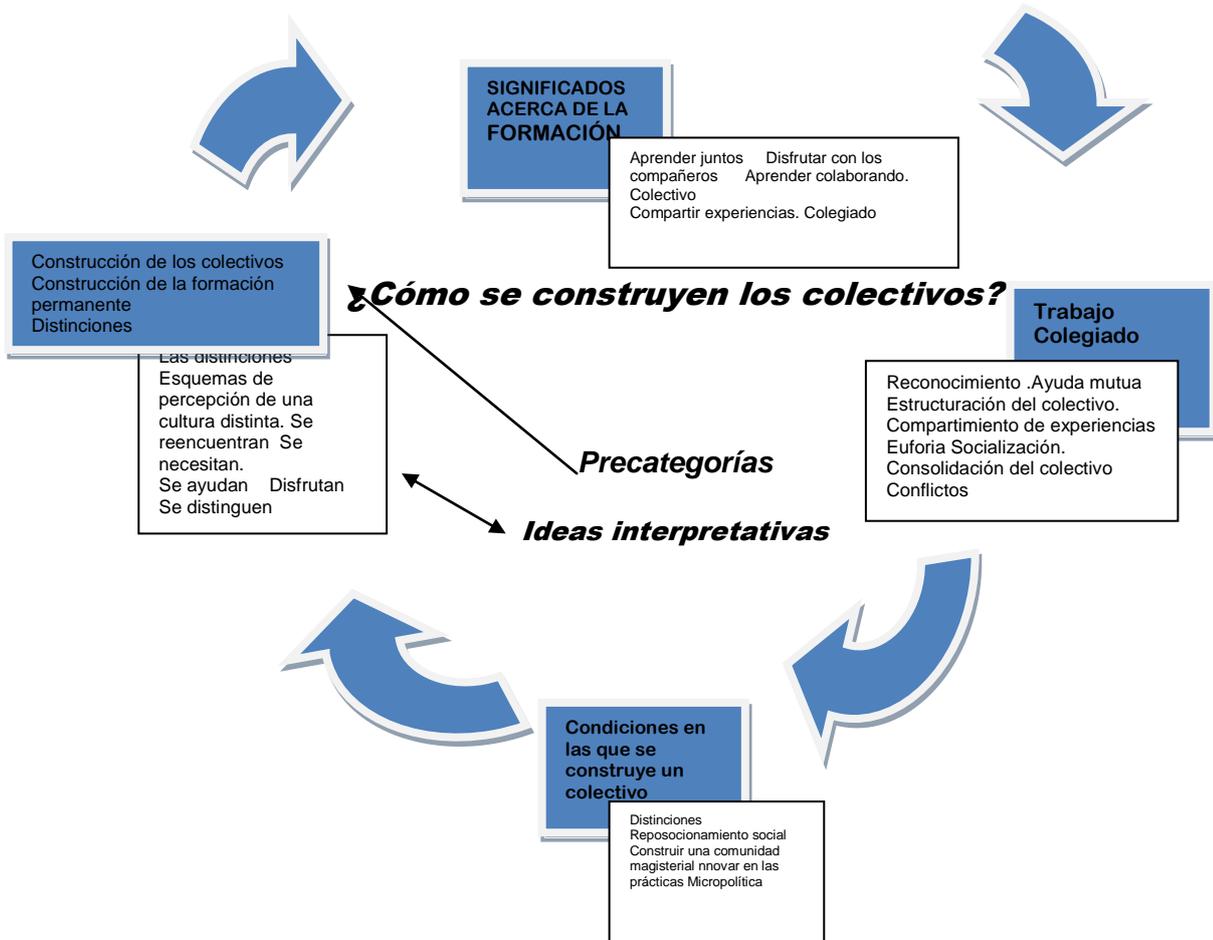


Esquema No 4: Conexión proceso analítico con proceso metodológico

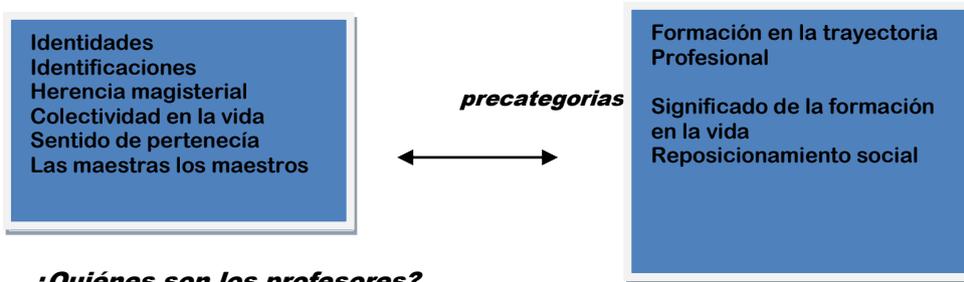
Proceso Analítico



Esquema No 5: Proceso analítico



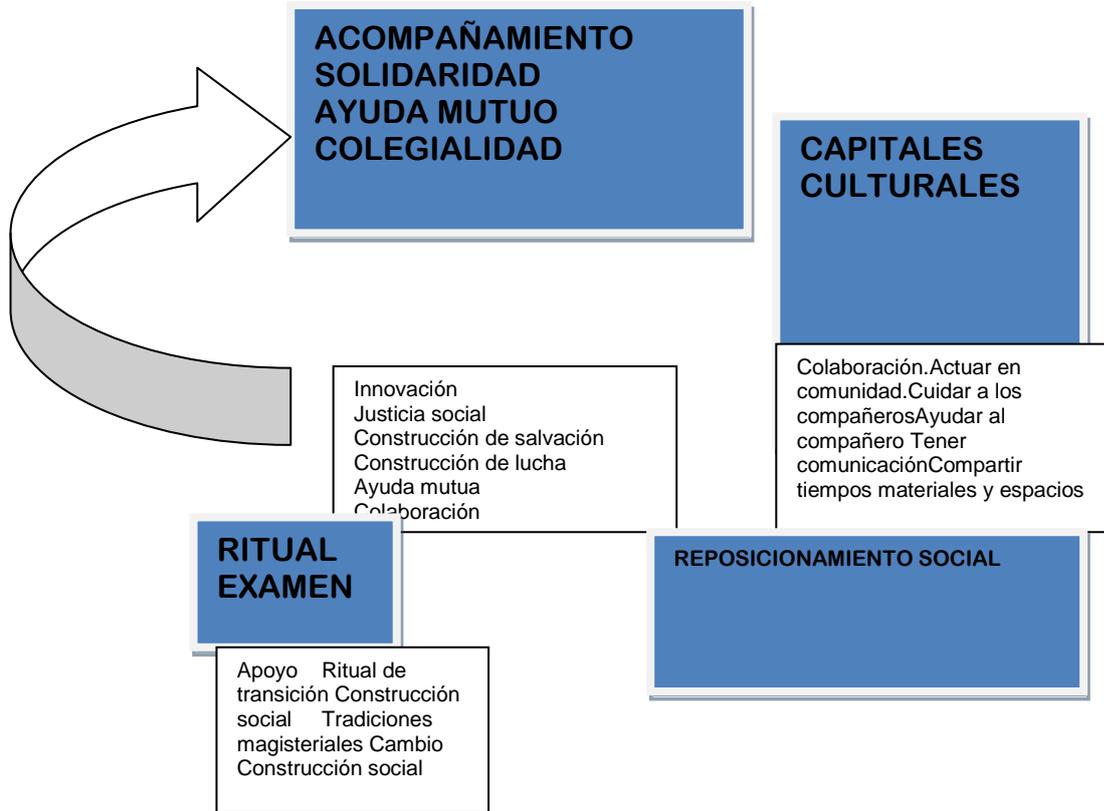
¿Qué significa la formación en la vida y la trayectoria profesional?



¿Quiénes son los profesores?



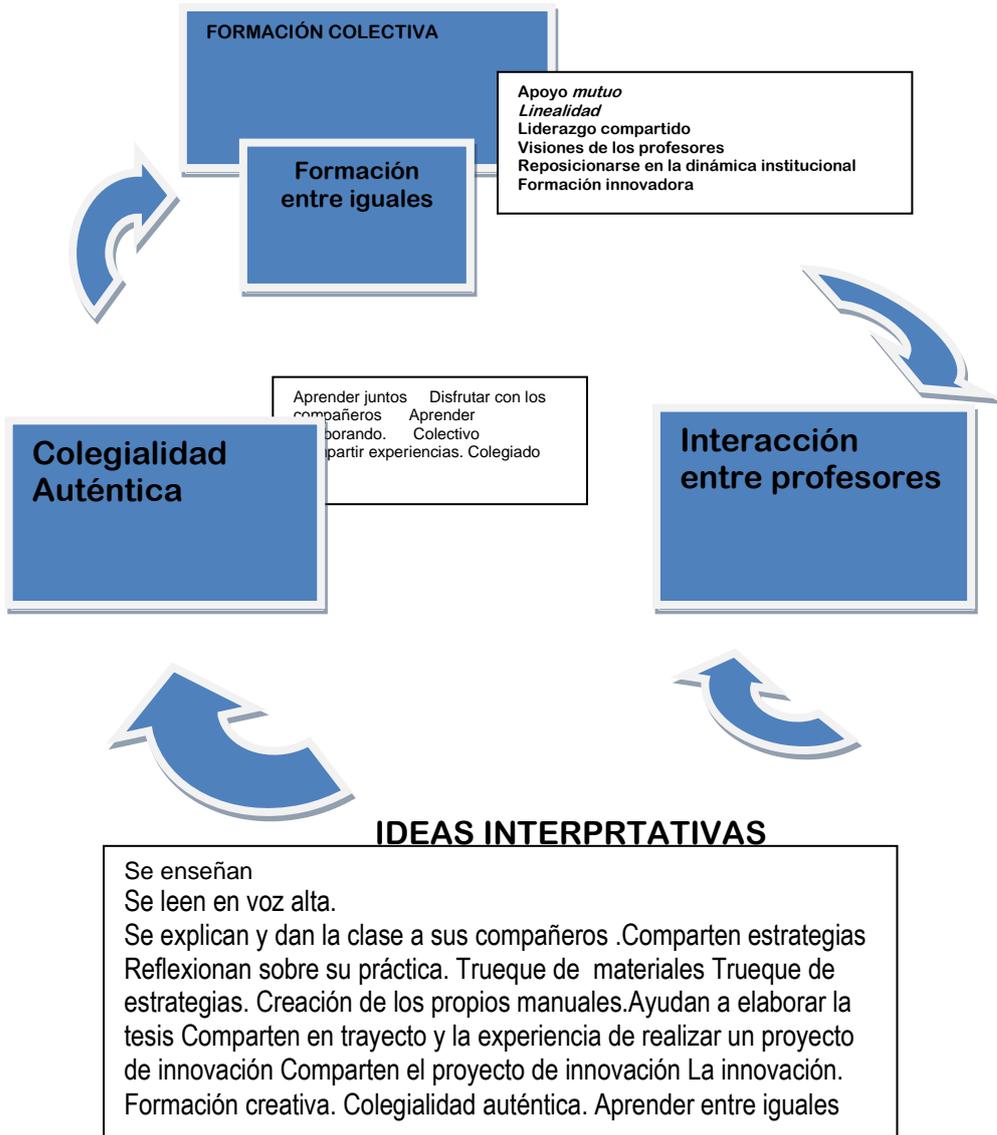
Categoría: La formación en la vida y la trayectoria profesional



¿Cuáles son las construcciones simbólicas que se producen?

CATEGORÍA

CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS



Categoría

La formación que se produce en los colectivos de formación

Esquema No 6 Categorías y precategorias

CAPÍTULO V

CONTEXTO REGIONAL Y SUJETOS

¿Qué es lo que hace ser, a un maestro?
 ¿Una mano firme, una voz autoritaria?
 ¿Normas dentro del salón? ¿Mirada inquisidora?
 ¿O es la paciencia? Elige tu respuesta
 ¿Qué es lo que hace ser un maestro?, Me lo puedes decir?
 ¿Años de estudio en la escuela?
 ¿Planes de clase, libros nuevos?
 ¿O quizás algunas veces.... hacerse el tonto?
 ¿Entretienes o logras la atención?
 ¿
 Es la escuela un lugar de diversión? ¿O es trabajo y trabajo todo el día?
 ¿Con tareas y exámenes en una carrera interminable?
 Un maestro es todo eso, además de agregar amor al tomar parte en el despertar de
 las mentes cuando preguntan ¿Por qué?
 Y en cada clase dar un pedazo de su corazón.

Ivonne Valcárcel Meléndez

En este capítulo se presentan algunas características del contexto en el que se realizó la investigación, este contexto es esencial en la comprensión de la cultura en las instituciones formadoras de docentes, los profesores y sus colectivos establecen relaciones con el contexto en el que viven y realizan su práctica; en el capítulo se muestran características físicas, culturales y sociales de las ciudades de Torreón y San Pedro donde se realizó el estudio y a los sujetos que participaron en la investigación en sus relaciones de pertenencia a los sistemas federalizado y estatal en la educación en Coahuila

5.1 Y Vencimos al desierto: Torreón la ciudad de los grandes esfuerzos

La ciudad de Torreón Coahuila es conocida como “La ciudad de los grandes esfuerzos” o “La ciudad que venció al desierto” (Guerra, 1996) es la ciudad más grande en población de la Región o Comarca Lagunera como es llamada

esta zona del país la cual comprende en Coahuila cinco municipios San Pedro de las Colonias, Matamoros, Viesca, Francisco I Madero y Torreón. Y en el Estado de Durango la Región Lagunera comprende once municipios.

Esta ciudad es conocida entre sus pobladores con estos nombres debido a su clima extremoso sumamente caluroso y seco en verano alcanza hasta los 48° y muy frío en invierno con temperaturas hasta de -9° aunado a los terregales que en ocasiones no permiten ver ni a un metro de distancia; la gente cuenta que a Torreón solamente se viene a dos cosas: “A trabajar y a trabajar” (Guerra, 1996) y esto se dice porque trabajar y vivir en la región es una actividad pesada, ya sea en la industria metalúrgica, o en las maquiladoras o en el campo piscando algodón o sembrando lo que el agua permita.

Las prácticas educativas en esta ciudad no son fáciles pues el clima limita las acciones a realizar en las escuelas en todos los niveles educativos.

Se trata de una ciudad joven pues fue erigida como ciudad el 15 de Septiembre en 1907. Desde entonces ha tenido un crecimiento demográfico acelerado, en su alrededor se encuentran diversas comunidades rurales que en los últimos doce años se han convertido en zonas semiurbanas.

En el área urbana de la ciudad de Torreón se concentra el 90% de la población del municipio del mismo nombre que cuenta con 529,512 habitantes según el X censo realizado por el Instituto Nacional de Geografía e Informática.

Esta ciudad se localiza en la parte oeste – sur del Estado de Coahuila a una altura de 1,120 metros sobre el nivel del mar, limita al norte con el municipio de Matamoros Coahuila, al sur oeste con el Estado de Durango; representa el 1.29% del territorio del Estado de Coahuila; se encuentra a 1,011 kilómetros de la ciudad de México.

En 1901 se funda la empresa más importante de la Región Lagunera de Coahuila, Fundición hoy Met – Mex Peñoles, actualmente es la segunda procesadora de Plata a nivel mundial. Esta empresa ha sido uno de los ejes de desarrollo de la Región Lagunera y concretamente de la Ciudad de Torreón.

Asimismo la comarca lagunera ha sido considerada una cuenca lechera, siendo uno de los principales productores de leche del país. La industria lechera, junto con la industria metalúrgica representa gran parte del contexto económico e histórico de la región.³⁹

Otra de las actividades que ha distinguido a la región lagunera de Coahuila es el cultivo del algodón que desde 1840, comenzaron a desarrollarse en éste lugar, ya que después de la independencia de Texas en 1836 y la guerra de Estados Unidos de 1846 a 1848 se empieza a dar más importancia al norte del país por lo que comienzan a estimular las actividades económicas sobre todo en Coahuila y Nuevo León.

El cultivo del algodón sería uno de los ejes principales en los años subsecuentes al igual que la cercanía con Estados Unidos, son condiciones que han marcado la cultura y la identidad de los habitantes de la Región Lagunera.

Diferentes grupos de extranjeros se establecieron en esta región a raíz del cultivo del algodón estableciendo empresas relacionadas con el mismo, entre

³⁹ Los primeros pobladores de esta región llegaron hace 12000 años y se asentaron entre los ríos Nazas y Aguanaval; durante los siglos IX y XV, el actual territorio que comprende el municipio de Torreón, fue habitado por algunos indios nómadas como los Cuahuiltecos, Irritilas, cocoyomes, comanches y tobosos además de otras 148 tribus que se cree que pudieron habitar el lugar, pues en la sierra de las noas existen vestigios del paso de estas tribus. Más tarde en el siglo XVI, los misioneros franciscanos y sobre todo jesuitas se establecieron junto con algunos españoles, tanto las misiones como las haciendas tuvieron un desarrollo muy lento en la región debido a la aridez de la tierra, la falta de agua y la rebeldía de las tribus indígenas. En la época virreinal las tierras laguneras formaron parte de la Nueva Vizcaya (Martínez Veloz, 2005:18-20)

los que se pueden mencionar árabes, españoles, chinos, libaneses, estadounidenses, alemanes, holandeses entre otros; quienes fueron estableciendo haciendas, empresas de bienes y servicios ligados tanto al cultivo y la industria del algodón como a la industria metalúrgica.

En la época del porfiriato la condonación de impuestos, la cesión de tierras de manera gratuita y sobre todo la construcción de vías ferroviarias contribuyeron al desarrollo acelerado de la ciudad de Torreón. La estación del ferrocarril en esta ciudad se instaló en Septiembre de 1883, por la compañía del ferrocarril central mexicano, la estación del ferrocarril comunicaba la ruta llamada paso del norte que comunicaba al Distrito Federal con Ciudad Juárez (Martínez Veloz, 2005:32)

Con éste acontecimiento se establecieron diferentes hilanderas como las llamadas la Fe y la Esperanza y las jaboneras La Unión y la Esperanza

Uno de los acontecimientos que marcó profundamente a la ciudad de Torreón y a la Región Lagunera en General fue el movimiento revolucionario, ya que Torreón tuvo una singular importancia debido a su estratégica posición geográfica y económica; la ciudad de Torreón fue un punto de interés para todos los bandos en las luchas revolucionarias al ser un lugar estratégico por el cruce de los trenes; aquí acontecieron un sin número de batallas que dejaron huella en la ciudad y sus pobladores.

Destacados caudillos combatieron en los campos y en las calles de Torreón, como la lucha antirreleccionista de Francisco I. Madero, con las pugnas leales a Pascual Orozco y las gavillas de Benjamín Argumedo, las repetidas de Francisco Villa y el choque de fuerzas federales del dictador Huerta y los constitucionalistas de Venustiano Carranza. (Guerra, 1996)

Por mucho tiempo la Región Lagunera fue un enclave del capitalismo agrario, pues casi no fue afectado por la reforma agraria ya que seguían existiendo demasiadas haciendas algodoneras, y hacia 1930 solo había 11 ejidos en la región. Los dueños de las tierras en su mayoría lograron conservar sus tierras, cediendo solamente una pequeña parte fuera de las principales áreas de cultivo y no fue hasta la visita de Lázaro Cárdenas en 1934 que se repartieron las tierras en más ejidos, razón por la que existe un aprecio en la población de los ejidos hacia este personaje. (Salas, 2002)

Este acontecimiento ha sido sumamente significativo para los pobladores de la Región Lagunera, ya que encierra historias de unidad, compañerismo, colectividad y lucha que aún prevalece en las comunidades que conforman la Región Lagunera sobre todo en los ejidos que aún prevalecen.

5.2 San Pedro de las Colonias Coahuila: Cuna de la revolución mexicana

San Pedro de las Colonias Coahuila, una de las ciudades más antiguas de la región lagunera, se establece como misión por Fray Agustín de Espinoza, misionero jesuita en 1598, fue poblada hasta 1870 que se funda como Villa o colonia agrícola.

Como municipio se encuentra limitado al norte con Cuatro Ciénegas, la tierra de Venustiano Carranza y zona natural protegida dónde se encuentran las pozas de la becerra y de agua azul en medio del desierto, una zona muy especial porque se encuentran estas pozas de agua en pleno desierto, hay especies endémicas y científicos de varios países han venido a estudiar los estromatolitos; al sur la ciudad de San Pedro colinda con el municipios Viseca que destaca por sus dunas semejantes al desierto del Shara, y es el municipio más pobre de la región porque casa vez tiene más problemas con el agua al

este con el municipio de Parras distinguido por su producción de vinícola reconocida a nivel internacional y por ser la ciudad natal de Francisco I Madero y al oeste con el municipio Francisco I Madero que es una ciudad pequeña rodeada de ejidos y establos.

San Pedro de las Colonias es un municipio eminentemente agrícola, actualmente atraviesa por una problemática grave con el agua tanto por su escasez, como por el contenido de arsénico; como comunidad comienza a industrializarse ya que en la última década se han generado un gran número de empresas maquiladoras, sobre todo en la industria del vestido, este proceso económico ha propiciado cambios en la dinámica social y educativa.

Aunque con gran dificultad aún se siembra algodón, melón, sandía, Nuez, Sorgo, girasol y vid entre otros productos. La agricultura está subordinada a las exigencias de las represas o embalse de las aguas torrenciales del río Nazas, a través de las presas Lázaro Cárdenas y Francisco Zarco, asimismo existen algunas comunidades donde se dedican a la cría de ganado sobre todo vacuno que abastece algunas industrias lecheras famosas en la región.

San Pedro de las Colonias, es uno de los municipios más extensos en el estado de Coahuila que ocupa el cuarto lugar después de los municipios de Ocampo, Acuña y Parras; cuenta con 168 localidades de las que solamente la ciudad de San Pedro y Concordia son urbanas.

Es denominado San Pedro de las Colonias porque según cuentan los profesores y la gente del lugar, que se llama así porque no era una comunidad completa, más bien eran varios barrios o colonias alrededor de la villa de San Pedro, que les fueron poniendo nombres dependiendo del lugar de procedencia de sus habitantes. Así por ejemplo, se puede encontrar el barrio Monterrey, el barrio de San Luis o el barrio de San Juan de los negros porque ahí habitaban personas africanas que habían traído los dueños de las

haciendas algodoneras a trabajar sus tierras; después este barrio fue denominado barrio de San Juan Bautista.

La villa de San Pedro se convierte en ciudad en 1921, este lugar jugó un papel sumamente importante en la revolución mexicana, ahí se imprimió por primera vez la sucesión presidencial de 1910, gracias a la transcripción de Soledad González o Cholita como le llaman los sanpetrinos. Era una niña de sólo 10 años de edad que sabía escribir a máquina con bastante eficiencia, ella hizo la primera transcripción del escrito original de Francisco I Madero en 1908.

Los habitantes de San Pedro narran esta historia y mencionan que es a partir de esta transcripción que se manda imprimir para que la gente conociera el documento a manera de primicia. Actualmente la imprenta utilizada se encuentra en el museo de la revolución de esta ciudad; Cholita se convierte en una de las secretarías de la presidencia nacional de Plutarco Elías Calles; esa historia es narrada por los profesores, los alumnos y las personas del lugar, quienes la narran con orgullo y como uno de los sucesos más importantes de los que tienen conocimiento.⁴⁰

En la década de los años veinte, más del cincuenta por ciento de la producción nacional de algodón se producía en San Pedro, el algodón se sembraba a mano y era uno de los mejores a nivel mundial junto con el de Arabia, esto propició que se desarrollara como comunidad y la acumulación de grandes capitales económicos.

Prueba de esto es que existen en la ciudad varias mansiones construidas a principios del siglo XX que se distinguen por sus construcciones muy

⁴⁰ Al revisar siete tesis de estudiantes de la subsede San Pedro, se encontró la narración de este episodio de la historia nacional y lo refieren narrado por los profesores de diversas maneras, en algunos de los casos, hacen referencia en un apartado denominado *Contextualidad comunitaria* término que ha sido indicado uno de los asesores de la licenciatura en su calidad de tutor de tesis, los estudiantes han adoptado el mismo modelo de estructura de tesis con la finalidad no tener problemas con los tutores quienes les sugieren seguir un mismo modelos de estructura.(UPNJEDC220206)

estilizadas y su opulencia. Tienen salones de baile, salas de juego, biblioteca, enormes patios, y sus sótanos o pasadizos subterráneos que comunican hacia otras casas; arquitectónicamente muestran estilos caprichosos; algunas de ellas tienen un estilo morísco, otras simplemente recuerdan a las haciendas, construcciones de techos muy altos, teja o tela de cielo, paredes muy anchas y zaguanes que cruzan el centro de las casas.

Estas en contraste a otras casas pequeñas muy simples de adobe revestido de mezcla de cemento, donde solamente se tiene una habitación principal al frente, algunas habitaciones contiguas, la cocina y luego un gran patio a manera de corral, como si fuese un vagón del ferrocarril convertido en casa, pero más ancho.

Estas construcciones se combinan con las palmas, pinabetes y pirules, como los únicos árboles que han resistido las temperaturas de más de 43° que se viven el verano y de 0° grados que se presentan en el invierno, además de los vientos donde se eleva la tierra seca del desierto.

Según cuentan los mismos pobladores de la región existen muchas familias que son descendientes de españoles y árabes que llegaron a San Pedro a principios del siglo XX; algunos edificios y objetos que se encuentran en la ciudad presentan vestigios de esas culturas.

Al platicar con los profesores que han nacido, vivido y que se han formado en esta ciudad, se puede entender su identidad construida en esa localidad y que a su vez forma parte de la identidad magisterial, que distingue a los maestros de San Pedro.

Los profesores hacen mención de diferentes narraciones sobre los lugares de la ciudad de San Pedro, estas historias las narran también a sus alumnos, como se puede observar en el siguiente relato.

“Si niños como les he platicado, la estación del tren de aquí cerquita, ha sido muy importante en el desarrollo de nuestra ciudad.... Aquí llegó la gente, con el tren comenzaron a poblarse éstas tierras, la gente venía a la pizca del algodón ... dicen que llegaban personas de todos lados de lugares de todo el país, de Michoacán, de Veracruz, de Juárez.... Llegaban con su familia y se quedaban a dormir en la estación....unos señores se quedaban a dormir en sus costales con los que pizcaban el algodón.... Era como un sleeping pero de manta....” (SP2DCIM200106)

Los profesores transmiten y promueven el conocimiento de la historia regional de la ciudad de San Pedro, estas historias son las que ellos conocen y han llegado a ellos de generación en generación.

“La ciudad de San Pedro de las Colonias se llama así porque señores, hombres de otros lugares llegaban a trabajar en las haciendas, ellos eran de lugares donde pasaba el tren y se corría la voz de que aquí había trabajo, que en un pueblo llamado San Pedro se necesitaba gente para trabajar ya sea en la pizca del algodón o en las haciendas como criados o en la labor, entonces llegaban y llegaban hombres, muchachos, señores viejitos de todo, llegaban, en el pueblo escondían a las muchachas para que no se fueran con los muchachos que llegaban a trabajar, era por todos conocido que se dormían afuera de la estación del ferrocarril, con el tiempo la gente se fue quedando en San Pedro, primero se fundaron varios barrios, como el barrio Monterrey, porque ahí vivía gente que venía de Monterrey, y así le ponían al barrio por el nombre del lugar de donde eran, por eso se llama San Pedro de las colonias, porque era San Pedro el pueblo y las colonias de alrededor donde había haciendas y tierras agrícolas” (SP2LODC130605)

5.3 Los profesores laguneros

En este trabajo se habla de los profesores que participaron en la investigación, de los profesores de Educación Primaria de la Región Lagunera de Coahuila, quienes entusiastamente aceptaron participar en como los sujetos que construyen su realidad social y su propia formación.

En un contexto educativo invadido por mecanismos homogenizadores de todo tipo, las particularidades de las instituciones y los sujetos que participan en ellas tienden a perderse por lo que es importante reconstruir las subjetividades, los sentidos y significados de los profesores en sus condiciones de producción.

Son más mujeres que hombres quienes ejercen la profesión docente al igual que en todo el país en esta región en promedio los profesores tienen 14 años de servicio, generalmente son casados, con tres hijos en promedio y cuentan con normal superior, o nivel de licenciatura como máximo grado de estudios y normal básica como grado mínimo de estudios. Un setenta y cinco por ciento de los profesores aproximadamente son egresados de la Normal de Torreón⁴¹

En su mayoría los profesores de primaria laboran en zonas urbanas o suburbanas en el caso del municipio de Torreón y en los demás municipios de la región los profesores laboran en zonas rurales. La mayoría pertenece a la clase media, cuenta con casa propia y coche.

Las escuelas primarias públicas y los profesores que laboran en ellas incluyendo en estas cifras los profesores que laboran como directores, subdirectores, asesores técnico – pedagógicos y los profesores de grupo; se distribuyen en la región lagunera de la siguiente manera: En el municipio de Torreón Coahuila existen 288 escuelas primarias y 2251 profesores que laboran en diferentes puestos como se ha indicado.

Asimismo, en el municipio de San Pedro de las Colonias Coahuila existen 114 Escuelas Primarias y 594 profesores que laboran como profesores de grupo, directivos y asesores técnicos; en el municipio de Francisco I Madero, Coahuila existen 55 escuelas primarias y 306 profesores, en el municipio de Matamoros, Coahuila existen 94 escuelas primarias y 547 profesores, y en el municipio de Viesca existen 43 escuelas primarias y 154 profesores ubicados en los puestos que se señalan en este nivel educativo.⁴²

⁴¹ Según datos estadísticos obtenidos en entrevistas realizadas a coordinadores de los sectores: laguna 1, sector laguna 2, sector foráneo del Educación Primaria Estatal y a los jefes de sector de los 5 sectores de Educación Primaria federalizada.

⁴² Datos obtenidos de acuerdo al conteo de población y vivienda donde se consideran profesores de grupo, directivos y asesores técnico – pedagógicos asignados al nivel de Educación Primaria en los municipios de San Pedro de las Colonias, Torreón, Francisco I Madero, Matamoros, Viesca municipios pertenecientes a la Región Lagunera de Coahuila (INEGI, 2005)

Es decir, existen 4,152 asignados al nivel educativo de primarias que laboran ya sea como directores, subdirectores, asesores pedagógicos o profesores de grupo, ubicados en 604 escuelas públicas en la Región Lagunera de Coahuila de las cuales algunas pertenecen al sistema federalizado y otras al sistema estatal, lo que implica que existan dos grupos o comunidades magisteriales definidas por el sistema al que pertenecen y con un poco o casi nula relación entre ellos los profesores de los dos grupos.

El rango de edad es muy amplio pues existen profesores desde 23 años hasta 65 años de edad, en su mayoría los profesores están en el rango de 27 a 46 años, poseen plaza de base y trabajan un solo turno, se dedican solamente a su profesión, asimismo en su mayoría se mantienen trabajando durante un periodo de treinta a treinta y cinco años en el sistema, en su mayoría los profesores permanecen por largos periodos de tiempo en una misma escuela

En cuanto a su formación permanente según datos proporcionados en el Instituto Estatal de Capacitación del Magisterio hasta el mes de Marzo de 2007 solamente el 47% de la población magisterial del Estado acude a los cursos que ofrece el IECAM, aunque año tras año este porcentaje se ha ido incrementando.

Las instituciones que ofrecen formación permanente a los profesores en el Estado de Coahuila de manera pública son el Instituto Estatal de Capacitación y Actualización del Magisterio el cual fue creado en 1995 por decreto como un organismo público descentralizado; inicia con cuatro unidades en el Estado en las ciudades de Saltillo, Piedras Negras, Sabinas y Torreón actualmente cuenta con 12 centros de maestros en el Estado, que ofrecen cursos Estatales y Nacionales en convenio con PRONAP desde 1996 y la Universidad Pedagógica Nacional a la que ya se ha hecho referencia.

5.4 Las distinciones: Profesores del Estado y profesores de la federación.

¿Eres un maestro estatal o federal? ¿Eres maestro del Estado o de la Federación?; Estas son preguntas sinónimas que para los profesores laguneros tienen un significado muy especial; en la cotidianidad escolar del contexto magisterial o cuando dos profesores o profesoras se conocen y/o se reconocen después de mencionar su nombre o en ocasiones antes de hacerlo, la pregunta obligada es a que sistema pertenecen.

En la cotidianidad de la Universidad Pedagógica Nacional, es común observar que de entre las primeras relaciones que los profesores establecen para socializar con sus compañeros es esta; comenzar a reconocerse por trabajar en un sistema u otro, lo que implica ciertas características, pertenencia a diferentes grupos y diferentes instituciones

En la Región Lagunera como en todos los Estados, hay dos grupos de profesores constituidos desde antes de la descentralización educativa los cuales están conformados de acuerdo a los sistemas de sostenimiento ya sea federal o estatal.

Después de la descentralización han seguido separados en cuanto a su organización y estructura jerárquica, aunque se han realizado acciones para que se integren en un solo sistema según las prescripciones de las estrategias de descentralización; esto en el Estado de Coahuila no ha sido posible del todo, ya que se siguen conservando las coordinaciones y otros puestos colaterales en cada subsistema ya sea federalizado o estatal.

El presupuesto estatal destinado a la educación primaria es mínimo comparado con el presupuesto federalizado, además que siguiendo las costumbres y tradiciones en el Estado; las escuelas y profesores estatales

están más vinculados a los municipio ya que las escuelas se encuentran solo en las ciudades.

En cambio en las escuelas de la federación se encuentran tanto en la ciudad como en las zonas rurales, las hay de organización completa y multigrado entre otras características de manera que tradicionalmente desde estas costumbres los dos subsistemas están separados.

En los últimos años se han realizado acciones conjuntas sobre todo en relación a la formación, pues organizan juntos los cursos de actualización vía estructura, las instituciones formadoras de docentes son un punto de encuentro para los profesores de primaria de los dos subsistemas.

5.5 Los profesores que trabajan en primarias federalizadas

Estamos en la tercera hora en las sesiones sabatinas de la licenciatura; yo no tengo clase a esta hora de manera que me dedicare las dos horas clase siguientes a observar y conversar con los estudiantes y asesores de la licenciatura;

El curso de “El juego” se imparte a los estudiantes de tercer semestre en adelante; es un curso que pertenece al área específica de preescolar, de la licenciatura en Educación Plan 94; sin embargo a los profesores de primaria les llama mucho la atención y generalmente lo cursan todos los estudiantes de la licenciatura en alguno de los semestres por los que transitan.

Hoy están teniendo la primera sesión; se han reunido más de cuarenta y ocho estudiantes, quienes se amotinan en el aula cinco por alcanzar una butaca, algunos profesores se ponen de pie y les ofrecen la butaca a las profesoras, y van a sacar las butacas de las aulas del mismo edificio; otros no encuentran y

van por las butacas hasta el siguiente edificio, dos de los intendentes observan la situación sin ayudar en nada.

Después de casi quince minutos logran acomodarse en el salón, la asesora ha llegado y les dice que no puede atender a tanto alumno, que va a revisar la lista y que el que no escuche su nombre por favor se salga del salón y le deje el lugar a los que si están inscritos.

Algunos profesores están molestos y le dicen a la asesora que ya habían hablado con ella desde el semestre anterior y que acordaron que estuvieran en el curso; después de ocho minutos de discusiones y del pase de lista, los profesores solo se reacomodan, nadie se sale del salón aunque no estén en la lista ya que hacen acuerdos con la asesora, yo observo desde afuera del salón, la asesora me dice que pase y que si quiero la mitad de los alumnos en tono de broma, yo le digo que yo paso, por el momento; ya que yo también tengo muchos estudiantes;

En ese reacomodo algunos profesores quedan sentados en la entrada del salón, observo sus conversaciones, empiezan a interactuar, no se conocen hasta donde se puede observar, platican y se preguntan su nombre

-¿Eres maestro del Estado o de la federación?,

La respuesta explica todo o explica mucho porque a partir de ahí profundizan en la conversación; Tres profesoras en la esquina del salón empiezan a platicar y entre la plática nuevamente surge la misma pregunta. No es la primera vez que escucho a los profesores comentar sobre esto para comenzar a socializar, esta forma de relacionarse es recurrente entre los profesores de la región lagunera, algunas otras veces he escuchado esto mismo, e incluso yo misma he conversado así con mis compañeros, nunca me había percatado de eso y ahora me pregunto *¿Qué significa para los profesores de la región*

lagunera ser maestro del estado o de la federación? ¿Es esta una forma de construir y afirmar la identidad magisterial? ¿Por qué es tan importante para los profesores esta identidad? ¿Qué papel juegan estas identificaciones entre los profesores? (UPNJE120904NCDC)⁴³

La mayoría de los profesores y las escuelas primarias en la región lagunera, pertenecen al sistema federalizado. En el caso del municipio de Torreón las escuelas primarias en su mayoría se ubican en zonas urbanas o semiurbanas ya que una gran parte de los ejidos cercanos a la ciudad, se han urbanizado.

De acuerdo con lo que los profesores comentan: Los profesores de las escuelas federalizadas urbanas se distinguen por la organización que tienen desde las coordinaciones y estructura administrativa que tienen desde la Secretaría de Educación, donde siguen teniendo buena coordinación con la federación, esto ha implicado que los profesores que trabajan en este sistema realicen un trabajo más controlado siguiendo las propuestas de la Secretaría de Educación sobre todo en cuanto a las prácticas educativas se refiere.

Desde la mirada de los profesores consideran que los profesores de la federación tienen más disciplina, organización y control que los del sistema estatal.

Los profesores que trabajan en la zona rural se encuentran con problemáticas muy diversas según se observa:

En estos ejidos, hasta hace diez u once años, la gente se dedicaba al trabajo del campo, pero con el crecimiento de la ciudad se han urbanizado, propiciando que los ejidatarios tengan que vender su tierra por medio de una sesión de derechos sobre ella, cuestión que acarrea muchos problemas y situaciones de fraude de la que son presa los campesinos dueños de las

⁴³ Según los datos estadísticos proporcionados en la coordinación de educación primaria en la Región Lagunera de Coahuila en el sistema federalizado hasta el ciclo escolar 2006 - 2007; existen 2,637 profesores de primaria frente a grupo que atienden 73,009 alumnos en los municipios de Torreón, San Pedro, Francisco I Madero, Matamoros y Viesca.⁴³

tierras; e incluso de aquella tierra que Lázaro Cárdenas repartiera en 1936 a los campesinos laguneros, solo una pequeña parte se utiliza para sembrar.

Ya que ahora estos ejidos, se han convertido en diversos fraccionamientos, zonas industriales y/o campos de golf; provocando cambios de todo tipo en las costumbres, tradiciones y estilos de vida de los pobladores que en lugar del campo han tenido que incorporarse a las industrias maquiladoras, o bien trabajar en la construcción, o como vigilantes o jardineros; en algunas de estas comunidades se puede observar el cruce o transición entre lo rural y lo urbano tanto en el entorno como en el hábitus y estilos de vida.

Se observan por ejemplo calles sin pavimentar casas que aún tienen corrales con animales, entre dos fraccionamientos o colindando con la barda de alguna industria maquiladora con camiones y alta tecnología⁴⁴

Esto también está produciendo cambios y desconciertos en los profesores y las instituciones donde ellos laboran y establecen vínculos con la gente de las comunidades como se menciona en el siguiente testimonio:

“Por lo que a mí me ha tocado vivir en mis dieciséis años de servicio que siempre he realizado en zonas rurales; puedo decir que en Matamoros y San Pedro, lo rural sigue siendo dominante.

Sin embargo en los municipios de Francisco I Madero y Torreón están sucediendo cambios que hacen que la escuela y lo que hacemos en ella como maestros sean cosas muy raras... ja, ja Porque estamos trabajando en una escuela urbana – rural... Si .. aunque se oiga raro o incorrecto así son las escuelas, porque están a medias... pareciera que están a la mitad del río,... porque por ejemplo la gente gasta mucho en fiestas, en el aniversario del rancho, en regalos, con botas para lucirse en el desfile... y supuestamente se está celebrando el reparto agrario y ¿Cuáles tierras repartidas? ... Si ya las vendieron malbaratándolas a los latifundistas dueños de las constructoras. (UPNLU140905)

“Si ya nadie siembra en el rancho,... los padres de familia trabajan en las maquilas, o están en el otro lado; pero la gente quiere la fiesta aunque se pierdan clases, aunque no se saque ningún beneficio de eso;... y por otro lado la gente discrimina a los más pobres, a la gente aunque mínima, que si sigue sembrando o que se le nota más como luego dicen lo rancharo... Cuando la gente sale o va viendo otras cosas va teniendo otras ideas... por ejemplo ahora las madres dicen >> Pídale maestra, un cuaderno para cada materia>>> - Oiga señora pero si aquí los niños no pueden hacer tanto gasto - Si maestra si pueden y también hay que exigirles que vengan uniformados y exigirles el uniforme parejito y hay que cerrar la puerta... que las

⁴⁴ Notas de campo realizadas en visitas a escuelas primarias de la Región Lagunera en los Municipios de San Pedro, Francisco I Madero, y Torreón donde se ubican algunas escuelas donde trabajan los profesores que estudian la licenciatura en Educación (FIMJE070305NC)(SP1JE080305NC) (SP2JE090305NC) (FIM2JE100305) (SP3JE110305NC)

madres ya no anden entrando a la escuela ciérreles la puerta,...
(UPNLU140905)

Esas son costumbres de escuelas urbanas y cada vez nos estamos convirtiendo en eso en una escuela urbana- rural, porque no podemos seguir con las mismas tradiciones pero al mismo tiempo las tenemos que seguir... (UPNLU140905)

“Hay una parte de la comunidad que nos pide una escuela rural preocupada por la comunidad sin pedir ni gastar nada, con los niños con permiso de irse a comer su lonche o almorzar a su casa en el recreo, y que los maestros traigamos todo para trabajar sin pedir nada; ellos tienen la idea de ver al maestro sacrificado pero a la vez como alguien de respeto...

y otra parte de la comunidad que encontraron un mundo que no hacían en el mundo valga la redundancia... sobre todo la gente que se va a Estados Unidos uy... regresan con dinero y muy boladitos creyendo que son lo máximo... Me dice una señora: >> y aquí en esta escuela les dan el lonch a los niños a las doce...

Yo le dije << Pues si me lo trae si se lo doy con mucho gusto<< le dije yo ja ja... <<¿Es que aquí la escuela no les da? ¡Hay! es que mis hijos iban a una escuela muy bonita y salían a las cinco de la tarde y tenían mucho material, pero aquí está todo bien feo...>> y así son muchas cosas que ya no sabemos los maestros ni que hacer con tanta diversidad de niños... ,

Los que trabajan sus dos padres y los cuidan los abuelos que quieren que se les eduque como a ellos los educaron; los que se atienden solitos todo el día que uno nunca conoce a los papás porque están en la maquila; los que son nacidos en Estados Unidos y por alguna razón volvieron con sus papás que también crecieron la mitad de su vida allá y que a veces no hablan ni bien el español para acabarla de amolar..... y los que sus papás quieren que la escuela cada vez más sea una réplica de las escuelas de Torreón, que es la ciudad, donde ellos trabajan y yo no sé porqué no se los llevan para allá si tanto les gustan las escuelas de allá...

Y los hijos de los pocos campesinos que quedan con su mamá en la casa, con sus almuerzos con tortillas hechas a mano, que quieren que uno les enseñe todo hasta criar animales porque esa es su cotidianidad porque todavía crían chivas y vacas y hacen queso ...Por eso digo ¿Cuál es la labor de la escuela urbana – rural? Que es donde yo trabajo con primer año, ... créame que yo misma no lo se... aunque trabaje ahí ya no se si acelerar el proceso de urbanización y preparar a los niños para que se vayan a trabajar a peñoles o a sabritas como obreros, con todo lo que eso implica en el mejor de los casos y es mucho mejor que cualquier maquila, o Seguirle echando ganas como siempre lo he hecho tratando de hacerles ver a los niños que pueden hacer que su comunidad progrese si ellos estudian...Pero sin

desvalorizar toda su cultura, sin descomponerse culturalmente siguiendo tradiciones gringas que ni saben que significan (EA10UPNLU140906)

En los municipios de Viesca, Matamoros y Francisco I Madero y San Pedro; la mayor parte de los profesores laboran en escuelas rurales, con muchos problemas; ya que las comunidades rurales en la Región Lagunera, viven un proceso de urbanización y de transición; porque en algunos de los casos, debido a que en varias ciudades de la región han abierto empresas maquiladoras, las cuales generalmente contratan mujeres de las comunidades rurales, que son sometidas a sueldos mínimos, en condiciones de trabajo insalubres y pésimas.

Asimismo las empresas maquileras, no permiten que las mujeres hagan antigüedad porque constantemente las están recontratando y en muchas ocasiones no les dan tampoco las prestaciones de ley como el pago de horas extras, o incapacidades de gravidez.

Estas situaciones han generado cambios en el estilo de vida de las comunidades rurales y en los profesores y escuelas donde trabajan; porque al darse la migración hacia las ciudades cercanas principalmente; las comunidades se están quedando sin habitantes, lo que genera no solo mucha pobreza, sino también el cierre de escuelas, la reubicación de profesores, la transformación de escuelas de organización completa a escuelas unitarias, bidocentes o multigrado y una dinámica con condiciones inéditas en las escuelas para poder sobrevivir.⁴⁵

⁴⁵ La escuela que estoy visitando, es una escuela multigrado ubicada en una comunidad rural, ubicada a 40 kilómetros de la Ciudad de San Pedro, voy a concertar una entrevista con la profesora EV. Se trata de una comunidad pequeña y desolada ya que existen solamente muy pocas viviendas, dos tienditas de abarrotes, en una casa hacen y venden pan, las calles están desiertas a pesar de que es media mañana, le pregunté a una señora que barría la calle por la escuela primaria, la escuela se encontraba en la orilla del ejido, al llegar saludé a la profesora EV que además es directora encargada de la escuela, se trata de una escuela multigrado bidocente, la maestra EV tiene trabajando ahí más de 14 años que forman prácticamente toda su trayectoria profesional; ella atiende a los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado y su compañera a los grados inferiores, los niños están trabajando en áreas de trabajo tienen muchos recursos didácticos en cada área, la escuela aunque pequeña está muy

Porque ahora se enfrentan a comunidades rurales en transición, con niños muy descuidados por sus padres; que faltan a la escuela frecuentemente, que tienen que vivir por temporadas en la ciudades cercanas junto con sus padres porque es donde hay trabajo.

A eso hay que agregar la escasez de agua que ha propiciado que las actividades agrícolas se estén reduciendo al mínimo; lo que implica la reducción de la población, desintegración familiar y extrema pobreza. Existe una gran emigración de los varones jóvenes o en edad productiva hacia los Estados Unidos, las mujeres normalmente trabajan en maquiladoras, los hijos se quedan al cuidado de los abuelos o los hermanitos mayores.

En Coahuila como se ha mencionado anteriormente, la descentralización no ha terminado de concretarse; de manera que el sistema federalizado y estatal siguen por separado regulando los diferentes niveles educativos; cada sistema tiene su respectiva estructura, administración, autoridades, formas particulares de organización y gestión situación que hace una distinción entre los profesores de un grupo u otro, así como también diferencias en las prestaciones que se tienen en un sistema u otro.

limpia y bien ordenada, rodeada por el desierto. Con la poca agua que hay en la comunidad, la profesora EV, se ha dado a la tarea de sembrar algunos árboles y también rosales de un color salmón los cuales hacen de la escuela un lugar muy agradable, se puede observar que los niños disfrutan de su estancia en la escuela, juegan en el patio, trabajan en las áreas, conviven con la profesora, le preguntan y le comentan sobre diferentes temas, trabajan en actividades de acuerdo a sus intereses y en actividades que la profesora les pide que realicen, su grupo está formado por veinte dos niños de los que asistieron diez y ocho, la profesora comenta que ella trae diariamente a seis niños de la ciudad de San Pedro donde ella vive y su compañera trae a otros cuatro, estos niños son vecinos de ellas y mencionan que los traen a la escuela en primer lugar porque necesitan alumnos en la escuela porque cada vez hay menos pobladores en la comunidad, y en segundo lugar porque estos niños requieren de estar en un lugar seguro mientras sus papás trabajan todo el día ya que en esta escuela multigrado trabajan con el apoyo de un programa de arraigo promovido por el gobierno del Estado y la Secretaría de Educación y Cultura que apoya económicamente a los profesores para que dediquen más tiempo a trabajar con los niños en las comunidades, trabajan en horario de 8 de la mañana a 5 de la tarde, razón por la que los niños están prácticamente todo el día en la escuela y conviven mucho con las profesoras..... (SP3JE -EV140306)

Los profesores federalizados pertenecen a la sección 35 del Sindicato Nacional de los trabajadores de la educación; a esta sección pertenecen también los profesores del sistema federalizado de la Región Lagunera de Durango, condición que les crea a los profesores una dinámica muy particular por negociar e interaccionar políticamente con los profesores de otra entidad federativa que tienen una estructura y organización distinta.

5.6 Los profesores del sistema Estatal

Los profesores frente a grupo que trabajan para el sistema estatal de acuerdo con los datos proporcionados por los coordinadores del sector laguna uno, laguna dos a los y el sector foráneo de Educación Primaria estatal, durante el ciclo escolar 2006 – 2007, son 661 en el municipio de Torreón; estos profesores trabajan en 64 escuelas primarias atendiendo a 20,895 alumnos.

Ochenta profesores trabajan en seis escuelas primarias ubicadas en la ciudad de San Pedro de las Colonias en las que atienden a 2,668 alumnos.

Los profesores del Estado presentan problemáticas similares a las de los profesores federalizados en relación con las condiciones económicas de la región y la incorporación de las mujeres al campo laboral y las repercusiones que esta situación tiene en la práctica docente de los profesores⁴⁶, pero además tienen otro tipo de problemáticas en la contextualidad donde prestan sus servicios.

Las escuelas pertenecientes al sistema estatal se ubican únicamente en el ámbito urbano; las zonas escolares a las que pertenecen, tienen la facultad de

⁴⁶ Son muy recurrentes los comentarios de los profesores de primaria que estudian la licenciatura en la Universidad Pedagógica, acerca de la situación de pobreza, marginalidad y la situación de descuido en la que viven sus alumnos por la incorporación reciente de las mujeres al campo laboral (UPNJE131104)(FIMJE070305)(SP2IM200905) En las tesis de los profesores también es una temática recurrente, que una gran parte de los profesores comenta como característica del entorno donde realiza su práctica docente.

regular conjuntamente las escuelas y colegios privados, ya que están incorporadas a la Secretaría de Educación y Cultura; de manera que en los últimos años se puede observar que existen zonas escolares formadas por siete escuelas particulares y sólo una escuela pública por dar un ejemplo.

Asimismo uno de los dos sectores a los que están adscritas las zonas escolares y a su vez las escuelas cuenta con una población mayor de alumnos y profesores de escuelas privadas que públicas.⁴⁷ Esta situación es muy recurrente, en las escuelas de la ciudad de Torreón y genera un contexto laboral para los profesores de las escuelas públicas muy especial, donde se observan desigualdades económicas, de recursos y organización y de condiciones laborales entre unos y otros profesores, pero también un espacio de intercambio entre los profesores de las escuelas públicas y los de escuelas privadas.

En la región se ha desarrollado un crecimiento acelerado de las escuelas privadas sobre todo en los niveles de secundaria, preparatoria y preescolar, las escuelas primarias no escapan a esto y aún cuando es el nivel que cuenta con el mayor número de escuelas de sostenimiento de gobierno, en los últimos años se está incrementando aceleradamente.

Una parte de las primarias particulares participan en concursos académicos y competencias deportivas con escuelas de Estados Unidos, para los profesores de las escuelas de gobierno es frustrante comparar las condiciones de las escuelas donde laboran con las de estos colegios, en las zonas escolares se organizan competencias, diversas actividades donde participan escuelas y colegios de las zonas escolares, los padres de familia junto con los alumnos y profesores participan en estos eventos obligatoriamente, quedando generalmente en desventaja esto genera muchos conflictos entre profesores y padres de familia.

⁴⁷ Datos obtenidos de estadísticas proporcionadas por la coordinación del sector Laguna dos de escuelas primarias estatales.

En los municipios de Matamoros, Francisco I Madero, Viesca y San Pedro, la situación es diferente, ya que las escuelas estatales son una minoría en relación a las escuelas federalizadas; en el caso del municipio de San Pedro cuenta con seis escuelas estatales solamente, en Francisco I Madero existen dos escuelas, en el municipio de Matamoros tres escuelas y en Viesca una escuela estatal.

Al igual que las escuelas de Torreón las escuelas privadas y estatales pertenecen a las mismas zonas escolares sin embargo las escuelas particulares son muy pocas en estos municipios, En los municipios de Viesca y Francisco I Madero, no existen escuelas particulares; en la ciudad de San Pedro existen dos solamente, y en el municipio de Matamoros una escuela privada.

Los profesores del Estado, se distinguen por pertenecer a las escuelas más tradicionales de la Región Lagunera, ya que las escuelas del estado son las más antiguas de la región; así existen escuelas unisexuales o de educación separada que por tradición funcionan así conservando la tradición.

A diferencia de los profesores federalizados, las prácticas educativas si bien están reguladas por las disposiciones de la Secretaría de Educación como es obvio; en la realidad se fundamentan más en las tradiciones usos y costumbres que determinan una cultura magisterial y escolar; los concursos de danza, canto y poesía coral, los de ortografía y aritmética, las fiestas escolares que son todos unos rituales, las reinas de la escuela en algunos casos, las exposiciones de trabajos manuales; los desfiles, los exámenes públicos entre otros son algunas de las prácticas que por tradición se siguen realizando en

las escuelas del Estado.⁴⁸ Aunque por disposición oficial ya no se deberían realizar en las escuelas

Los profesores del Estado en cuanto a su formación inicial son normalistas en su mayoría; una gran parte de ellos egresados de la Normal de Torreón que cuenta con treinta y tres años de fundada; otra parte considerable de los profesores son egresados de las Normales de Gómez Palacio, Dgo., Normal que fue clausurada en 1983. La Normal de San Pedro, Coahuila también clausurada en 1984, la Normal de Parras de la Fuente Coahuila y una pequeña parte del Instituto Federal de Capacitación del magisterio.

Asimismo existe una pequeña porción de profesores, de edad avanzada que son profesores "Sin título" como les llaman ellos, ya que se trata de profesores que ingresaron al magisterio a raíz de la huelga de 1950, que tenía la finalidad de lograr la reivindicación del trabajador de la educación y sus familias; al acordar todos los profesores de primaria en mantener la huelga, las autoridades educativas de esa época eligieron a diferentes niñas que cursaban el sexto grado de primaria para que se hicieran cargo de atender los grupos de primero y segundo grado, en un intento por atender a la población del estado de Coahuila que protestaba por la huelga.

Muchas de estas niñas se quedaron en el magisterio ya que cuando terminó la huelga les dieron plaza de profesoras, algunas de ellas estudiaron en el instituto federal del magisterio y otras siguieron trabajando únicamente con la formación en la práctica; Estas profesoras hoy casi todas jubiladas y muchas

⁴⁸ Al respecto un grupo de profesores federalizados describen a los profesores del estado de la siguiente manera: "Los maestros del estado son muy diferentes a nosotros, son muy ceremoniosos, de todo hacen eventos" "Saben hacer lucir su trabajo y han entendido bien la lección, que a los padres lo que les gusta es eso.... Ver que sus hijos participan en muchas cosas en concursos en eventos" "Bueno, pues habría que admitir que las maestras del estado son más distinguidas, se visten mejor... es que tienen más prestaciones que nosotros y eso también tiene que ver en el desempeño docente y lo que ven los padres de familia, claro que a ellos les interesa también que tanto niños como maestros estén bien presentados es parte importante de la formación" "Los maestros del estado son más libres... trabajan como quieren y nadie les reclama nada... eso es bueno porque se desarrolla la creatividad" UPNJE190205NC

de ellas ya fallecidas, dejaron pautas importantes en las identidades del magisterio estatal.

Los profesores del Estado se caracterizan también, por pertenecer a familias magisteriales donde en ocasiones forman tres o cuatro generaciones familiares de profesores; debido a que las plazas se van heredado a los hijos o parientes cercanos; en algunas escuelas laboran matrimonios, madres e hijos o padres hijos y nietos incluso; esto da también ciertas condiciones que determinan las prácticas educativas.

Esto en los profesores federalizado aunque también es común, presentan más diversidad al respecto en cuanto a las formas de ingreso

Asimismo los profesores federalizados son egresados en su mayoría de la Normal de Torreón, en un segundo lugar de la Normal federal de Lerdo, Dgo. y en tercer lugar de distintas normales del país sobre todo normales rurales.

En la forma como llegaron a ser profesores y la manera de obtener una plaza también hay diferencias. Los profesores federalizados generalmente obtuvieron sus plazas porque se las otorgaron al egresar de la normal donde estudiaron, o bien por examen de oposición, a diferencia de los profesores del estado donde generalmente consiguieron la plaza por herencia o parentesco o después de alguna alianza política con algún funcionario del Estado.

Con el movimiento de Alianza por la calidad de la educación la sección sindical federalizada ha comenzado a otorgar plazas junto con la Secretaría de Educación por medio del examen de oposición, sin embargo en la sección sindical del Estado esta prescripción no se ha respetado.

Algunos de los profesores del estado comenzaron su labor docente, en lugares lejanos a la región; renunciaron a la plaza y después empezaron a trabajar con una plaza del Estado.

5.7 Los profesores en colectivos

Los protagonistas de esta investigación son profesores del Estado y solamente una de las profesoras trabaja al sistema federalizado, son estudiantes de la licenciatura en educación primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Torreón y la subsele de San Pedro de las Colonias, Coahuila.

Se eligieron como colectivos de estudio considerando su consistencia como grupos y reconocimiento como tales tanto por ellos mismos como por la comunidad escolar de la Universidad Pedagógica.

Para la realización de este estudio se eligieron tres colectivos de profesores; uno de la ciudad de Torreón formado por tres profesoras que laboran en una escuela Estatal de alta demanda en la ciudad de Torreón. Inician la creación del colectivo en el año de cuando ingresaron a la licenciatura ellos tienen 18 años de labor docente en promedio.

Se titularon en junio de 2007 con una tesis compartida, elaborada en colectivo por las tres profesoras; su trabajo recepcional trata de un proyecto de innovación en intervención pedagógica, que realizaron en la escuela donde laboran, sobre el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias y el cuidado del medio ambiente en el cual involucran a la comunidad escolar con bastante éxito.

Esta modalidad de realizar un trabajo recepcional es poco común en la institución, sin embargo según testimonios del asesor, las profesoras mostraron habilidad para trabajar en grupo y el asesor consideró que estaban en condiciones de realizar un mejor trabajo entre las tres como se puede observar: en este comentario

“Estas muchachas son muy listas.... Trabajan muy bien las tres juntas, llevan buenas calificaciones, cumplen con lo que se les encarga.... Como trabajan en la misma escuela y tienen la misma temática, consideré que podían hacer una muy buena tesis entre las tres... ¿Para que las hago batallar? Si de todos modos trabajan retbien juntas....es mejor una buena tesis que tres más o menos, ya en la réplica tendrán cada quien defender el trabajo... me parece que les va a quedar bien” (UPNARDC06122006)

Asimismo se eligieron dos colectivos más, formado por docentes que viven y trabajan en la ciudad de San Pedro de las Colonias Coahuila; ellos laboran en tres de las seis escuelas estatales y una escuela multigrado federalizada ubicada en una comunidad rural aledaña a la ciudad de San Pedro.

Uno de estos colectivos está formado por 3 profesoras y un profesor, ellos tienen en promedio 20 años de servicio, dos de estos docentes laboran en escuelas estatales, uno en la presidencia municipal en un puesto que le otorgaron cuando cursaban el tercer semestre de sus estudios de licenciatura.

Otro de los docentes trabaja en una escuela multigrado en una zona rural cercana a la ciudad de San Pedro; ellos crearon su colectivo al estudiar el segundo semestre de la licenciatura en la subsede San Pedro y a partir de un arduo trabajo de resistencia para poder subsistir junto con sus compañeros de grupo escolar en esta subsede.

Todos se titularon durante el ciclo escolar 2005 – 2006. En tres de las propuestas que ellos hacen en sus tesis, planean cuestiones de enseñanza del español; en uno de los casos se plantea una propuesta de intervención fundamentada en el trabajo con métodos globalizados.

En otra se presenta una propuesta para el mejoramiento de la expresión escrita, y en el otro trabajo se propone el mejoramiento de la lecto – escritura a través de la gestión participativa en la escuela.

La otra tesis muestra un proyecto de gestión a partir del trabajo con directivos de una zona escolar a través de un proceso de formación para directivos en las que participan directores de escuelas estatales.

El otro colectivo está formado por cuatro profesores; dos hombres y dos mujeres con 22 años de servicio en promedio, laboran en cuatro escuelas estatales de la ciudad de San Pedro y se formaron como colectivo de profesores siendo alumnos de la Unidad de Torreón.

Formaron el colectivo a partir de realizar acciones de gestión para la creación de la subsele San Pedro de la Universidad Pedagógica que se reactiva a partir del trabajo y la insistencia de este colectivo junto con otros profesores que conformaban su grupo escolar.

Sus trabajos de tesis presentan temas diversos y alternativos como el desarrollo de talentos en la escuela donde se propone el desarrollo de la creatividad, la expresión junto con el desarrollo de actividades académicas.

Otro de los trabajos muestra un tema de educación ambiental a partir de la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con el cuidado del agua la cual muestra la preocupación de este docente por esta temática que es grave en la región, en la propuesta involucra el trabajo colegiado de los profesores del colectivo.

El otro docente realizó un trabajo sobre el desarrollo intelectual desde el mejoramiento de los procesos de la lectura proponiendo un proyecto de intervención sobre animación de la lectura.

En la universidad hay solamente tres académicos que trabajan el área terminal de la licenciatura como asesores del eje metodológico, ellos asesoran junto con el tutor de tesis a los profesores para que realicen sus proyectos.

Cada uno de estos asesores atendió respectivamente a los grupos escolares a donde pertenecen los colectivos mencionados de manera que las experiencias de formación en el área terminal fueron muy distintas; los profesores de los colectivos mencionaron que en el caso de uno de los asesores la tutoría que se les ofreció al respecto fue más encaminada a la elaboración de la tesis que al desarrollo del proyecto cuestión que causó algunas reacciones en su colectivo.

En cuanto a su trayectoria profesional; una gran parte de los profesores iniciaron su labor docente fuera de la región; esto por principio ofrece algunos rasgos culturales en la construcción de su trayectoria profesional y sus identificaciones, así como también la formación que como profesores noveles tuvieron; como se observa en el testimonio de esta profesora

“Empecé a trabajar en el istmo en Oaxaca... fueron tiempos muy difíciles, pasaba mucha hambre...Yo ganaba mi dinerito pero casi todo el dinero lo manda para la casa porque como mi papá ya no estaba en la casa, mamá estaba solita, vivía con una hermana que es madre soltera, yo les ayudaba económicamente, me quedaba solo con lo más indispensable, estaba bien gorda porque comía puro pan que era lo más barato.... La sufrí mucho, el lugar donde yo trabajaba estaba muy alejado.... El ambiente era muy hostil... muchas veces quise dejar la plaza, me sentí muy sola, pero yo no podía quedarle mal a mi hermana que me había conseguido la plaza... tenía que ayudar a mamá, y era donde había trabajo ¿Cómo rechazarlo? si es lo que más me gusta, trabajar con los niños y si eso tenía que ser con sufrimiento ni modo a veces no hay opción para llegar a ser maestra que es lo que yo quería ser. (SP4ISO250106) (SP4ISO130906)

Generalmente de los profesores, sus primeros años de servicio, según relatan, se remiten a experiencias difíciles en lugares lejanos a la Región Lagunera como se comenta en el relato siguiente:

“Al principio lo que uno quiere es trabajar no importa donde... de la normal donde egresé no nos daban plaza... así que anduve un tiempo trabajando de otras cosas antes de poder conseguirla... y uno no podía andarse poniendo sus moños a donde lo mandaran a uno había que irse si lo que queríamos era trabajar... aunque fuera lejos de la familia, aunque la gente es amable no es lo mismo estar lejos...se batalla.... Llega uno sin experiencia en el trabajo y en la vida ...

...pero eso ¡sí! con muchas ganas de trabajar... y es desanimante ver como la mayoría de los maestros comenzamos fuera de la Región, habiendo tanta necesidad de escuelas y maestros y todo lo que tiene uno que lidiar para conseguir un trabajo, para meterse al magisterio, adaptarse a las escuelas....

Al principio si es bastante sacrificio.... Hay que trabajar en las escuelas más pobres, eso en realidad creo que no es problema, en lo personal a mi me gusta trabajar con niños pobres nótese ... pero a veces hay tanto problema en las escuelas entre el mismo personal que realmente eso es lo más difícil cuando uno empieza a trabajar... llegas con muchas ganas y luego con los problemas no se puede hacer nada... y cuando uno empieza siempre lo mandan a uno a las escuelas más problemáticas...

Y, después de estar batallando tanto para conseguir trabajo, una plaza, lejos de la familia navegando con un montón de problemas uno se entera que hay gente que desde tercer año de la normal ya tienen su plaza, la cobran a veces ni siquiera la trabajan y es aquí en la ciudad y toda la cosa, porque son hijos de los del sindicato, o porque de plano la compraron o hicieron tranzas como siempre”. ((SP1AV101005E)

La historia de la trayectoria profesional y la implicación que tiene en las disposiciones de los profesores a formar colectivos, se remite a estas formas de empezar a ser profesor o profesora de primaria entre otros aspectos; para entender lo que significa para los profesores participar en procesos de formación permanente, fue necesario ir entretejiendo estas tramas desde la vida y la manera como se entrelaza la trayectoria profesional de los profesores en su propia vida.

En el siguiente testimonio se evidencia la importancia que tiene para una profesora aferrarse a la profesión y empezar a construir una vida inseparable a la trayectoria profesional:

“Es hasta difícil recordar como tuve que iniciar... cuando me dieron mi plaza yo ya estaba casada y tenía mi bebé recién nacido... comencé muy muy lejos ... cada semana tenía que viajar doce horas en el camión para ver a mi hijo que lo había dejado con mi mamá... preparar ropa, ayudar en el quehacer a mi mamá ... preparar las cosas de la escuela y irme con el corazón roto por dejar a mi hijo cada semana ... se me hacía eterno el viaje... muy pesado el trabajo... porque estaba yo sola por allá sin conocer a nadie, mis compañeras eran solteras y era otra la situación...muy pesado el trabajo de la escuela... ahora que lo pienso no se como aguantaba tanto... no se como le hice... sufrí como quiera que sea, por todo; por el dinero... la soledad, por no saber trabajar como los demás... pero era necesario vivir eso para poder conservar la plaza... y había que aguantar” (SP1MI180405EYRO)

En los siguientes capítulos se abordarán ampliamente las características de los colectivos y la manera como los profesores llegaron a generarlos, en esta primera aproximación a los sujetos protagonistas se pretendía solamente hacer un preámbulo para dar a conocer de manera somera quienes son los profesores de dichos colectivos en el contexto de la Región Lagunera de Coahuila y que participan en los procesos de formación en la institución a la que se hace alusión.

Aunque la investigación está centrada en estos profesores, no se remite solo a ellos ya que aborda el entorno donde ellos interactúan que muestra la cultura de la institución formadora de docentes y la cultura de las escuelas laguneras, así como a otros sujetos implicados en la formación permanente.

De manera general, solo habría que mencionar que los profesores de educación primaria de la Región Lagunera de Coahuila, ya sean federalizados o estatales, han sido por excelencia la fuerza del magisterio de educación básica, tanto porque forman la mayoría en población magisterial en relación con los otros niveles, como por las acciones que realizan.

A través de la historia magisterial han tenido el papel principal en la educación básica y en cuestiones políticas ya que son los profesores de primaria quienes dieron las pautas para que se formaran las secciones sindicales magisteriales en el Estado y quienes han fortalecido a las instituciones educativas ⁴⁹

Esta situación ha propiciado que diferentes grupos políticos centren su atención en los profesores de educación primaria como un sector clave que tiene influencia tanto la sociedad de la región como en otros niveles educativos incluso el de nivel superior.

Una de las condiciones que los ubica en esa posición es precisamente la relación que tienen con las personas de las comunidades donde laboran, ya que a diferencia de los profesores de los otros niveles educativos, los profesores de primaria establecen vínculos con las comunidades escolares, permanecen periodos de tiempo largos en una misma escuela, e incluso en muchos de los casos los profesores prevalecen en una misma escuela prácticamente toda su trayectoria profesional en el caso de los sujetos de este estudio la mayoría está en este caso.⁵⁰

⁴⁹ En los antecedentes que la historia ofrece, se observa que las pequeñas agrupaciones que dieron origen a la sección 38 del SNTE en el estado de Coahuila eran profesores de primaria; esta sección aglutina a los trabajadores de la educación pertenecientes al sistema estatal. Hacia 1930 los profesores de los diversos municipios en Coahuila comenzaron a agruparse para discutir sobre las arbitrariedades de que eran objeto por parte de los funcionarios municipales y educativos de aquel tiempo; estos grupos formados por profesores y profesoras de primaria darían origen a esta sección sindical en 1944. SINDICATO NACIONAL DE LA SECC 38 DEL SNTE, 19997: 1-4)

Los profesores de educación primaria han llevado la direccionalidad de esta sección hasta la fecha; el nivel de educación primaria es el más fuerte de la sección y quien va a la vanguardia en las acciones políticas y combativas, su participación activa en diferentes movimientos magisteriales, huelgas, paros, medidas de presión a través de las que se han dado logros salariales, la creación de órganos de legislación laboral y el fortalecimiento de la SECC 38 del SNTE, se realizaron con la participación y dirección de los profesores de primaria de Coahuila (SINDICATO NACIONAL DE LA SECC 38 DEL SNTE, 19997: 2)

⁵⁰ En una encuesta aplicada a 50 profesores de educación primaria que cursan la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional y laboran en escuelas primarias en la Región Lagunera de Coahuila, para la elaboración de un proyecto de investigación distinto al presente, se encontró que la mayoría de los profesores encuestados tiene en promedio más de siete años trabajando en la misma comunidad y centro de trabajo.(UPNJEENYNC260205) Esto coincide con la información obtenida de los registros de observación y las entrevistas abiertas realizadas a los profesores en las escuelas elegidas para la investigación, donde se

Los colectivos se eligieron de acuerdo a la interacción observada en los profesores durante sus estudios en la institución formadora de docentes.

Al hablar de los profesores de educación primaria de la región lagunera de Coahuila y sus significados, es importante considerar los elementos que conforman sus identificaciones y su relación con las instituciones, así como la historia personal vinculada a la historia de la región y a la propia historia del magisterio lagunero y a las condiciones profesionales de este gremio; a fin de entender las disposiciones que hacen en la reconstrucción del mundo social, las acciones políticas son también de suma importancia; el de la política es otro ámbito donde los profesores han jugado un papel primordial dentro de la dinámica de la gobernabilidad, empezando por que el gobernador actual de Coahuila Humberto Moreira Valdez es profesor de primaria y proviene de una familia donde gran parte son profesores también.

CAPÍTULO VI

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS COLECTIVOS DE PROFESORES

“De la escuela y los profesores se ha esperado que libren a los niños de la pobreza y la exclusión; que reconstruyan la nación después de una guerra; que hagan realidad la alfabetización universal como trampolín de la supervivencia económica; que preparen a trabajadores competentes, aun cuando escasee la demanda; que fomenten la tolerancia entre los niños en países donde los adultos se enfrentan por motivos étnicos o religiosos; que cultiven sentimientos democráticos en sociedades marcadas a fuego por el totalitarismo; que mantengan la competitividad económica de los países desarrollados y ayuden a conseguirla a los países en desarrollo”(Hargreaves,2002:13. El profesionalismo en la enseñanza, una profesión paradójica: La docencia al comenzar el siglo)

En este capítulo se presentan las condiciones y sentidos a través de los que los profesores construyen colectivos en la institución formadora de docentes; se muestra a los tres colectivos y sus condiciones de producción.

Asimismo se da cuenta de la manera como se configura el espacio social en las interacciones entre profesores desde sus esquemas de percepción del mundo.

De igual forma se da cuenta de *¿Quiénes son los profesores de primaria y como expresan “lo colectivo” en la formación permanente?* Haciendo alusión a las construcciones sociales y simbólicas que se configuran en la formación permanente en los colectivos de profesores.

En la comprensión de la realidad social que construyen los profesores en sus colectivos están presentes sistemas simbólicos que tienen que ver con la cultura, estos sistemas son reconocidos a través del esquema de percepciones de los sujetos que coincide entre los integrantes de un grupo social (Bourdieu,2009)

En el caso de la formación docente permanente que se realiza en la institución formadora de docentes a la que se hace referencia, estos sistemas de simbólicos le dan sentido a las prácticas que se realizan en la formación y configuran significados acerca de los procesos de formación en los que participan los profesores.

Uno de los hallazgos en la investigación a cerca de la formación permanente, se refiere a la formación significada por los profesores como formación colectiva, en la que como ellos expresan “Se aprende juntos” “Se acompaña en la formación” simbólicamente esto tiene para ellos el significado de disfrute y éxito en el proceso formativo, la cual a su vez simboliza posicionamiento social.

En lo colectivo en la formación hay simbolizaciones compartidas por los profesores que dan cuenta de sus necesidades de formación y del sentido de sus acciones.

Trabajar con los compañeros, expresar sus inquietudes, colaborar, aprender juntos, representaba para ellos una construcción simbólica acerca de la formación que tiene que ver con ese mundo de posiciones donde ellos a través de la formación en los colectivos se posicionan mejor.

La formación en los colectivos de profesores no es un caso aislado sino que da cuenta de las relaciones internas que forman una realidad social de los profesores en esa institución.

Los procesos educativos se desarrollan en un contexto histórico y un mundo social que es un espacio social de posiciones de lucha de manera que no puede ser desligado de las dimensiones culturales de la institución y del contexto social y regional donde se encuentra ésta.

Los procesos de formación permanente que se realizan en la licenciatura en educación en esta institución formadora de docentes se determinan en parte por las propuestas de formación y a partir de las políticas educativas que las prescriben, sin embargo en las prácticas concretas de formación los profesores construyen otra dinámica, otra realidad social que se crea a partir de sus interacciones e intersubjetividades.

6.1 Colectivo To: De la distinción a la organización de una escuela

Para Bourdieu, el gusto es una cuestión de cultura y hábitos, hasta los detalles más inadvertidos se producen en la interacción social en cualquier ámbito ya que responden a un orden propio de la cultura de un grupo social que se percibe como “natural” dentro de ésta. (Bourdieu, 2002)

En la vida cotidiana los hábitos y las prácticas que forman los estilos de vida, son generadas por las condiciones de vida de los grupos sociales los cuales son reconocidos dentro de los sistemas socialmente clasificados.

Este reconocimiento de tal o cual hábitos o estilo de vida en los sujetos con los que interaccionamos, determina en gran medida nuestras acciones y

decisiones; las prácticas son observables y corresponden con un hábitus determinado que indica el grupo o la clase social a la que pertenecemos.

En el caso que a continuación se presenta este reconocimiento de cómo “Nos miramos los profesores” tiene que ver con la forma como se construyó este colectivo de profesores y da cuenta de que en las escuelas y los profesores hay pautas que señalan construcciones sociales que nos llevan a actuar de distintas maneras.

Las escuelas primarias como instituciones propician la formación de una identidad en sus principales protagonistas; cada escuela es diferente aunque se ubiquen en la misma zona geográfica y aunque posean las mismas características tienen particularidades que hacen que quienes se involucran con esta construyan una mirada acerca de ellas y la distingan.

La región lagunera presenta una gran diversidad de escuelas primarias, distinta cada una en su historicidad, su origen y su dinámica; en ellas se crean construcciones simbólicas que hacen que se posicionen mejor o peor socialmente.

Los sujetos que participan como educadores o estudiantes realizan acciones y construyen expectativas que forman la identidad de la escuela como institución y al mismo tiempo ellos son formados por esta identidad; en las instituciones educativas se configura un imaginario a través de las construcciones simbólicas y sociales que le dan fuerza.

Tal es el caso del colectivo denominado como To en este estudio, está formado por tres profesoras de una escuela considerada por el sistema educativo en la región como una escuela de alta demanda.

Estas profesoras tienen más de 18 años de servicio y más de 12 años de trabajar juntas en la misma escuela primaria

Esta escuela primaria es de sostenimiento estatal, ha dado servicio como centro educativo por más de 40 años, fue fundada por la comunidad española de la región que realizó varias obras en la ciudad en la década de los sesenta.

El personal docente está formado por 20 profesoras, esta característica particulariza a la institución, asimismo según lo comentado por ellas mismas el hecho de que el personal docente esté conformado solo por mujeres tiene que ver con la manera en la que se realizan las prácticas en la institución la cual se caracteriza por ofrecer un servicio educativo un poco mejor que el de las demás escuelas de la ciudad, al grado de que en la comunidad se le considera como una escuela privada por el tipo de servicio que ofrece.

Aunque de manera general las relaciones interpersonales entre ellas son buenas, también ellas mismas reconocen que existen diferentes subgrupos dentro del personal y algunos de ellos son antagónicos, sin embargo conservan un ambiente de trabajo propicio para lograr propósitos comunes, aún cuando tienen diferencias en cuanto a sus inclinaciones sindicales y en la convivencia diaria, procuran que estos factores no les afecten en los objetivos que se proponen para ofrecer los servicios educativos como institución.

Es decir se trata de un personal que se organiza para el trabajo aunque de manera específica tienen una convivencia y comunicación limitada así como algunos conflictos. organizado, pero en lo particular según comentan las profesoras, las diferencias entre ellas propician una comunicación y una convivencia limitada.

En la conformación del colectivo tuvo que ver en parte en que las tres profesoras que lo construyeron se reencontraron laboral y afectivamente a

partir de que ingresan como estudiantes a la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica.

Sin embargo las condiciones de construcción que dieron origen a la creación del colectivo se relacionan con las construcciones sociales y simbólicas acerca de la institución donde trabajan.

Desde los esquemas de percepción de los profesores que estudian la licenciatura esta escuela es distinta a las demás de su tipo. Las posiciones que se ocupan en el espacio social general y en los campos se definen por los bienes culturales que se poseen en los capitales nos otorgan poderes desiguales que son una fuerza en las relaciones con otros, de ahí que las profesoras de este colectivo sean distinguidas en el esquema de percepciones de sus compañeros.

Según lo que ellas comentan, habían trabajado juntas en esa escuela pero no se conocían realmente, porque pertenecían en la institución a diferentes subgrupos y además las normas a las que son sometidas como docentes en esta escuela, limitan la convivencia y el acercamiento entre colegas, así como la dinámica propia de la escuela no había propiciado la convivencia entre ellas.

A pesar de que las profesoras laboraban en la misma escuela, según lo que ellas comentan no habían tenido la oportunidad de relacionarse más para conocerse mejor; el siguiente párrafo de una da cuenta de las condiciones en las que laboran las profesoras en esa escuela:

“Nosotras hemos estado juntas en la escuela por mucho tiempo, pero las presiones diarias del trabajo, el exceso de tareas que tenemos que cumplir en la escuela como la nuestra no permite que se pueda dar una convivencia....

....Todo es trabajo, trabajo y más trabajo, es demasiada la exigencia de los padres de familia, de la papelería..... tenemos cuarenta y cinco alumnos en cada grado, a los que hay que revisarles tarea, ver que vayan aprendiendo, atender las exigencias de sus papás, elaborar la papelería, es que no hay

tiempo... definitivamente nos hacen falta tiempos para comentar para ver cómo vamos cada quien en el avance...

Todo es rapidito y bien porque hoy ya tenemos que estar en lo que sigue...

ahí no hay de que “espérame tantito” para ver como avanzamos...aquí las cosas se hacen y ya, y además se tienen que hacer bien porque sino los padres se nos echan encima.

A pesar de tanto tiempo trabajando juntas no habíamos tenido la oportunidad de conocernos, de platicar y ver como entendemos cada quien nuestro trabajo, es hasta aquí en la universidad que nos empezamos a conocer y a relacionar, afortunadamente con muy buenos resultados, porque nos hemos ayudado mucho (UPNAN310806)

La decisión de ingresar a la licenciatura en la universidad tuvo que ver con la experiencia vivida por otras compañeras de la misma escuela, quienes las invitan a inscribirse.

Cuando las profesoras de este colectivo inician la licenciatura, no convivían, ingresan cada quien por su lado, pero al estar ahí se reencuentran debido a la distinción que los demás profesores del grupo escolar a donde son asignadas en la universidad hacen de ellas.

Los significados construidos acerca de las prácticas educativas en esta escuela se refieren a creencias acerca de lo que sucede al interior de la institución; ideas acerca del trabajo docente, de la organización de la escuela, de las acciones que se realizan en ella y lo que significa ser profesor en una escuela de alta demanda.

Los esquemas de percepciones nos permiten abordar y designar topografías o clasificaciones en nuestra interacción con los demás; las posiciones se definen por los diversos capitales que poseen los agentes sociales, estos capitales dan fuerza en las relaciones con los demás; en este caso la comunidad magisterial reconoce el capital simbólico que representa laborar en esta escuela vinculando a los sujetos con las construcciones simbólicas acerca de la escuela.

Algunas construcciones simbólicas que se pueden distinguir acerca de las profesoras que laboran en esta escuela son: la de la laboriosidad, dedicación, el cumplimiento hacia las disposiciones, un mejor rendimiento educativo entre otras.

Los profesores que estudian la licenciatura perciben en las profesoras de este colectivo, estas construcciones simbólicas

Las construcciones simbólicas han sido construidas en relación a una escuela caracterizada por que en esta laboran profesores responsables que hacen bien su trabajo y que tienen calidad en ese trabajo, lo que propicia un mejor avance en los alumnos y su aprendizaje, tiene que ver también con el tipo de gestión que se realiza con un excelente manejo y administración de los recursos materiales, una dirección con liderazgo, el tratamiento de saberes importantes tanto para el rendimiento en la etapa escolar y el desarrollo de competencias que se consideran importantes en la vida cotidiana presente y futura entre otros elementos.

Asimismo en este imaginario colectivo fundamentado en las construcciones simbólicas de los sujetos, se atribuyen a los profesores las destrezas, habilidades y competencias didáctico – pedagógicas para que los conocimientos, procedimientos y actitudes que se desarrollan en los alumnos se traten de una manera de excelencia.

Los profesores que no pertenecen a esta escuela han hecho construcciones sociales al respecto, sin embargo las profesoras que laboran en ella no lo reconocen plenamente hasta que se involucran en espacios de interacción con profesores de otras escuelas.

El grupo al que las profesoras están adscritas en la licenciatura hace una “Distinción” de las profesoras del colectivo por trabajar en esta escuela que es

considerada de alta demanda lo cual, propicia la reflexión y el auto-reconocimiento en ellas, además de que no les permiten hacer grupo para trabajar con los demás compañeros del grupo.

En este sentido la posición que ellas ocupan en el espacio social de la comunidad magisterial por laborar en esa escuela, es reconocido por los estudiantes de la licenciatura.

Este proceso aparentemente fácil pero en realidad sumamente complejo, se va desarrollando a partir de que las profesoras se pueden comunicar e interaccionar entre ellas.

Cuando ellas recién llegaron a la universidad, no había mucha relación entre estas tres profesoras e incluso intentaron incorporarse en otros colectivos pero fueron “distinguidas” más no rechazadas, sin embargo aunque no hubo por parte de los compañeros del grupo un rechazo como tal pero “Se les veía diferente” situación que propició que no pudieran integrarse a otros colectivos.

All respecto podemos ver en este comentario la manera como las profesoras expresan esta experiencia:

“En un principio cuando llegamos a la licenciatura, veníamos cada quien por nuestra cuenta.. ni siquiera nos pusimos de acuerdo para ingresar... nos habían invitado diferentes compañeras.. y de repente el primer día que llegamos nos dimos cuenta que hasta estábamos en el mismo salón... de inmediato la gente nos empezó a distinguir, nos decían > ah tu también eres de la escuela fulana verdad ¡Que padre¡

[Ahí tienen muchos alumnos y está muy bien la escuela ¿verdad?]

“La gente nos ponía atención por ser de esta escuela”... desde el principio empezamos a ponerle muchas ganas a la licenciatura y eso también la gente

lo empezó a notar y también se empezó a poner la atención en nosotras”
(UPNLU290606)

Otra de las profesoras narra así su experiencia:

“Me parece que los hábitos que tenemos en el cumplimiento y en el trabajo.. modestia aparte... nos hace caracterizar a la escuela, pero nunca me imaginé que la demás gente nos distinguiera así por ser de la escuela... nuestra participación en el grupo de la licenciatura ha sido difícil porque la gente espera un cierto comportamiento por parte de nosotras y entre que en parte nos gusta trabajar y tener todo bien y lo que la gente está atenta a nosotros tenemos que hacer las cosas muy bien... la exigencia la hemos vivido siempre porque en la zona escolar así nos ven también, pero aquí se trata de echarle ganas para aprender y creo que en el grupo lo hemos logrado hemos aprendido juntas muchas cosas y no solo en cuestión de las clases sino también para nuestra propia vida. (UPNCU040906)

De la misma manera la otra profesora del colectivo coincide con sus compañeras como se puede observar en el siguiente comentario.

Fue muy evidente que al ingresar a la licenciatura el grupo de estudiantes construye una percepción acerca de ellas, como las maestras de la escuela TO, una escuela que se distingue y da la idea que sus profesores tienen que distinguirse también eso es lo que se pudo observar en las interrelaciones de las profesoras con el grupo (UPNJE230405)

Una vez que las profesoras decidieron formar el colectivo, el proceso de desarrollo pasó por varias etapas, el proceso de conformación se dio de manera paulatina y a través de las interacciones entre los demás miembros del grupo escolar.

En un principio intentaron hacer grupo con otros profesores del proceso de formación y buscaron trabajar en equipo con algunos compañeros; pero no lograron entenderse e integrarse y el mismo grupo las fue haciendo a un lado de los otros equipos porque las consideraban distintas.

En ese mismo proceso comienzan a darse cuenta de que pueden hacer un grupo de trabajo o colectivo entre las tres compañeras integrándose como tal.

En el proceso de formación ellas fueron reconociendo en sus posibilidades de acción como grupo y lograron integrarse conformando un colectivo consistente, en este proceso se construye un autorreconocimiento de ellas mismas y se reinventan para construirse como participantes de un colectivo, que en el esquema de percepción de los demás profesores de la licenciatura le atribuyen ciertas características.

Al principio no sabían si iba a resultar la relación entre ellas, porque en la escuela donde trabajan nunca tuvieron la oportunidad de trabajar juntas, sus acciones les permitieron conocerse y organizarse, asimismo la colegialidad desarrollada a través de reunirse por las tardes como ellas lo hacían organizando sesiones de trabajo colaborativo les permitió integrarse cada vez más.

En la escuela donde laboran, les era imposible platicar y organizarse por la dinámica de presión y actividades que tienen en el centro de trabajo y que siguieron fortaleciéndose como grupo mediante la comunicación que después de mucho tiempo de estar compartiendo un mismo centro de trabajo se comenzaba a desarrollar.

Entre las diferentes etapas por las que ha pasado este colectivo se puede distinguir una etapa de inicio donde las profesoras empezaron a reconocer la participación de sus propias compañeras, a partir de un reconocimiento mutuo deciden trabajar juntas formando un colectivo.

En esta etapa la empatía jugó un papel muy importante, asimismo hablan de un reconocimiento, es decir un valor hacia ellas mismas y lo que pueden hacer juntas en el colectivo.

Esta etapa duró aproximadamente seis meses o sea el primer semestre de la licenciatura, las profesoras la describen como una etapa donde la empatía y la

comprensión y la convivencia se fueron construyendo a la par de las expectativas en la formación (UPNJEAR041005) (UPNSA031206) en esta etapa se produce un reconocimiento mutuo que les permite configurarse en el trabajo colaborativo.

Las disposiciones que propicia el reconocimiento en ellas producen un reconocimiento que propicia la construcción del colectivo, en esta construcción tiene que ver con las estructuras sociales interiorizadas o subjetivas, es decir lo social hecho cuerpo.

Asimismo se relaciona con la reflexión que hacen de sus prácticas y su hacer cotidiano tanto en la escuela donde laboran como en los procesos de formación.

.Al respecto las profesoras expresan lo siguiente:

“La experiencia de estudiar en la universidad nos ha hecho reparar en muchas cosas que antes no habíamos visto, por ejemplo nuestra gran falta de comunicación, hemos estado prácticamente mudas durante mucho tiempo, ¿Por qué? Porque realmente ha sido así...una cosa es platicar trivialidades como lo hacíamos y lo seguimos haciendo en la escuela con muchas de las compañeras, y otra cosa es realmente conversar, comunicarnos, tomar en cuenta las opiniones de los demás, en una palabra escucharnos, entendernos, saber porque hacemos las cosas... hemos logrado esa comunicación y ese entendimiento hasta que nos reencontramos en la universidad” (UPNCU070606)

Al comenzar a reflexionar sus condiciones en el proceso de formación que como grupo tenían, inician también un reconocimiento del poder que puede tener el actuar en colectivo; después de una etapa de “euforia” por llamarlo de alguna manera y generar acciones colectivas con las que van desarrollándose

con mejores condiciones en el proceso de formación las profesoras iniciaron otra etapa en su trayectoria como grupo.

Ellas refieren esta etapa como conflictiva. Después ya conformado el colectivo pasaron por una etapa de conflicto y organización de las acciones en el grupo donde las profesoras van poniendo en juego sus coincidencias y sus expectativas de formación, pero también aparecen se hacen presentes los viejos conflictos vividos en la trayectoria profesional y los conflictos vividos particularmente en la escuela donde laboran, e incluso refieren conflictos personales y hasta consigo mismas.

Al lograr superar estos conflictos, el colectivo se fue haciendo cada vez más consistente; esto se produce al lograr pasar por una etapa de consolidación que les permite pasar de atender cuestiones acerca de los requerimientos de entrega de trabajos y realización de actividades solicitadas por los asesores a la construcción de una relación más consistente que les permite realizar como colectivo otro tipo de prácticas.

Como sobrevivir a las situaciones que se producen en la licenciatura cuando tienen algunos conflictos con algunos asesores, sobrevivir en la dinámica de la institución, estudiar de una manera más sistemática, organizarse para estudiar y leer las antologías, apoyarse, aprender colaborativamente entre otras prácticas que les permiten avanzar en sus estudios de licenciatura en primera instancia y en segunda transformarse en la escuela donde laboran.

En esta etapa de consolidación del colectivo se construye una visión positiva de la formación en el colectivo la cual se caracteriza por el bienestar y el disfrute que muestran las participantes; el colectivo se convierte en un espacio de confianza que parece ampliamente productivo y propicio para el desarrollo de la formación permanente.

En las acciones del colectivo en esta etapa hay entusiasmo y creatividad, asimismo se construye una cohesión entre las integrantes del colectivo que les permite tomar acuerdos, plantearse problemas y resolverlos en colegiado e ir construyendo acciones de formación que les permiten formarse con los demás y a través de los demás.

El caso de este colectivo es singular por tratarse de profesoras de una misma escuela.

Una de las problemáticas que comúnmente aquejan a los profesores de primaria son las relaciones interpersonales, generalmente en las escuelas primarias los profesores batallan para tener buenas relaciones entre los profesores de un personal docente y más aún para realizar acciones colegiadas tanto en una colegialidad artificial como por iniciativa propia.

Las escuelas son instituciones con una compleja micropolítica interna ya que contienen una red de relaciones que tienen que ver con la dimensión política, moral, cultural, ideológica etc. Se dan en ella tensiones entre diferentes grupos, personas e ideas, ya que hay diversidad de miradas, posiciones e intereses. (Santos Guerra, 2001:42)

La escuela donde laboran las profesoras del colectivo TO, no es la excepción en cuanto a las tensiones que se viven entre las compañeras; la construcción del colectivo de formación en la licenciatura en la Universidad Pedagógica, propició el mejoramiento del trabajo compartido en la escuela donde laboran.

El trabajo del colectivo T ha propiciado un trabajo compartido que surgió de las tres profesoras que lo forman; y que a partir de la colaboración pudieron construir en el contexto escolar acciones de organización y trabajo en la escuela primero entre las tres integrantes y después con las integrantes del colectivo y después con las demás compañeras de la escuela.

Este colectivo ha sido muy consistente y perseverante en sus acciones de formación así como innovador en la organización y trabajo; a partir de del desarrollo del colectivo, impulsan diferentes acciones tanto de formación como de organización en la escuela convocando a los demás profesores al mejoramiento de las prácticas educativas.

En los procesos de formación de cada una de estas profesoras, ha sido significativo; ya que entre ellas han construido un estilo de vida académico que es reconocido por los demás integrantes del grupo de compañeros en la licenciatura y las demás compañeras de la escuela.

En el colectivo se construyen acciones de apoyo mutuo y éste a su vez es una construcción simbólica que les significa avance en el propio proceso de formación en la licenciatura.

Asimismo se configura una formación entre profesoras a partir de la interacción en el colectivo como se puede interpretar en la siguiente expresión:

“El trabajar juntas en un grupo como el que hemos formado nos ha dado muchas satisfacciones, así como el placer de poder convivir y comunicarnos... sentir que nos podemos organizar y podemos mirar hacia un mismo camino... se trata de algo más que el apoyo moral que también es importante; hemos aprendido muchas cosas a comprender y desarrollar lo que leemos, a hablar mejor, a tomar acuerdos, a llevar un orden de lo que queremos lograr juntas, a conocernos más y mejor a nosotras mismas... se trata de estar unidas en todo y para todo, apoyarnos mutuamente en nuestra formación... que cuando una necesite algo las demás acudamos en su ayuda, así hemos ido avanzando durante la licenciatura a veces arriba y a veces abajo pero juntas siempre (UPNCU070606)

El significado de la formación en un colectivo en este caso se refiere al logro de una formación entre iguales para el fortalecimiento del propio proceso de formación y de la configuración de una formación compartida.

Asimismo refiere que la formación en el colectivo las posibilita para actuar en su escuela a partir del trabajo colegiado para el mejoramiento de las acciones, este significado tiene que ver también con las necesidades de formación que las profesoras tienen y que a través del trabajo en el colectivo resuelven.

Tienen disposiciones para formarse y colaborar en la formación de las compañeras del colectivo asimismo construyen nuevas visiones acerca de su propia formación y las acciones que tienen que hacer para satisfacer sus necesidades de formación.

Asimismo hay visiones compartidas en el colectivo, por formarse en colegiado es decir el avance o progreso del otro se vuelve relevante también en este tipo de formación lo que implica una formación con posibilidades de acción y éxito lo que permite la construcción de otra realidad posible.

El trabajo en la escuela y su transformación, en este colectivo es uno de los motores que alientan la realización de acciones, pero son acciones que se realizan ya no por cumplir con un programa, sino más bien se toman como una base para crear estrategias de organización, gestión y progreso de la escuela y el avance académico de los alumnos; entre estas acciones se distinguen actividades de intervención donde participan directamente todos los alumnos de la escuela en diversas actividades organizadas por el colectivo y a su vez por las demás profesoras de la escuela.

Durante el ciclo escolar las profesoras habían estado trabajando con las demás profesoras de la escuela, para realizar actividades relacionadas con el avance académico de los alumnos las formas de trabajo que ellas han implementado con los demás miembros del personal son las que realizan en el colectivo; la toma de acuerdos, la escucha atenta, el retomar de las ideas e intereses de todas las profesoras entre otras. Se puede observar la toma de acuerdos y un estilo de formación permanente porque comparten sus

experiencias, se ayudan entre ellas, se comunican también se sugieren acciones y además parecen disfrutar mucho de los acercamientos entre compañeras. (TOJE271106)

A través del trabajo en este colectivo, la formación permanente en el colectivo se significa como una formación en grupo; esto tiene aportaciones al campo de la formación docente porque ofrece otras posibilidades de acción.

El trabajo colegiado por imposición según lo que comentan las profesoras tiene sentido para ellas, sin embargo, la formación en los colectivos de profesores propicia una formación colegiada exitosa donde los profesores pueden realmente tener una mayor sensibilidad y apertura hacia los problemas que viven cotidianamente, pueden expresar sus necesidades de formación y proponer alternativas no solamente meramente prácticas sino dando respuestas a necesidades más profundas de los profesores.

La generación de este colectivo se relaciona por una parte con los esquemas de percepción que los demás profesores estudiantes de la licenciatura tienen de las tres profesoras por pertenecer a dicha escuela y por otra parte el redescubrimiento del potencial que tiene el trabajo en grupo, el reconocimiento de que a través de un trabajo colaborativo genuino pueden formarse permanentemente y organizar la escuela y a las demás compañeras.

En la formación permanente que se desarrolla en este colectivo las profesoras han podido encontrar la concreción y la definición de una línea pedagógica congruente a las diferentes corrientes o aportaciones que estudian en la formación pero de una manera reflexiva considerando las particularidades del contexto en donde realizan sus prácticas.

Se puede decir que entre las condiciones en las que se genera este colectivo están el reconocimiento al potencial y posibilidades del trabajo grupal, del

trabajo colaborativo; asimismo otra de las condiciones es la necesidad de formar un grupo para apoyarse y sobrevivir en la licenciatura, ya que para los profesores de primaria el estar como estudiantes los coloca en una posición vulnerable que a través de su participación en un colectivo pueden sortear.

Las miradas de los otros o las construcciones simbólicas que los otros tienen de los sujetos, también tienen un impacto muy fuerte en nuestra identidad y la percepción que tengamos de nosotros mismos y es una de las condiciones más importantes en la generación de un colectivo como es el caso de éste; aquí se puede observar que las relaciones con los demás son importantes y tienen una incidencia en las disposiciones de los profesores.

En las vidas y las trayectorias profesionales de las profesoras de este colectivo hay coincidencias que de alguna manera impactan en las condiciones que para un colectivo se genere, la disposición al trabajo en grupo es algo que se va construyendo a lo largo de la vida y la trayectoria profesional según pudo observarse en este caso, el hecho de tener ciertas coincidencias propicia también la integración ya que sus vidas se reflejan en las de sus compañeras por ejemplo la manera como llegaron a ser profesoras.

En los tres casos ninguna de las tres son hijas de profesores, pero las tres tienen la influencia de un familiar muy cercano quien las impulsa a incursionar en el magisterio y desde muy temprana edad se involucraron con el magisterio.

Dos de las profesoras son egresadas de la Normal de Torreón y una de ellas del Instituto de Capacitación del Magisterio; en sus primeros años de servicio también hay coincidencias en cuanto al tipo de convivencia que tuvieron que tener con sus compañeros de escuela en esos primeros años de servicio ya que trabajaron en medios muy hostiles tanto por la situación geográfica como por la situación laboral, pero en los tres casos la fortaleza para trabajar esos

primeros años la obtienen del trabajo en grupo, esta es una cuestión importante en la disposición que han conformado para trabajar en grupo.

Este colectivo es reconocido en por los asesores y alumnos de la Unidad UPN Torreón por su cohesión y laboriosidad. Las profesoras comentan que ellas tienen una actuación de estudio, laboriosidad y cumplimiento como parte de su forma de ser, construcciones y hábitos que se han ido conformando a través de la trayectoria profesional, nuevamente aparecen las identificaciones construidas en la escuela y un estilo de vida creado por ellas mismas; como se puede ver en el siguiente comentario:

“Los compañeros saben que nosotros le ponemos ganas... que si nos metimos en este asunto es para cumplir y trabajar lo mejor posible... creo que nunca hemos intentado ser las mejores del grupo y de hecho no lo somos, porque hay muchos compañeros que francamente mis respetos son muy dedicados, le ponen muchas ganas y su trabajo luce, luce mucho aquí en la escuela... nosotros no intentamos ser las mejores del salón, simplemente trabajamos, nos ponemos a trabajar juntas hasta que logramos la meta que nos proponemos, quizá porque es la forma en que estamos acostumbradas a trabajar”
(UPNCU070606) (UPNCU110306)

Otra de las cuestiones importantes que caracteriza a este colectivo es el desarrollo de la interdependencia positiva entre las profesoras, que por una parte les permite seguir sus intereses y necesidades de formación a cada una de ellas y por la otra saben en que pueden ser ayudadas por el colectivo y tienen también la responsabilidad de ayudar a las compañeras, responsabilidad que ellas mismas se propusieron, van buscando el avance y la formación de las compañeras del colectivo y la satisfacción de sus necesidades de formación.

El significado que tiene para ellas la formación permanente en el colectivo es agruparse para realizar acciones en función de su propia formación para el avance en la licenciatura en un primer momento; después las necesidades de formación profesional y sobre todo personal se vuelven prioridad, en un

momento posterior del desarrollo del colectivo las inquietudes de convocatoria hacia las otras profesoras de la escuela para reorganizar las prácticas educativas cobra también un interés en la formación.

Se construye la expectativa en el colectivo por buscar la innovación y el mejoramiento de la escuela como institución:

:“A nosotros nos ha llamado mucho la atención el ir buscando la mejora en nuestro trabajo conforme hemos ido aprendiendo en la licenciatura... hemos podido resolver problemas e ir reflexionando acerca de lo que hacemos todos los días... siempre es importante detenerse un poco en el camino y ver que hemos hecho y como podemos mejorar las actividades con los niños, llevarles algo nuevo, mejorar la educación que hacemos día con día... el trabajo con las compañeras nos ha permitido hacer eso mejorar innovando, utilizando nuevas actividades, nuevos materiales, la realización de una buena planeación condensada entre las compañeras del mismo grado, creo que hemos mejorado mucho en nuestro trabajo y en la comunicación con las compañeras” (UPNCU2800306)

Me parece que el trabajo que hemos realizado en este grupo de compañeras ha resultado excelente en cuanto a que hemos mejorado mucho las relaciones entre nosotras y entre todas las profesoras del colectivo docente... lo más importante es que en el trabajo que hemos realizado en la licenciatura ha influido en el trabajo de todas y también en que otras compañeras quieran seguirse preparando..estas inquietudes que nosotros hemos tenido sobre mejorar nuestro trabajo y como personas, las hemos compartido con las demás compañeras y hemos obtenido buen eco con ellas, que se nota en el desempeño de todas en la escuela” (TMLU050707)

Se pudo observar que a partir de que generan este colectivo se realizan cambios significativos en la dinámica escolar de la escuela y en las prácticas que se realizan para favorecer en aprendizaje de los alumnos, las profesoras tratan de influir sobre todo en el trabajo que se realizan las profesoras de segundo y tercer ciclo de primaria, procurando la expresión y la socialización de los niños en el aprendizaje escolar, asimismo buscan nuevas formas de trabajo, nuevas estrategias, nuevos recursos.

La formación permanente se realiza a partir de la incorporación de diferentes estrategias relacionales vividas con las demás compañeras de trabajo de las profesoras que forman el colectivo; estrategias que surgen y se desarrollan en el colectivo y después de un trabajo de convocatoria las van incorporando en la escuela con las demás compañeras; las estrategias favorecen la comunicación y las relaciones interpersonales; se puede observar en esta actividad organizada por las profesoras del colectivo que el trabajo en colegiado tiene un impacto favorable en el desarrollo profesional y personal de las profesoras y la organización del trabajo en la escuela (ESPJE051206)

El papel del colectivo en el grupo escolar al que pertenecen las profesoras en la licenciatura, ya que como colectivo, en el grupo escolar poseen un liderazgo reconocido y además la manera como ellas han desarrollado su colectivo ha motivado a la formación de otros colectivos en este grupo. (UPNJE161004)

Entre las acciones más significativas está el trabajo con las ciencias naturales que se realiza en toda la escuela, atendiendo al proyecto de innovación e intervención pedagógica que formulan para obtener su título de licenciatura; cabe mencionar que entre las tres formulan un mismo proyecto y una misma tesis compartida, caso único en la generación de profesores a la que pertenecen.

En el tiempo que estudian las profesoras la licenciatura una de los miembros del colectivo, asciende en la escuela de subdirectora a directora, esto ayuda mucho a permitir que las acciones que ellas realizan en la escuela y que fueron previamente acordadas en el colectivo sean valoradas y consideradas por las demás compañeras.

Otra de sus preocupaciones se refiere al cuidado de la salud y el medio ambiente, que aunque no lo relacionan propiamente con el proyecto de innovación, es un aspecto que a las profesoras les preocupa y es esta

preocupación lo que las hace realizar acciones compartidas desde el colectivo de formación que impulsa las acciones de las demás compañeras de la escuela.

Otra más se refiere a las actividades de lectura, las cuales también son planeadas acordadas desde el colectivo y expandidas para su realización en la escuela.

Una cuestión importante en el colectivo es la distribución del liderazgo y el poder; en este caso se podría definir que el colectivo actúa en situaciones y contextos muy diversos, y en cada y en cada situación resuelven los problemas a que se enfrentan en conjunto, en colegiado, discuten y toman acuerdos.

De manera que la direccionalidad del colectivo se va intercambiando, desarrollando un liderazgo que es compartido; se toman acuerdos para realizar cualquier acción que son casi siempre condensadas por las tres profesoras; en los cuatro años de seguimiento de este colectivo se ha podido observar que de recién formado el colectivo una de las profesoras ejercía el liderazgo del grupo, pero después de cuatro años de trabajo compartido la direccionalidad de las acciones se distribuye.

Ellas expresan esta distribución del liderazgo “Entre nosotros hemos asumido diferentes roles, pero también diferentes responsabilidades a las que nos comprometemos, no hay nadie que haga más o menos, todas hacemos lo que nos comprometemos a hacer, en ese sentido, siento que hemos sido comprometidas, porque tampoco nadie nos impone nada, no hay una que diga lo que se tiene que hacer y las otras lo hacemos... no no no para nada todas proponemos, todas nos cansamos, todas trabajamos y sacamos las cosas adelante... siempre pensando entre todas como podemos hacer mejor las cosas o como nos pueden resultar mejor” (UPNLU230206)

Lo que ellas resumen como factores determinantes en la generación del colectivo fue la necesidad de apoyarse en su propio proceso de formación, las inquietudes compartidas de mejorar su centro de trabajo y el sentido de responsabilidad individual y colectiva. (UPNLU230206) (UPNJE270906) Ellas consideran que su trabajo en el colectivo representa uno de los elementos más importantes en la transformación y crecimiento personal y en el mejoramiento de su centro escolar.

Se puede decir que en la generación de este colectivo intervienen diferentes elementos como la visión de los otros, pero también cuestiones afectivas como la empatía; cuestiones de necesidad de formación como la idea de que a través del cumplimiento de metas compartidas se puede aprender de una mejor manera y se puede disfrutar ese aprendizaje.

La formación permanente en este colectivo rebasa los aspectos técnicos y organizacionales que desde luego se abordan en el trabajo de este colectivo, así como rebasa también el cumplimiento de tareas o labores meramente relacionadas con la licenciatura; la formación permanente en este colectivo es mucho más que eso porque en el colectivo se estimula la creatividad, la innovación, la fortaleza para proponer y realizar cosas nuevas, el placer de formarse, el avance en la formación y el mejoramiento de la escuela. Por ejemplo el grupo de estudiantes de la licenciatura que forma el grupo escolar, los asesores, el colectivo docente de la escuela donde ellas trabajan etc.

La concepción que ellas van configurando de su colectivo se relaciona con lo que ellas conocen de sí mismas y lo que son para sí mismas pero también lo que son para los demás, ellas son de alguna manera lo que los demás mencionan que ellas son; de esta manera se involucran en la construcción del colectivo la participación del grupo de estudiantes de la licenciatura, el

personal o colectivo docente de la escuela donde laboran, los académicos de la universidad y la visión acerca del colectivo, entre otras.

Las identificaciones que presentan con la institución donde laboran influye también, lo que esperan los demás de ellas por pertenecer a esta institución influye en las acciones y determinaciones que realizan en el colectivo.

El colectivo es también un espacio no solo de participación y socialización, sino un espacio de protección ante las exigencias, y las visiones de los otros, pero también como una respuesta a la distinción.

Esta dinámica se caracteriza por las disposiciones de las profesoras a organizar las acciones en el colectivo de una manera sistemática y organizada, en esta dinámica se establecen roles, se toman acuerdos y se adquieren compromisos que se cumplen generalmente al pie de la letra.

Lo instituido en este caso se impone en la formación permanente en el colectivo, pero al mismo tiempo se articula con la visión, el anhelo y el deseo de las profesoras por querer transformar su entorno y el trabajo en la escuela.

Existen varias concepciones y significaciones que dan cuenta de las construcciones realizadas en su relación con la escuela donde laboran, que tienen efectos profundos en las acciones que realizan y en la forma de conocer y construir la realidad social.

“Llegó un momento cuando empezó todo esto de las escuelas de calidad que nosotros decíamos <Para que más calidad> como vamos ser una escuela de calidad, si nosotros ya somos desde hace mucho tiempo una escuela de calidad... que calidad en la puntualidad, calidad en la asistencia, calidad en el desempeño, calidad en el trabajo... ya para cuando apareció ese programa nosotros ya éramos una escuela de calidad y hacíamos muchísimas más cosas de las que se hacen en cualquier otra escuela estatal...la forma más exigente de trabajar la tenemos

nosotros, pero no nos disgusta a nosotros nos gusta el orden y la disciplina, solamente así se pueden hacer las cosas.. por eso mucha gente piensa que somos un colegio y no una escuela” (UPNLU080606)

“ En la escuela donde trabajamos nos hemos hecho de un modo de ser y de hacer las cosas, yo estaba en otra escuela y el inspector me dijo <Usted está muy bien para que se vaya a esa escuela... es muy trabajadora, le va a ir bien en esa escuela> y efectivamente así fue he estado aquí bastante tiempo y me gusta mucho trabajar aquí, sobre todo con los grados superiores que son los que más he atendido... me da gusto ver que mis alumnos tienen un excelente desempeño en las escuelas secundarias a donde van...ahora últimamente nos han pedido evaluaciones y el perfil de egreso y el involucramiento de los padres de familia en la escuela y en el trabajo escolar...nosotros es lo que hemos hecho siempre” (UPNANS101205)

“En esta escuela no puede uno cometer errores ahí todo se hace como se tiene que hacer y nos sale bien afortunadamente... eso no se crea... la gente dice esta maestra es de la escuela TO y apoco así habla, apoco así se viste, en todo eso tenemos que tener cuidado porque hasta en la misma zona escolar están muy al pendiente de lo que nosotros hagamos, no podemos fallar y mucho menos aquí en la universidad, aunque uno no quiera quedar bien la misma gente exige eso de nosotros... aunque por que no decirlo en el personal también hay sus prietitos en el arroz pero son los menos” (UPNTOCU280306)

En el colectivo muchas de sus acciones se relacionan con la dinámica de su institución, cuestión que hace que ellas realicen estrategias no solo de aprendizaje, sino también de organización, diferentes a las de otros colectivos.

Las características de la institución a donde ellas pertenecen están presentes en la organización del colectivo, por ejemplo la disciplina y el compromiso que se puede observar en su modo de trabajar en el colectivo.

El colectivo es conocido y reconocido por estas características, se organizan con base en comisiones, se encargan tareas las cuales siempre cumplen; por ejemplo una o dos veces a la semana las profesoras se reunían a estudiar y a

comentar lo que tenían que trabajar en la licenciatura, a hacer las tareas a leer libros y/o lecturas de las antologías las cuales comentaban.

La puntualidad es otra de las características que se observaron en este colectivo como grupo, así como la utilización de estrategias para dividir tareas de manera equitativa; otra de las particularidades del colectivo es el uso de distintos recursos, por ejemplo ellas se daban tareas para revisar algún material elaboraban resúmenes que compartían, trabajaban también con los materiales de enciclomedia (UPNLU230206)

Las condiciones de este colectivo para trabajar se relacionan con la cultura, la historia y las formas de actuar en la escuela donde laboran, como sujetos seguimos pautas culturales de quienes consideramos que tienen un valor social y poder, en el caso de este colectivo las profesoras reconocen que la escuela donde laboran tiene un reconocimiento social, además que por el hecho de laborar en esta han adquirido una cultura particular.

De manera que estas pautas culturales trascienden hacia las prácticas del colectivo.

Bourdieu en su libro "La distinción" habla del gusto como la manera de limitar nuestras preferencias, actitudes, acciones; el gusto en los sujetos, pertenece a un orden abstracto que conforma nuestras disposiciones hacia las cosas y es de acuerdo a estas disposiciones que definimos nuestras relaciones con la cultura.

Las instituciones al igual que el contexto conforman en nosotros formas culturales que definen nuestras disposiciones, en el caso del colectivo TO son los puntos de encuentro e identificaciones entre las profesoras lo que genera su colectivo junto con la mirada que el grupo escolar tiene sobre su hacer.

Nuestros gustos y preferencias tienen un valor social que nosotros definimos de acuerdo a nuestra cultura y a las disposiciones derivadas de ésta, estas disposiciones el hábitus que está presente en nuestras acciones y disposiciones.

Las formas de actuar en el mundo social de la formación permanente refiere hábitus, estilos de vida que refieren pautas culturales adquiridas en las instituciones y a lo largo de la vida, estas pautas culturales son reconocidas por los demás sujetos en la interacción.

En este caso la pertenencia a la escuela del colectivo TO está presente en el hábitus y las disposiciones de las profesoras para realizar distintas acciones que particularizan a su colectivo.

Asimismo las características o pautas culturales son reconocidas por los compañeros de grupo y esto propicia que sean “Distinguidas” por sus compañeros al tener una construcción social acerca de los profesores que laboran en la escuela TO, otorgándole un significado construido socialmente que en la mirada de los profesores del grupo escolar lo consideran como valioso, importante, en cierto modo incluso le otorgan un sentido de privilegio a la escuela y a quienes laboran en ellas y esto los lleva a “Distinguirlos” situación que propicia que las profesoras se reencuentren y se reconozcan conformando su colectivo.

El hábitus es el principio generador de prácticas que a su vez se generan por las condiciones de vida de los grupos sociales como es el caso de los profesores y su gremio y son estas prácticas las que configuran los estilos de vida de los sujetos en sus grupos.

El reconocimiento, las coincidencias, rechazos o distinciones hacia los sujetos tienen que ver con la búsqueda del máximo de rentabilidad cultural, es decir

con el establecimiento de una relación próxima a una cultura legítima que se encuentra representada por los sujetos de los grupos hegemónicos.

La distinción que los profesores del grupo escolar hacen de las profesoras del colectivo TO tienen que ver con la proximidad que ellos perciben a un “maestro ideal” y “Una escuela ideal” desde la mirada impuesta por los grupos hegemónicos, que se impone en la sociedad en las instituciones y los sujetos.

6.2 El fortalecimiento de una comunidad magisterial: El colectivo SP1 y sus condiciones de existencia

6.2.1 Los sujetos del colectivo SP1 relaciones e interacciones

Para comprender los significados de los profesores, es necesario centrar la atención en su experiencia vivida, es por tal razón que en esta investigación se indagó sobre la vida y la trayectoria profesional de los profesores, porque como sujetos históricos, han llegado a ser lo que son por sus experiencias, las cuales conforman formas de existencia en lo social.

En esta experiencia ellos han construido estructuras sociales incorporadas e interiorizadas por ellos mismos a través de su interacción en la cultura de los grupos a los que pertenecen.

Al explicar el proceso de generación de colectivo se hace necesario considerar sus formas de existencia que los llevaron a constituirse como profesores y vincular estas formas de existencia con las razones y disposiciones que los profesores tuvieron para generar el colectivo.

El colectivo SP1 está formado por dos profesoras y dos profesores que laboran en tres de las seis escuelas estatales de la ciudad de San Pedro de las Colonias Coahuila, cuando inició la investigación tenían 22 años de servicio en promedio, son docentes normalistas dos de ellos egresados de la Normal Particular de San Pedro hoy ya desaparecida, otro egresado de la normal Silvestre Revueltas de Gómez Palacio, Dgo. Que al igual que otras Normales particulares fueron cerradas en 1982 y otro de la Normal de Torreón.

Estas dos normales, al igual que otras en la región fueron fundadas y tuvieron un gran auge en los años ochenta, incorporaron una buena cantidad de profesores al sistema educativo, a estas escuelas ingresaban generalmente quienes no eran aceptados en las normales públicas en la región, como la Normal de Torreón y la Normal Lázaro Cárdenas de la ciudad de Lerdo Dgo.

Tres de estos docentes, son originarios de la ciudad de San Pedro y otro de San Esteban de Arriba un ejido cercano a esta ciudad.

Todos los docentes de este colectivo pertenecen a familias de origen, muy numerosas ya que tienen entre seis y doce hermanos; asimismo de acuerdo a lo que ellos comentan todos padecieron carencias económicas en su infancia y su adolescencia; igualmente señalan que las familias a las que pertenecen son muy unidas y mantienen buenas relaciones y una muy buena comunicación y convivencia; se reúnen con frecuencia, conviven y se ayudan mutuamente.

En cuanto a las familias que han formado al contraer matrimonio, son también familias nucleares y muy armónicas en tres de los casos sus esposos o esposas también son docentes mantienen relaciones muy sólidas en matrimonios estables.

Se casaron por la iglesia después de noviazgos largos en dos de los casos. Tienen de uno a tres hijos, solamente en uno de los casos uno de los hijos decidió estudiar para ser docente.

En este colectivo se incorporaron en algunas ocasiones la hermana de una de las profesoras quien estudiaba también la licenciatura; pero en si el colectivo de formación lo formaron los cuatro docentes a los que se hacer referencia

Al igual que las profesoras del colectivo TO, las profesoras de este colectivo llegaron a ser docentes por influencia de familiares muy cercanos en un caso por su hermana mayor y en el otro porque la profesora es hija de profesores y su hermana mayor también es profesora.

Una de ellas comenta que siempre quiso ser profesora, que jugaba a ser maestra desde que estaba en el jardín de niños, y que la influencia de sus papás fue muy fuerte pues toda su vida ha estado ligada al magisterio como ella lo narra y desde muy pequeña quiso ser profesora:

“En la época cuando mis papás iniciaron su profesión, salían de secundaria y quienes querían y tenían la vocación de maestros, los ponían ya de maestros y después adquirieron su estudio, pues no recuerdo bien en un instituto, creo que de mejoramiento profesional, o sea que ellos después estudiaron, se capacitaron ya después de ser maestros como maestros... Ellos empezaron a trabajar como maestros comunitarios....De las cosas que yo recuerdo de mi infancia, tienen que ver con la escuela....” “Mi mamá dejó de trabajar, porque antes cuando las maestras se casaban, les quitaban el trabajo, entonces mi mamá duró mucho tiempo sin trabajar, y así duró muchos años, hasta que tuvo al último bebé, ya que él estaba más o menos grande regresó al trabajo....

“Yo desde muy pequeña, a mi me gustaba jugar con mis muñecas... entonces las ponía como si fuera un salón e imitaba a mi maestra de Jardín, o cuando estaba en primer año de primaria, esos eran mis juegos.... Tenía yo una pared en el corral de mi casa y yo la rallaba y ahí me la pasaba jugando con un terrón y jugaba a que era maestra, con mis muñecas....pero yo desde muy pequeña supe que iba a ser maestra, desde siempre tuve esa idea...

“Entonces yo veía a mi maestra como trabajaba como daba las clases, como nos hablaba... Ya cuando mi mamá regresó a su trabajo, yo la veía a ella, como realizaba los materiales y todo eso... incluso mi mamá trabajó cuando regresó de nuevo al trabajo, trabajó en Chavez en la tarde.... Entonces yo salía de la primaria y hacía que mi mamá me llevaba con ella a la escuela y yo le ayudaba con todo lo que ella hacía.

Incluso los juegos de las primas que nos reuníamos y todo, o que nos reuníamos también con otros amigos, era relacionada con la escuela, siempre jugábamos a las maestras, a la escuela, a formar niños y cosas así.

La mayoría de mis primas no son maestras, nada más dos primas si son, ellas son primas hermanas, porque mi mamá y la mamá de ellas son hermanas y mi papá y el papá de ellos son hermanos. Dos hermanos con dos hermanas se casaron y de esa familia tengo dos primas maestras, aunque los papás de ellas no son maestras. (SP2LO130605)

Otra de las profesoras comenta que desde que era adolescente decidió ser profesora y que más bien quería ser educadora:

“La casa de mis papás era muy grande, tenía un patio enorme en medio de la casa... unas maestras le pidieron a mi mamá que les rentara una parte de la casa para poner un jardín de niños... mi hermana mayor y yo ayudábamos a las maestras y también hacíamos el aseoDespués mi hermana estudió para maestra y se fue a Oaxaca a trabajar, entonces cuando salí de la secundaria yo quería estudiar para educadora, pero en mi casa me dijeron que eso era para la gente rica que nosotros no teníamos dinero para eso y además eso de ser educadora a mis papás se les hacía muy raro... de ese modo pues no me quedó de otra entré a la normal para ser maestra de primaria como mi hermana mayor y poco a poco me fui acostumbrando al trabajo y ahora ser maestra de primaria es mi vida... (SP4ISO200906)

“Yo lo que soy se lo debo a mi hermana mayor....recién que egresé de la normal, yo no tenía trabajo al igual que muchos de los compañeros, entonces empecé a trabajar en una tienda, pero me pagaban muy poquito... la verdad yo quería trabajar en lo que había estudiado pero era bien pero bien difícil conseguir plaza...a mi me daba mucho miedo por lo que decía la gente que había que hacer para conseguir una plaza... después de un tiempo, mi hermana me consiguió una plaza en Oaxaca... pero era lejísimos en una escuela unitaria, hacía mucho frío, era muy lejos de donde mi hermana trabajaba... ahí había varios maestros que también estaban en escuelas unitarias y empezamos a convivir y a ayudarnos; claro en la medida de lo posible, porque las comunidades estaban muy alejadas unas de otras... yo sufrí mucho por allá... pero me tuve que aguantar, como le iba quedar mal a mi

hermana que me había conseguido la plaza, pero fue muy difícil esos momentos que viví por allá” (SP4ISO270906)

A diferencia de otra de su compañera del colectivo quien según comenta que dos meses después de haber egresado de la Normal de Torreón ya tenía plaza en la ciudad donde vive.

“Ya existía el antecedente de mi hermana cuando me fui a estudiar la normal; ella hizo prepa y luego perdió un año cuando mi hermano tuvo el problema del cáncer, mi mamá trabajaba, mi hermano estaba en Monterrey y mientras que mi mamá se iba a Monterrey, ella se hacía cargo de mis hermanos más chicos....Un año antes de que yo terminara la secundaria, Mi hermana se fue a la Normal de Torreón, ya no hubo tanto el problema de que yo me fuera, porque mis papás, siempre decían... ellos eran de la idea de que cómo me iba a ir sola a estudiar fuera.. en aquel entonces era más difícil, salir a carretera, andar yendo a Torreón y todo eso...

....Cuando mi hermana se fue, también tuvimos que estar diciéndoles a mis papás, convenciéndolos entre todos para que quisieran dejarla ir, ellos no querían que nos fuéramos fuera de San Pedro, lo consideraban peligroso....

...Mis papás no estaban tan convencidos de dejarnos ir, pero también teníamos que estar diciendo que entendieran que era una superación para nosotros, que teníamos que salir de aquí para superarnos... Mi hermana de hecho no quería estudiar la normal, ella quería estudiar medicina.... Pero las posibilidades económicas no daban para más.

Mi familia está marcada, por lo que le pasó a mi hermano, en ese tiempo todo se complicó, de ahí vinieron las enfermedades de mis padres... mi hermano duro un año y medio, o casi dos años....Pero fue horrible muy pero muy difícil.

A mi hermano lo operaron en Monterrey, entonces ese año lo perdió mi hermana, ella iba dos años delante de mi... cuando yo ingresé a la normal ella estaba en el segundo grado....Yo egresé en 1982.

Mi mamá se movió, y de eso dependió que me dieran plaza inmediatamente.... Tenía amigos que conocían gente en la SECC 38, si nos costó un poquito, andar poniendo gorro, yo me tenía que quedar en un lugar allá en Saltillo y estar yendo al sindicato, y mucho tiempo estuvimos así insistiendo, y viendo personas.

Ya hasta que el secretario de Trabajo y Conflictos, nos dijo, no ya no se muevan de ahí, yo les mando hablar, yo tenía mucha relación con otra compañera, no andaba yo sola, íbamos juntas a conseguir nuestra plaza y nos dijo, <<ya váyanse a su casa, ustedes dos ya no vengán, yo les mando hablar >>.... Primero si nos habían hecho la advertencia, <<donde sea les voy a dar, en cualquier parte de Coahuila Donde sea se van a trabajar.>>

...Y pues nosotros aceptamos con gusto,lo que queríamos era empezar a trabajar. Pero cuando nos mandó hablar.... Nos dijo van a trabajar ahí en San Pedro, o sea nos tocó aquí mismo en San Pedro, nos tocó la suerte, de venirnos a trabajar al lugar de donde éramos, realmente si fue una suerte, porque era difícil llegar a la Laguna, de hecho conseguir una plaza porque en la Normal de Torreón si daban plaza pero fuera del estado y de hecho a una parte de mis compañeras de generación les dieron plaza de preescolar, con tanta demanda que se tiene aquí.

La mayoría de los recién ingresados al sistema, empiezan en Sierra Mojada, en Piedras Negras en otros lugares, pero a mi me tocó la suerte de venirme aquí a mi escuela.

Yo me considero una persona afortunada gracias a Dios, todo se me fue dando...Yo me recibí en Junio y en Agosto ya tenía mi plaza, bien rápido...

De hecho compañeras, tuvieron que hacer el curso de preescolar para que les dieran plaza, yo no lo hice, yo de algún modo yo tenía la idea de que me iban a dar plaza en el Estado, porque mi mamá tenía gente conocida y se anduvo moviendo para gestionar mi plaza. (SP2LO130605)

La historia de los profesores de este colectivo es diferente a la de las maestras en cuanto a su origen, pero similar entre ellos; los profesores sin hijos de campesino y jornalero en el otro

La manera como decidieron y llegaron a ser profesores es distinta también a la de las profesoras, pero similar entre los dos profesores, ya que los dos estudiaron comercio y después por consejo de amigos de las academias donde estudiaban estudiaron la normal que en los años ochenta que fue cuando ellos estudiaron tenía mucho auge y era relativamente fácil inscribirse en una normal particular.

Los dos profesores coinciden en que llegaron al magisterio prácticamente por casualidad y a diferencia de sus compañeras quienes desde pequeñas "Deciden" ser profesoras mucho tiempo antes de decidir estudiar la normal y son involucradas en el ámbito magisterial por familiares cercanos desde la infancia y/o la adolescencia, los profesores no deseaban ser maestros, sino

que más bien llegan al magisterio por oportunidad y la facilidad de incorporarse a los estudios de normal.

Uno de los profesores narra con estas palabras su experiencia:

“Mi vocación como maestro la fui adquiriendo al iniciar a trabajar con los niños... cuando yo era joven tenía mucha confusión en cuanto a lo que quería hacer, yo quería ser profesionista, nunca me decidí en si por una carrera, pero mi familia era muy pobre, éramos muchos y realmente no había muchas opciones de estudio aquí en San Pedro para el hijo de un campesino... yo de hecho en mi infancia y mi juventud me dediqué mucho a la labor... yo le sembrar girasol, frijol, algodón cada producto tiene sus cuidados, yo le ayudé mucho a mi papá en el campo, aún cuando estaba estudiando y aún ya siendo maestro... el destino me llevó a estudiar comercio, pero sin saber bien todavía lo que quería, en el último año de la carrera unos compañeros me invitaron a entrar a la normal de Gómez ya que en la mañana podíamos ir a la comercial y saliendo podíamos ir a la normal y así como fue como me aventuré a estudiar la normal... fueron tiempos muy pesados, de andar de rait, de pasarse sin comer, porque pues no había dinero en la familia, pero también de mucho compañerismo y apoyo entre los amigos en la escuela estábamos varios de San Pedro y de alguna manera nos ayudábamos mucho.(SP1MA140305)

Asimismo hay coincidencias en las experiencias que tuvieron los primeros años de servicio, los años siguientes a su egreso de la normal en oficios diferentes a lo que es el magisterio incluido el campo; asimismo tuvieron muchos problemas para poder ingresar al sistema, situación diferente a la de sus compañeras porque aunque en uno de los casos también batalla para conseguir la plaza de profesores inician su vida laboral en el magisterio.

Los siguientes relatos narran las experiencias al respecto:

“Conseguir una plaza en aquellos años era muy difícil, la corrupción estaba a la orden del día pero había mucho fraude también.. bueno eso creo que no ha cambiado mucho... yo supe de compañeros que eran de ejidos y que lo único que tenían eran sus vacas, las vendían o tierras... daban dinero para conseguir una plaza y nada no les daban nada...uno aunque quisiera no tenía dinero ni que vender para conseguirlo ... ja ja ja... pero si

fueron años muy difíciles si uno quería conseguir una plaza tenía que o dar dinero o irse muy lejos o aceptar propuestas indecorosas en el caso de las mujeres que es lo más triste... yo me tuve que ir muy lejos, empecé a trabajar al norte del Estado de Coahuila, fueron años de batallar por allá solos, pero siempre encuentra una gente buena, compañeros con quien irse apoyando” (SP1AB101005)

“ Yo inicié a trabajar después de dos años de haber salido de la normal... por más que busqué trabajo no encontraba y ya me había desesperado mucho porque yo quería trabajar en lo que había estudiado, pero éramos muchos egresados de la normal y los que salíamos de escuelas particulares no nos daban plaza, entonces mucha gente daba dinero para que le consiguieran plaza y era mucho timadero y robadero mucha gente perdió dinero con falsas promesas, se aprovechaban de la necesidad de los recién egresados de las escuelas particulares... yo estuve más de dos años ayudándole a mi papá en el campo, después supe que había oportunidad de trabajar en la sierra y pues me fui.... Dure dos años y medio por allá, me enfermé varias veces era un lugar inhóspito de plano teníamos que llegar en burro... cada vez que venía a mi casa en vacaciones yo le decía a mi familia que ya no iba a regresarme, pero luego pensaba pero que voy a hacer aquí, hasta que de plano ya no me regresé pero hubo la oportunidad de entrar al Estado, de modo que renuncié a esa plaza y empecé a trabajar aquí en Francisco I Madero y después en San Pedro que es donde estoy y me gusta mucho mi trabajo” (SP1MA140305)

La manera como se llega a ser profesor tiene un gran sentido en la vida y la trayectoria profesional de los profesores y las profesoras y las condiciones de existencia que les han llevado a construir identidades, identificaciones y pertenencia a su comunidad y a su grupo social

En sus identidades y experiencias vividas las expectativas de los sujetos con los que interaccionan son parte esencial de la propia construcción; los relatos de los profesores nos hablan de profesores que valoran la profesión docente no solamente por lo que han tenido que padecer para continuar con su profesión, sino porque es lo que ha dado significado a su vida, en sus experiencias se encierran momentos coyunturales que definen su propia construcción.

Las formas de existencia que determinan las experiencias de vida de los profesores inciden de alguna manera en las disposiciones para conformar colectivos con sus compañeros.

Entonces la formación permanente en la que ellos participan adquiere un sentido distinto donde significa mucho más que acciones con un sentido pragmático y administrativo; se trata de espacios donde se construye una formación para sí en la que interviene la percepción de sí mismos y la profesionalidad docente como parte de la propia vida.

El hábitus como sistema de disposiciones duraderas funciona como esquemas de percepción, valoración y acción. Y al mismo tiempo es también lo que genera prácticas culturales.

En este sentido, en las disposiciones que los profesores tienen para generar su colectivo están inmersos esquemas de percepción y valoración que conciben la colectividad y la vida compartida como positiva.

En el caso de las profesoras hay coincidencias en la forma como llegaron a ser docentes, estando muy marcada las identificaciones y las relaciones familiares en la construcción de ser profesoras, ellas se van preparando desde niñas para convertirse en profesoras y el magisterio es para ellas no solamente una profesión sino lo que las constituye como sujetos.

De esta manera la formación permanente cobra también un sentido que rebasa los aspectos meramente técnicos o pragmáticos y las habilidades para propiciar el aprendizaje, la formación permanente implica para ellas epifanías, momentos coyunturales en la vida donde se transforma o se reafirma en sus esquemas de percepción.

6.2.2. La génesis del colectivo: Condiciones y significados para integrar un colectivo

El origen del colectivo SP1 se relaciona con el ingreso de un grupo de 17 profesores que viven en la ciudad de San Pedro a la licenciatura en educación que oferta la unidad Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional en la cual tenían que asistir a sesiones presenciales los sábados por la mañana durante seis horas a la ciudad de Torreón.

El proceso de constitución como colectivo inició en el primer semestre donde su estancia en la universidad fue difícil, por diferentes situaciones desde la distancia entre las ciudades de San Pedro y Torreón que es de una hora aproximadamente así como la incorporación a un proceso de formación permanente que para la gran mayoría significaba una experiencia nueva.

Los profesores de este colectivo desde que egresaron de la Normal básica nunca habían participado en ningún proceso de formación semiescolarizado en su trayectoria profesional.

Las condiciones que se encontraron como generadoras del colectivo, se refieren a las situaciones que vivieron éstos profesores como estudiantes en su ingreso a la Universidad, las cuales evidencian incomprensión hacia sus condiciones de vida y trabajo por parte de los asesores del proceso de formación y la visión de los compañeros de grupo que mostró desde sus esquemas de percepción una diferenciación de estos profesores.

Este trato incomprensivo se relaciona con un esquema de percepciones construido socialmente acerca de las ciudades pequeñas y sus habitantes a quienes consideran distintos a los de las ciudades más desarrolladas.

Como se describe en capítulos anteriores la ciudad de San Pedro tiene como principales fuentes de trabajo las actividades agrícolas, esta situación genera características particulares en sus habitantes que son distintas a los hábitos, costumbres y formas de actuar de las personas que viven y trabajan en las ciudades un poco más desarrolladas desde los esquemas de percepción de algunas personas y no es prioritario de la región lagunera, sino que es una cuestión cultural construida socialmente que lleva a hacer diferencias entre los sujetos por su origen o el lugar donde viven o trabajan.

Esto tiene que ver con las construcciones sociales impuestas por los grupos hegemónicos en nuestro país en la que lo rural, las comunidades pequeñas e incluso lo indígena se asocia con la pobreza, el atraso cultural, es decir con una valoración distinta a la que se le da a los sujetos que viven en las ciudades más desarrolladas.⁵¹

Esta situación aunada al gasto económico y dificultades de traslado en las que tienen que manejar en espacios sinuosos como son las carreteras que vinculan la ciudad de Torreón con sus municipios u localidades circunvecinas y las costumbres de los pobladores quienes no están acostumbrados a recorrer grandes distancias como parte de sus actividades cotidianas como en otras regiones del país, propiciaron que los profesores buscaran otras formas de acceder al los procesos de formación permanente.

El caso es que estas acciones discriminatorias aunque sea en sus formas más sutiles existen, se convierten en violencia simbólica y los profesores de este colectivo las padecieron y tomaron medidas al respecto aunque no con mucho éxito pues actualmente otros profesores de ciudades en las mismas condiciones que las siguen padeciendo en la institución formadora de docentes.

⁵¹ De acuerdo a lo que los profesores comentan ellos comentan fueron los propios asesores los que propician estas diferencias y lo cual les crea cierto desconcierto al ver que estos asesores tienen un origen rural como muchos de los habitantes de la Región Lagunera.

Este trato discriminatorio o desvalorativo fue una de las condiciones que dieron origen a la generación de este colectivo de profesores, pues generó reacciones en los profesores del colectivo SP1 para unirse en sus intereses y necesidades y gestionar la reapertura de la subsede en la ciudad donde viven.

Años atrás se había autorizado la impartición de cursos, sin embargo no prosperaron por múltiples condiciones entre las que se distingue la apatía y renuencia de los académicos de la universidad para viajar a esta ciudad y las condiciones de la institución en las que eran enviados.

De acuerdo a lo que los profesores mencionan se sintieron relegados y poco convocados a la participación social, en los grupos escolares a donde ellos asistían, asimismo eran objeto de abuso de autoridad por parte de algunos de los asesores.

En los siguientes relatos se puede dar cuenta de esta situación

“Batallamos mucho...fue el semestre más pesado que tuvimos... esas dificultades nos hicieron unirnos y hacernos más fuertes... estuvimos picando piedra hasta que logramos que se hiciera la subsede en San Pedro y de ahí en adelante nos convertimos en un grupo muy propositivo... en un grupo de maestros que si supimos trabajar. (SP1MA140305)

“En definitiva el ingreso y la permanencia en la licenciatura ha sido un camino espinoso ... asistir cada sábado a Torreón era muy pesado, no tanto por el gasto y el tiempo que también afectan sino por las actividades que teníamos que realizar que a veces no sabíamos como realizar... Los maestros son poco compartidos o sería que a los de San Pedro nos miran diferente como si supiéramos menos...yo siento que ellos piensan que acá estamos más atrasados y en parte si, porque es otra manera de trabajar, nosotros tenemos menos recursos ... pero en cuestión de capacidades tenemos las mismas” (SP1AB140906)

“Hemos convivido poco con los compañeros de Torreón a pesar de que estudiamos un semestre no logramos o entendernos con nadie para hacer equipo... los maestros de Torreón se juntaban con los de Torreón y nosotros con los de San Pedro...es algo extraño quizás nos

faltó tiempo para conocernos mejor... el primer semestre fue de los más duros para mí sobre todo porque unos asesores trataban como de hacernos la vida de cuadritos a los de San Pedro, nos exigían mucho e incluso llegaron a hacer bromas pesadas sobre nosotros, que si éramos de un rancho, que si ya nos íbamos a civilizar... que era difícil que nos mantuviéramos en la licenciatura... nos desanimaban mucho e inclusive hubo un maestro que decía que los profesores de San Pedro no sabíamos ni hablar, que que andábamos haciendo ahí y el compañero MI si le contestó al maestro y le dijo <<Tiene razón ... por eso venimos a aprender ¿Cómo ve? Creo que nadie nace enseñado o ¿Apoco usted si? >> (SP4ISO140906)

Aunque los casos de los colectivos son distintos en cuanto a los imaginarios contruidos ya que en el caso del colectivo TO se crean expectativas propositivas y en el caso del colectivo SP1 son desvalorativas.

¿Qué está pasando al respecto? ¿Porqué los profesores son percibidos así?

El espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en la relación con las otras como autoridad – subordinación, patrón – empleado, civilizado – no civilizado, hombre – mujer. Rico – pobre, distinguido – popular etc.

De acuerdo a Bourdieu (1999) “El valor de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores lo que equivale a considerar que el espacio social es un sistema de diferencias sociales jerarquizadas.

6.2.3 Etapas de conformación del colectivo

El colectivo se conformó en diferentes etapas; Una de inicio, donde las vicisitudes y adversidades que vivieron para incorporarse en la licenciatura, los hace unirse para apoyarse e incluso oponer resistencias ante las situaciones a las que se enfrentaban.

En este momento empezó un proceso de reconocimiento de coincidencias e identificaciones que hacen que el grupo se vaya fortaleciendo y comiencen a interesarse en el avance académico de los demás compañeros y no solamente en mutuo propio.

La inquietud compartida porque se abriera una subsede en la ciudad de San Pedro de la universidad pedagógica representa una de las condiciones más importantes para que el grupo se consolide como colectivo, ya que cada vez más comparten una misma visión hacia algo que para ellos tiene un gran sentido, no solamente en cuestiones prácticas y económicas sino también simbólicas, ya que al tener una subsede significa un progreso para la comunidad magisterial a la que ellos pertenecen y un motivo importante para trabajar juntos

“Pues bueno aunque todos nos llevamos muy bien los doce que hicimos gestión para que se abriera nuevamente la licenciatura aquí en San Pedro, pues la relación más estrecha se dio entre el maestro MA, la maestra ISO, y el maestro AB, con ellos estuvimos trabajando también y por supuesto con MI y ME creo que nosotros seis formamos un buen colectivo, aunque realmente no estuvimos tan desprendidos de los otros seis compañeros, como Do, RO, CHI, HO, por ejemplo” (SP2LO120906)

“Pero si con estos seis compañeros vivimos una experiencia de formación magnífica, ME y yo empezamos a invitar gente para que se formara la licenciatura aquí en San Pedro, pero primero tuvimos que irnos un semestre a Torreón, éramos más pero muchos no aguantaron la presión de todo tipo, de las clases, de los compañeros, de los asesores, de volver a meterse en los libros después de tanto tiempo; y es que no es nada fácil andar yendo hasta allá cada sábado” (SP2LO120906)

“Sin conocer a nadie, bien temprano, todos desvelados y cansados de toda la semana, al principio quisimos hacer la petición de que se nos dieran clases aquí en San Pedro, pero nuestras peticiones no fueron escuchadas tan fácilmente.” (SP2LO120906)

“Hablabamos con el director y con el maestro Juan Ordáz, y nos decían que si era factible, pero nos ponían algunos requisitos como un local, que se cooperara para los viáticos de los maestros, que

realmente hubiera maestros interesados y que fuéramos suficientes para que ameritara la venida de los asesores...Todo ese primer semestre estuvimos insistiendo e insistiendo, la verdad no nos hacían mucho caso, llegó un momento en que pensamos que ya no nos iban a autorizar nada, fue muy muy difícil... Pero al fin el siguiente semestre lo logramos....Ese grupo o colectivo se volvió muy sólido, nosotros lo hicimos muy sólido....Para mi es importante el apoyo de mis compañeros para implementar nuevas formas de trabajo, todos somos muy unidos” (SP2LO120906)

De los diecisiete profesores de San Pedro que ingresan en esa generación solamente doce logran terminar el primer semestre y de esos doce, seis profesores quienes forman el colectivo en cuestión son quienes toman la dirección para gestionar la creación de la subsede en la ciudad de San Pedro.

Después de muchos esfuerzos y gestiones durante el primer semestre de la licenciatura, los profesores lograron que se creara la subsede de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de San Pedro, con sus propios recursos, ya que consiguen una escuela primaria para trabajar, teniendo que pagar el mantenimiento y limpieza de esas instalaciones y además erogar una aportación para los gastos de transportación de los asesores de Torreón a San Pedro y de pagar la inscripción y cuotas solicitadas a todos los estudiantes de la licenciatura, de las cuales ellos no recibieron ningún beneficio más que el estar inscritos en dicho plantel.

La coyuntura que se da en el momento que se abre la subsede propicia en un primer momento la generación del colectivo y en una etapa posterior su consolidación; el colectivo entra en una etapa de optimismo y energía donde realizan acciones relacionadas con su formación dentro de la licenciatura pero también se atienden necesidades que ellos mismos van planteando y por otra parte pero en el mismo tenor mantienen la convocatoria a incorporar a otros profesores a este proceso de formación permanente como lo expresa esta profesora:

“El tener ese espacio martes y jueves, después empezar a convivir, a comentar en otros espacios promovidos por nosotros, empezar a hacer las cosas en grupo animarnos, apoyarnos estar juntos en todo eso yo pienso que ha sido muy valioso, ese es el verdadero significado que para mí ha tenido la formación en la licenciatura; el poder convivir y comentar, el poder cuestionar juntos, el poder acompañar y ser acompañado por los mismos compañeros del grupo” (SP2LO260906)

Es cuando este grupo escolar de profesores comienzan una ardua tarea, la de conservar y promover la subsede San Pedro, la de trabajar juntos y ayudarse entre ellos realizando acciones no solamente de formación docente, sino también en las escuelas donde ellos laboran.

El colectivo pasó también por etapas de conflicto, tanto con los compañeros del colectivo como con los otros miembros del grupo escolar sobre todo en el último grado de la licenciatura; los conflictos se resolvieron entre ellos y en otra etapa posterior el colectivo continuó teniendo buenas relaciones entre sus miembros.

Siguieron trabajado juntos convocando a otros profesores de la ciudad de San Pedro para que participaran en la licenciatura, haciendo algunas actividades de mejoramiento en sus escuelas y sobre todo propiciando un impacto favorable en el desarrollo educativo de los contextos escolares donde realizan sus prácticas, asimismo se dedicaron a visitar las escuelas de la ciudad para convocar a los profesores a inscribirse a la licenciatura.

En las siguientes generaciones de profesores tomaron el rol de orientadores en la elaboración de los proyectos de innovación y los distintos trabajos académicos que se les solicitan a los profesores que cursan la licenciatura, así como apoyándolos en las gestiones entre la institución formadora y la comunidad magisterial de la ciudad.

En las visitas a las escuelas donde los profesores trabajan se pudieron observar acciones derivadas de los proyectos que realizaron en la licenciatura

con una implicación importante y la incorporación de los profesores compañeros de escuela de los profesores de este colectivo; este es un dato relevante ya que una gran parte de los proyectos de innovación que se desarrollan en la licenciatura se podría decir que tienen un impacto nulo o casi nulo en las prácticas escolares o bien solamente se realizan con el grupo escolar del profesor que realiza el proyecto de manera aislada que en muchas ocasiones ni los propios alumnos ni los padres de familia tienen conocimiento de que se están realizando.

Después de dos generaciones más la subsede de San Pedro fue cerrada por la dirección de enlace de Unidades UPN y la generación en turno promovida a los grupos escolares de la Unidad Torreón, aunque los profesores hicieron gestión al respecto y mostraron solicitudes y listas de aspirantes interesados en la formación en la subsede éstas no fueron consideradas y se cerró la subsede con la única opción de que se incorporaran los profesores interesados a la unidad de Torreón.

Aún con las peticiones de los profesores para que continuara, incluso varias veces se entregaron oficios y relaciones de profesores interesados en seguir estudiando a políticos y a los funcionarios de la Secretaría de Educación y aún cuando se hicieron varias gestiones para que no se cerrara, como el conseguir un terreno para que se construyera un edificio para la subsede asimismo tenían planeado gestionar la construcción no se logró nada favorable.

Pero nada de esto importó para las autoridades que decidieron cerrar las subsedes y la disposición fue dejar solamente que terminaran las generaciones que iban en curso.

Una cuestión que distingue a este colectivo es el sentido de resistencia que se transforma en comunidad y solidaridad, que en otros grupos de profesores no se observa y la facilidad para hacer desarrollar un colectivo consistente

De los profesores que lograron integrarse a la unidad Torreón se pudo observar que los profesores de los grupos que son de San Pedro, presentan características muy similares en cuanto a la generación y la formación en los colectivos de; la colaboración y la empatía entre ellos, el cuidado de que todos los miembros del grupo vayan avanzando, y de que ninguno se quede atrás, las relaciones de compañerismo, ayuda y colaboración.

La comunicación y el trabajo equitativo entre ellos, muestran un sentido de comunidad, donde se busca el bienestar común para todos, la resignificación social de ese grupo, la defensa ante los envistes de otros grupos, la solidaridad entre ellos etcétera.

Según lo que comentan los profesores y asesores de la universidad, ya en dos ocasiones anteriores se habían impartido asesorías en la ciudad de San Pedro, sin tener mucho éxito pues no se había procurado darle continuidad a una generación de profesores, y en los dos casos los profesores que siguieron estudiando, algunos tuvieron que continuar en la unidad Torreón pero la mayoría desertó.

La generación y el desarrollo de este colectivo contribuyó a crear iniciativas de trabajo acordes a los intereses y necesidades de los profesores, las condiciones adversas en las que se generó el colectivo se convirtieron en espacios de decisión y organización.

Esto conlleva a considerar la importancia que puede tener un colectivo de profesores en el desarrollo de la formación permanente en procesos de formación institucionalizados que a través de sus diferentes etapas puede

representar el éxito o el fracaso de los propios procesos y los sujetos que participan en ellos.

6.3 Construir un colectivo para innovar en las prácticas educativas: Colectivo SP2.

El colectivo SP2 está formado por tres profesoras y un profesor que laboran en dos escuelas estatales de la ciudad de San Pedro y una escuela multigrado federalizada, ubicada en una comunidad rural aledaña a la ciudad.

Dos de las profesoras trabajan como maestras de grupo, una de ellas ha sido durante algún tiempo subdirectora interina; otra de las profesoras labora como directora con grupo en una escuela multigrado y tiene quince años de servicio trabajando así.

El profesor de este colectivo tiene su ubicación laboral en una de las escuelas primarias como maestro de grupo donde labora una de sus compañeras de colectivo, desde hace cuatro años tiene una comisión en la presidencia municipal, primero como síndico y actualmente como secretario particular del presidente municipal de la ciudad de San Pedro.

La manera como llegaron a ser profesoras en el caso de las mujeres es similar con la manera como llegaron a ser docentes las profesoras del colectivo TO ya que las profesoras vivieron en un ambiente magisterial, pues dos de las profesoras, son hijas de profesoras, la otra profesora del colectivo es su hermano quien la invita a estudiar para profesora y la acompaña en momentos coyunturales de su vida profesional como sus primeros años de servicio.

En el caso del profesor su historia de vida también coincide con la de los profesores del colectivo SP1.

Una de las profesoras es egresada de la Normal de Parras de la Fuente Coahuila y dos de ellas de la Normal de Torreón. Entre las coincidencias que se pueden encontrar en las biografías de estas profesoras está la situación de que ninguna de las tres quería ser profesora y es por la imposición de los familiares que se involucran en el magisterio y una vez que inician su trayectoria profesional se apasionan por la profesión docente.

En esta narración podemos observar esta situación

: “ Yo soy originaria de San Pedro de las Colonias Coahuila, -mis papás son de aquí de de San Pedro también ellos nacieron aquí... Tengo cuatro hermanos.... Cuatro hermanos y yo Tres hombre y una mujer... “ Yo soy la segunda de cinco hermanos somos tres hombres y dos mujeres;... de mis papás solo mi mamá es maestra; Ella es maestra jubilada, ella es maestra del Estado, es maestra de secundaria en la especialidad en biología, mi papá no fue maestro, mi papá ya tiene quince años que falleció, él no fue maestro...Mi hermano mayor es médico veterinario, la segunda que soy yo, soy maestra del estado, la tercera hermana es secretaria ella trabaja en el CEBATIS;

... El cuarto hermano es ingeniero naval, él está en cd. Del Carmen , y el más pequeño de mis hermanos es veterinario también... - Si yo soy la única maestra en mi familia. ¿Tu te has identificado con tu mamá? ¿Es por eso que elegiste esa carrera?

- ¡Nooo! Para nada A mi me llamaba mucho la atención.... Bueno me siguen llamando mucho la atención las bellas artes..... Todo lo relacionado con las bellas artes... Bueno es que... a mi me gustaba, más bien me sigue gustando : Todo lo artístico, todo lo que tiene que ver con el arte.” (SP2IME190905)

“Me gustaba también mucho todo lo que tiene que ver con el folclor, Mi idea principal era irme a bellas artes a estudiar danza y cuestiones relacionadas con el arte... Eso era lo que yo quería Solo que mi papá dijo: ¡ Eso no! Quiero para ti una carrera seria” Entonces dije quiero estudiar para educadora..... Pero mi papá dijo no educadora no.... En esa carrera llegas y te estancas, ... en ese entonces, estaba yo muy joven yo no podía ver muchas cosas relacionadas con el estudio de la carrera de preescolar ... pero en ese tiempo no había campo de acción en cuanto a superación en preescolar Entonces me dijo ... hija estudia algo en lo que puedas seguir superándote, estudiando otras cosas... Estudia para maestra de primaria o de secundaria... Ser maestra de preescolar es bueno, pero tienes que estudiar algo más consistente ...Donde por ejemplo puedas seguir

preparándote, estudiar otras cosas, como estudiar la normal superior u otra cosa. (SP2IME190905)

“En ese entonces trabajar en preescolar significaba como trabajar en algo que no era muy serio. Lo sentí como algo impositivo, porque no se me había dejado hacer lo que yo quería, entonces pues estudié la básica... pero no me superé en ese momento como mis papás hubieran querido que yo siguiera estudiando... Entonces yo dije pues hasta aquí y hasta aquí llego... Estudié la normal básica, pero siempre con la idea de que eso no era lo que yo quería, que ni lo artístico, ni lo de preescolar se me había permitido, entonces si estudié la normal básica para primaria, pero yo dejé muy claro que ya no me iba a seguir superando... Como un acto de rebeldía, yo estudié, me titulé, pero nunca quise volver a estudiar en ese momento, ni la normal superior ni nada, aunque por una parte yo quería seguir estudiando, por rebeldía no lo hice... era como para decirles ¡Ya estudié, ya terminé ¿Qué más quieren? Ya hice lo que ustedes querían, ahora déjenme en paz, ya déjenme hacer lo que yo quiero. (SP2IME190905)

“Yo estudié en la normal oficial de Torreón la normal básica... yo la estudié en 1976, terminé en el 81. Y pues ya en el transcurso del tiempo que fui estudiando la normal, me fue gustando.... Le fui tomando sobre todo mucho cariño a la profesión ... y sobre todo la satisfacción que me daba la manera como aprendían los alumnos ... mucha satisfacción de ver lo que se hace en la escuela, en el salón con los niños y empecé a combinar el trabajo en la escuela con la danza. (SP2IME190905)

“La danza para mi siempre ha sido muy importante..... Yo pertencí a diferentes grupos de danza... He tenido muchas satisfacciones a la vez, como estudiante, como profesora, y siempre he estado ligada a las cuestiones artísticas, yo misma lo fui buscando”(SP2IME190905)

Otra profesora expresa:

“Siempre quise ser doctora, hasta me hubiera encantado ser ginecóloga... pero mi mamá que es maestra del estado nos dijo a mi y a mi hermano: << Tienen que estudiar algo en lo que pueda dejarlos encarrilados, tampoco hay mucho dinero para que estudien otras carreras así que lo mejor es la normal>> Al principio me resistí mucho pero poco a poco me fui acostumbrando... entonces pedí que si no tenía opción en la elección de carrera al menos debería tenerla en escoger la escuela y quise entrar a la normal de Torreón pero mi mamá ya había decidido que tanto mi hermano como yo entráramos a la normal de Parras y hasta allá fui a dar.. poco a poco me fue gustando la normal y la carrera de maestra... hoy en día es lo que más me gusta hacer... ser maestra para mi es mi vida y pienso seguirme dedicando a eso, por eso para mi es importante aprender más para mejorar cada vez lo que hago” (SP1MI200606)

La otra profesora ha expresado también esa situación: “ Yo soy egresada de la Normal de Torreón, yo sinceramente nunca me imaginé ser profesora ... pero el destino me fue llevando hasta aquí... en mi casa mi papá decidió que yo estudiara para maestra pero esa decisión no viene solamente de mi papá Yo soy la más chica de mi familia como quien dice la más chipil de todo mundo de mis papás de mis hermanos.... Tengo un hermano mayor que es maestro, él ha sido mi guía en todo cuando yo iba a entrar a la normal él ya estaba trabajando... entonces yo intenté entrar a la normal de Torreón y ahí fue mi primer fracaso, pues que presento y no paso.... Yo me quería morir me sentía muy apenada, me sentí la más burra del mundo... no pues inmediatamente mi hermano intervino como cree que su hermana consentida se iba a quedar fuera de la normal... el rápido se movió habló con algunos que habían sido sus maestros y me aceptaron en la normal...para mí esos años fueron tortuosos porque nunca me había alejado de mi familia... de hecho una vez aunque me da mucha pena decirlo pero me perdí en Torreón ya grande como de 15 años el primer año que estuve en la normal... pero es que yo nunca había salido de San Pedro y menos sola ... si conocía Torreón pero partes muy específicas como el centro o el mercado de abastos ya otras colonias para mí eran lugares completamente desconocidos... ahora me da risa pero entonces si me asusté mucho Ya estando en la normal cada vez más me fue gustando el trabajo, los niños, ir sirviendo de guía de apoyo a esos muchachitos que necesitan tanto de nosotros los maestros y ahora es mi función en la vida, siento que el ser maestra es todo para mí” (SP3VE180106)

En lo que las profesoras expresan en las entrevistas, se pudo denotar la influencia e imposición que la madre o en uno de los casos el hermano tienen no solo en la incorporación de las profesoras al magisterio, esto es determinante en la construcción de lo que significa ser profesora, los tres casos coinciden en que hay un momento posterior a la imposición donde se asume que el ser profesora es lo que se quiere ser y de ahí el magisterio se convierte para las profesoras en la propia vida e implica al mismo tiempo, el reconocimiento de nuevas regularidades en las acciones, las cuales inciden también en los significados que se construyen acerca de la formación permanente y en las acciones que se realizan en los colectivos.

El profesor de este colectivo, al igual que los profesores del colectivo SP1, ha llegado a ser profesores más por cuestiones prácticas que por propia vocación, y también se puede ver como en un principio al iniciar una carrera no se tiene

asumido el ser profesor; es más tarde en la práctica docente que aparece el sentido de la profesión hasta que se convierte en la propia vida, es también por oportunidad que este profesor se constituye como tal:

“Mi vida ha estado atravesada por el deporte y el béisbol en general... desde la secundaria me he dedicado a jugar... yo estudié en la Normal de San Pedro, era la opción que había para un muchacho como yo, o era eso o nada... porque no había para estudiar otra cosa... en esos momentos mi único interés era el beisbol, de hecho, estando en la normal empecé a viajar con equipos importantes ya... jugué un tiempo en el unión laguna y en otros equipos... cuando salí de la normal yo no trabajé como maestro... yo me fui a jugar en diferentes ligas y así duré un buen tiempo completamente dedicado al beisbol... cuando regresé se dio la oportunidad de que se me diera una plaza del estado... y así llegué a ser maestro... empecé a trabajar aquí en San Pedro y aquí he seguido.... El magisterio, la educación en general, es lo que a mi me ha interesado siempre desde que empecé a trabajar... como le digo han sido las dos cosas, el deporte el beis – bol y la educación... las dos cosas son muy significativas para mi, las dos me han dado satisfacciones y mucha felicidad.. me ha gustado ser maestro y todas las facetas por las que he pasado en esto...primero con el trabajo con los niños que es muy placentero y ha sido una parte importante en mi vida y ahora desde el ámbito de la política que me ha permitido ser gestor de todas las cosas y necesidades que yo viví como maestro y que conozco perfectamente, porque yo las viví... por eso sé las situaciones que se viven en las escuelas y trato lo más posible a través de mi trabajo ayudar a mi gente, ayudar a todo el que quiera trabajar por mejorar las escuelas y por los niños propiamente, ahora esa es mi misión en este momento en la vida (SP2RU160106)

Una vez que los profesores y las profesoras han asumido la docencia como algo significativo en sus vidas, han sido profesores muy comprometidos y preocupados por el avance en la educación primaria como pudo observarse en las visitas a las escuelas donde laboran.

Entre las coincidencias en la trayectoria profesional y el trabajo que ellos realizan como profesores está la labor social que buscan hacer a través de sus prácticas, la entrega al trabajo y la permanencia en las escuelas donde laboran

en dos de los casos las profesoras tienen toda su trayectoria profesional trabajando en las escuelas donde están ubicadas actualmente.

Al igual que uno de los profesores, esta relación con la institución es también uno de los fundamentos que le da sentido a su práctica docente y a la formación permanente en la que participan pues tienen la intención de resolver problemas a través de la formación.

El compromiso con los compañeros de escuela, con los alumnos y el mismo trabajo docente, es algo que caracteriza a los profesores que forman este colectivo lo cual se pudo denotar en los comentarios de los profesores con los que laboran y en el lugar que ocupan en la escuela como los profesores que se distinguen por ese compromiso.

En el siguiente comentario se puede observar la relación, compromiso e identificación con la institución donde labora:

“Prácticamente maestra tengo toda mi vida en esta institución” “Aquí empecé y aquí me quedé y estoy muy contenta” “He visto pasar casi todo en esta escuela, al principio tenía miedo cuando llegué aquí, porque este lugar era considerado zona de castigo, pues como usted puede ver es la periferia de la ciudad, y como usted sabe en las escuelas del Estado no se usa que haya escuelas en zona rural, de manera que esta escuela prácticamente está en zona rural y eso asusta cuando uno va a empezar a trabajar,... Ni que esperanzas de que esta escuela era lo que es ahora... creo que al igual que la escuela nosotros los profesores hemos cambiado... cada quien hemos aportado algo a la escuela, pero definitivamente a partir de estudiar la licenciatura hemos cambiado para mejorar la escuela ” SP2ME260905

Las disposiciones de los profesores hacia el trabajo colaborativo, desde sus esquemas de percepción han permitido la construcción de los colectivos y en el caso particular de éste en relación a las instituciones donde laboran en la búsqueda de la transformación en las escuelas a través de la innovación e intervención en sus prácticas desde las acciones que realizan en el colectivo.

6.3.1 Condiciones y significados que producen el colectivo de formación

Los profesores quienes integran este colectivo iniciaron su relación al ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, en algunos casos se conocían un poco por ser profesores del estado, en el caso de un profesor y una profesora trabajaban en la misma escuela y son quienes inician en el colectivo.

Asimismo se integraron dos profesoras que se distinguen en sus comunidades escolares por su labor social. De acuerdo a lo que los profesores comentan, el colectivo se integra por empatía principalmente; y es a partir del segundo semestre de la licenciatura que se configuran como tal.

Comentan que en un principio intentaron hacer colectivo con otros compañeros del grupo escolar, pero no tuvieron buenos resultados ya que según dicen los demás compañeros no tenían mucha disposición al trabajo colaborativo y el trabajo compartido, en su lógica solamente se trataba de repartir partes y/ o acatar disposiciones de alguno de los líderes y terminaban haciendo el trabajo de manera individual cada quien; los profesores del colectivo tenían otras inquietudes.

Cuenta que al principio sus preocupaciones y motivaciones eran relacionadas meramente la licenciatura, ellos se reunían se organizaban y las acciones consistían en la distribución de funciones relacionadas con la formación en la licenciatura; gradualmente a través del diálogo y la discusión comenzaron a darse otro tipo de interacciones que permitieron hacer una mejor relación y compromiso entre ellos.

Una profesora expresa este proceso de la siguiente manera:

“No ha sido fácil para nosotros integrarnos... tardamos más de seis meses en compaginar con nuestras ideas, ... anduvimos de un lado a otro con los demás compañeros y no de ninguna manera fue posible acomodarnos para trabajar juntos y hacer colectivo... PA el jefe de grupo por ejemplo, yo traté de hacer equipo con él de ayudarnos pero no, él decía : < Vamos a leer entre todos la lectura para que se nos haga menos pesado> >Tu lees esta parte, tu la otra y yo la otra... armamos una conclusión y la ponemos en el trabajo> entonces a mi eso no me gusta... no se me hacía una buena forma de trabajo.. todo demasiado impersonal, demasiado frío, además no se tomaban en cuenta las ideas de todos...así no se puede trabajar... yo pienso si venimos a la licenciatura es para algo... es para aprender con los otros profesores sino... para eso, pues cada quien que trabaje solo en su casa... para lograr algo es importante comprenderse entre los compañeros, conocerse un poco, ... dialogar y discutir para ir entendiendo las cosas y poder disfrutar de los momentos de aprendizaje y que nuestros aprendizajes sean más significativos y comprensivos.” (SP1MI220605)

El colectivo SP2 a diferencia del colectivo TO y el colectivo SP1 no surgió de una distinción o diferenciación entre los miembros de un grupo escolar sino más bien por la necesidad de compartir, de apoyarse en sus procesos formativos y por la necesidad de comunicarse e intercambiar experiencias.

El grupo escolar al que pertenece este colectivo se caracteriza por la unidad y la organización entre sus miembros, sin embargo se trata también de un grupo donde se desarrollaron muchos conflictos precisamente porque quienes llevaban la direccionalidad del grupo escolar al que pertenece el colectivo eran sumamente impositivos.

De manera que el colectivo se convierte en una estrategia para defender una posición en el grupo escolar.

Esta situación que en los primeros semestres de la licenciatura parecía dar buenos resultados, porque se exigía la participación equitativa de todos los miembros del grupo e incluso tenían una convocatoria constante a que todos los integrantes del grupo fueran avanzando de la misma manera en la licenciatura, esto causó demasiada presión en algunos de sus miembros y

empezaron a tener conflictos entre ellos; pero no obstante fueron desarrollando estrategias para resolverlos y volver nuevamente a estar unidos, este proceso se desarrolló varias veces durante los ocho semestres de la licenciatura.

Entonces estas relaciones en el grupo escolar actuaron como condiciones en las que se desarrolló el colectivo, porque la conformación del colectivo representaba una manera de oponer resistencia ante las presiones del grupo, así como buscar fortalezas para soportar los conflictos o bien imponerse ante los líderes.

Al colocarse los profesores del colectivo en situaciones problemáticas, se fueron cohesionando cada vez más como grupo, entonces los procesos formativos, se sitúan en la estructuración de las acciones.

En el grupo escolar donde se ubica el colectivo de profesores, no se formaron más colectivos más que al que se hace referencia.

Aunque las relaciones entre los miembros del grupo escolar se presentaban armónicas y en la organización los líderes propiciaban la unidad y la interacción, la empatía no se desarrolló lo suficiente para que se formaran más colectivos de profesores.

Les era posible trabajar en equipo de manera inmediata o por intervención de los asesores, pero de manera autónoma no les era posible; generalmente trabajaban de manera individual, no lograron integrarse con mayor cohesión, las relaciones que se dieron entre ellos aunque fueron cordiales no tuvieron mayor trascendencia.

Esto sucede en muchos de los grupos escolares en los procesos de formación, los profesores desarrollan habilidades para trabajar en grupo, para discutir y

realizar tareas pero al ser de manera impuesta se propician solamente resultados inmediatos sin mayor trascendencia, la comunicación y el intercambio de experiencias son mínimos y solamente se produce una colegialidad artificial como menciona Hargreaves (2003) para realizar tareas a corto plazo.

Sin embargo la cohesión que el colectivo SP2 que se desarrolló a lo largo de ochos semestres, permitió que la formación de los profesores que pertenecen a este colectivo fuera más productiva incorporando nuevas formas de transmitir y desarrollar los conocimientos adquiridos mediante este proceso de formación y trascender hacia otros espacios como son los centros escolares y otros espacios de formación institucionalizada.

El colectivo fue transitando por varias etapas; una etapa de generación o inicio donde los profesores se reúnen por iniciativa propia, reflexionan dialogan, resuelven problemas relacionados con la formación; se reúnen para actuar juntos y van estableciendo reglas de participación en el colectivo.

“De hecho yo empecé a hacer grupo, porque esa es la única forma de avanzar, aprendemos más y mejor... aprendemos de manera colaborativa, los maestros estamos siempre solos, nos encerramos en nuestro grupo y nos encerramos también en nuestros problemas, pero cuando los compartimos, cuando nos invitamos, esos problemas se hacen más chiquitos, aprendemos mejor podemos lograr más cosas... por eso es importante formar grupos de estudio, colectivos de maestros.... Al principio nos fue difícil reunirnos porque no con todos los maestros se puede trabajar en grupo” (SP2ME250905)

Después aparece una etapa de reencuentro caracterizada por un gran placer en la convivencia, se ponen en la relación las coincidencias, instauran entre ellos un clima de confianza y respeto mutuo donde se evitan los juicios y las críticas destructivas, es en este momento cuando la comunicación se empieza a fortalecer entre ellos e inician a compartir las experiencias vividas en sus prácticas.

Enseguida vienen etapas también de desencuentros, de no acuerdos y conflictos tanto con el grupo escolar al que estaba adscrito al colectivo como entre los miembros del colectivo y es hasta la superación de esta etapa de conflictos que se desarrolla la consolidación del colectivo.

En la etapa de consolidación se desarrolla un inmenso trabajo de reflexión, se ponen en juego diferentes capacidades adquiridas a través de la experiencia docente y las acciones del colectivo pasan de cuestiones meramente técnicas a espacios de reflexión y discusión sobre las problemáticas que padecen en las escuelas y se implementan diferentes estrategias de formación como la discusión de lecturas, el apoyo en la elaboración de escritos, el compartir experiencias, el intercambio de recursos, la argumentación en diferentes temas, la lectura en voz alta, es una de las estrategias de formación que según refieren los profesores les dieron mejores resultados.

Conjuntamente con el apoyo mutuo vivido a lo largo del estudio de la licenciatura los profesores fueron desarrollando diferentes estrategias de intervención e innovación con la intención de mejorar sus prácticas en las diferentes escuelas donde trabajan.

Entre estas se encuentran el fortalecimiento a la expresión corporal y oral, la instalación de una ludoteca en una de las escuelas, el uso de las nuevas tecnologías, el aprendizaje significativo de la ortografía, implementación de talleres de lectura y escritura, nuevas formas de trabajo en las escuelas multigrado y la implementación del trabajo colegiado y el ofrecimiento de orientación entre los directivos de varias escuelas del Estado y la federación para poner en práctica diferentes proyectos en las escuelas algunos en el programa escuelas de calidad.

Al reunirse los profesores por iniciativa propia y a través de la comunicación entre ellos se fue consolidando el colectivo que sirvió como espacio

posibilitador para el avance en los procesos de formación permanente que construyen los profesores y el cambio hacia un estilo de vida distinto donde el colectivo representa el impulso para innovar en las prácticas educativas.

Este colectivo aunque no surgió del conflicto, la discriminación o la distinción se generó con una gran fuerza retomando las necesidades de formación y comunicación de los profesores, actualmente siguen trabajando como colectivo apoyándose en diferentes acciones educativas, las cuales comparten.

Según comentan los profesores y coinciden en sus versiones; ellos fueron invitados a realizar la licenciatura por compañeros de la generación anterior, quienes habían logrado que se fundara la subsede en San Pedro.

Para ellos fue sencillo incorporarse a realizar sus estudios, ya que las gestiones para trabajar en la subsede las habían hecho los compañeros de la generación anterior; A diferencia del colectivo SP1 cuya gestión para la fundación de la subsede en San Pedro fue esencial en la generación del colectivo, en el colectivo SP2 fue la interacción en el grupo escolar de la licenciatura y la necesidad de comunicación, lo que propicia que se forme el colectivo.

Aunque expresan que tuvieron que sortear con conflictos familiares y conflictos personales para poder lograr incorporarse a los estudios de licenciatura y mantenerse en ellos, además de que al igual que sus compañeros de la generación anterior tuvieron que batallar con las dificultades de la subsede tanto por las condiciones en las que se ofrecían las clases, como por las actitudes de prepotencia de muchos de los asesores que atendían esa subsede quienes veían las asesorías como un favor hacia los estudiantes y motivo de malestar para ellos. (SP3 EV310306) (SP1MI240306) (SP2ME230206) (PMRU210906)

Esta situación según expresan fue una condición para que el colectivo se integrara y tuvieran la necesidad de colaborar entre ellos, aprender colectivamente.

“Me parece que la relación con algunos asesores fue muy conflictiva... entonces buscamos el modo de defendernos de hacernos resistentes a todo lo que nos decían ... que pueblo globero y bicicletero nos decía uno... que no teníamos cultura y que ni parecíamos maestros nos decía otro... y cosas así que ni vienen al caso pero que en su momento si nos molestaron mucho y solamente por medio del colectivo pudimos soportar y perseverar.. porque eso si... si alguno de nosotros quería en un momento claudicar los otros acudían inmediatamente a ayudarlo y eso influyó en que perseveráramos” (SP1MI200606)

Una de las condiciones que han mantenido el interés en el colectivo es la interacción y convivencia que se da entre profesores trabajando en contextos diversos, el conocimiento de las experiencias del otro, las diferentes perspectivas, la convivencia entre profesores estatales y la profesora de la federación, las experiencias desde la gestión etc.

“ Realmente fue muy extraño estar con profesores del Estado... como quiera que sea ellos son diferentes... trabajan en las mejores escuelas, tienen todo lo que necesitan... son como más elegantes... como menos del montón, los maestros federales generalmente trabajamos en zona rural, y somos más sencillos... para mí ha sido una experiencia muy gratificante formar grupo con los maestros del Estado y poder compartir nuestras experiencias, porque también es diferente el trabajo en las escuelas federalizadas que en las del Estado... en las escuelas federales todo se hace al pie de la letra funcione o no y en las escuelas del estado las cosas son más flexibles se adaptan más a las necesidades reales de las problemáticas que se van presentando, para mi ha sido una experiencia muy agradable estar trabajando con ese grupo o colectivo de maestros... hemos llegado a tener una gran amistad y principalmente nos hemos ayudado mucho en el mejoramiento de nuestras escuelas” (SP3EV200206)

Los profesores comentan que entre los cuatro comenzaron a distinguirse de las ideas y posiciones de los demás compañeros, asimismo comentan que tuvieron algunos conflictos con algunos compañeros del grupo, situación que los hizo unirse aún más.

A diferencia del colectivo SP1, los otros compañeros que muchas de sus acciones se relacionan con la gestión y fue uno de los factores que les permitió adquirir mayor cohesión, el colectivo SP2 sustenta esa cohesión en el trabajo compartido y la necesidad de realizar acciones de cambio en sus centros de trabajo de buscar la innovación tanto en las prácticas como en la misma formación.

Los integrantes de este colectivo tenían disposiciones al trabajo colaborativo con los otros profesores pertenecientes a las escuelas donde laboran; asimismo se pudo observar que también se fortaleció la integración con los profesores de la generación anterior y posterior a ellos obteniéndose muy buenos resultados en las estrategias de formación implementadas y la comparación de experiencias entre las tres generaciones que formaron la subsede San Pedro de UPN.

“En un principio la relación entre nosotros fue principalmente para apoyarnos y discutir los trabajos que teníamos que hacer en la licenciatura, pero después poco a poco se fueron dando otras cosas, como la necesidad de ir mejorando nuestras escuelas y ayudarnos entre todos a hacerlo, en cuanto a la forma de trabajo, de una forma más activa, más propositiva, con más conciencia de nuestra labor como maestros, así como también comenzamos a involucrarnos en las obras materiales, todo va junto o es parte de... mejorar la labor de los maestros tiene que ver con mejorar la forma de trabajar pero también con irnos organizando mejor en las escuelas y con ir haciendo mejoras materiales...y en eso hemos tenido la oportunidad de colaborar bastante... el hecho de que yo esté en otro lugar no quiere decir que no me importe mi escuela sino todo lo contrario ahora puedo hacer mucho por mi escuela y otras escuelas, pero claro son las dos cosas, que yo tenga acceso e información a todas estas cuestiones de mejora en las escuelas y que entre todo queramos innovar ser mejores maestros donde los niños encuentren un ambiente posibilitador para aprender”
(PMRU100206) (SP3EV200206) (SP1MI240306) (SP2ME260106)

La búsqueda y la concreción del trabajo colegiado en el colectivo y sus inquietudes de mejorar sus prácticas, fue una de las condiciones que les permitió integrarse más, conforme fue transcurriendo el tiempo esta trabajo

colegiado tuvo como frutos la innovación y la transformación de las prácticas en las escuelas y una interacción favorable entre las tres generaciones de la subsede de San Pedro.

Algunas estrategias y habilidades que los profesores mencionan como primordiales en la generación de este colectivo, fue la empatía, el saber escuchar, el ser compartidos con sus compañeros, la ayuda mutua, la mediación pedagógica al explicarse y abordar diversas temáticas.

En la generación del colectivo SP2 la formación de profesores pueda tomar un sentido diferente, como lugar de reflexión y de acción es necesario que se desarrolle una interacción de manera autónoma entre los profesores y siguiendo necesidades reales de formación y no impuestas y programadas.

El sentido de la formación se construye en los colectivos de profesores impulsando posibilidades distintas de formación que se relacionan más con los problemas reales que viven en la vida cotidiana y su propia práctica, como puede observarse en este colectivo la generación de una formación abierta en mayor libertad por parte de los profesores y sus propias decisiones no es un proceso sencillo; depende de la empatía las disposiciones de los profesores, de las relaciones que se den ente ellos y de que tengan objetivos comunes de formación.

El sentido que tiene para los profesores generar este colectivo es el de compartir la experiencia y tomar decisiones de actuación en las escuelas, colaborar y aprender con los demás y a través de los demás; en la generación de este colectivo tiene que ver el reconocimiento que los profesores hacen a lo social.

6.4 La construcción de lo colectivo en la formación permanente

El trabajo de los profesores de primaria se ha caracterizado por ser un trabajo en solitario; históricamente los profesores han trabajado en sus aulas solos sin ninguna oportunidad de expresar con otros compañeros sus problemas sentimientos o pensamientos acerca de su práctica.

Esta tradición tiene que ver con diversos factores, relacionados con hábitos y tradiciones en la práctica docente, gestadas desde la formación inicial y las condiciones en las que los profesores realizan sus prácticas.

Por ejemplo en la época posrevolucionaria cuando la Región Lagunera comienza a desarrollarse; se abrieron escuelas en comunidades rurales generalmente unitarias; estas formas de trabajo acuñan tradiciones en prácticas de los profesores.

En las escuelas de organización completa por tradición ha sido bien visto que los profesores se concreten a trabajar con sus alumnos en sus aulas sin involucrarse en lo que sucede en los otros grupos de la escuela; es decir se trata con esto que los profesores conozcan solo una parte de los procesos educativos que se desarrollan en la escuela.

Una gran parte de los profesores de primaria primaria realiza sus primeros años de servicio en escuelas rurales, generalmente de organización incompleta, las únicas interacciones que los profesores tienen son con los alumnos y los miembros de la comunidad; las relaciones con otros adultos son limitadas; de manera que los profesores se habitúan a trabajar así; cuando cambian de contexto, les es difícil realizar su práctica de otra manera, aún

cuando se encuentren trabajando en otra situación donde podrían relacionarse con sus compañeros.

La profesora narra su ingreso a la docencia enfatizando lo solitario de su trabajo.

“Yo inicié mi trabajo como docente en el Estado de Oaxaca,... bueno como quien dice con plaza de manera oficial..... Mi hermana que ya era maestra me consiguió plaza en Oaxaca... empecé a trabajar en la sierra, no había ni agua un luz caminaba bastante para llegar al poblado... en una escuela unitaria, trabajaba y vivía yo sola.... Cada vacaciones que venía a mi casa ya no me quería regresar a trabajar, pero mi hermana siempre me convencía... fue una experiencia difícil pero a la vez bonita porque me enseñé a trabajar” (SP4ISEN200905)

El inicio del trabajo docente es generalmente muy solitario, sobre todo para los profesores que laboran en escuelas multigrado, aunque la mayoría de los profesores permanece poco tiempo en las comunidades alejadas, cuando ellos son nóveles necesitan de la formación ente compañeros que les ayude a iniciarse en el trabajo de la docencia.

Al respecto (Navia, 2006:49) comenta que “Las experiencias de subjetivación y las interacciones con otros maestros son factores que influyen en disposiciones favorables a la autoformación” Sin embargo es en contexto donde trabajan generalmente de los profesores aún cuando trabajen en escuelas de organización completa el tiempo, las cargas de trabajo y la dinámica escolar propicia que los profesores se sientan solos en los primeros años de servicio y aún más para quienes laboran en las escuelas más precarias.

“Como muchos de mis compañeros yo empecé a trabajar en un lugar muy alejado del estado de Durango en una escuela unitaria... para mi fue muy difícil pues nunca había estado fuera... pertenezco a una familia muy unida y el separarme fue difícil para mi, sentir la soledad ni como preguntarle a nadie nada si realmente estaba haciendo lo correcto o no, es difícil tener la dirección de una escuela aunque sea unitaria porque el trabajo administrativo es pesado, pero más aun la soledad (SP1MAEN210606)

El caso de otra de las profesora:

Cuando me dieron mi plaza de maestra, tuve que irme a la sierra de Durango en un ejido que solamente se podía llegar en camioneta, porque no llegaba ni el camión, un señor de la comunidad nos recogía a un maestro una maestra y a mí, la gente de la comunidad hacía lo mismo no podía salir del pueblo, era como si viviéramos en otro tiempo, ahí no había nada, ni siquiera les llegaban los libros de texto a los niños, en conversaciones con la gente pude percatarme que la gente de plano no tenía la menor idea de lo que sucedía fuera del ejido, ni cuestiones básicas como la independencia o quien fue Miguel Hidalgo, o la revolución, a pesar de que éramos tres maestros, estábamos tan solos, cada quien hacía lo que podía, no podíamos ponernos de acuerdo cada quien tenía muy diferente idea de lo que era el trabajo; teníamos que convivir a fuerza, teníamos que ponernos de acuerdo para irnos y regresarnos juntos para organizar la escuela aunque ya cada quien en su salón trabajaba como podía no era fácil, atendíamos niños de un ciclo cada quien, nos comunicábamos poco entre nosotros, más bien las pocas interrelaciones que teníamos era con las personas de la comunidad... nos sentíamos muy solos(UPNANRO220606)

El hábitus que los profesores han construido es el del trabajo solitario de manera que esto es “lo natural” para ellos, la tradición es tan fuerte que es difícil romper con el trabajo en solitario; el mismo sistema escolar ha propiciado esta situación y hoy día representa problemas en los modelos de gestión que promueven una labor autogestora.

Más adelante en la trayectoria de casi todos los profesores interviene la dinámica establecida en las escuelas de organización completa, que tiene entre sus tradiciones promover el trabajo en solitario de los profesores.

Es difícil que antes de la década de los noventa, que se propiciaran espacios de trabajo colegiado y/o comunicación; la soledad en las prácticas educativas son parte de los rituales y las tradiciones en las escuelas primarias de la Región Lagunera de Coahuila; situación que se ve orquestada por la dinámica escolar donde los directores e inspectores prohíben la conversación entre los profesores en el horario de clases y aún en la hora del recreo; estas prácticas se fundamentan no solo en el deber ser, sino en un ejercicio del poder y el control por parte de los directivos.

Lo que los profesores expresan es que trabajar en solitario, es parte de la cotidianeidad en las escuelas hasta que a partir de las políticas de descentralización y modernización; en concreto a partir del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa que a través de distintas estrategias de gestión en la escuela los profesores son convocados a trabajar colaborativamente.

Los espacios de trabajo colegiado antes de que fueran puestas en marcha estas decisiones en las escuelas, se desarrollaba solo en espacios informales, aunque generalmente por tradición prevalece la idea de la colectividad ligada por una parte a los actos de subversión o luchas internas generalmente en contra de la autoridad inmediata como son los profesores o colectividad como relaciones sociales que distraen a los profesores de sus funciones.

La dinámica en las escuelas y la visión del trabajo en solitario comienza a cambiar, a través de las disposiciones hacia otros modelos de gestión más participativos pero que buscan más la administración que lo educativo.

Sin embargo dentro del esquema de percepciones de los profesores, se ha iniciado en ellos una construcción de lo colectivo con un sentido distinto que puede coincidir o no con lo que se sugiere en las estrategias de gestión ya que mientras éstas proponen el trabajo colegiado como una forma de mejorar la gestión escolar vista como administración.

En el esquema de percepciones de los profesores ellos notan que estas acciones proponen cambios en el hacer cotidiano de la escuela, este es un sentido que propicia la construcción de lo colectivo en los profesores que ven el trabajo colegiado en primera instancia como positivo y en segunda como un medio para generar el cambio en las escuelas.

El comentario siguiente expresa esa idea

“A esta escuela parece que la modernización nunca nos llegó, los proyectos escolares no se hacen, de la papelería no nos informan, y de las reuniones que se supone que debemos tener cada mes para llevar el seguimiento de los Talleres Generales no se realizan y cuando las hacemos tratamos lo que el director nos dice que son puras órdenes que él saca según su criterio, todo lo que él nos indica no tiene nada que ver con lo que se realiza en las demás escuelas, ni con los TGA, mucho menos con una opinión que los maestros podamos ofrecer para organizarnos mejor no hay nada de eso aquí.... Y así hemos estado trabajando” (SP1MIEN140906)

Los profesores expresan sus prácticas en una relación o dinámica de trabajo en solitario, derivada de las tradiciones que históricamente han prevalecido; En las diferentes acciones e interacciones que se desarrollan en los espacios escolares, existen cuestiones no escritas a manera de pactos entre los diferentes sujetos que participan y el trabajo en solitario de los profesores es una de ellas, en parte tiene que ver con una interdependencia que los sujetos tienen pero también con mecanismos de poder y de control que utilizan este trabajo solitario para controlar y subordinar.

Ellos recuerdan en su trayectoria profesional situaciones entremezcladas con la normatividad no preescrita, que en cada escuela se establece en función de la promoción de una práctica docente en soledad fundamentada en la disciplina que los profesores deben seguir como parte de las tradiciones escolares, en comentarios como el siguiente:

“Cuando yo empecé a trabajar, me pedían que fuera bien presentada, siempre con falda o vestido, con medias y maquillada..... los primeros días de trabajo también se me hizo otra aclaración: - Aquí en esta escuela está prohibido platicar con los compañeros, o andar de un salón a otro... cada quien en su salón...¡Aquí cada quien sabe su trabajo y lo hace; .. y así fue, así empecé a trabajar, yo solita sin poderle preguntar a nadie nada” (UPNTOROCU040906)

Otro profesor menciona también “Generalmente en las escuelas no se nos permite expresar nuestras experiencias, lo que pensamos y sentimos, porque nunca hay tiempo, siempre estamos metidos en el trabajo de todos los días y los días se van pasando y los años también sin tener esa oportunidad por eso ha sido tan agradable la

experiencia de trabajar junto con mis compañeros.... Juntos cada semana, aprendiendo unos de otros” (SP1MA220306)

Por mucho tiempo en la cotidianidad escolar se requería a los profesores, un trabajo en solitario, que implicaba disciplina y acatamiento por una parte posicionándolo como un operario obediente que solamente acata disposiciones y por otra parte en la posición de experto que no necesita preguntar o aprender de los demás compañeros es decir como el profesor que todo lo sabe y hasta cierto punto es egoísta con sus saberes pues no los comparte, pero tampoco modifica sus prácticas porque tiene la creencia que la forma de trabajar de él es la mejor y el simple hecho de preguntar, comentar con otros profesores lo dejara en desventaja con los demás.

Los profesores expresan estas formas de trabajo refiriéndose a su propia construcción como profesores de primaria:

“Hemos trabajado acostumbrados al divisionismo, en todas las escuelas donde he estado siempre hay grupos ya estoy acostumbrada a eso.... Estamos siempre criticándonos unos con otros, en general el trabajo lo sacamos delante de todas formas, pero en lo particular la distancia entre los diferentes grupos cada vez es más grande.... Los motivos de ese divisionismo son muchos empezando por las cuestiones sindicales que aún después de las campañas como siempre hay ganadores y perdedores los resentimientos siguen, en segundo lugar en todas las escuelas existen los preferidos del director y los del montón, los directores no son parejos siempre tienen a sus elegidos y eso provoca que estemos divididos, y que los pleitos entre nosotros dominen lo que hacemos, ese divisionismo hace que las escuelas se acaben y que el ambiente de trabajo sea muy pesado (SP3MI080605)

Otra profesora expresa lo siguiente haciendo alusión a las formas de interacción y trabajo que prevalecen entre los profesores:

“A través del tiempo que llevo trabajando me he considerado una persona amable, comunicativa, si algo me parece mal lo digo y trato de no hacer problemas entre compañeros, creo que yo nunca he sido egoísta; si yo estoy al tanto de algo o sé algo que pueda servirle a algún compañero yo voy y le comento; pero desafortunadamente no todos los maestros son así, la mayoría no les gusta decir nada aunque sepan, aunque uno les pregunte

... tienen sus pruebas, sus materiales, sus libros como si fueran el tesoro del saber no prestan nada ni comparten nada aunque vean que andan otros compañeros batallando con un problema, con la elaboración de alguna papelería o el mismo trabajo docente no ayudan.. ese egoísmo entre compañeros no nos lleva a nada bueno, ni en el mejoramiento de las escuelas, ni en el avance de nosotros en nuestra profesión. Más bien pienso que es una competencia atroz entre compañeros por ser más que los demás... eso no debería de ser porque no nos lleva a ningún lado, pero así es en la mayoría de las escuelas, entre los compañeros de zona y entre maestros en general; por eso ha sido tan importante para mi esta experiencia de estudiar en UPN porque ahí si que podíamos compartir, ahí si que todos nos dábamos la mano, entre compañeros podíamos mostrarnos tal como somos sin estar compitiendo unos con otros sino más bien ayudarnos en todo. (SP3VE310306)

Pero entonces ¿Cómo han llegado a construir los profesores la disposición hacia “Lo colectivo”?

De acuerdo a lo que los profesores expresan las formas de trabajo y colegialidad prescritos en las políticas de modernización, aún cuando no cumplen sus demandas en cuanto a lo que necesitan para mejorar su práctica, ha generado en ellos el inicio hacia cambios en sus estructuras de percepción, donde consideran la colegialidad como una medida que puede ayudar en las prácticas escolares.

Las modificaciones atendiendo a las prescripciones oficiales que promueven el trabajo colegiado han propiciado que los profesores centren su atención en el asunto y que participen en las sugerencias de colegialidad, lo que propicia una el inicio de una etapa de transición hacia la aceptación de lo colectivo ya que las tradiciones continúan imponiéndose.

Los programas oficiales obligan a los profesores a mantener una convivencia y autonomía relativa, a través de las acciones que se imponen en esos programas; son acciones en muchos de los casos de simulación y en otros casos representan los intentos por propiciar el trabajo colegiado.

La realidad social está construida a través de las interacciones que se desarrollan a partir de un hábitus formado en las instituciones, el cual forma parte del origen de la dinámica escolar que prevalece rebasando la normatividad impuesta desde afuera, desde los organismos internacionales en su afán por homogeneizar la educación a nivel mundial, cuando las condiciones en las diferentes escuelas son muy diversas y en ocasiones completamente distintas a las expectativas para las que fueron planeadas.

Los sujetos aprehenden realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, ya que el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado lo que hace que se reproduzcan prácticas, pero al mismo tiempo en estas prácticas se van también construyendo esquemas de percepción nuevos que abren un campo de posibilidades hacia el futuro.

Aunque el trabajo en solitario es parte de las tradiciones que se siguen produciendo en las escuelas y conforman la cotidianidad del trabajo escolar, los profesores en conjunción de sus necesidades y la influencia de las prescripciones oficiales van construyendo disposiciones hacia la aceptación de lo colectivo pues necesitan comunicarse con sus compañeros, compartir experiencias en un ambiente de colaboración.

Lo colectivo representa una necesidad sentida, este es otro de los factores que interviene en las constricciones de los profesores, de la misma manera los sujetos van construyendo estructuras de sentido acerca del mundo social en el que interactúan en su vida cotidiana, en estas estructuras el trabajo en grupo o colectivo ha cobrado sentido para los profesores en su formación al estar en contacto con los otros.

Los profesores actúan en y sobre el mundo intersubjetivo a través de los diversos elementos que son construidos por ellos en la formación permanente;

son estos espacios los que nos dan la escena de las acciones sociales de los profesores tanto en la propia formación como en su práctica docente fundamentada en las simbolizaciones que van construyendo a partir de la interacción; en los espacios de formación buscan la comprensión de la realidad social que han construido y también tratan de entenderse a sí mismos.

Lo que lo colectivo produce en cada sujeto de diversas formas, coincide en que para los sujetos es significativo lo que los impulsa a realizar diversas acciones, los motiva a participar, produce interés en la formación y en la transformación de las prácticas y en la búsqueda de un avance en la formación.

Sin lugar a duda las condiciones más contundentes en la construcción de lo colectivo son como se expresa en los párrafos anteriores estrategias de "Defensa" o reacción ante las formas de exclusión que se viven en los procesos de formación, que se propician a partir de los esquemas de percepción que indican modelos de docente, modelos de escuela de acuerdo a las visiones de los grupos hegemónicos que trascienden hacia los sujetos en las instituciones y se incorporan e interiorizan en los sujetos.

CAPÍTULO VII

LA FORMACIÓN DE LOS COLECTIVOS DE PROFESORES EN LA VIDA Y LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

*El relato tiene la capacidad de reescribir la vida de modo quizá soportable y de comprenderla a través de las historias que nos narramos... las historias se relatan, la vida se vive y aunque parezca que se abre un abismo entre la ficción y la vida, esta es como se señala, un tejido de historias contadas.
(Paul, Ricoeur)*

En este capítulo se presenta lo que significa para los profesores la formación permanente en los colectivos en la vida y la trayectoria profesional. Se muestra la forma en que los profesores han construido sus sentidos y significados a través de su propia historia.

Enseguida se presentan las identidades que se construyen y reconstruyen en la formación permanente desde los colectivos de profesores en la institución formadora de docentes los cuales tienen relación con sentidos de pertenencia e identificación.

Los profesores expresan a través de su lenguaje y sus prácticas esquemas generativos que han sido incorporados a lo largo de su historia y suponen la interiorización de la estructura social en la que sus expresiones se relacionan con sus condiciones de producción, que muestran quienes son los profesores y como se construyen y/o como han llegado a ser a partir de sus relaciones con la formación permanente.

El capítulo finaliza haciendo alusión a las construcciones simbólicas que configuran la cultura en la institución formadora de docentes a la que se involucran las interrelaciones de los profesores a partir de sus propias historias y la historia de la institución.

7.1 La formación permanente en la vida y la trayectoria profesional de los profesores

La manera como miramos el mundo, se relaciona con el conjunto de posiciones que hemos ocupado en él a través de nuestra experiencia de vida; es decir mediante las *trayectorias* que hemos seguido en el paso del tiempo y el espacio.

Estas trayectorias, no son lineales ya que la vida de los sujetos no es unidireccional y lineal y no se puede definir por un conjunto de acontecimientos entre la partida y la llegada sino que encierran construcciones de sentido y formas de relacionarnos con el mundo que se construyen y reconstruyen durante toda la vida y nos permiten ser lo que somos en las relaciones con los demás.

Analizar los procesos culturales desde los significados de los sujetos implica introducirse en su mundo y en su visión acerca de éste, lo cual permite comprender las diferentes dimensiones en las que se han construido, así como documentar las construcciones de sentido y significado que propician sus disposiciones en este caso las disposiciones de los profesores hacia la participación en los procesos de formación a través de los colectivos.

Los hábitos en los sujetos configuran una inscripción de lo social en lo individual, los esquemas percepción se aprenden de manera no consiente y configuran nuestra visión del mundo haciéndonos agentes sociales “Habitados” con relaciones de poder interiorizadas.

Es decir existe una relación entre las estructuras sociales y nuestras estructuras internas y una fuerte vinculación entre las relaciones que los sujetos hacemos con la cultura objetivada y la cultura que tenemos incorporada o vamos incorporando.

La génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y acción que son constituidos en el hábitus como sistema de disposiciones y esquemas que rigen la lógica de las prácticas sociales haciendo que quien tiene determinado hábitus se comporte de cierta forma en cierta circunstancia. Bourdieu (2002)

El hábitus se construye en la mediación de determinadas formas de existencia en los sujetos en la interacción con otros sujetos y su entorno cultural como la familia nuclear y parental y en la confrontación con condiciones de existencia ya formadas por un sistema de significaciones objetivadas e institucionalizadas es decir el hábitus se construye a partir de la experiencia vivida en un proceso de interiorización de la exterioridad y exteriorización de la interioridad.

Considerar los relatos de vida de los sujetos de los profesores relacionados con el significado que ellos dan a la formación permanente permite comprender las construcciones de lo social.

Los profesores en sus relatos expresan a la formación docente significada en una revaloración social de su profesión como docentes de Educación Primaria, ya que durante su vida y su trayectoria profesional han construido simbolizaciones acerca ésta profesión que remiten a patrones culturales construidos en la sociedad acerca de la profesión docente.⁵²

Ellos narran la manera como llegaron a ser profesores y en el momento de su vida en que decidieron serlo.

⁵² Asimismo Schütz, (1974:23) Menciona que la comprensión de las acciones humanas no pueden remitirse al hecho y la manera como se examina a otros hechos o cosas, ya que no se puede comprender una cosa o fenómeno social, sin referir esta actividad humana a los motivos que la originan y la han creado, es decir al punto de vista subjetivo que se ha mantenido en su sentido más estricto sin modificación.

En primer término evidencian la oportunidad de tener un empleo que les ofrecía trabajo en un tiempo corto. Refieren asimismo la elección de estudiar para profesores en la idea de una oportunidad para realizar una carrera profesional en un entorno y un momento de su vida donde no es posible seguir una carrera profesional por las condiciones de vida que tienen.

Los relatos muestran en cuanto a las razones por la que se elige la profesión docente como carrera, el fácil acceso al estudio de la carrera de profesores en las normales particulares que en los años ochenta se encontraban en expansión, en varios lugares de la región lagunera, los bajos costos de las mismas, la idea de acceder a un trabajo seguro en un tiempo corto, ya que en ese tiempo la carrera de docente tenía un nivel medio profesional que no requería del estudio preliminar de la preparatoria.

Las vidas de los profesores estudiados se relacionan a través de las condiciones sociales que expresan los profesores en sus relatos; provienen de familias de escasos recursos, vivieron dificultades económicas en su infancia y adolescencia, llegaron a ser profesores por viabilidad económica e influencia de personas ajenas a su familia y de manera prácticamente ocasional; ninguno de éstos profesores eligió la profesión docente por convicción sino más bien por la ocasión que se les presentaba de estudiar esa carrera y acceder a un oficio distinto al que desempeñaban.

Como parte de sus acontecimientos vitales, realizan diversos oficios antes de dedicarse a la docencia, coinciden también en que toman la elección de dedicarse a esa profesión al ver una vía de superación en un medio de marginación social.

Algunos de los relatos que expresan lo anterior son los siguientes

“Aquí donde me ve yo anduve haciendo de todo, anduve en la pesca, hasta en la obra... bueno en realidad propiamente no tanto como

albañil, porque tuve la suerte de encontrar un hombre que me ayudó mucho y cuando yo necesité trabajo me ocupó como chofer.. él era constructor, le daban muchas obras del municipio, entonces tenía una camioneta y yo la manejaba.. la albañilería la respeto mucho es un trabajo muy pesado, pero cuando uno tiene que trabajar hay que entrarle... como le digo en la vida uno anduvo de todo en la pisca, vendiendo paletas, hasta anduvimos de repartidor de hielo.... Porque antes no había hieleros aquí Así que teníamos que andar trayendo el hielo y luego a repartirlo en toda la ciudad. (PMRUROYEN210906)

“Antes de ser profesor me dediqué a trabajar en un negocio... como empleado, con mucho sacrificio me habían dado mis padres para estudiar una carrera comercial, sin embargo nunca me pude colocar bien, además de que había estudiado muy poco tiempo, anduve en la pisca, me tocó trabajar en el campo también... unos amigos me invitaron a estudiar la normal en Gómez Palacio, que además era en la noche, lo que nos permitía trabajar en el día y pagar nuestros estudios....así fue como me anime a ser profesor... para conseguir la plaza fue otro cantar duré casi dos años sin trabajar..tocando puertas en todos lados, sin respuesta alguna, hasta que por fin me pude ir a la sierra a trabajar.(SP1MAEN160206)

“La verdad ... no sabría decirle cuando decidí ser maestro....cuando uno es muchacho no se sabe bien, yo veía mucho sacrificio en mi casa, para darle estudio a mi hermano el más grande, mi mamá lavaba y planchaba ajeno, no teníamos gas... yo me iba a traer leña para cocinar, me juntaba con varios muchachos del barrio y nos íbamos todos juntos al monte por la leña y también la vendíamos y ya nos ganábamos algo... como le decía Yo nací aquí en San Pedro, mi papá nació allá por cuatro Ciénagas , mi abuelo tenía un ganado de Chivas, tengo un hermano y cinco hermanas, mi hermano trabaja en la Villalobos es subdirector de secundaria, mi hermana Martha estudió comercio no ejerce, después sigue otra hermana que murió de enfermedad parece que fue meningitis que se le complicó con Sarampión o algo así, luego sigo yo, casi no me acuerdo, más bien no me acuerdo... luego sigue mi hermana Alicia ella es enfermera trabaja en el centro de Salud de San Pedro, anda en misiones ambulantes, va a hasta nueva Victoria, va a San Rafael , a todos los ejidos de San Pedro, sigue mi hermana Sabina que es trabajadora social pero desde que se casó no ejerce, mi hermana Rosario estudió comercio, trabaja en presidencia al igual que mi hermana la más chica está casada y trabaja también en presidencia, mi papá tiene 75 años y mi mamá 74 están muy bien.... Éramos muchos y éramos muy pobres. (SP1ABENYRO101005)

Mi papá era intendente trabajaba en el centro de salud, éramos muchos hermanos, mi papá se las veía duras con nosotros siendo tantos y tan seguidos, entonces cuando yo salí de la secundaria yo le dije a mi papá yo quiero estudiar agronomía u otra cosa, me gusta también la arquitectura, entonces él dijo, sabes que.... Son muchos yo no te

puedo mandarte fuera es mucho gasto para mi, si quieres estudio aquí está la normal de San Pedro ... a mi hermano mayor si pudieron mandarlo fuera... mi hermano mayor si hizo preparatoria aquí y luego terminó de estudiar en Francisco I Madero, después se fue a Gómez a la Normal Superior, pero ya para cuando yo estudie mis papás no pudieron mandarme fuera... me tuve que quedar aquí, uno que hubiera querido seguir una profesión más importante para la sociedad pero no fue posible (SP1ABENYNC200605)

Otro profesor expresa:

“Yo desde un principio, al entrar a la normal, elegí ser maestro de primaria ya estando en la normal, nunca pensé en dar clases de secundaria, aunque primero yo quería estudiar otras carreras como le había comentado, pero ya no había opciones, así que decidí con gusto ser maestro ante la situación de que no había más pues ya ni modo, pero cuando entré a la normal me gustó la carrera y así seguí, poniéndole muchas ganas, y así seguiré he descubierto que esta es mi misión en la vida y me gusta mucho mi carrera, mi trabajo con los niños y todo lo que se hace en la escuela(SP1ABENYRO230301)

“Lo que más me ha gustado de ser profesor es tener esta doble función de estar favoreciendo a la escuela y al mismo tiempo al ambiente extraescolar son dos cuestiones distintas pero que en el trabajo de profesor se combinan... me ha costado mucho trabajo llegar a ser profesor...fueron años y años de esfuerzo, de estar alejado de la familia...de penurias y tiempos difíciles que sin embargo tenían que vivirse porque era estudiar para maestro o quedarse sin estudiar, no había muchas opciones así que había que aprovecharlas (SP2RAENYNC230905)

Asimismo mencionan que en la decisión de su ingreso a la normal interviene la construcción simbólica de que el magisterio y/o la docencia es una de acceso rápido al trabajo, pero también describen como se trata también de una construcción simbólica en la que la profesión docente desvalorizada, entre otras profesiones en donde hay más hombres como la ingeniería alguna licenciatura entre otras como muestran las siguientes expresiones.

“Yo iba y venía de una cosa a otra, de un trabajo a otro, hasta que decidí a entrar a la normal, más que nada por la viabilidad de poder tener una carrera profesional en un tiempo breve” (SP2RUE051006)
 “Era estudiar para profesor o no estudiar” (SP2RAENYNC230905) “Yo quería estudiar otras carreras pero ya no había opciones” (SP1ABENYRO230301)

Los profesores narran dificultades que tuvieron tanto para estudiar como para conseguir una plaza, avatares que vivieron en su vida y su trayectoria profesional para poder trabajar como profesores; los cuales los llevaron a irle “Tomando cariño a la profesión” como menciona uno de los profesores.

“Las dificultades que viví para conseguir plaza fueron bastantes...yo me di cuenta que era necesario tener una plaza, es un trabajo seguro al que uno se puede dedicar, toda la vida; a mi la gente me decía, los mismos secretarios generales de la sección, me decían ¿Para que quieres una plaza? Tu tienes más futuro en el deporte...Pero yo siempre he pensado que la vida de un deportista es corta e incierta, así que de algún modo la carrera de maestro es buena, ahora veo que al igual que el deporte es una carrera que me ha dado muchas satisfacciones, y cuando empecé a trabajar con los niños le empecé a agarrar cariño a la profesión” (PMRUE100206)

“Así empecé yo mi carrera y no me arrepiento, esta carrera me ha dado muchas satisfacciones sobre todo, de esta manera fue como comencé a involucrarme con el magisterio ... desde los seis o siete años empecé a jugar beisbol, primero en equipos de ligas pequeñas, ligas infantiles, y después me fui a torreón, anduve en equipos y como en todas las carreras he ido escalando peldaños para llegar hasta donde uno quiera llegar, tanto una como otra carrera me han dejado grandes satisfacciones.. Es un proceso en el que va uno escalando poco a poco... la normal me daba la oportunidad de realizar una profesión...al principio yo no sabía si algún día iba a tener que trabajar como docente...sin embargo teníamos que estar preparados para todo y así fue ... un buen tiempo me dediqué a la carrera deportiva y en otro momento al magisterio(SP2RUEN221105)

Me marcó mucho el beisbol en mi forma de ser..al principio mi esposa no quería que yo siguiera jugando pero cuando comparábamos los cheques del magisterio con el del juego, pues ya no había de otra, tuvo que entender que combinar las dos carreras era indispensable...(PMRUEN100206)

“Yo empecé en la liga profesional antes de salir de la normal, cuando yo empecé a jugar beisbol, todavía no terminaba la normal, pero los maestros me dieron la oportunidad de irme a jugar y luego regresar a terminar, me encargaban trabajos, me ponían exámenes, era muy duro porque la vida de un deportista es muy sufrida, y yo agradezco a mis maestros y mis compañeros de aquel entonces que me hecharan la mano, me apoyaron mucho sino no hubiera podido lograr nada y no tendría yo una carrera profesional como muchos otros jugadores que andan por ahí eso es triste, no contar con un estudio.. la profesión, el estudio es lo que lo hace a uno ser alguien en la vida” (PMRUROYEN210906)

Para estos profesores el trayecto de su práctica ha sido lo que les ha ayudado a dar sentido a una profesión que no eligieron pero que las circunstancias los llevaron a ejercerla; que les gusta y es una de las partes más importantes en su vida.

La imagen social que construyeron a partir de que llegan a ser profesores, los deseos, las cosmovisiones de un ir y venir entre la marginalidad y la oportunidad de convertirse en “alguien en la vida” describen sus primeros años de servicio y las dificultades que vivieron para conseguir una plaza.

Después en los siguientes años viene una etapa de apreciación y revaloración de la propia profesión, que continúa reconstruyéndose en la formación permanente.

A partir de lo comentado por los profesores la formación permanente a la que se hace referencia en este estudio; constituye un punto de viraje en su vida y su trayecto profesional, o lo que Denzin (1994) denomina “Epifanía” que significa [Aparición] en el sentido de los cambios que se propician en una vida de un sujeto como una revelación en el trayecto que sigue la vida.

De esta manera la formación docente permanente para los profesores, es significada como un cambio en la manera de verse a sí mismos y a lo que hacen ya que representan cambios para ellos a partir de las construcciones sociales y simbólicas que se generan en su entorno.

De ahí que ellos signifiquen a la formación permanente en la licenciatura en educación como un punto de inflexión en el camino de su vida y su trayectoria profesional donde atribuyen nuevos sentidos a lo que hacen en su práctica docente, sentidos que son afirmados por las construcciones de sentido de quienes interaccionan con ellos como sus familiares más cercanos, sus compañeros de escuela y sus compañeros de colectivo.

Uno de los puntos de coincidencia de los relatos narrados por los profesores, es la colectividad que aparece en sus vidas, las narraciones de los profesores refieren por una parte el apoyo familiar, hablan del sentido de pertenencia a familias donde la convivencia y la ayuda tienen gran importancia, asimismo han pertenecido a grupos donde el trabajo en equipo, el compañerismo, el respeto, la convivencia son reconocidas como valiosas para el desarrollo de metas comunes.

Los profesores expresan sus subjetividades y la forma en que se fueron construyendo en la formación docente y la manera como significan lo colectivo.

“Son mis compañeros y hay que apoyarlos como ellos me han apoyado a mi, siempre con respeto hacia los demás, los logros se han dado a partir de que otros compañeros pensaron en nosotros y nos invitaron a estudiar, el compañerismo siempre ha sido importante en el estudio en la UPN, así como el trabajo en grupo, es necesario reconocer que todos nos hemos ayudado desde donde podemos, ellos me apoyan a mi, ahora que tengo esta oportunidad de colaborar en la gestión también yo apoyo lo más que puedo a las escuelas” (UPNRUEN211105)

Los significados de la formación docente en la vida y la trayectoria profesional se relacionan con la propia revaloración y afinación de la profesión docente, revaloración construida en las simbolizaciones que para los sujetos más cercanos a ellos tiene la formación permanente como un valor que los sujetos involucrados en el magisterio otorga a los sujetos que obtienen una licenciatura en la Universidad Pedagógica.

Asimismo la formación permanente significa en la vida de los profesores una encrucijada o inflexión en la que la vida de los profesores se transforma y fortalece, porque no solo se afirma la misión y la visión de sus acciones en el magisterio, sino en las simbolizaciones construidas a nivel familiar que implican la imagen de éxito, del rompimiento con una marginalidad a la que se estaba que irrumpe en la revelación de otra realidad.

Entre los maestros hay mucho potencial que lo sacamos cuando trabajamos en grupo, cuando compartimos experiencias e ideales de fomentar a lo mejor cosas muy sencillitas, muy prácticas que casi parecen sin importancia...pero cuando uno las ve cristalizadas en los logros de uno mismo como profesor, en la oportunidad de acceder a otros puestos, no con el afán de ser más que los demás sino de seguir ayudando a los compañeros, y seguir entre todos ayudándonos como en el trabajo colaborativo realizado con los compañeros y amigos en la licenciatura uno se da cuenta de que se pueden lograr cosas en el éxito personal pero también de las escuelas (SP1MAEN220306)

En la vida y la trayectoria profesional de los profesores significa, la revaloración del propio hacer, la redefinición de la trayectoria profesional a partir de las simbolizaciones sociales que se construyen en función de la formación. Es la propia revaloración que irrumpe en las simbolizaciones de los otros.

Significa cambios en el rumbo de la trayectoria profesional hacia la irrupción de nuevas acciones, nuevos retos, el inicio de nuevas etapas de la vida, ya que después de estudiar la licenciatura, los profesores ascienden a puestos directivos en las escuelas, y en el gobierno y estas situaciones en su vida se

“La licenciatura para mí ha sido algo muy bonito... un esfuerzo que yo he realizado por hacer mejor mi trabajo, por trabajar por cosas que creo que son importantes...no ha sido fácil para mí, este es un esfuerzo que debí haber hecho hace muchos años...algunos de mis compañeros me dicen que para que y que ya ni tiene caso que es mucho trabajo, pero ahora que ven que me he titulado, que he cambiado en mi forma de escribir, de desarrollarme aquí en la escuela, me dan la razón... se necesita ser muy terco para lograrlo y hacer muchos esfuerzos y creo que yo estuve dispuesto a hacerlo, pero estoy consciente que en esto no estuve solo fue un esfuerzo con mis compañeros, esta experiencia ha sido para mi sentirme fuerte por el apoyo de mis compañeros pero también una satisfacción de poder ayudar a otros.(SP1ABEN140906)

La formación permanente en la vida de los profesores significa un reconocimiento de sí mismo como un profesional docente que puede acceder a otras posiciones en el espacio social de la vida magisterial, “Si las circunstancias familiares, te impiden progresar, busca otra manera de

incursionar en una vida mejor” (PMRUROYEN210906) como menciona uno de los profesores

En los significados de los profesores está presente siempre lo colectivo, las acciones conjuntas, lo compartido, reconocen las acciones de los otros en las acciones propias; asimismo muestran el sentido de reconocimiento social que le dan a la formación “El estudio nos abre puertas en muchos lados, pero claro está que no lo hemos logrado solos, es un esfuerzo compartido de los compañeros principalmente” (SP2RUEN160106)

“No hay nada como el estudio, es una manera de reconocimiento, y ese se logra a base de trabajo con los compañeros” (PMRUROYEN210906)

Esto es una posibilidad de mejorar el aprendizaje de los niños primeramente, para mejorar las escuelas y las comunidades en un segundo momento.... la perspectiva es que los maestros estemos mejor preparados y en este caso la manera de hacerlo es a través de un trabajo conjunto, que empieza con los compañeros y con la educación que tenemos que terminar de dar hacia mejores metas, de un mejor aprendizaje, una mejor colaboración entre nosotros, un móvil en esta demanda de mejorar la práctica se realizó a través del apoyo mutuo entre todos que se ha convertido en una mejor organización para trabajar en las escuelas, los compañeros que pudimos reunirnos para estudiar, para trabajar en nuestra propia formación, hemos podido trabajar en conjunto en las escuelas, en defensa permanente, es un liderazgo compartido para decidir sobre el trabajo y la manera de progresar en las escuelas (SP1MA210606)

“Para mi las experiencias vividas en la universidad me abrieron la puerta hacia nuevas opciones, se de antemano que esto no hubiera sido posible sin el apoyo de los compañeros, ha sido una experiencia muy bonita de crecimiento y trabajo conjunto con los compañeros que no se queda solamente en un aprendizaje de diferentes conocimientos, habilidades y competencias docentes, es la oportunidad de cambiar para mejorar y poder aspirar a ser mejores profesores trabajando en equipo, colaborando en las escuelas.... En estos momentos es difícil hacer cambios uno solo, por eso es importante el trabajo cooperativo en todos los ámbitos educativos, el apoyo de los compañeros fue de valor incalculable en el aprovechamiento de los conocimientos adquiridos en la UPN pero también en el entendimiento de que necesitamos trabajar unidos”.(SP1ABEN290906)

“Todos hemos mejorado, no hay nada como el estudio en esta profesión estar preparados para trabajar en tiempos difíciles solamente

se logra a través del estudio y la colaboración entre los maestros” (SP2 RU EN 160106)

Expresiones como las anteriores dan cuenta de que la formación para los profesores, significa en la vida y el trayectoria profesional profesional la construcción de sentidos de pertenencia tanto a los colectivos de formación como a las instituciones donde realizan sus acciones.

La formación en la trayectoria profesional tiene un significado de colectividad y trabajo compartido, ya que en las expresiones de los profesores están presentes no solamente las acciones con los demás y a través de los demás que los impulsa a aprender y reconocerse en los problemas y situaciones de los compañeros y en las necesidades de aprendizaje y formación, sino en la preparación para trabajar con los demás.

Los profesores se ubican en una posición de formación para trabajar en las escuelas; en las expresiones se desarrolla un discurso de anhelo hacia el mejoramiento no solamente de la práctica asilada o el mejoramiento de sí mismos, sino la inquietud por actuar con los demás en el mejoramiento de la escuela, el mejoramiento del trabajo docente en las escuelas, pero es un trabajo colaborativo, cooperativo y grupal al que hacen referencia.

Significa también reconocimiento social, un cambio de posición en la comunidad magisterial, la construcción de poder hacer a través del saber construido en la formación.

Tanto en la vida como en el trayecto profesional de los profesores, están presentes los significados de reconocimiento social a partir de “Sentirse otros” reconociendo cambios en sí mismos, que los transforman en mejores profesores a partir de los que pueden realizar acciones desde un lugar diferente, una posición “Valiosa” legitimada por los compañeros de escuela.

Asimismo el significado de una formación en lo colectivo y para lo colectivo, está presente en las expresiones de los profesores, que da cuenta de las prácticas de formación construidas en una lógica colectiva, en una colegialidad auténtica que permite construir las estrategias necesarias para una formación de acuerdo a las necesidades e intereses de los sujetos rompiendo con las versiones oficiales acerca de la formación.

En los significados que expresan los profesores hay vínculos específicos de la formación a la que hacen referencia los profesores significada en su vida y su trayectoria profesional, estos vínculos explican los significados que para ellos tiene la formación, legitimados por sus pares, las relaciones familiares y el contexto sociocultural que le da un valor o peso a la formación permanente, reconociendo nuevas capacidades a los profesores a través de la formación.

Desde los planteamientos de Bourdieu (2007) los significados que los profesores expresan, son parte de una construcción simbólica acerca de la formación, conformada en lo social a partir del sentido que se le otorga a las acciones en la formación.

En estas construcciones se han configurado disposiciones por parte de los sujetos involucrados en la formación directa o indirectamente para legitimar las prácticas de formación y hacer que los profesores sientan esos cambios en sus vidas y trayectos profesionales.

La formación se presenta en la vida y la trayecto profesional de los profesores como un capital simbólico con el que se realizan intercambios en los contextos escolares y los contextos sociales, se negocia a partir de este capital simbólico propiciando prácticas culturales para su propia legitimación.

En la construcción de este capital simbólico lo colectivo o grupal, es de suma importancia, porque es el medio por el cual se construyen las disposiciones de

los sujetos hacia la formación haciendo una ordenación de la realidad social con sentidos que los sujetos le otorgan a las acciones que realizan en la formación.

Este capital simbólico tiene relación con una lucha de los profesores por el reconocimiento como profesionales de la educación tanto en el contexto escolar como los espacios magisteriales y sociales, donde interactúan.

Los profesores con sus identidades se encuentran con sus compañeros reconociéndolos y reconociéndose a sí mismos.

7.2 Las trayectorias profesionales

De manera general, entre las condiciones de vida que refieren los profesores se encuentran las siguientes: Pertenecen a familias de origen numerosas, nucleares y armónicas; todos excepto una profesora que es soltera, se casaron muy jóvenes, tienen hijos y formaron una familia nuclear y armónica, asimismo manifiestan ser sociables y convivir con su familia ampliada, amigos compañeros y vecinos.

Su edad y años de servicio, también coinciden ya que como se menciona anteriormente tienen entre 18 y 22 años de servicio es decir tienen un rango de seis años entre ellos.

En cuanto a su formación permanente, todos son docentes normalistas sin licenciatura, no están en carrera magisterial, señalan como importante el trabajo con sus compañeros de escuela y señalan problemas en cuanto a esto en las escuelas; han participado en los talleres generales de actualización, pero no han participado en cursos estatales ni nacionales, sólo en uno de los casos

se mencionó haber asistido a un curso de formación docente promovido por una universidad particular.

En cuanto a los talleres generales comentan que no estar de acuerdo a sus necesidades de docencia, que no se tienen todas las reuniones de consejo técnico y que lo único rescatable es la convivencia y la interacción que se desarrolla, es también recurrente el comentario de que se trabajan los mismos temas cada año.

En sus condiciones laborales también hay coincidencias, todos tienen una plaza, todos son profesores de grupo cuando inician la licenciatura, generalmente han atendido el mismo grado durante más de diez años, asimismo han permanecido en el centro de trabajo donde laboran por un tiempo prolongado, en cada colectivo en el tiempo que estuvieron en la licenciatura alguno de sus integrantes tuvo una movilidad en su puesto de trabajo; como por ejemplo el asenso a una subdirección en dos de los casos y la comisión de asesor pedagógico en otro, así como una subdirección.

Asimismo al expresar sus gustos acerca de la profesión docente; entre las razones que refieren están; el trabajo con los niños, el mantenerse jóvenes a través del contacto con las nuevas generaciones, hacer cosas nuevas en la escuela, estar en la escuela, ayudar a que todo sea mejor (El país, los niños, la gente entre otros) un empleo seguro y con prestaciones entre otras.

Expresan también tener buenas relaciones con las Secciones sindicales pero no participar en la militancia.

Coinciden asimismo en los momentos coyunturales que mencionan en su trayectoria profesional entre los que se distinguen: El ingreso a la universidad, el momento y el proceso de conseguir una plaza, el inicio de su profesión y los

primeros años de servicio que los conciben como difíciles y años de trabajo en solitario.

Asimismo como momentos coyunturales en su trayectoria profesional recuerdan el momento en el que han tenido algún cambio de adscripción de una escuela a otra; el casarse y su práctica docente a partir de este hecho, cuando han obtenido algún ascenso o comisión o les han otorgado algún reconocimiento por su práctica docente.

Lo que narran acerca de su infancia y adolescencia coincide en cuanto a que transcurre entre pobreza y armonía y en algunos de los casos describen situaciones dolorosas en esta etapa.

7.3 El magisterio es mi herencia: La formación permanente en la vida y la trayectoria profesional de las profesoras.

Las condiciones de existencia de las profesoras se relacionan con su pertenencia a familias de profesores o bien con la relación muy estrecha que han tenido con el ambiente magisterial.

A diferencia de los profesores, ellas se prepararon desde niñas o adolescentes para ser profesoras ya sea por elección o imposición pero ellas sabían que serían profesoras y como menciono en el título algo en lo que coinciden las 8 profesoras del estudio independientemente del colectivo al que pertenezcan es en que llevan consigo una herencia de intenciones de familiares o personas, para quien fue importante que ellas fueran profesoras.

Esta es una gran diferencia con sus compañeros quienes deciden y se involucran en el magisterio a partir de que estudian en la Normal por

oportunidad, nunca lo planearon ni ellos, ni las personas cercanas a ellos, incluso se asumen como profesores hasta que inician su trabajo como tales y su familia no tiene nada que ver con el magisterio.

Asimismo hay cierta desvalorización en cuanto a que se dediquen a esta profesión, porque como varones hubieran sido más reconocidos si hubiesen estudiado una profesión más masculina desde la visión de la sociedad lagunera como son las ingenierías o bien el trabajo en la industria metalúrgica.

Otra de las diferencias generales entre profesoras y profesores de acuerdo a sus trayectorias vividas son los grupos sociales a los que pertenece su familia de origen que en el caso de los profesores, es de condición más baja que las profesoras quienes son hijas de profesionistas, técnicos o empleados.

En las profesoras la construcción acerca de la docencia se va configurando desde muy temprana edad ya que ellas narran que acompañaban a sus tías, madres o hermanas a las escuelas.

Asimismo en uno de los colectivos dos de las profesoras pertenecientes al mismo son ayudadas por sus tías e involucradas en el magisterio y su oficio desde la adolescencia, la otra profesora no tiene a nadie involucrado en el magisterio pero es su papá el que decide que ella sea profesora aunque nadie lo es de su familia.⁵³

En los otros casos dos profesoras son hijas de maestras peros sus padres no lo son, una de ellas tanto su padre como su madre y su hermana mayor son profesoras, en los otros dos casos en una es su hermano mayor quien es maestro y en el otro caso su hermana mayor quienes las van guiando y ayudando desde que inician a estudiar en la Normal.

⁵³ En el magisterio de la Región Lagunera es común que algunas profesoras manden a trabajar con sus grupos a algún familiar cercano como hijas y sobrinas siendo estudiantes o aún sin ser profesoras.

La vinculación de la vida personal con la profesión docente, muestra sentidos sociales que propician la construcción de significados distintos a los de sus compañeros, que aunque se construyen en lo social, en las relaciones e interrelaciones con los demás, están predisuestas por las condiciones que como mujeres tienen y su posición en la sociedad, lo que hace que las condiciones de producción también se transformen.

La formación en la Universidad Pedagógica en los colectivos de formación aparece en la vida personal y profesional para afirmar y/o reconstruir no solamente los capitales culturales y saberes que se relacionan con el mejoramiento de la práctica docente y la construcción de una nueva posición social en el espacio social, escolar y magisterial como en el caso de los profesores; sino que además en las profesoras implica la disposición para tomar una posición distinta en la que se asumen y construyen nuevas identificaciones y nuevos sentidos donde se plantean las propias expectativas de vida y función en la profesión docente que en otros momentos de la vida se remite a una violencia simbólica donde la formación y la elección de carrera representan el dispositivo para ejercer el poder y trascender a través de ellas.

Las siguientes narraciones explican lo que sucedió al respecto:

“Soy la segunda de cinco hermanos, somos tres hombres y dos mujeres; de mis papás solo mi mamá es maestra; ... Ella es maestra jubilada... es maestra del Estado... es maestra de secundaria en la especialidad en biología, mi papá no fue maestro, mi papá ya tiene quince años que falleció, él no tenía nada que ver con el magisterio... aunque en un inicio yo no elegí esta carrera, fueron mis padres quienes me encaminaron a ella... en fin el magisterio es mi herencia (SP2IMEEN190905)

“¿Qué ser y qué hacer? nunca lo tuve tan claro... mi hermano mayor me invitó a entrar a la normal de donde él había egresado, me llevó a presentar el examen...¿Y sabe qué? Pues que no pasé...en ese momento no supe que hacer, dije ¡¡Ni modo¡¡, pues ya no entro a la normal,... ya no me tocaba,pero mi hermano insistió mucho [[Mira que vale la pena entrar]] [[Mira que es una carrera muy bonita]] [[Mira que tu tienes mucha paciencia]] a esa inquietud de mi hermano, habría

que agregarle que mi mamá estaba muy convencida de que yo debía entrar a la normal, porque mi hermano influía mucho en ella, así que , él habló con unos maestros de la normal y me dieron oportunidad de entrar en un grupo de recomendados.... conforme el tiempo fue pasando me fue gustando la carrera docente, ya estando metida en eso, le tuve que echar ganas... en ese momento recién salida de la secundaria uno no sabe lo que le conviene o no así, que simplemente me dejé llevar, me iba y me regresaba a San Pedro con una prima, en una ocasión me perdí en Torreón, me pasaron infinidad de experiencias, creo que por eso también empecé a amar la carrera” (SP3EVEN180106)

“Soy profesora por decisión de mi padre....aunque nadie de mi casa tiene que ver con el magisterio, mi papá quiso que alguien de la familia fuera maestra, así que fui yo, a mi me hubiera gustado estudiar medicina, pero me decían que medicina era una carrera larga y cara, complicada para una mujer que se casaría y luego tendría hijos, así que poco a poco me fui convenciendo de que podía ser una buena carrera para mi, presenté en la normal y me quedé sin ningún problema, y eso que entonces era muy difícil entrar, y aún así me quedé, eso significó un gran logro para mi, inmediatamente después me fue gustando la carrera, el estudio en la normal, dar clases, trabajar con niños y todo eso”(UPNANEN280906)

Los patrones de recurrencia en la elección de carrera expresan la decisión de los padres y otros familiares a los que ellas en algunos casos por obediencia, en otros por solidaridad acceden a estudiar la profesión docente.

En los casos donde las profesoras son hijas de profesoras, son sus madres quienes deciden que sus hijas se dediquen a la profesión docente, encaminando todas las condiciones para que sus hijas logren tanto estudiar como trabajar de profesoras.

En otros dos casos las profesoras, fueron guiadas por sus hermanas o hermanos mayores quienes tenían como expectativa que sus hermanas estudiaran para profesoras al igual que ellos. En estos dos casos la figura de los hermanos es tan importante como la de los padres.

En cuanto a los primeros años de servicio, los procesos que vivieron las profesoras en la formación inicial fueron diversos en dos de los casos se

vivieron con mucha rebeldía por ser prácticamente obligadas a estudiar una carrera que no querían estudiar como se puede observar en los siguientes relatos:

- Y ¿Por qué eres tu maestra? ¿Te identificaste con tu mamá? ¿Te gustó ser profesora por tu mamá?

¿Es por eso que elegiste esa carrera?

- ¡Nooo! Para nada A mi me llamaba mucho la atención.... Bueno me siguen llamando mucho la atención las bellas artes..... Todo lo relacionado con las bellas artes... Bueno es que... Bueno es que a mi me gustaba, más bien mi me sigue gustando : Todo lo artístico, todo lo que tiene que ver con el arte, la cultura, la expresión siempre me gustó y me sigue gustando.
- Me gustaba también mucho todo lo que tiene que ver con el folklor Mi idea principal era irme a Bellas Artes, a México a estudiar danza, arte, todo lo que tuviera que ver con eso ... Eso era lo que yo quería Solo que mi papá dijo: - ¡ Eso no! Quiero para ti una carrera seria.
- Entonces dije quiero estudiar para educadora..... Pero mi papá dijo no educadora no.... En esa carrera llegas y te estancas, ... en ese entonces, estaba yo muy joven yo no podía ver muchas cosas relacionadas con el estudio de la carrera de preescolar ... pero en ese tiempo no había campo de acción en cuanto a superación en preescolar Entonces me dijo ... hija estudia algo en lo que puedas seguir superándote, estudiando otras cosas... Estudiar para maestra de primaria o de secundaria..... Ser maestra de preescolar es bueno, pero tienes que estudiar algo más consistente

Yo dije que quería estudiar para educadora Pero mis papás dijeron que eso no era un estudio formal, que buscara algo en lo que yo me pudiera seguir superando....Algo en lo que puedas seguir estudiando, seguir adelante... Donde por ejemplo puedas seguir preparándote, estudiar otras cosas, como por decir estudiar la normal superior u otra cosa.

En ese entonces trabajar en preescolar significaba como trabajar en algo que no era muy serio, ya que mucha gente que no había estudiado o que no había terminado de estudiar daba clases en jardines de niños particulares.

Lo sentí como algo impositivo, porque no se me había dejado hacer lo que yo quería, entonces pues estudié la básica... pero no me superé en ese momento como mis papás hubieran querido que yo siguiera estudiando... Entonces yo dije pues hasta aquí y hasta aquí llevo.

Entonces pues estudié la Normal básica, pero siempre con la idea de que eso no era lo que yo quería , que ni lo artístico , ni lo de preescolar se me

había permitido, entonces si estudié la Normal básica para primaria, pero yo dejé muy claro que ya no me iba a seguir superando.

Entonces como un acto de rebeldía, yo estudié, me titulé, pero nunca quise volver a estudiar en ese momento, ni la Normal superior, ni ningún curso, ni nada, aunque por una parte yo quería seguir estudiando, por rebeldía no lo hice... era como para decirles ¡Ya estudié, ya terminé ¿Qué más quieren? Ya hice lo que ustedes querían, ahora déjenme en paz, ya déjenme hacer lo que yo quiero.

Yo estudié en la normal oficial de Torreón, la normal básica, terminé en el 81... Y pues ya en el transcurso del tiempo que fui estudiando la normal, me fue gustando.... Le fui tomando sobre todo mucho cariño a la profesión ... y sobre todo la satisfacción que me daba la manera como aprendían los alumnos ... mucha satisfacción de ver lo que se hace en la escuela, en el salón con los niños y empecé a combinar el trabajo en la escuela con la danza, con las cosas de arte que era lo que a mi me gustaba.

- La danza para mi siempre ha sido muy importante.....

- ¿Y tu bailabas, verdad?

--- “ Si yo pertenezco a diferentes grupos de danza” “Era lo que más me gustaba en la vida” Durante mucho tiempo fue mi pasión.....(Cuando la profesora comenta esto de que la profesión le ha ido gustando, que le tiene cariño muestra una sonrisa, los ojos se le iluminan y suspira como evocando sus recuerdos y se sonríe, sonríe, mucho, le cambia el semblante.) (SP2JERO190905) La profesora continúa con la conversación, platicando diferentes momentos que recuerda cuando ella participaba en grupos de danza. -“He tenido muchas satisfacciones a la vez, como estudiante, como profesora, y siempre he estado ligada a las cuestiones artísticas, yo misma lo fui buscando... y nunca lo dejé por completo....Cuando yo estuve en la normal de Torreón estudié con Rosa María Bracho, ... era lo mejor escuela en danza en ese entonces,.... Estuve también en varios grupos de danza.... Seguí combinando la carrera de maestra con las actividades de los grupos de danza (SP2IMEEN190905)

Narran no haber elegido esa profesión sino mas bien “Se dejaron llevar” y/o fueron “Obedientes” o “Se resistieron” pero continuaron hacia la formación que les haría acceder la profesión docente a la que dedicarían su vida como se menciona enseguida:

“La historia de mi vida está muy ligada al magisterio, a las escuelas primarias, a los niños, desde muy chica recuerdo haber andado en las escuelas con mi mamá en las juntas sindicales, en las preparaciones de clase, en todo... yo no quería ser profesora, a mi me hubiera gustado mucho ser doctora, ginecóloga específicamente....Yo soy maestra por herencia realmente... cuando yo dije en la casa que quería ser doctora, mi mamá dijo que no, que no se podía, que eso era mucho gasto, que ella no tenía dinero que no, que si quería seguir estudiando

pues que estudiara para maestra o que ya no estudiara nada.... Porque en eso es en lo que ella nos podía orientar....al principio yo si renegué, no me gustaba la verdad mucho, aunque como le había comentado, toda la vida he andado en las escuelas, es más ...en esta escuela donde ahora yo trabajo, mi mamá trabajó, recuerdo cuando yo era chica que veníamos en la tarde a esta escuela y era puro jugar en el patio en las bancas, pero es está misma escuela, siempre ha estado así casi no ha cambiado mucho salvo la división de algunos salones....

- Y entonces ¿Cómo llegaste a ser maestra? ¿Por qué eres tu maestra?
 - o Pues por herencia, era eso o me quedaba sin estudiar... y luego yo quería entrar a la normal de aquí pero mi mamá tampoco quiso, y dijo [Se van a ir los dos a Parras a la normal porque aquí no me gusta....allá van a estar bien] y nos fuimos mi hermano y yo a estudiar a la normal de Parras, de ahí egresamos, después mi mamá me consiguió la plaza en el Estado, pero me tuve que ir fuera ya estado casada y con mi primer hijo...bueno se lo dejé a mi mamá, para mi fue muy difícil, entonces ya me fui acoplando a este trabajo, me empezaron a gustar los niños, las actividades y ya me quedé así, ser maestra es la herencia que mi mamá me pudo dejar.(SP1MIEN 080605)

Las profesoras mencionan haber vivido el proceso de formación inicial, tratando de hacer lo mejor posible en las normales donde ellas estudiaron haciendo alusión de que es en ese momento que deciden dedicarse a la docencia y dan sentido a su vida en un quehacer que no eligieron pero en el momento en el que participan en el proceso de formación inicial toma sentido y se convierte en una parte significativa de la vida.

En cuanto a la elección de la profesión docente, sólo en uno de los casos se menciona haber elegido la profesión docente por gusto:

“Desde siempre” se quiso ser profesora, esta profesora es la única de las ocho que menciona en sus relatos que eligió la carrera de profesora por gusto y decisión propia y que siempre quiso dedicarse a la docencia aunque ella misma reconoce que tuvo una gran influencia de sus padres que son profesores y de su hermana mayor que también es profesora, como se menciona en este relato.

¿Y Cómo llegaste a ser profesora? ¿Por qué eres tu profesora?

- Yo desde muy pequeña.... Desde muy muy pequeña a mi me gustaba jugar con mis muñecas... entonces las ponía como si fuera un salón e imitaba a mi maestra de Jardín, o cuando estaba en primer año de

primaria, esos eran mis juegos.... Tenía yo una pared en el corral de mi casa y yo la rallaba y ahí me la pasaba jugando con un terrón y jugaba yo a que era maestra, con mis muñecas....pero yo desde muy pequeña supe que iba a ser maestra, desde siempre tuve esa idea.....Mi mamá dejó de trabajar, porque antes cuando las maestras se casaban, les quitaban el trabajo, entonces mi mamá duró mucho tiempo sin trabajar, y así duró muchos años, hasta que tuvo al último bebé, que él ya estaba más o menos grande regresó al trabajo.... Entonces yo veía a mi maestra como trabajaba como daba las clases, como trabajaba en la escuela, lo que hacía...Ya cuando mi mamá regresó a su trabajo, yo la veía a ella, como realizaba los materiales y todo eso... incluso mi mamá trabajó cuando regresó de nuevo al trabajo, trabajó en Chavez⁵⁴ en la tarde.... Entonces yo salía de la primaria y hacía que mi mamá me llevaba con ella a la escuela y yo le ayudaba con todo lo que ella hacía, con los niños y el salón de clases. (SP2LOEN271005)

- Incluso los juegos de las primas que nos reuníamos y todo, o que nos reuníamos también con otros amigos, era relacionados con la escuela, siempre jugábamos a las maestras, a la escuela, a formar niños y cosas así..... La mayoría de mis primas no son maestras, nada más dos primas si son, ellas son primas hermanas, porque mi mamá y la mamá de ellas son hermanas y mi papá y el papá de ellos son hermanos. Dos hermanos con dos hermanas se casaron y de esa familia tengo dos primas maestras, aunque los papás de ellas no son maestras.... En la época cuando mis papás iniciaron su profesión, salían de secundaria y quienes querían y tenían la vocación de maestros, los ponían ya de maestros y después adquirieron su estudio, pues no recuerdo bien en un instituto, creo que de mejoramiento profesional, o sea que ellos después estudiaron, se capacitaron ya después de sestar trabajando, ya en servicio estudiaron y se capacitaron como maestros... Ellos empezaron a trabajar como maestros comunitarios.... A veces pienso que esto de la formación y la capacitación siempre ha sido una exigencia de una u otra forma u otra los maestros tenemos que estar mejor preparados (SP2LOEN271005)

De las cosas que yo recuerdo de mi infancia, tienen que ver con la escuela.... Mi jardín de niños yo lo estudié, el preescolar fue aquí en un jardín de niños, aquí por la plaza, se llama Fundadores, ahí fue mi jardín, y mi primaria fue en la Escuela Justo Sierra, aquí enfrente de la plaza, es una escuela de puras niñas.

La secundaria la estudié en la Ladislao Cobantes, y de ahí me fui a la normal de Torreón, en la secundaria llevaba el taller de cocina, y si si me gusta la cocina.

Ya existía el antecedente de mi hermana cuando me fui a estudiar la normal; ella hizo prepa y luego perdió un año cuando mi hermano tuvo el problema del cáncer, mi mamá trabajaba, mi hermano estaba en Monterrey y mientras que mi mamá se iba a Monterrey, ella se hacía cargo de todos

⁵⁴La ciudad de Francisco I Madero es conocida en la Región Lagunera como CHavez, es una de las ciudades principales de la Región Lagunera, ubicada entre las ciudades de San Pedro de las colonias y Torreón Coahuila.

los hermanos, de manera que cuando yo dije que quería ser profesora, a nadie le extrañó, al contrario tuve mucho apoyo de mi hermana y mis papás.

De las escuelas de San Pedro, el centenario era de niños, la escuela Justo Sierra era de niñas, la Benito Juárez también y la Beaugard era también de niños y la escuela Manuel Acuña era mixta siempre ha sido mixta, es que esta escuela donde estamos ahora, al igual que la Manuel Acuña era de la periferia, de las colonias, eran consideradas zonas marginadas.

Un año antes de que yo terminara la secundaria, Mi hermana se fue a la Normal de Torreón, ya no hubo tanto el problema de que yo me fuera, porque mis papás, siempre decían... ellos eran de la idea de que cómo me iba a ir sola a estudiar fuera.. en aquel entonces era más difícil, salir a carretera, andar yendo a Torreón y todo eso.

Cuando mi hermana se fue, también tuvimos que estar diciéndoles a mis papás, convenciéndolos entre todos para que quisieran dejarla ir, ellos no querían que nos fuéramos fuera de San Pedro, lo consideraban peligroso

Mis papás no estaban tan convencidos de dejarnos ir, pero también teníamos que estar diciendo que entendieran que era una superación para nosotros, que teníamos que salir de aquí para superarnos... Mi hermana de hecho no quería estudiar la normal, ella quería estudiar medicina.... Pero las posibilidades económicas no daban para más.(SP2LOEN141105)

Las historias de las profesoras se vinculan a una visión propuesta por otros en este caso sus madres, tías, hermanos o padre que ellas siguen en algunos casos con rebeldía y en otros con agrado o resignación pero que se remiten a tomar una decisión de estudiar la normal y trabajar como profesoras como una situación previamente prescrita por otros.

La formación inicial de las profesoras es mostrada por ellas como una coyuntura o epifanía en la cual la vida se transforma con la imposición o decisión de ser profesoras, condición que conforme el tiempo transcurre transforma la vida de ellas atribuyéndoles nuevos sentidos.

...."No yo si ganaba mi dinerito, pero todo lo mandaba a la casa, porque como mi papa ya no estaba mama estaba solita con una hermana madre soltera, y, les ayudaba económicamente, me quedaba solo con lo mas indispensable, yo no quería quedar mal con mi hermana, ella me había conseguido la plaza inclusive se molestaba mucho cuando le decía que yo quería buscar otra plaza, porque yo no veía avance en mi vida allá en Oaxaca, pero me tuve que

aferrar al trabajo a pesar de todo, como le iba a quedar mal a mi hermana.(SP4ISOEN130906)

“...Mi carrera profesional comienza al irme a trabajar en una escuela al norte del Estado, fueron días difíciles pues yo ya estaba casada y tenía un hijo, venía cada semana o cada quince días a verlo, muchas veces estuve a punto de dejar la plaza, pero fueron tantas cosas juntas, la necesidad del trabajo, el hecho de responderle a mi mamá, ella me consiguió la plaza, yo no podía salirle con eso, con que iba dejar aventado el trabajo....muchas sensaciones diferentes, sentimientos encontrados, la nostalgia de estar fuera de casa, el anhelo de cumplir con mi primer trabajo, el gusto y la satisfacción de estar enseñando a los niños, el cariño a la escuela y a mis niños del primer grupo que todo y del otro extremo de mi pensamiento, mi hijo, mi esposo consiguiendo trabajo, mi mamá que me consiguió la plaza, compromisos, penurias y nostalgia mucha nostalgia. (SP1MIENYRO180405)

La manera como llegaron a ser profesoras se refiere a experiencias de trabajo en lugares alejados de su ciudad natal en tres de los casos, así como a momentos vitales de dificultades y precariedades en los primeros años de servicio, pero en la mayoría de las expresiones prevalece el sentido de compromiso y responsabilidad ante el cumplimiento con las expectativas de otros que poco a poco se van convirtiendo en las propias expectativas.

Sin embargo en dos de los casos las maestras antes de salir de la normal, tenían ya su plaza en la ciudad donde vivían, gracias a sus madres; en otro caso es un hermano mayor el que ayuda a la profesora a ubicarse en la escuela de la comunidad rural donde él trabajaba, el cual está muy cerca de su casa, a continuación se presentan algunos relatos al respecto:

“...Para cuando yo iba a salir de la normal, ahí mismo nos dieron dos cursos, uno de preescolar y otro de Educación especial, para trabajar en lo que entonces se le llamaba “Grupos integrados” porque se rumoraba que por parte de la normal ya no se darían plazas y la SEP estaba dando cursos para otorgar algunas plazas, yo me decidí por los grupos integrados, sin saber que iba a suceder, y si efectivamente dieron algunas plazas en Veracruz, Guanajuato y otros lugares, también aquí en Coahuila, a mí me tocó en el Estado de Coahuila pero fuera de la Región Lagunera, pero no me fui, primero me casé, mi suegro se jubiló y me dejó su plaza, ya que ninguno de sus hijos es maestro, entonces mi hermano intervino y buscó la manera de que me acomodara cerca de San Pedro, para esto hubo la oportunidad de que a través de varios movimientos, mi hermano se fiera a una comunidad cercana y me dejara este lugar, así

que yo comencé a trabajar aquí en este Ejido y aquí he seguido y por el momento aquí seguiré” (SP3EVENRO101005)

“He estado en esta escuela gran parte de mi vida, y en otras escuelas de la zona escolar, antes de que yo saliera de la normal, mi mamá empezó a solicitar la plaza al sindicato, estuvo dos años haciendo gestión, desde Junio, se hizo la propuesta, estuve julio y Agosto en Saltillo para ver a dónde me iban a mandar y cual sería mi sorpresa que me mandaron a ésta zona escolar, en Septiembre ya estaba trabajando en esta zona escolar... al principio fue difícil, porque era mucha responsabilidad, aquí estaba trabajando mi hermana y mis papás, entonces, es difícil, por lo que la gente espera de ti, pero creo que lo hice bien, al principio tuve algunos conflictos y desencuentros con algunos compañeros pero salí adelante y he estado bien en general en las escuelas” (SP2LOEN260906)

Los otros dos casos refieren avatares antes de poder conseguir una plaza, la realización de varios interinatos e incluso el trabajar sin sueldo hasta que por fin en un promedio de tres años y medio logran conseguir una plaza a través de gestiones de sus tías y otros familiares involucrados en el magisterio.

“Al egresar de la normal, estuve un tiempo cubriendo interinatos, hasta me decían que si siempre me iba a quedar así, porque duré mucho tiempo cubriendo a diferentes profesores en escuelas del Estado y en colegios particulares estuve trabajando también, después de muchísimos interinatos inicié a trabajar en la ciudad de Viesca, fue difícil, pero era mi plaza y había que conservarla, después de tanto andar” (UPNLU290606)

“Inicié a trabajar en la sierra de Durango, padecí mucho, fue difícil para mi integrarme al servicio, eran como tres horas de terracería, en una ocasión se nos quedó la camioneta en la que íbamos, se quedó atascada, estuvimos ahí un día y medio, son comunidades muy difíciles, la gente es buena pero muy cerrada, es como estar en otro mundo en el siglo pasado, la gente no sabe nada de lo que está sucediendo actualmente, ni de la revolución ni de nada, tampoco les interesa mucho la escuela ni lo que se haga en ella, ellos ya tienen su vida resuelta en el campo, no ven a la escuela como un medio de progreso, para ellos es pérdida de tiempo, duré ahí como dos años y medio, había ocasiones en las que muchas veces me daban ganas de renunciar, pero ahí me había tocado, yo le ayudaba en todo lo que podía al director y eso me favoreció mucho, porque trabajábamos en equipo bien, éramos cuatro profesores en la escuela y cuando solicité mi cambio, no me tocaba cambiarme, pero el director intervino y me cambiaron, decía que no sabía si hacía bien, porque por un lado era bueno para la escuela y la comunidad que yo estuviera ahí, pero por otro lado él mismo reconoció que yo necesitaba cambiarme y que podía

tener un mejor desempeño en otra escuela y me cambiaron directamente a Lerdo Dgo...después tuve que renunciar a esa plaza por motivos familiares, a mi me pudo mucho por todo lo que había batallado, pero tenía que ayudarle a mi esposo en un negocio, además nos iba bien económicamente, después empecé a cubrir interinatos en el Estado hasta que me dieron la plaza, y nuevamente modestia aparte, por mi trabajo me dieron la plaza y me ubicaron en esta escuela, mi trabajo es lo que me ha abierto oportunidades y desde luego ahora también los estudios, se reconocen también(UPNANEN310806)

“Mi trayectoria profesional se inicia con la realización de varios interinatos, bueno en muchas ocasiones estuve trabajando con grupos donde mi tia me recomendaba, pero no me pagaban, después hice varios interinatos, en escuelas estatales y federales, hasta que me dieron mi plaza, batallé mucho para conseguirla, por eso tal vez valoro mucho mi trabajo, porque si duré muchos años sin plaza y ya estaba muy desesperada, en las escuelas me fui dando a conocer por mi trabajo y ellas mismas me fueron recomendando, hasta que me dieron la plaza, es difícil adaptarse a diferentes personales, diferentes directoras, diferentes compañeros que además en ocasiones al ser interina no te toman en cuenta para nada aunque uno demuestre que sabe trabajar y todo, no invitan a las actividades menos a tomar alguna decisión, es feo porque pareciera como si el trabajo de los interinos no importa (UPNCUEN070606)

Los primeros años de servicio en todos los casos aún en los que se pudieran considerar como óptimos por trabajar cerca de su casa, e incluso en los casos donde en la escuela o zona escolar laboran los padres y hermanos y son incorporadas al trabajo docente con un sinfín de facilidades, refieren momentos de soledad, sufrimiento, conflictos y un sinuoso camino de adaptación, como menciona una de las profesoras en este relato:

“Cuando yo llegué a esta escuela si tenía miedo, porque en esta escuela nadie quería estar y de hecho nadie duraba más de seis meses, porque estaba feo, era un lugar donde los niños eran muy tremendos, la comunidad era difícil, había mucha pobreza, algunos niños estaban de paso, otros muy descuidados, a los padres de familia no les interesaba mucho lo que sucedía con sus hijos en la escuela, importaba más bien la colaboración que pudieran tener de sus hijos en el trabajo en el campo, entre los maestros también el ambiente era tenso, de conflictos” (SP2ME260905)

Los momentos relevantes que las profesoras refieren, en su vida y su trayectoria profesional coinciden en las experiencias vividas en la formación inicial, el inicio del trabajo docente, el momento de contraer matrimonio y el

haber tenido hijos en siete de los casos ya que una de los profesores no es casada ni tuvo hijos, estos momentos son narrados por ellas entrelazándolos con la trayectoria profesional donde hablan de nuevas dificultades y logros compaginando la profesión docente con una vida matrimonial y las exigencias de la maternidad.

Algunas de ellas mencionan en este entrelace, la muerte de un hijo, un hermano, o el padre, son sucesos que marcan sus vidas y los ciclos vitales en los que vivieron estas experiencias, una de las particularidades en estos casos es el significado de los procesos de formación en los que se involucran los cuales les permiten superar parcialmente estas pérdidas.

Refieren los logros de vida entrelazados con los logros profesionales y eventos en los que en su versión de la realidad, ellas van teniendo transformaciones en su forma de actuar, en la construcción de nuevos sentidos en el quehacer docente y en la propia vida; por ejemplo un cambio de escuela, un cambio de grupo, la comisión provisional de un puesto directivo o de asesoría, la llegada a una mejor escuela, los reconocimientos como maestras del año, el ganar un concurso de zona, sector o región con la participación de los alumnos.

Incluso la remodelación de una escuela son situaciones que a las profesoras refieren como coyunturales para realizar diversas prácticas que producen transformaciones tanto en su vida como en su trayectoria profesional.

La condición de madres profesoras, es una cuestión importante en la profesión docente, ya que muchas de las acciones en la labor docente se definen en torno a los hijos, como el tomar un grado para trabajar o no, el cambiarse de escuela, el hecho de que los hijos estudien en la escuela donde sus madres trabajan, el aceptar o no un acenso e incluso dejar de trabajar o volver a trabajar entre otros.

Los procesos de formación permanente en los que las profesoras participan, así como las acciones que producen en los colectivos, son narrados por ellas como una epifanía en su vida y su trayectoria profesional; ya que a partir de las experiencias vividas en estos procesos, ellas propician cambios en su vida y su trayectoria profesional, se ven a sí mismas de distinta manera, construyen nuevos significados en su vida y su trayectoria profesional.

La formación permanente en la Universidad pedagógica, significa en la vida de las profesoras una transformación, se construye una simbolización de “Ser licenciadas” que significa empoderamiento, pero además la realización en la toma de decisiones propias que les permiten disponer de acciones que tienen sentidos y significados de reposicionamiento social, tanto en la familia como en el espacio magisterial.

En estos significados se muestra una transición hacia nuevas reglas en el hacer tanto en la vida y la trayectoria profesional que les permite dejar de hacer lo esperado, romper las antiguas reglas para transformar y transformarse.

A diferencia de sus compañeros varones para quienes es importante y les permite terminar satisfactoriamente su proceso de formación en la licenciatura y en su versión de la realidad mejorar lo que hacen; la formación permanente en los colectivos de profesores tiene un sentido para las profesoras un poco más profundo porque involucra el sentido de autonomía y poder de decisión propia en esta parte de la vida y la trayectoria profesional.

Esto es un hallazgo muy importante en su condición de mujeres porque se trata de una reconstrucción de sí mismas, en su vida representa una autoformación que les permite actuar de diferente manera.

Los relatos de las profesoras refieren oportunidades de tomar decisiones que en otros momentos de su vida no pudieron hacer, asimismo acciones pensadas en su mejoramiento profesional y personal donde si bien está vinculado a un deseo de mejorar la escuela, mejorar a los estudiantes, la principal intención es el trabajo sobre sí mismas que implica ya no considerar en primer lugar los intereses de los hijos y del esposo sino sus propios intereses.⁵⁵

Las expresiones que narran el sentido de la formación permanente refieren toma de decisiones, satisfacciones propias, empoderamiento, el trabajo en el colectivo es muy importante para ellas porque permite el logro de la autonomía personal y de grupo construyendo un espacio propio que difícilmente han podido construir en otros ámbitos.

Asimismo implica reposicionamiento social, en el entorno familiar y profesional, ya que a partir de que trabajan en los colectivos y logran terminar en la licenciatura, ellas se ven de manera diferente y son reconocidas en las escuelas donde trabajan y su entorno familiar; se trata de la construcción de nuevas posiciones que permiten la realización de diferentes acciones tanto en las escuelas como en el entorno familiar.

Las versiones de la realidad social que ellas construyen en la formación en los colectivos de profesores les hace transformar sus estructuras de percepción y por lo tanto transformar sus prácticas

⁵⁵ Esta situación es recurrente en las profesoras estudiantes de la licenciatura que presentan diferentes acciones y expresan sus angustias a través de sus comentarios, por una lado una buena parte de las profesoras asiste a la licenciatura con un sentido de culpa porque "Desatienden a los hijos, la casa o la familia" algunas lo superan otras no y desertan de los estudios, otras como es el caso de algunas de las profesoras del estudio esperan a que sus hijos sean adolescentes para dedicarse a estudiar y una vez legitimadas en su hacer se empoderan, disfrutan sus estudios y rompen con estructuras pasadas para reconstruirse como profesionistas y como personas; asimismo hay profesoras que en esta reconstrucción las resistencias son tan fuertes que llegan al maltrato por parte de sus parejas y/o también a decisiones radicales como el divorcio; la realidad es que en los inicios de un nuevo siglo en el que se ha desarrollado esta situación la violencia simbólica y física son parte de la cotidianidad en el ambiente magisterial.

Asimismo se producen nuevas actuaciones en cuanto a la colegialidad que se produce en las escuelas donde laboran, porque la manera como trabajan en los colectivos, influye en las formas de relacionarse en las escuelas.

Como se puede analizar en los siguientes comentarios de las profesoras:

“Las experiencias que he vivido con mis compañeros de grupo, hacen las diferencias entre el trabajo y la manera de relacionarnos en las escuelas, y el espacio de estudio que hemos formado aquí..... es que es diferente....pienso que a pesar de todo lo que se nos indica en las escuelas, sobre el trabajo colegiado y la calidad de las escuelas, la relación con los compañeros de escuela no es muy favorable, porque intervienen diferentes elementos como los compromisos sindicales, la lucha por la autoridad y el divisionismo en las escuelas obstruye cualquier cosa que se pudiera lograr en el trabajo colegiado y eso influye en el aprendizaje y la formación de los maestros porque bien podríamos compartir experiencias, pero la realidad es que no lo hacemos aunque nos traten de obligar a hacerlo, la realidad es que ni dentro, ni fuera de la escuela no tenemos mucha comunicación, sin embargo en el grupo de estudio que hemos formado aquí en la UPN es diferente porque trabajamos muy bien, platicamos de nuestras experiencias y lo que es mejor en las clases, nos ayudamos y aprendemos juntos realizando las diferentes actividades todos de común acuerdo...considero que por primera vez me he dado la oportunidad de convivir y compartir con los compañeros este espacio, que si nos ha fortalecido porque hemos mejorado en todo” (SP21MEEN260905)

“Se puede decir que el trabajo en la licenciatura me ha cambiado, en la forma de pensar y actuar, siento que ahora soy más libre y más segura en el trabajo en el aula y en la misma escuela, mis opiniones son escuchadas y se me mira con más respeto como que ahora si se, se valora que he estudiado, porque en esta escuela como en muchas otras los compañeros no se quieren esforzar, entonces reconocen que yo si me he preparado mejor... me siento mejor preparada, además de que la experiencia con los compañeros es muy agradable, ya se sale uno de la rutina, yo me volví a entusiasmar por las cosas que me gusta hacer, a mi me gusta mucho leer, comentar con los compañeros para aprender y trabajar mejor... me he abocado más a ser yo misma, a trabajar en mi crecimiento que también influye en los demás, porque en mi familia mis hijos, mi esposo valoran el esfuerzo, los compañeros de escuela aunque no quieran a veces aceptarlo, si reconocen que los que estudiamos la licenciatura estamos mejor preparados” (SP2 LO EN 12 09 06)

“Estudiar me da la fuerza para desenvolverme mejor en la vida, en el trabajo escolar, he podido atender tantas situaciones inciertas,

complejas y contradictoriasporque dirigir y sacar adelante una escuela como donde yo presto mis servicios, no es una actividad muy fácil que digamos... es muy complejo, entender a los maestras, lidiar con los padres, pero esto yo sé que no hubiera sido posible si las maestras de la escuela no hubieran visto en mí alguien valioso que tiene el afán por superarse y hacer mejor su trabajo... actualmente me siento muy segura de mí misma, muy tranquila, mejor formada... porque aunque sé que me falta mucho por conocer y por aprender todo lo que aprendí en la universidad, en la compañía y el apoyo de mis compañeras de equipo que ahora son de mis mejores amigas, y todo lo que fuimos viendo a través del estudio me abrieron un panorama de lo que sucede en la realidad,... conocer también otros entornos, sentirse estudiante me ha hecho mucho más comprensiva de las problemáticas de maestros y alumnos, dejé de ver solo mi mundo de manera reducida, el trabajo compartido nos hace mejores siempre, por eso en la escuela buscamos que todos se integren al trabajo, solo ni el mejor directivo puede hacer nada” (UPNLU EN030707)

En las profesoras los cambios de actitud son muy evidentes, ya que dan cuenta de lo que significa la formación en su vida y su trayectoria profesional, al mostrar cambios de actitudes en los contextos donde ellas laboran, en sus expresiones, refieren empoderamiento, reconocimiento social y toma de decisiones, y la seguridad y revaloración para desempeñar sus actuaciones en los contextos escolares; a continuación se presentan algunos extractos de registros de observación que hacen referencia a lo anterior.

Es un día normal en la escuela SP1, en el jardín de la entrada de la escuela están tres madres de familia esperando que sus hijos salgan al recreo. La puerta de la escuela está abierta, la gente pasa por la calle pero nadie entra a la escuela, ya que a diferencia de otras escuelas ubicadas en ciudades más pobladas, en esta ciudad la gente respeta las escuelas, además de que siempre hay gente en la calle que se fija en lo que está pasando.

Entrando a la escuela se encuentra la dirección de la escuela, el director no estaba, de manera que seguí entrando a la escuela rumbo al patio principal el cual está rodeado de las aulas que forman la escuela, algunos niños entraron y salen de los salones, algunos otros van a comprar dulces que vende una señora, la cual permanece casi toda la jornada escolar en el plantel.

Al dirigirme al salón del profesor AB, el profesor SI se acerca, ya que generalmente se para en el marco de la puerta de su salón, entra y sale del mismo y como está enfrente de la puerta de la escuela él se da cuenta de la gente que entra a la escuela, el profesor SI, me saluda y hace algunos comentarios.

“ -¿Cómo está maestra?, que bueno que vino, ¿Cómo ve? Que ya tenemos otra licenciada, ya son dos en la escuela con el maestro AB

JE - Bien, me da mucho gusto que MI se haya titulado, ustedes también habían de animarse estudiar.

SI - Es cierto, pero no es tan fácil, y más cuando uno está ya grande de edad como yo,... como le había dicho la otra vez que vino, yo si quería entrar, pero luego me fui desanimando, tiene uno que dedicar mucho tiempo, ya me falta poco para jubilarme, pero me alegra que profes jóvenes como la maestra MI tengan ganas de superarse, ahora ya está graduada después de tanto esfuerzo....Hemos visto todos mucho cambio en su manera de trabajar desde que se fue a estudiar... bueno aunque ella siempre ha sido buena maestra, pero ahora ha elaborado otras actividades más atractivas para los niños, estuvo tomando muchas fotos para un proyecto.

JE – Que bien

SI – Desde que empezó a estudiar, habla más, opina más y participa en la organización de las actividades y eso que es muy seriecita, lo mismo pasó con la maestra RO cuando estuvo estudiando y se tituló.

JE - ¿Usted considera que las profesoras cambian en su manera de desarrollarse en su trabajo?

SI – Si yo pienso que hay bastante cambio, lo que sea hay un mejoramiento personal... Todos esos cambios son buenos, todo lo que sea aprender nuevas técnicas, conocimientos y habilidades es bueno para el mejoramiento del trabajo docente....a mi si me gusta el estudio, igual si se abre un grupo aquí el año próximo voy a ver si me inscribo.

Los niños de su grupo se acercan para dar quejas de unos niños que se pelean en el salón. Me despedí del profesor SI, y seguí caminando por el patio, la profesora MI, sale de su salón y se acerca a saludarme

JE- Hola MI ¿Ya estás más tranquila?

MI – Si maestra me siento más relajada, me quité un peso de encima de toda la tensión que es presentar el examen, ahora me siento mejor.... Estudiar, para mi fue una experiencia muy interesante, me siento muy fortalecida y con más herramientas para trabajar.

JE – Qué bien MI me da mucho gusto que hayas avanzado en tus metas

MI – Si ya lo creo que si, creo que tanto esfuerzo ha valido la pena, aunque hay rumores de que ya no nos van a pagar las 40 horas, hay mucho ajeteo con eso, pero independientemente del dinero los logros obtenidos son lo que más cuenta, un reto personal que se está cumpliendo....La profesora MI se observa muy contenta, después de haber presentado su examen de licenciatura, en el examen ella había estado muy nerviosa, se observa mejor arreglada, se arregló el cabello y está vestida de manera diferente, yo me pregunto ¿Qué sucede con las profesoras que estudian la licenciatura? El cambio en el arreglo personal y la forma de desempeñarse en las escuelas es recurrente las profesoras de los colectivos (SP1RO131005)

En los casos de las demás profesoras se observaron situaciones similares donde se muestra que el proceso formativo que ellas realizan durante la

licenciatura, tiene un significado de transformación, que es percatado o notado por los compañeros de trabajo y que ellas mismas lo reconocen en sí mismas, hay esquemas de percepción de sí mismas que cambian y estos cambios son identificados en los esquemas de percepción de los compañeros de trabajo en las escuelas.

Entre los cambios que se observan, se pueden mencionar la actitud de crítica y reflexión ante los problemas de la práctica docente cotidiana, el cuestionamiento que hacen de la gestión de los directivos en algunos casos el arreglo personal se transforma también; y la actitud de participación en la resolución de las problemáticas de la escuela además que las del entorno del aula, los modos de relacionarse con el entorno social y escolar cambian, ya que a través de los colectivos adquieren seguridad para actuar.

En el siguiente extracto de registro de observación, se recogió un comentario de la directora de la escuela SP2 en el cual se puede ver que el significado de transformación y reposicionamiento, es construido por las profesoras de los colectivos en función de lo que otros sujetos que conviven con ellas los construyen también.

El día de hoy la profesora LO acomodó de una manera diferente su salón, ha puesto en el rincón de la lectura diversos cuentos y juegos educativos, también colocó algunos materiales que elaboró en el proyecto de innovación en intervención pedagógica, durante el tiempo que he estado visitando esa escuela he observado cambios significativos en su manera de trabajar, su arreglo personal y el trato con sus compañeros, estuve platicando como en otras ocasiones con la maestra CIEL que es la directora de la escuela, y generalmente platica conmigo sobre la manera como llegó a ser directora de la escuela, sobre las actividades que están haciendo en la escuela, sobre los profesores, las reuniones del colectivo escolar y todo lo que sucede en la escuela, en cuanto a las profesoras IME y LO la directora del plantel me

comenta, que la profesora LO, ha cambiado en cuanto a su actitud en el trabajo con los compañeros de escuela, ya que antes de estudiar la licenciatura, la profesora era menos participativa en las actividades escolares, al respecto la directora del plantel comenta :

[[CIEL - “La profesora LO , ha sido muy trabajadora siempre, es muy dedicada con sus niños, muy ordenada en la elaboración de la documentación, ella siempre es de las primeras en entregar la planeación y lo que se les pide.... Lo que yo he visto es que conforme ella fue estudiando la licenciatura participa más en las actividades de escuela y no solamente con su grupo, así como también en la colaboración con los demás profesores, una parte de los profesores de la escuela han estado en la universidad, pero no todos cambian en su manera de hacer las cosas, sin embargo lo que yo pudiera decir es que la maestra ME y la maestra LO, han inyectado nueva vida a su práctica, a su trabajo, será porque ellas son mayores que los otros profesores que han estudiado la licenciatura, no lo se, como que para ellas fue muy importante ese estudio, sin embargo para la maestra SA, la maestra MA y el profesor AL, no ha producido grandes cambios, como para ellas, no lo se ...Lo bueno es que los profesores se preparen, se interesen en el estudio, algo que de alguna forma les ayuda a realizar mejor sus prácticas.”]] (SP2JERO161205)

La comprensión detallada de lo que los sujetos han construido acerca de la formación da cuenta de que la formación en las profesoras es significada junto con los otros sujetos con los que interactúan como un reposicionamiento social en la vida y la trayectoria profesional, expresado por las profesoras, el siguiente relato cuenta esta situación.

Profra. EV - “El paso por la licenciatura y el trabajo con el grupo de estudio es un cambio, una transformación personal y profesional, que nos invita a trabajar mejor, y a ser mejores personas, de acuerdo a lo que he visto en las reflexiones de los compañeros del grupo de estudio, he ido aprendiendo a ser más crítica y reflexiva,... me educó en la conciencia del mundo en el que vivimos... como le diré..... soy más sensible al contexto, a la situación social que viven mis alumnos,... a lo importante que es el trabajo en equipo, me siento más dueña de mi, en la vida familiar también porque siempre se ha visto que mi esposo el ingeniero, que fulanito y fulanita son licenciadas, y yo maestra, no es lo mismo.... la carrera hace una diferencia, siempre se valora más a los que son licenciados, ingenieros o doctores u otras carreras, y no es justo porque ahora la carrera de maestro ya es una profesión como cualquier otra con prepa y todo, pero se relega, lo bueno es que ya voy a ser licenciada y eso me ha servido mucho para

revalorarme a mi misma en mi trabajo y en mi familia”
(SP4EVENRO101005)

Las profesoras del colectivo SP2, coinciden en sus expresiones, ya que hacen alusión al reposicionamiento social que construyen en la formación permanente y el trabajo realizado en los colectivos de profesores, hay coincidencias muy marcadas entre las profesoras de un mismo colectivo, tanto en sus expresiones como en lo que se observó en ellas en cuanto a sus acciones y actitudes.

Otras expresiones refieren el reposicionamiento social en la vida familia, que es un plano inseparable en las trayectorias profesionales las cuales no se plantean en un sentido lineal sino de manera más dinámica y no secuencial, el siguiente relato trata de las construcciones simbólicas que se construyen en el entorno familiar a partir que la profesora estudia la licenciatura y se titula.

“Tengo dos hijos, los dos son buenos muchachos pero el ver que me he esforzado por estudiar, les ha servido de ejemplo, para que no se dejen vencer a la primera, salir adelante, viendo que todo en la vida cuesta trabajo y más tarde que temprano tienes que hacer el esfuerzo y dedicarte al estudio, el trabajo con mis compañeras ha sido de mucha utilidad para que mis hijos vean en mi un ejemplo de esfuerzo, de estar estudiando, de tomar acuerdos y trabajar en grupo, porque eso es esencial en todos los aspectos de la vida, en los diferentes empleos, es una cadena, si trabajamos en grupo obtenemos mejores resultados, he pensado que los más beneficiados con los estudios y la formación que recibo son nuestros hijos, porque nos valoran más al ver que podemos lograr nuevas metas yo lo he sentido así.... (UPNANENYRO220606)

En la transformación en la vida y la construcción de un reposicionamiento social a partir de esa transformación, está presente lo colectivo, las profesoras significan la formación como una acción colectiva que les permite construir diferentes capacidades para actuar y resolver problemas.

En los casos investigados se observa la manera en la que las profesoras promueven lo colectivo como una estrategia para realizar acciones de mejoramiento en las prácticas educativas de su cotidianidad escolar como en

esta situación observada en la que una de las profesoras del colectivo SP2, promueve con sus compañeros el trabajo colaborativo.

La profesora IME está cubriendo provisionalmente la subdirección de la escuela, organiza varias reuniones de p reuniones de personal, en esta reunión los profesores se acomodaron alrededor del salón, la escuela tiene dos subgrupos de profesores, en el personal docente, la profesora plantea la importancia de tomar en cuenta a los padres de familia en las actividades de la escuela, en darles “Cuentas claras” tanto del dinero obtenido como fondo de las escuelas de calidad, como del trabajo educativo que se realiza en la escuela, donde los directamente involucrados son los profesores, la maestra IME, escucha a los profesores del plantel, les explica la importancia de aceptar las observaciones que los padres de familia hacen, discuten también sobre el trabajo colaborativo entre los profesores, los profesores acceden a poner de su parte para tener más comunicación en el colectivo docente.

La profesora IME les comenta IME – “Maestros tenemos que estar unidos y trabajar juntos, la unidad no es la que nos marcan que se realice en los consejos técnicos, es una unión de verdad para ayudarnos en el camino de la práctica docente, yo se que aquí jamás hemos tenido problemas para sacar el trabajo adelante, pero si tenemos más comunicación entre nosotros y expresamos nuestras ideas podemos mejorar mucho, lo que le pase a algún maestro con los padres o los alumnos nos debe interesar a todos porque es un asunto de todos, a todos nos atañe, los padres de familia van a confiar en nosotros, en la medida que nos vean unidos... una escuela fragmentada con un personal fragmentado, es una escuela acabada, porque no vamos a lograr avances significativos.....”(SP2RO250405)

Asimismo, en los contextos escolares los colectivos son reconocidos como espacios importantes de formación, que se desarrollan en la Universidad Pedagógica, pero que trascienden hacia los contextos escolares y/o magisteriales.

El siguiente extracto de registro refiere una conversación informal realizada con una de las compañeras de trabajo en la escuela primaria donde laboran las profesoras del colectivo "TO" la cual menciona lo siguiente:

"Hemos tenido cambios sustanciales en la organización de la escuela y éstos no se han dado precisamente a petición de las autoridades, los hemos tenido en el trabajo son las maestras y su preparación quienes nos han orientado a los que vamos detrás o no hemos podido ingresar a la licenciatura por diferentes motivos, los mismo compañeros alegan que las propuestas que ellas nos hacen son buenas, reconocemos que son gente muy inteligente que además se han empeñado en prepararse y en tratar de que nos organicemos mejor en las actividades para dar un cambiecito a la escuela que ya hace falta romper con tantas actividades tradicionales que sirven pero que no son tan productivas como aquellas en las que todo el personal se involucra, hasta la comunidad nos ve con mejores ojos, es para lucimiento del trabajo que todos los días se hace pero por cierto casi nadie ve, desafortunadamente estamos muy centrados en lo malo, los defectos, los errores, también podemos hacer cosas buenas... en la UPN, se desarrollaron bastante bien, los maestros que estudian ahí, habiendo maestros que quieren superarse en las escuelas, hacen que esas escuelas se distingan en el trabajo... al ver a las maestras de ese grupo estudiar la licenciatura promete ser un muy buena experiencia porque lo hemos visto con las compañeras, han avanzado mucho, la forma de organizar en la escuela, ellas se organizan y logran tener la escuela siempre al día y a todos en los primeros lugares... (ESPRO081205)

En un contexto educativo en constante transformación, las producciones de relaciones entre los sujetos van configurando el significado de la formación permanente como una formación colectiva, la cual los sujetos simbolizan como una forma de transformación de los sujetos y sus prácticas.

Estas transformaciones significan en los profesores y su realidad social un reposicionamiento social, ya que cambian de posición en el espacio social donde se desenvuelven, ya que en la realidad social las diferencias reales en los dominios más diversos, no son precisamente las que se marcan en las estructuras sociales, tal cual.

En el caso de las profesoras que pertenecen a los colectivos de formación, su posición en el espacio social se transforma hacia un reconocimiento social y una construcción simbólica de poder saber, poder decidir, poder organizar, en la familia la formación permanente de las profesoras y el trabajo que realizan en los colectivos es significada y simbolizada como valiosa, importante interesante, se les atribuye un reconocimiento por haber estudiado y haberse transformado ya que su actitud y comportamiento cambia.

Asimismo en los contextos escolares tienen el reconocimiento social que implica una construcción simbólica de legitimación de sus actuaciones.

La construcción de una posición social se construye a partir de las relaciones entre los sujetos; las profesoras construyen los significados acerca de la formación permanente en su relación con los sujetos de su entorno, son las relaciones e interacciones con los sujetos las condiciones de producción de esos significados.

Cabe señalar que estos significados refieren un cambio de posición en el lugar que ocupan en su entorno social, tanto en el entorno familiar como en el contexto magisterial y laboral – escolar en sus centros de trabajo.

Asimismo en las profesoras la formación permanente a través de los colectivos de profesores es significada como toma de decisiones propias, espacio de creatividad y libertad que en otros momentos de su vida no habían tenido y empoderamiento de sus acciones y decisiones.

Las acciones que realizan las profesoras en los colectivos les ha permitido construir significados en una realidad social donde coexisten prácticas e intensiones diversas acerca de la formación permanente, que en los significados de las profesoras toman una dirección de reposicionamiento social, en el espacio social que se construye en los procesos de formación.

7.4. La producción de identidades en los procesos de formación permanente

Para comprender lo que sucede en la realidad social en la que se construye el mundo de relaciones en los procesos de formación donde participan los colectivos de profesores es importante entender esta realidad desde su dimensión cultural en la que se construyen las relaciones, las identidades y también las diferencias sociales que se desarrollan a partir de relaciones de poder.

Esto tiene que ver con la forma en la que se construyen las relaciones de poder en los espacios sociales que articulan diferentes estructuras tanto objetivas como simbólicas, esto lleva a ver la realidad social construida por los sujetos en términos no solamente materiales sino simbólicos donde el poder se ejerce de manera sutil a través de las prácticas en los distintos contextos como las instituciones educativas.

La cultura hegemónica se define como tal por el reconocimiento arbitrario, social e histórico de su valor en el campo de lo simbólico, de manera que el reconocimiento están las identidades que se construyen en la trayectoria de vida y en la trayectoria profesional y que se producen o reproducen en las instituciones.

Las identidades de los sujetos no son estáticas, están en constante transformación y producción; a través de la formación en los colectivos de profesores se van construyendo identidades como parte de las construcciones de sentido y significado que se desarrollan en la formación permanente, en esta construcción intervienen tanto los profesores que forman los colectivos como los diferentes actores que se involucran en la formación,

las instituciones a donde pertenecen los profesores y la cultura que se produce en la institución formadora de docentes.

Las identidades son construcciones sociales que emergen de las interacciones, necesitan de diferentes estrategias para mantenerse y/o transformarse van ligadas a los estilos de vida de los sujetos, su versión de la realidad, sus construcciones simbólicas y sus capitales culturales.

Las identidades están vinculadas a las prácticas y los hábitos a partir de los que se generan las prácticas ya que son fundamentalmente sociales y son vistas como las representaciones de sí mismos de los sujetos y sus grupos sociales, apareciendo como resultado de las luchas simbólicas, en la ubicación de posiciones en el espacio social en la construcción de la cultura. (Bourdieu, 1979: 491)

Las identidades, se relacionan con la valoración de los sujetos en el orden social, que se va desarrollando a través de signos distintivos que son percibidos racionalmente, ya que la representación que los sujetos y los grupos ponen inevitablemente de manifiesto mediante sus prácticas y sus propiedades forma parte integrante de su realidad social (Bourdieu, 1979:494)

En el caso que nos ocupa, en la formación en los colectivos de profesores las identidades son construidas a desde las prácticas de los profesores y las representaciones de esas prácticas de formación en los colectivos de profesores, en su condición de estudiantes en la Universidad Pedagógica y en sus relaciones e interacciones con otros sujetos como sus compañeros de trabajo, los profesores que no pertenecen a los colectivos, los asesores de la universidad, sus familiares entre otros.

En la configuración de éstas identidades intervienen las distinciones entre cada colectivo de formación, las relaciones con la formación como institución, y las

demás instituciones y el contexto social, cultural y político en el que se desarrollan estos colectivos.

Las prácticas que realizan en los colectivos son reconocidas por otros sujetos y otros grupos como valiosas y productoras de conocimiento y de desarrollo de capacidades en los profesores que van produciendo identidades que hacen que sean vistos como de determinadas formas atendiendo a sus particularidades.

Estas identidades producen asimismo en los sujetos estilos de vida, y a su vez los estilos de vida que han producido configuran identidades particulares.

Nos definimos y nos evaluamos a partir de los sujetos que coexisten en un espacio social en el cual se construyen y reconstruyen identidades, hay prácticas que refieren cuestiones valiosas para los esquemas de percepción de los sujetos porque los identifican con sujetos o prácticas institucionales reconocidas como valiosas para el mundo de relaciones en las que los profesores se desarrollan.

Las identidades que se construyen en los colectivos de profesores, se relacionan con el reposicionamiento social; los profesores al estudiar la licenciatura en la universidad pedagógica tienen ya un reconocimiento por parte de la comunidad magisterial, sin embargo en los profesores que pertenecen a los colectivos, se pudieron observar diferencias significativas en relación a sus compañeros de escuela que estudian la licenciatura pero que no pertenecen a los colectivos de profesores.

En los profesores y profesoras que pertenecen a los colectivos, se observó que el reconocimiento que los compañeros de escuela, los mismos compañeros de colectivo y los profesores que pertenecen a los grupos escolares en la licenciatura, propicia que la posición en sus espacios sociales se transforme.

Ya que éste reconocimiento, los lleva a la construcción de prácticas distintivas como son su participación en la organización escolar, y la direccionalidad en sus escuelas tengan o no puestos directivos, es decir las identidades que se construyen en los procesos de formación permanente en la Universidad Pedagógica refieren prestigio, refieren profesores activos preocupados por el mejoramiento de la educación y los espacios educativos.

Asimismo hay identidades culturales que distinguen a los profesores quienes estudian la licenciatura como profesores por su pensamiento crítico y la manera en que cuestionan el mundo y que quieren transformarlo.

Esto tiene una gran relación con las identidades que se producen ya que son las acciones de los colectivos, las que generan esas identidades en los profesores relacionadas con su hacer en las escuelas y sus capacidades de gestión y autogestión y las características de los colectivos a los que pertenecen.

Cuando los profesores refieren que la formación significa “Poder decir” “Poder hacer” hay identidades construidas en la formación que les permiten sentirse así y que en los esquemas de percepción de sus compañeros son reconocidos por esto.

Aún cuando estas acciones se refieran a la toma de decisiones técnicas y/o administrativas producen cambios en los sujetos y sus entornos donde se desenvuelven y son reconocidos en los entornos donde interactúan.

En este sentido, las identidades que se construyen en los colectivos de profesores se forman a partir de identificaciones de pertenencia a los colectivos las cuales propician que se distingan de los otros sujetos.

Asimismo las identidades de los profesores generadas a través de sus acciones en los colectivos, suponen la posibilidad de que exista una versión de la realidad que actúa como identificación que requiere a los sujetos desde diversos ámbitos como son tanto lo cultural como lo psíquico.

La formación permanente en la universidad pedagógica, ofrece un modelo de identificación a los profesores que participan en los procesos de formación, sin embargo los profesores construyen con su hacer además otras formas de identificación relacionadas con una formación crítica y cuestionadora que aunque tiene que ver más con lo pedagógico y didáctico representa las distinciones de los profesores que estudian la licenciatura.

A partir de estos modelos y formas de identificación, los profesores construyen identidades configuradas en sus relaciones con los demás y a través de los demás, donde las construcciones de sentido, tienen que ver los significados acerca de la formación permanente en la Universidad Pedagógica y con los significados construidos acerca de la formación en los colectivos de profesores los cuales refieren construcciones tanto simbólicas como imaginarias.

Las identidades configuradas en la formación permanente en los colectivos de profesores refieren un tipo de profesor y un tipo de práctica docente, un tipo de prácticas de formación docente.

Las identidades encontradas refieren el reconocimiento por lo que hacen los profesores de los colectivos pero también una idea de lo que deberían hacer.

En primera instancia se encontraron identidades relacionadas a la manera de actuar en las escuelas como, que son referidos por ellos mismos y otros profesores en su entorno como “Profesores muy activos” “Los mejores profesores” “Los más preparados” “Los que saben más” “Los que saben organizar y organizarse” “Los que leen más y mejor” “Los que saben redactar y

hacer proyectos” “Los que van a la vanguardia académica” Los que son capaces para todo” “Los caballitos de batalla” “Los profesores que saben trabajar juntos” “Los que hacen el trabajo colaborativo” “Los que convocan a otros profesores al estudio y a la acción”

Estas identidades son un tanto distintas a las que refieren los planteamientos de la licenciatura, ya que desde los discursos que proponen la licenciatura se refiere la identidad de un profesor o profesora que reflexiona sobre su práctica y actúan en consecuencia para mejorarla basada en referentes teóricos y metodológicos; Asimismo la identidad del profesor como “Agente modernizador” en el sentido de implantador “Modernizaciones” de las prescripciones de del Programa de Modernización Educativa.

Sin embargo las identidades que se producen en la realidad social de los profesores que estudian la licenciatura, difieren de las identidades en algunos aspectos que se derivan de los discursos de las políticas educativas que fundamentan la licenciatura en educación LE´94 en los cuales los profesores se ven como profesionales en docencia que pueden transformar e innovar en su práctica considerando las necesidades e intereses de sus alumnos en función de estrategias didácticas fundamentadas en el constructivismo las cuales no necesariamente tienen como intención la colectividad y la organización de los profesores y de hecho no se promueve en las prácticas institucionales que están enfocadas a formar profesores para el mejoramiento de su práctica retomando las prescripciones de la reforma curricular de 1992 operativizada en los planes y programas de Educación Primaria y preescolar

Asimismo en cada colectivo se generan identidades particulares, relacionadas con las acciones que se realizan, pero también con un imaginario fundamentado en el deber ser y del profesor que todo lo puede cambiar a partir de su práctica, sin considerar la complejidad de los fenómenos educativos

como parte de los proyectos gubernamentales, es decir los profesores no toman en cuenta la dimensión política de su formación.

En este caso la formación en el colectivo “TO” se construyó una identidad enfocada a una construcción en la idea de “Las mejores profesoras” donde las profesoras son vistas en la imagen de calidad educativa en referencia a las prácticas que se realizan en las escuelas privadas y que poco a poco se van extrapolando hacia las escuelas públicas, sobre todo las de alta demanda como donde trabajan las profesoras del colectivo TO.

En sus prácticas dan muestra del interés por posicionarse como profesoras y parte de la escuela en la idea de competir con otras escuelas en una oferta y demanda donde se compite por ofertar la mejor opción de educación en una convirtiendo la imagen de la escuela institucional a una escuela organizacional dirigida por los estándares de calidad a los que se ajustan las prácticas de los profesores.

Otra de las identidades que pueden observarse en este colectivo es el de las profesoras como “Expertas” tanto en el contexto escolar, como en el contexto de la Universidad Pedagógica el colectivo de las profesoras, las prácticas de formación que realizan y las mismas profesoras se identifican como “Expertas” en la gestión y organización escolar, como también en las prácticas técnico pedagógicas que en las condiciones de trabajo que las profesoras tienen pueden concretar con éxito.

Ya que el contexto social y cultural actual promueve una educación basada en una racionalidad técnica, la cual se basa en lo pragmático, como construcción simbólica de la eficiencia, del buen desempeño, y la participación de los profesores como expertos en “Deliberar” que implica toma de decisiones solamente referidas a habilidades técnico – pedagógicas y organizativas de la escuela en una colegialidad artificial, sin embargo la línea que divide una

colegialidad de otra es delgada y la colegialidad en este contexto deambula de uno a otra posición.

En cuanto a las prácticas generadas en el colectivo, la autogestión mostrada en las prácticas formativas, creadas por las profesoras mismas de este colectivo, sirven como plataforma para generar identidades acordes a una práctica deliberadora y técnica que se adscribe a los modelos educativos de las escuelas particulares característicos en la región, los cuales se distinguen por los hábitos de una clase media alta, que puede disponer de diversos recursos materiales para apoyar las prácticas educativas.

Se ha construido en las profesoras un idea identidad de “Profesoras ideales” las cuales son exitosas en su labor docente que corresponde a las imágenes de los paradigmas actuales de las escuelas y los profesores.

En el colectivo SP1 las identidades que se construyen refieren la imagen de un “Profesor transformado” “Un profesor crítico” que se construye a partir del estudio de la licenciatura en la imagen de un sujeto crítico preocupado por su entorno educativo, su espacio laboral y comunitario, pero que tampoco contempla el ámbito político y las dimensiones de poder que van más allá de cuestionar el entorno.

Algunas de las maneras como los profesores de los colectivos se asumen son “Como sujetos flexibles” “Como sujetos transformadores de la realidad” “Como sujetos amables, abiertos que ayudan a sus compañeros” “Como gestores de los profesores” Este último es la identidad que define más a los profesores de éste colectivo; ya que su preocupación por transferir a los profesores de la Universidad Pedagógica a la ciudad de San Pedro y su inquietud por invitar a otros profesores a involucrarse en la formación.

Sus acciones como colectivo les fueron configurando estas identidades, en la resolución de problemas prácticos tanto en la formación docente como en las prácticas escolares.

Los profesores del colectivo SP1 en el contexto magisterial y social, han construido esta identidad en relación con los otros y a través de los otros como son sus compañeros de trabajo, los profesores del Estado. Pero en el contexto general de la licenciatura en educación, la Universidad Pedagógica Unidad Torreón, asesores y estudiantes de la misma a través de esos otros sujetos han construido otras identidades como "Profesores olvidados" "De menores capacidades académicas" "Profesores rurales" aún cuando no trabajen en comunidades rurales, "Profesores con dificultades". Haciendo distinciones entre los profesores de un contexto y otro.

Y sobre todo como "Profesores tolerantes" que con tal de lograr su formación en la licenciatura fueron capaces de tolerar cualquier situación como deficiencia en los recursos materiales ya que el mantenimiento, trasportación de los profesores y recursos materiales con los que operaba la subse de UPN en la ciudad de San Pedro eran financiados por los propios estudiantes, situación que propició que la licenciatura se desarrollara en condiciones materiales sumamente difíciles.

Asimismo tuvieron que lidiar con la aversión de algunos asesores para impartirles cursos a estos profesores, la renuencia de los académicos de la UPN Torreón a fungir como asesores y tutores de tesis, situaciones que les crean a los profesores identidades de "Marginación y exclusión" las cuales fueron asumidas por ellos y desde esa posición social, buscaron las otras identidades como profesores "Transformadores de su entorno" "Luchadores y gestores de la comunidad magisterial"

Al respecto, se muestra el siguiente relato de una de las profesoras: "La experiencia en mi formación en la licenciatura

fue difícil, aunque ampliamente satisfactoria, yo creo que tantas vicisitudes y sin sabores valieron la pena... es que fue terminar esa licenciatura casi con todo en nuestra contra.... Lo que nos sacó avante es el apoyo de los compañeros, el empuje para animarnos a no claudicar... los asesores piensan que no nos damos cuenta que por ser de San Pedro no nos quieren asesorar en la tesis, inclusive, no se si usted supo el último pleito que nos aventamos, que ya teniendo algunos de nosotros nuestros trabajos terminados, se nos dijo que primero iban a programar el examen para los de Torreón, y al último si había tiempo en esa etapa de titulaciones nos iban a programar a nosotros, entonces nos juntamos varios y fuimos a hablar con el director, para decirle que no era justo, que algunos de nosotros ya teníamos la tesis terminada lista para que se programase, que porqué iban a programar a otros maestros que entregaron después de nosotros, entonces para que hicimos tanto esfuerzo por terminar pronto, a lo cual si el director accedió a nuestra petición y algunos de nosotros pudimos titularnos en el orden en el que habíamos entregado el trabajo...
 "(SP2LOENYRO230306)

Los profesores del colectivo SP2 comparten con sus compañeros esta identidad de "Exclusión" e imagen de "Profesores con menores capacidades académicas" que sus compañeros que estudian en la ciudad de Torreón, identidad construida en gran parte por los asesores de la universidad; a diferencia de sus compañeros del colectivo SP1, los profesores del colectivo SP2, no tuvieron relación con los profesores - estudiantes que cursan la licenciatura en Torreón, ya que mediante las gestiones realizadas por los profesores del colectivo SP1 se creó la subsede de UPN en la ciudad de San Pedro.

Después de algunas de las gestiones realizadas conjuntamente con los profesores del colectivo SP1 entre las cuales solicitaron a las autoridades de la Universidad el cambio de asesor del eje metodológico que es el asesor que trabaja con los estudiantes durante dos años en el diseño, desarrollo y evaluación mediante el que los estudiantes elaboran su tesis, los profesores del colectivo SP2 tuvieron experiencias distintas a los de sus compañeros del colectivo SP1, ya que más asesores accedieron a orientar a estos estudiantes.

Las identidades construidas en las escuelas donde los profesores del colectivo SP2 refieren a “Profesores innovadores” tanto en la práctica docente como en la gestión escolar, “Profesores mejoradores de prácticas educativas” “Profesores que rompen las reglas” en cuanto a las tradiciones didáctico – pedagógicas.

Aunque las acciones de los colectivos en sus centros de trabajo, se enfoquen a las cuestiones didáctico – pedagógicas, en la comunidad educativa a la que ellos pertenecen son vistos como “Profesores transformadores” “Cuestionadores de su entorno y las prescripciones de la Secretaría de Educación” se ha desarrollado en este espacio social una identidad de “Reconocimiento” hacia el manejo de recursos, técnicas, diseño y desarrollo de estrategias didácticas y propuestas de intervención educativa.

Identidades que los posibilitan a obtener el reconocimiento social de la comunidad magisterial y el entorno social de la ciudad de San Pedro ya que en las imágenes que refieren a los “Buenos profesores” está la identidad del profesor “Innovador” que se transforma a partir de la formación permanente y que transforma su entorno desde el campo didáctico – pedagógico

CAPÍTULO VIII

CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS Y CAPITALES CULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS COLECTIVOS

“Hoy en día, vivir en los vestigios del cinturón negro histórico de Chicago, acarrea una automática presunción de demérito social y de inferioridad moral, que se traduce entre aquellos que viven allí en una aguda conciencia de la degradación simbólica, asociada al hecho de estar confinados en un universo vergonzoso y detestado”

Loïc Wacquant (2007:206 – 207)

Los procesos de formación como espacios sociales, se desarrollan a través de relaciones de poder, de posiciones, disposiciones, juegos de fuerzas, de estrategias de conservación o de subversión donde los profesores de educación primaria están implicados.⁵⁶

En este capítulo se presentan, las construcciones simbólicas configuradas a través de la formación en los colectivos de profesores.

⁵⁶ Bourdieu(2002) Refiere el término de campo, como espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas; se trata de un conjunto de fuerzas entre los agentes que conforman el campo; estos se presentan como espacios estructurados de posiciones y fuerzas.

Asimismo un campo es un sector determinado de la actividad social conformado entre otros elementos por estructuras simbólicas; al interior del campo se producen luchas en las actividades de producción, distribución y consumo en las relaciones sociales; estas relaciones sociales se definen por la posesión y producción de una forma específica de capital, ya sea económico y/o cultural.

Los campos de producción cultural proponen a quienes se han adentrado en ellos un espacio de posibilidades.(Bourdieu,1999b)

El capítulo comienza con la descripción de lo que sucede en los exámenes profesionales en la institución formadora de docentes dando cuenta de lo que sucede en este espacio.

Se hace referencia también la construcción simbólica acerca de la formación de los colectivos de profesores, como estrategia de supervivencia.

El acompañamiento, como construcción simbólica, se muestra en el siguiente apartado que aborda las diversas simbolizaciones que los profesores han construido acerca de la formación docente en una racionalidad colectiva que remite a sus afectos, relaciones e interacciones.

Se presentan los capitales culturales que los profesores construyen en la formación en los colectivos de profesores en relación a sus sentidos y significados acerca de la formación.

8.1 El examen profesional: Una actividad colectiva de transición

En la escuela al igual que en la familia, la iglesia y otras instituciones, se siguen patrones de significado construidos desde la historia y el origen tanto de las propias instituciones como desde los intereses y sentidos de los sujetos, produciendo líneas importantes para la conformación de sus identidades.

En la configuración social de los sujetos la educación y/o la formación, cumplen con un papel de socialización mediante el cual se ponen en marcha

mecanismos y sistemas externos para preservar no solamente la supervivencia humana, sino para garantizar la reproducción social y cultural.⁵⁷

Para comprender lo que sucede en los exámenes profesionales en una institución formadora de docentes como parte de los procesos de formación en los que participan los profesores de primaria y la forma como se desarrollan las acciones de los colectivos en relación a estas prácticas, es necesario situar este conjunto de prácticas sociales en la exploración de las formas de clasificación, y la manera como se construyen los sentidos y significados de los sujetos en función de los actos y discursos que realizan como rituales.

Las actividades colectivas son significativas en la vida y la cultura de los sujetos; conocerlos y comprenderlos, implica hacer un análisis comprensivo de los significados y sentidos de los profesores que participan en los procesos de formación y las implicaciones que las acciones de los colectivos tienen en estos procesos que son una pieza esencial de la formación permanente.

El mundo social está estructurado objetivamente, pero la posición que ocupa cada quien en ese espacio, configura en los actores sociales costumbres y condicionamientos acorde a esta posición, este condicionamiento se adquiere a través de las prácticas que realizamos como parte de la vida cotidiana de manera natural en una comunidad, en las instituciones educativas y/o la familia.

Culturalmente estas acciones van generando en nosotros disposiciones a formas de pensar y de hacer las cosas que son significativas para los

⁵⁷ Los procesos de formación al igual que los procesos educativos en los que participan ya sea niños o adultos, tienen la función conjuntamente con la escuela, de elaborar instrumentos, artefactos, códigos de comunicación y convivencia, como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie PEREZ GÓMEZ (1998:18) En este sentido, las instituciones escolares buscan a través de los diferentes rituales, preservar su propia supervivencia, de ahí que se promuevan ciertos modos de realizar las actividades cotidianas.

integrantes de un grupo social y es a través de las interacciones que al conjuntar nuestras disposiciones con las de los demás se crean nuevas formas que van conformando estilos de vida, versiones de la realidad, e identidades sociales que configuran la cultura en las instituciones.

Los rituales son parte de la cultura de las instituciones y representan acciones significativas para quienes participan en ellos ya que son pautas de comportamiento que encierran la concepción del mundo y/o de la realidad de los sujetos así como los sentidos de sus acciones, se trata de formas de comportamiento prescritas o acordadas culturalmente en las cuales se despliegan múltiples regulaciones.

En las prácticas rituales los símbolos tienen sentidos y significados compartidos para los sujetos de un grupo social, en la cultura hay prácticas que se vinculan con su conservación y transmisión.

Los rituales tienen sentido en las estructuras cognitivas y las estructuras de percepción de los sujetos que construyen el mundo social, estas estructuras son formas simbólicas que a su vez son representaciones históricamente construidas, por lo tanto son arbitrarias, pero como son construidas a partir de la interacción entre los sujetos de manera colectiva, tienen la particularidad de ser también convencionales.

Las construcciones o formas simbólicas que los profesores construyen acerca del examen profesional, que a su vez implica la obtención de la titulación profesional en la licenciatura en educación, responden a necesidades sentidas de los sujetos que están presentes en experiencias, en su vida y su trayectoria profesional y es mediante la realización de sus prácticas en la vida cotidiana en la institución formadora de docentes, que los sujetos van configurando diferentes rituales que tienen sentido y significado para ellos.

Algunos de los rituales que se pueden mencionar en la comunidad institucional de la institución formadora de docente que se ha estado haciendo alusión en este trabajo son la ceremonia de fin de cursos, las ceremonias o eventos que se realizan con un motivo académico en las que se sigue un protocolo no escrito pero que todos los miembros de la comunidad conocen, los festejos tradicionales entre otros.

De esta manera, el examen profesional y/o exámenes profesionales, son de los rituales más significativos de la institución formadora de docentes, pues los profesores significan una transición, ya que al titularse por medio de ese examen, pasan de ser “Profesores normalistas” a licenciados en educación o bien culminan su vida de estudiantes en la institución obteniendo un título; lo que significa social y culturalmente que hay cambios en la vida a partir de este evento.

El significado que se le da socialmente al examen profesional, propicia que los profesores actúen de diferente manera, los sujetos de la comunidad magisterial perciben estos cambios y crean construcciones sociales en las que les dan sentido y legitiman éstos sucesos.

La construcción de los significados representa tanto para los sujetos que viven ese momento una experiencia vital, como para los sujetos que ejercen el poder en la institución a través de un capital simbólico, al cual en el mundo construido por los sujetos “del mundo” de la formación permanente tiene un valor y una ganancia.

La importancia del examen profesional radica también en que es parte esencial de los mecanismos de reproducción de la distribución del capital cultural en el contexto educativo.

En el proceso de formación al que se ha venido haciendo referencia en este trabajo, la titulación es la etapa final del proceso lo cual implica un momento coyuntural, como proceso inicia a partir del 5º semestre, con el diagnóstico y la contextualización de una problemática educativa con la que los profesores diagnostican una problemática, elaboran un proyecto de innovación, lo aplican, lo evalúan y elaboran una tesis del proceso seguido y los resultados obtenidos con el proyecto la cual tienen que defender a través de una réplica en el examen profesional.⁵⁸

En la licenciatura Plan 94 a la que se hace referencia el título puede obtenerse mediante varias modalidades como la elaboración de una tesis, o bien de una tesina la cual se presenta en el examen profesional o mediante la presentación de un examen de conocimientos validado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C (CENEVAL) Sin embargo esta última modalidad no se utiliza aún cuando se ha hecho la invitación a los estudiantes a titularse por esta modalidad; tanto los asesores de la universidad como los estudiantes insisten que se utilice la modalidad de examen profesional.

La cultura representa patrones de significado construidos históricamente, los cuales se expresan a través de símbolos, creencias, costumbres, estilos de vida entre otros elementos. En este sentido, el examen profesional tiene patrones de significado, definidos entre los sujetos a los que se les atribuye simbolizaciones importantes para los actores sociales que participan en los procesos de formación permanente sobre todo porque son colectivos, pues

⁵⁸ Durante el 6º semestre los profesores diseñan un proyecto de innovación en intervención pedagógica a través del cual, en el 7º semestre realizan una aplicación del mismo durante siete meses de los diez que dura el ciclo escolar oficial, en 8º semestre los profesores – estudiantes concretan la tesis y preparar el examen profesional.

involucran a otros actores como la familia, los compañeros de centro de trabajo, los compañeros de grupo escolar entre otros, situación que legitima el evento.

Para los profesores de la licenciatura, el examen profesional conlleva diferentes acciones que los profesores comparten con los profesores de los colectivos, el ritual comienza dos o tres semanas antes de que los profesores presenten el examen.

Los momentos que los profesores comparten antes, durante y después del examen profesional, implican la reunión de todos los miembros del colectivo, para colaborar, apoyar al profesor o profesora que presentará el examen, asimismo representa la toma de decisiones y discusión deliberativa entre los miembros del colectivo (UPNRANC041005)⁵⁹

Implica la ruptura de lo cotidiano para la renovación del espacio social, a partir de que los profesores piensan su realidad de manera diferente y se piensan a sí mismos de manera diferente.

⁵⁹ Algunos de los profesores y profesoras del colectivo SP2 esperan al profesor RA quien está platicando con el asesor del eje metodológico en su cubículo, los profesores del colectivo esperan al profesor RA en el vestíbulo de las oficinas de la universidad.... Ellos platican, traen las antologías de eje y algunas producciones de los niños que el maestro RA ha traído....pasan diez minutos yo los he estado observando desde el patio donde platico con una alumna de la maestría que ya se va.... Me acerco a saludar a los profesoras y profesores del colectivo.... Me platican que están esperando al profesor RA para ayudarlo preparar su examen, platican entre ellos, llevan algunos libros, antologías de la licenciatura y libros de texto escolar de primaria, fotografías y algunas producciones escritas de los niñosesperan pacientemente... comentan que quieren entrar al aula donde será el examen pero no hay nadie del personal que se las abra.... El profesor RA llega con sus compañeros, les platica y les muestra unos esquemas... una profesora se reúne con ellos y les dice que no podrán entrar a el aula donde será el examen....Los profesores, después de estar platicando y decidiendo que hacer caminan a la cafetería a trabajar, pegan fotos en una cartulina ... ordenan los trabajos y ayudan al profesor RA a elaborar un fichero a partir de algunas lecturas...están muy atentos y entretenidos preparando los materiales...se ríen, platican, discuten acerca de las lecturas...pero sobre todo lo que puedo observa es que denotan placer y tranquilidad al estar trabajando juntos.....denotan también interés en ayudar al profesor RA e interés en el proceso que se sigue en los para presentar un examen profesional yo me pregunto ¿Qué significa para los profesores de los colectivos estas prácticas? ¿Qué importancia tiene el acompañamiento en este proceso formativo? (UPNRANC041005)⁵⁹

Para los profesores de la licenciatura, el ritual del examen profesional, comienza, prácticamente desde que ellos entregan la tesis, los compañeros del colectivo, participan ayudando al profesor o profesora, haciendo de este suceso un problema de todos los integrantes del colectivo y por lo tanto un logro con los demás y a través de los demás.

Desde la elaboración de la tesis, los profesores de los colectivos están presentes acompañándose se orientan en las cuestiones que tienen que trabajar como la compaginación y la impresión de la tesis, acompañan a sus compañero en la realización de los trámites, se ayudan entre ellos para preparar todo lo necesario para presentar el examen.

Este profesor comenta en días próximos a la presentación de su examen profesional, algunas cuestiones interesantes acerca de la experiencia vivida con sus compañeros y el significado acerca del examen profesional como una coyuntura importante en su vida y su trayectoria profesional, reconociendo la construcción de una reinención o reconfiguración en su vida y su trayectoria profesional:

Qué puedo yo decirle maestra acerca de esta experiencia de formación y transformación que viví en mi persona, es una transformación total de mi y de mi manera de trabajar, ahora siento que veo con otros ojos, más bien veo cosas que antes ni siquiera me percataba.... Hay un cambio en mi, para bien siempre para bien claro está j aja....Yo no puedo decir que me hice solo, muchas personas estuvieron siempre a mi lado, aconsejándome, acompañándome en el camino se puede decir, la familia por ejemplo está con uno en todo el proceso,,,,,, pero también los amigos que en esta institución logramos construir un vínculo muy poderoso e importante, que se fue formando a través del compartimiento de experiencias y actividades desde un comentario, un apoyo mutuo de principio a fin, y digo desde el principio porque cuando decidimos estudiar nuevamente fueron las palabras de ánimo, después la discusión el intercambio de ideas, la orientación para avanzar y en estos momentos de culminación pues con la ayuda en las cosas que hay que hacer para lograr llegar a la meta de la titulación, nada menos ayer estuvimos todavía imprimiendo detalles, hasta a compaginar nos hemos ayudado.....(UPNRUNC120905)

Como se había mencionado en páginas anteriores, el total de los profesores consiguieron titularse, situación que una gran parte de los profesores que estudian la licenciatura no pueden lograr, ya que aunque se trata en general de un trámite sencillo, no todos los profesores logran realizarlo.

Se pudo observar que los profesores de los colectivos acudían a realizar los trámites previos al examen profesional, acompañados de alguno o algunos de sus compañeros del colectivo, asimismo la orientación como formación entre iguales que realizan, es muy evidente en estos grupos de profesores donde se indican “Se enseñan” y se cuestionan sobre lo que van haciendo para presentar el examen.

El acompañamiento es un elemento sumamente importante en la realización del ritual del examen profesional ya que a través de este acompañamiento es como adquieren sentido y significado las acciones que ahí se realizan.

El significado que tiene el examen profesional se expresa de manera oral y a través de las acciones de los sujetos, por ejemplo son recurrentes las siguientes expresiones de los profesores al iniciar el examen:

“Este momento representa para mi la oportunidad de atreverme a hablar de mi propia práctica” (UPNAB260906)

En esta expresión se puede observar la necesidad que tienen los profesores de expresarse, así como la necesidad de reconstruirse o reinventarse como sujetos sociales en constante transformación.

Otra de las expresiones recurrentemente utilizada por los profesores al participar en su examen profesional refiere una revalorización de la propia práctica docente que en el momento en el que los profesores narran lo que

realizaron en las escuelas, los logros obtenidos con los niños, el uso de estrategias didácticas productivas etc.

Ejemplo:

“Reconocer que lo que llevo haciendo toda mi vida puede mejorarse y tiene cosas valiosas” (UPNMI111005) Otra de las profesoras comenta: “Ha habido cambios en mí, lo que en un tiempo pensé que era poco importante porque se hace todos los días de manera rutinaria, ahora lo considero valioso, es hasta que puse mis experiencias en ese trabajo, que me di cuenta que las actividades que he realizado son interesantes y son valiosas, pueden servir a alguien más... Pero yo no me había dado cuenta, hasta que mis compañeros me lo hicieron ver que la teoría no está solo en los libros está en el día a día, cuando nos damos cuenta que desde la práctica docente podemos mejorar el contexto donde trabajamos (UPN,IME210906)

El intercambio académico y la formación entre iguales, encuentra un sentido trascendente en el proceso de preparación del examen profesional, ya que entre los profesores se van guiando mutuamente mostrando sus posiciones ante las diferentes temáticas educativas en una colegialidad auténtica que permite expresar, discutir, debatir entre iguales como acciones formativas.

En este intercambio, se construyen experiencias de formación, donde se generan posibilidades de acción en la transformación de los profesores y su mundo social, a través de su propia reconstrucción como sujetos de la educación.

Hay una construcción simbólica en relación con “El poder de decir” tanto en la etapa de preparación del examen profesional, como en el desarrollo del mismo se producen “Formas de decir” que son un avance para los profesores en su desarrollo académico; ⁶⁰porque en los contextos donde ellos se desenvuelven,

⁶⁰ La transmisión del poder entre las generaciones constituye siempre un momento crítico de las unidades domésticas. Entre otras razones porque la relación de apropiación recíproca entre el patrimonio material, cultural, social y simbólico y los individuos biológicos formados para y por la apropiación. En este sentido, los cursos que se promueven a través del PRONAP y las acciones donde se pretende la participación de los profesores para propiciar la toma de decisiones deliberativas dirigidas hacia rubros específicos como son el plano didáctico –

y en otros procesos de formación permanente no es posible llegar a decir y a hablar de ciertas cosas ya que la misma dinámica tanto de los consejos técnicos en las escuelas como de los procesos de formación en la línea del PRONAP (Programa Nacional de Actualización) se dirigen más hacia el mejoramiento los niveles de aprendizaje de los niños sin considerar las particularidades de los contextos donde se desarrollan las propuestas de aprendizaje, la historicidad en la que se operan y sobre todo a los profesores como sujetos intelectuales que pueden reflexionar acerca de su entorno para transformarlo y transformarse.

Otra de las construcciones simbólicas que se desarrollan a través del examen profesional en la formación permanente, se refiere a un reconocimiento mutuo; los profesores dan cuenta de la importancia del acompañamiento y las habilidades que desarrollan junto con sus compañeros para colaborar y consensuar entre ellos como capacidades adquiridas en la formación tanto en ellos mismos como en los otros, construyendo un espacio social, basado en el respeto y el compromiso no escrito, que les permite lograr propósitos tanto individuales como colectivos.

En la siguiente conversación ocurrida en un examen profesional se puede observar este reconocimiento:

- “Y Cómo te preparaste para este momento le preguntó la maestra *EN* al sustentante ¿Qué importancia tiene para ti estar presentando este examen?”

El estudiante le responde:

pedagógico se desarrollan en esa transmisión del poder tanto en las unidades domésticas como en las instituciones las cuales están simbólicamente vinculadas, la formación que se realiza en la Universidad Pedagógica aunque es también parte de los dispositivos de poder que se ejerce por parte del Estado hacia los profesores, en la dinámica que se genera desde las acciones en los colectivos de profesores permite la realización de rupturas en cuanto a “Lo que se dice” y “La forma en la que se dice” y sobre todo que son los profesores “Quienes dicen” Hablando de su propia realidad social que remite a la situación actual de la educación, que refiere una visión diferente de las prácticas de los profesores y una visión distinta acerca de sí mismos como agentes sociales en la educación.

Una gran importancia tiene para mi llegar hasta este momento ... La verdad no me imaginaba como podía ser y por lo mismo he sentido todos estos días reacciones o sentimientos encontrados entre querer que ya se llegue el día y al mismo tiempo no..... Me preparé mucho, entre mis compañeros de grupo me ayudaron a realizar y a practicar un poco la presentación, porque pues hablar en público no es mi fuerte pero intenté presentar lo mejor posible mi trabajo....estuve practicando ensayando un poco y leyendo mi trabajo...también organicé una información, los maestros de mi grupo me prestaron unos libros para prepararme mejor, a mas menos así me preparé” (UPNEF191006)

Existen razones prácticas por las que los profesores participan en los procesos de formación; así como también, son razones prácticas las que llevan a realizar rituales en las diferentes escuelas, los cuales permiten a éstas como instituciones constituir su cultura.

En las instituciones formadoras de docentes y en las instituciones formadoras de docentes en general, los sujetos realizan diferentes actividades que se reproducen recurrentemente, y que adquieren para los sujetos que participan en ellos y los agentes sociales que pertenecen a un grupo social sentidos y significados sumamente importantes.

Ya que, cuando se realiza una experiencia ritual, hay esquemas generadores que se ponen en marcha, y que tienen funciones muy específicas. En los rituales, está presente un sistema de valores, que provienen de la cultura en el caso de las escuelas, los rituales provienen de la cultura escolar y nos muestran los usos más próximos y más cotidianos de un sistema de esquemas generadores y clasificatorios y razones prácticas que justifican la realización de las mismas⁶¹

⁶¹ Bourdieu menciona la importancia de comprender las razones prácticas que nos hace conocer y reconocer los ritos (Bourdieu, 2007:34) En el examen profesional, se producen ritos que en lo particular tienen un sentido y significado para quienes los realizan y participan en ellos, estos ritos que en su conjunto, representan el ritual, se relacionan con la historia y el origen de la institución, y con la estructura de la misma, que en muchas ocasiones está oculta y produce y fundamenta, la realidad social en la

Como menciona Bourdieu (1997:115 – 117) Las relaciones de fuerza más brutales son al mismo tiempo relaciones simbólicas y los actos de sumisión, de obediencia son actos cognitivos que, en tanto que tales, ponen en marcha unas estructuras cognitivas, formas y categorías de percepción así como principios de visión y de división.

En este sentido los rituales, son acciones muy conocidas para los agentes sociales que participan en ellas, se repiten constantemente y ayudan a las personas a seguir un orden tanto en la estructura y la vida de los sujetos como de las instituciones, porque guían estas acciones, nos dicen que hacer y cómo hacerlo.

En los exámenes profesionales se produce un ritual, que comienza desde que los profesores entregan su tesis impresa para que les sea programado su examen, a partir de ese momento, hay acciones que se repiten invariablemente entre los sujetos, la preparación para el examen, asimismo el uso del tiempo y del espacio en el que se realizan las acciones tiene un sentido y un significado específico para quienes participan.

Los profesores, visitan con anticipación el lugar donde será el examen; esta es una acción recurrente, que para los profesores significa la certeza y/o seguridad de presentar un examen profesional con éxito; algunos acuden solos, la mayoría de los profesores que pertenecen a algún colectivo realizan esta actividad con los compañeros del colectivo.⁶²

institución, la cual en gran parte mantiene una ilusión de la realidad coexistiendo con las cuestiones objetivas que determinan esa estructura.

⁶² Algunas notas y registros refieren diferentes situaciones que dan cuenta que para los profesores visitar el lugar donde será el examen profesional es una cuestión importante; en el caso de los profesores de los colectivos, ellos van acompañados de sus compañeros del colectivo, de manera que se trata de una acción compartida, que se realiza en conjunto. En el caso de los profesores que no pertenecen a ningún colectivo, acuden a realizar esta actividad generalmente acompañados de algún familiar y/o amigo o compañero de la escuela donde

La manera como se utiliza el tiempo y el espacio en la preparación del examen profesional, es una etapa importante del ritual que se pretende realizar, es una acción donde participan los profesores con sus compañeros de colectivo e incluso otros compañeros son convocados a colaborar en esta preparación, así como amistades y familiares.

En la siguiente situación, se puede observar esta participación en la preparación del ritual y la manera como se implican otros actores en el suceso

La profesora GO, ha venido con una de sus hijas así como con una compañera de su grupo, lleva materiales de uncel y cartulinas, así como una caja de cartón con otras cosas...pregunta al personal administrativo donde será el examen..... entra al salón y dice "Yo voy a estar aquí" no se si estará bien ponerme mirando al jurado de lado, ¿Tu cómo ves? Le pregunta a la compañera que la acompaña..."Yo pienso que deberías colocarte del otro lado" "¿Saco las fotografías de la caja?" Pregunta a la maestra su hija..."No todavía no... sólo quiero ver como quedan las fotos en los cuadros y en el salón... quiero que queden muy bonitos, los voy a forrar y a ponerles un margen"(Dice la maestra GO) - "Ay mamá como te la complicas.... Vamos a pegarlas así... no vas a acabar para mañana"(Comenta la hija) "Si acabo, de todos modos hoy no pienso dormirme...quiero estudiar bien y dejar los cuadros bien bonitos para mañana...les voy a poner fondo amarillo, tiene que quedar todo bien para mañana, también voy a acomodar todavía las carpetas de los niños y los regalos de los maestros...(Comenta la maestra GO) (UPNGONC270906)

laboran. En la siguiente situación una de las profesoras acude con su prima que también es profesora a observar el lugar donde se realizará el examen, después de un rato de estar reconstruyendo una y otra vez la presentación, y planear lo que realizará en el examen la profesora NA se dirige a mi y me comenta: "¿Maestra puede ir a ver mi presentación?" Me dice con inquietud.... - Pero si yo no voy a estar en tu examen le contesté.... – No importa es que si usted me dice que está bien me quedará más tranquila, estoy muy nerviosa y emocionada también..... Observé que la profesora estuvo haciendo ajustes a su presentación en el aula donde presentará su examen la próxima semana, ella llegó como a las tres treinta de la tarde y casi son las seis de la tarde y la profesora sigue haciendo ajustes en su presentación, he observado que la repasa una y otra vez, le pide también opinión a su prima, lleva y trae cosas de afuera de la escuela, son producciones de los niños, fotografías y otras cosas, su prima no logró terminar la licenciatura; las dos profesoras se ven muy entretenidas y entusiasmadas (UPNNANC200905)

--“Pues todavía te faltan muchas cosas... vámonos para la casa...yo te ayudo hasta las diez u once, porque mañana hay que levantarse temprano, tengo que hacer loche para mi hija que se va a la escuela y tengo que llegar temprano yo también “
(Le comenta la maestra que la acompaña)(UPNGONC270906)

Después de un rato de que las profesoras visualizan el salón, comentan entre ellas e imaginan donde pondrán los materiales y qué es lo que se realizará al día siguiente, suben a un coche las cajas y los cuadros de unicel y otros materiales y se van de la universidad (UPNGONC270906)

Según se pudo observar lo predecible de los rituales les da seguridad a los profesores para actuar, les permite organizar de manera natural, las acciones a realizar en las que muchos de los actores sociales relacionados con los profesores se sienten convocados y atraídos, precisamente por el significado que le otorgan a este suceso, en la vida y la trayectoria profesional.

Las actividades de preparación para el examen profesional, al igual que muchas de las acciones que se realizan en el examen profesional, son acciones rutinarias que se realizan en la cotidianidad del espacio social de la formación docente permanente, que al ir construyendo significados compartidos en función de estas rutinas en su conjunto van configurando el ritual del examen profesional.

En el ritual del examen profesional se conjugan diversos elementos de la cultura institucional construida en la universidad, la cual se deriva de las pautas culturales de los sujetos que participan las cuales han adquirido en las instituciones a las que han pertenecido o pertenecen como son en este caso la cultura de las escuelas normales, la cultura de las escuelas primarias principalmente.

Como se ha mencionado, en los exámenes profesionales, el tiempo y el espacio se utilizan mediante acuerdos entre los sujetos que participan; el protocolo es el seguido en todas las instituciones oficiales, sin embargo en la

universidad se han construido pautas culturales no escritas que se llevan a cabo en el ritual.

Los profesores quienes son sustentantes y actores principales del ritual, llegan una hora antes de la hora citada al examen generalmente acompañados de algún familiar cercano y en el caso de los profesores de los colectivos, en el total de los exámenes de los profesores que forman estos colectivos los sustentantes, llegaron acompañados de sus compañeros de colectivo.

A continuación se narran algunas de las acciones que realizan y objetos con los que acuden al examen:

En la hora u hora y media anterior al examen, los profesores platican, prueban el equipo de computo y acomodan los diversos materiales que han elaborado para ser utilizados ese día, estos recursos son variados y para el sustentante son muy sumamente importantes los compañeros del colectivo ayudan a acomodarlos y en algunos de los casos los compañeros llegan con estos porque ayudaron a elaborarlos; entre los recursos que se observaron de manera recurrente están las evidencias de las actividades realizadas durante el proyecto de innovación en intervención pedagógica. En el total de los exámenes documentados los profesores llevaron fotografías del proyecto y el *contexto comunitario* como se ha tenido por costumbre llamar al lugar donde realizan el proyecto de innovación en intervención pedagógica.

Asimismo llevan los recursos didácticos que utilizaron en las estrategias realizadas en el proyecto, se pueden observar por ejemplo letreros del rincón de la lectura, juegos educativos como dominós, loterías, las partes de la flor, rompecabezas, ficheros libros títeres entre otros. (UPNHOREP051106).. Otra parte de los objetos son las producciones de sus alumnos; estos son en gran parte producciones escritas como álbumes, antologías, cuadernos de trabajo y portafolios de los niños. (UPNIMEEP210905) (UPNZOEP110905)

Los recursos materiales son objetos importantes en el ritual del examen profesional para los profesores sustentantes y los profesores de los colectivos que los acompañan al examen; sin embargo en una buena parte de los exámenes, estos objetos son solamente utilizados como ornato y

ejemplificación de alguna actividad; y sobre todo como “Evidencias” o pruebas del trabajo realizado.

Al preguntar a los profesores cuando ellos colocaban los materiales con tanto esmero, ¿Para qué habían traído estos objetos? Ellos respondían que querían hacer notar las “Evidencias de su trabajo” (UPNMIEP111005) “Dar a conocer a los examinadores muestras de las diferentes actividades realizadas durante el proyecto de innovación” (UPNMAEP010706), que los materiales les servirían en el examen para “Evidenciar, argumentar y explicar cuando les preguntaran los sinodales” (UPNHOEP051106)

En otros casos los recursos son mero requisito o costumbre como en el siguiente caso:

El profesor, llegó muy temprano al examen profesional, acomodó algunos libros en una mesa, también carteles con dibujos y recortes que hacían alusión a la promoción de la lectura, llevó unas láminas que la Secretaría de Educación han regalado a todas las escuelas primarias, el aula quedó llena de los carteles y los demás materiales, sin embargo las actividades que el profesor presenta en sus proyecto, si bien tienen que ver con la lectura, se enfocan más a la expresión escrita que es el tema de la tesis,.... El profesor ha traído varios objetos del área o rincón de la lectura, pero como ha sucedido en otros exámenes, no utiliza estos objetos durante el examen, solo han servido de ambientación del aula. (UPNPAEP260906)

En otros casos, los profesores que presentan su examen profesional, preparan carpetas para los sinodales con producciones de los niños, fotografías u otros trabajos que quieren mostrar, en estos casos hacen una explicación de los mismos en el examen. Los asesores, en el discurso expresan no centrar la atención en estos materiales, sin embargo en sus acciones muestran que les llaman la atención estos recursos ya que los observan detenidamente, hacen comentarios de elogio hacia el uso de los mismos y “Lo bonito” o novedoso de estos, y les dan importancia a los mismos considerando “Lo laborioso” en su exposición ya que en el trayecto del examen consideran un valor agregado a favor de los estudiantes que den muestra de su dedicación y esfuerzo para realizar estos materiales (UPNMAEP010706) (UPNEFEP060606) (UPNHOREP051106)

En los exámenes profesionales los recursos materiales que llevan los profesores, dan cuenta de sus identidades que refieren tradiciones construidas de la Educación Primaria en las que se utiliza el material expositivo en las clases y diferentes eventos, así como tradiciones y costumbres de la cultura normalista en las que se “Adorna” se “Decora” en los eventos como simbolizaciones de la cultura de los profesores, lo gráfico tiene un gran sentido para los profesores de primaria.

8.2 De profesor a licenciado

Después de que los profesores acomodan sus materiales con ayuda de sus compañeros, todos esperan a que lleguen los sinodales, los profesores y las profesoras, van vestidos de manera formal; tanto hombres como mujeres denotan con su vestimenta, prepararse para una ocasión especial, para un festejo o ceremonia que tiene un sentido de importancia; denotan esmero en su arreglo personal semejante al que se utiliza para asistir a una ceremonia social y/o religiosa.⁶³

El examen profesional es un ritual de transición porque permite a los profesores pasar de una manera de vivir a otra; a través del examen profesional los profesores viven un cambio en sus vidas, el cual les permite legitimar las acciones, presentándose de una manera distinta en el contexto social donde se desenvuelven que es el ámbito magisterial y educativo, de la

⁶³ Se documentaron diez exámenes profesionales, de los cuales siete fueron de profesoras y cuatro de profesores, en todos los casos los profesores vestían ropa formal; en el caso de las profesoras generalmente llevan vestido o un traje sastre, una gran parte de ellas llevaban trajes o vestidos blancos, llevan el cabello arreglado, y se modifican su arreglo personal en general; los profesores por su parte visten con camisa y corbata, solo en uno de los casos uno de los profesores llevaba saco, sin embargo su afán por asistir con una buena presencia al examen, es para los profesores y profesoras otra parte importante del ritual del examen profesional, se puede observar bastante esmero en su arreglo personal, el color blanco en el vestido de las profesoras es recurrente, al preguntarles ¿Por qué se visten de este color? Las profesoras comentaron “No lo sé” “Me gusta ese color” “Porque es un momento muy especial en mi vida” Sin lugar a dudas para los profesores y profesoras el examen profesional tiene el significado de un evento especial; por la forma en la que los profesores se visten, tiene el significado de una celebración religiosa o social en la que ellos son los principales actores(UPNGOEP280906)

misma forma en este contexto los profesores son reconocidos por los integrantes de esa comunidad magisterial, y son estos actores sociales quienes legitiman las acciones de los profesores titulados⁶⁴.

Los rituales o ritos de paso marcan la transición de un estado a otro en la vida, algunos de estos rituales, son esenciales en las vidas de los sujetos, por ejemplo las prácticas rituales en el nacimiento o fallecimiento de un ser querido, algunos rituales religiosos como el del matrimonio, la primera comunión, o el *bar mitzva* para los adolescentes judíos o las fiestas de quince años para las niñas, señalan el paso de un estado de vida a otro.

Las instituciones educativas contribuyen a reproducir la distribución del capital cultural y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social (Bouedieu: 1997: 108) En el caso que nos ocupa el examen profesional es un suceso importante en la dinámica de la formación que se produce en la institución formadora de docentes, pues implica la culminación exitosa del proceso de formación docente, lo que implica que también para los otros agentes sociales implicados como los asesores tenga importancia.

En este ritual de transición se está marcando el paso de una fase a otra de la vida magisterial, los profesores transitan de ser profesores normalistas a ser licenciados, y esta es una cuestión importante para ellos como profesores normalistas; las prácticas rituales que se desarrollan en cada examen profesional contribuyen a reproducir las estructuras del espacio social del

⁶⁴ Existen diferentes tipos de rituales, los cuales son predecibles y se transmiten a través de diferentes generaciones porque permiten de alguna forma afirmar y afianzar la cultura a través de las pautas culturales seguidas en los procesos rituales, en las instituciones como en las diferentes culturas, los rituales están presentes en la historia y las acciones e interacciones de los sujetos, se realizan a nivel mundial en todas las comunidades y/o grupos sociales, se relacionan con las prácticas religiosas sin embargo, existen muchos más rituales en las acciones seculares o no religiosas que en las religiosas por lo que su origen se atribuye a prácticas no religiosas. De acuerdo a lo planteado por Turner, los rituales de paso o transición marcan las etapas vitales de los sujetos, e incluso hacen alusión a momentos críticos de su vida; los rituales se desarrollan en momentos de transición de la vida de los sujetos, para los sujetos y las culturas son muy importantes porque previenen las desviaciones y los conflictos en los sujetos. (TURNER, 1980)

contexto magisterial y la institución formadora de docentes y al ejercicio del poder solo dirigido a los estudiantes, sino entre los asesores que toman este tipo de eventos como una ocasión más para disputar el espacio.

Los exámenes profesionales en esta institución son predecibles, ya que el ritual del examen indica la realización de las mismas acciones con las variantes que la subjetividad de los actores sociales propician, en el protocolo que se sigue en el ritual hay acuerdos no escritos entre los diferentes actores, una vez iniciado el examen, el presidente del jurado explica al sustentante la dinámica del examen expresando lo que tanto sinodales como el estudiante tienen que hacer.⁶⁵

Asimismo a los estudiantes que sigan un modelo de tesis el cual se justifica con la intención de facilitarles la elaboración de la tesis a los estudiantes, pero

⁶⁵ “Lo que sucede en el examen profesional es rutinario, todo lo que va transcurriendo, de alguna manera es consabido por los participantes. Después de la presentación de los sinodales, normalmente el tutor que es el presidente del jurado le comenta al estudiante que presenta en ese momento el examen lo que se va a realizar, enseguida el profesor – estudiante hace una exposición de su trabajo, normalmente se hace mediante una presentación en power – point, en la presentación los profesores siguen un protocolo no escrito, que se ha pasado de generación en generación entre los estudiantes, consiste en simplemente decir lo que se presenta en cada capítulo de la tesis, tal y como se indica en la tabla de contenidos, al preguntar a los profesores ¿Por qué presentan de esa forma su trabajo? Comentan que porque durante el trabajo en el eje metodológico en la materia correspondiente se les pide que lo presenten así, además de que todos los profesores de generación en generación siguen estas formas, utilizan los mismos esquemas para explicar cada etapa, tal y como se presenta en la tesis, se trata de prácticamente recortes de la tesis expuestos en una presentación de power – point, en seguida inicia “Un interrogatorio” como tanto profesores como asesores le llaman; en este cuestionamiento los sinodales realizan preguntas al estudiante, estas preguntas son ya muy conocidas por los estudiantes, ellos saben que con algunas variaciones las preguntas son muy similares en todos los exámenes (UPNMAEP010706)

en el examen se utiliza como un instrumento que sirve de parámetro para decir si la tesis está bien hecha o no⁶⁶

Este modelo seguido por estudiantes y asesores, contribuye al seguimiento de rutinas en el examen profesional, tanto en las presentaciones de los estudiantes, como el cuestionamiento que los sinodales hacen a los estudiantes; sin embargo, aún cuando gran parte de las acciones que se realizan en el examen profesional, son rutinarias, para los profesores – estudiantes este proceso ritual, tiene el significado de posicionarse de otra manera en el contexto magisterial.

En el ritual del examen profesional todos los agentes sociales, se integran plenamente en su papel, para seguir el ritual; todos se entregan a las prácticas rituales en este momento sin reflexionar tanto en lo que se está realizando, más bien, toda la concentración de los participantes está en la realización propiamente del ritual, en el seguimiento de las diferentes acciones, de las diversas etapas por las que transcurren todos los exámenes profesionales.

A la llegada de los asesores que participan como sinodales, la puerta se cierra, el ambiente se vuelve tenso, pues si bien antes de esto estudiantes y asesores estaban hablando en un lenguaje coloquial, ahora ambas partes a partir de que la puerta del aula donde se desarrolla el examen se cierra, comienzan a hablar en un lenguaje técnico, “Un lenguaje pedagógico” haciendo gala de todos los términos habidos y por haber, el examen ha iniciado y desde ese momento se desarrollan varias prácticas “Ceremoniosas” protocolarias que todos siguen con

⁶⁶ A los estudiantes de la licenciatura, se les exige que sigan un modelo en la tesis como documento, este modelo consta de cuatro capítulos en el que se abordan el problema, el marco teórico, la alternativa en intervención pedagógica y la operacionalización de la alternativa, en algunas tesis se agrega otro capítulo en el que se separa la evaluación del proyecto, asimismo se manejan apartados que se desarrollan en cada capítulo que también son los mismos en todas las tesis (UPNMI EP111005)

naturalidad. (UPNGOEP280906) (UPNHOREP051106)
(UPNEFEP0606)

Una situación recurrente en los exámenes profesionales es el afán que muestran los asesores por propiciar que los estudiantes reconstruyan el proceso metodológico seguido en los proyectos y los estudiantes vayan revalorizando sus acciones en cada etapa por ejemplo es recurrente que se pregunte a los estudiantes sobre lo que se hizo en de manera detallada en cada etapa.⁶⁷ Hay una intención por parte de los asesores en revalorizar las acciones que se realizan en los proyectos, en función de la labor que se hace en la formación permanente en la institución formadora de docentes y su impacto en las escuelas y la comunidad magisterial como uno de los sentidos que se dejan ver en los asesores de esta institución.

Sin embargo para los profesores el examen profesional tiene otro sentido, más enfocado hacia su propio reposicionamiento social, hacia el poder hacer y

⁶⁷ -AS –“Maestra, me puede usted decir ¿Cómo fue que realizó las actividades en la etapa de operacionalización del proyecto? Paso a paso ¿Qué fue lo que usted y los niños de su grupo fueron haciendo? Primero ¿Qué hizo? ¿Después qué logró? ¿Se da usted cuenta de que propiciar el avance académico en los niños de esta comunidad es algo que les abrirá caminos distintos en la comunidad en la vida para la que ellos estaban destinados? ¿Es propiciar en ellos una visión de futuro distinto a la que estaban destinados en la región en un entorno maquileo? ¿Se da usted cuenta de la importancia de su trabajo en este sentido, ahora méncioneme el siguiente bloque de actividades La maestra se observa desconcertada y solo responde señalando de manera mecánica enunciando las actividades. La insistencia del asesor en hacerle ver que mediante su proyecto logró cambios sustantivos en sus alumnos para el futuro, deja desconcertada a la profesora, pues en su discurso muestra una visión de plantearse la resolución de un problema en un ciclo escolar y resolverlo de una manera inmediata, un problema práctico con una solución práctica, la profesora denota no coincidir plenamente con lo que el asesor le está planteando sobre el alcance de su proyecto, sin embargo no lo contradice, más bien lo toma como una aseveración de que realizó un buen trabajo, la profesora responde con frases de incertidumbre como – “No lo había pensado así” “Pues puede ser como usted dice un punto a favor del avance académico de los niños” “Yo solamente, bueno Solo lo que quería lograr era motivar interesar a los niños en las actividades escolares, integrarlos al aprendizaje que era lo que se requería en ese momento...si hubo un mejoramiento de su aprendizaje, sin embargo faltaría todavía mucho para que ellos lograran realmente tener un avance académico, pero si , de hecho si se comenzó a lograr” menciona la profesora un tanto desconcertada por lo que sucede, sin embargo le agradan las ideas que le plantea el asesor, la valoración que los profesores hacen de sus proyectos y acciones realizadas difiere en muchos de los casos de la visión de los asesores quienes tratan de hacer ver a los proyectos como excepcionales, este es su sentido, sin embargo para los profesores el sentido de la realización del proyecto está más enfocado hacia los logros personales y el poder hacer acciones diferentes a las que les marcan en los programas, es decir un sentido de innovación y creatividad que se despliega a través del proyecto como una manera legítima de actuar en las escuelas. (UPNHOREP051106)

poder decir desde otro lugar, poder hacer con la investidura del experto en educación.

En algunos de los exámenes profesionales si se logra la realización de una discusión académica en el que tanto asesores como estudiantes sumamente motivados en el momento que se está viviendo en el ritual producen una formación mutua configurando un espacio de reflexión sobre el hacer cotidiano en las escuelas, y los problemas a los que se enfrentan los profesores día con día; los profesores de los colectivos, viven con sus compañeros este espacio que ellos han construido conjuntamente con sus acciones de apoyo mutuo y formación compartida.

La conversación entre el estudiante que presenta el examen y los sinodales se da generalmente en función de las acciones que se realizan en los proyectos, otros temas o etapas del proyecto como el de la evaluación no se abordan normalmente en el examen, los asesores insisten en enfocarse más hacia las actividades del proyecto, en las que el estudiante haga mención de algunos saberes “Aprendidos en los cursos de la licenciatura” y en la forma como los profesores los aplican de manera práctica en sus contextos escolares, pero los estudiantes se muestran indiferentes ante estos aspectos porque la formación docente para ellos tiene un significado más profundo que la aplicación de conocimientos prácticos, se trata de un empoderamiento a través de la propia formación, de la oportunidad de formarse en la vida y la trayectoria profesional, el significado de formarse con sus pares, el significado del disfrute en el encuentro con otros sujetos con los mismos intereses y necesidades y en la resolución de problemas de su práctica docente desde su propia transformación que propicia la transformación de su entorno; además que en general les es difícil conjuntar la práctica con lo teórico⁶⁸

⁶⁸ Cuestiones como lo que sienten o piensan los profesores nunca se tratan en los exámenes profesionales, tampoco se puede observar interés por parte de los asesores por las condiciones de los estudiantes, por el proceso seguido para poder estar en ese momento, algunos estudiantes enfrentan momentos de tensión muy fuertes que en ese instante hacen crisis, problemas familiares, problemas económicos, problemas emocionales, pero eso no se

Generalmente el ritual transcurre en sus diversas etapas de una manera rutinaria, pero aún así el hecho de vivirlo y participar en el mismo tiene para los profesores el significado de ser uno de los elementos para resignificar su práctica docente y reposicionarse socialmente, ya que después de presentado el examen profesional, los profesores toman otra investidura, sus acciones se tornan distintas, ya que su condición de titulados, les cambia su posición social, en muchos aspectos, los profesores toman el examen profesional como una coyuntura para poder mostrarse de otra manera en su práctica cotidiana.

Esta investidura tiene que ver con un poder hacer y poder decir que se logra a través de la formación permanente, en la que el examen profesional se convierte en el medio por el cual los profesores, dejan atrás una posición para mostrarse en el campo educativo con otra posición que puede ser desde la de profesionales técnicos y/o profesionales deliberativos o bien como profesionales críticos.

En las prácticas rituales que se generan en el examen profesional se generan visiones sobre la función docente y la profesión docente, visiones distintas

considera en ningún momento en el examen, la subjetividad de los estudiantes pese a sus esfuerzos por mostrarla. La profesora MI, después de hacer su presentación, y responder a las preguntas de dos de los sinodales, la tensión se le nota en el rostro, voltea a ver a sus compañeros del colectivo quienes la acompañan, el tercer sinodal le pregunta sobre la importancia de la ortografía en la enseñanza del español que es uno de los temas que se abordan en el proyecto, la profesora responde mecánicamente casi con las palabras de los autores que hacen alusión a la comprensión de la lectura y la funcionalidad de la escritura como herramienta, el sinodal elogia su trabajo, le dice que le parece importante lo que hizo con su grupo de tercer grado, la conversación sigue en función de un discurso sumamente trillado, sobre la lectura y la escritura como herramienta para el aprendizaje y la vida, las respuestas de la estudiante son muy mecánicas, el sinodal le pregunta que si desea hacer algún comentario sobre algo que no se le haya preguntado ya, la profesora dice que no que no tiene nada que decir, el sinodal pide a los asistentes que salgan del aula para deliberar, la profesora MI estalla en llanto, "Ya no puedo más" les comenta a los compañeros del colectivo, todos salen del aula...El sinodal presidente del jurado comenta a los demás que no entiende "*¿Porqué se ha desplomó así la profesora? Si es una mujer muy fuerte, siempre ha sido muy fuerte*". Otro de los sinodales le contesta - "*La maestra está muy nerviosa, me comentó que lleva tres noches casi sin dormir preparando el examen, y que desde hace cinco días dejó a sus hijos con su mamá y no los ha visto...creo que todo le hizo crisis... me dio la impresión de que esto no era lo que ella esperaba, su examen fue demasiado mecánico ¿No creen?...Los sinodales no responden llenan de manera apresurada los formatos para emitir un veredicto.*(UPNZOEP111005)

como distintos son los actores sociales que participan en los rituales, pero estas visiones generan significados compartidos, que permiten reconstruirse como los sujetos que quieren ser.

La colectividad ocupa un lugar muy importante en las prácticas rituales que se realizan en los exámenes profesionales, en ocasiones en una posición acorde a todo lo que se realiza en este momento de transición, otras veces la posición desde la que se cuestiona el ejercicio del poder y la desigualdad que se genera en estos espacios, y las más de las veces con la intención de compartir y vivir estas prácticas colectivas que permiten formarse a los profesores con sus pares, transformarse y ayudar a otros a que se transformen.

Para la institución formadora de docentes los rituales son prácticas indispensables para la constitución de su cultura, estas prácticas juegan el papel en si mismas de cumplir intencionalidades institucionales, como prácticas reproductoras representan la supervivencia de los sentidos de los sujetos y la institución⁶⁹

La ritualidad en las prácticas que se realizan en los exámenes profesionales propicia seguridad en las acciones de los sujetos en la dinámica de la formación docente; en estas prácticas rituales se van construyendo tradiciones, costumbres, creencias y un sistema de valores que configura una parte la cultura institucional que se está produciendo en la formación y al mismo tiempo representan la expresión de prácticas culturales de las tradiciones del magisterio y la educación primaria que se conjugan para conformar una nueva cultura

Cada fase del examen profesional contiene un conjunto de acciones rutinarias, que tienen sentidos y significados particulares para los profesores y sus

⁶⁹ La reproducción es el recurso mínimo de la supervivencia (Bourdieu,1997)

colectivos, los cuales tienen un papel importante en estas acciones se desprenden construcciones simbólicas que dan sentido al examen en su totalidad y que permite a los profesores hacer la transición de “Profesores a licenciados” los casos que se documentaron son de profesores normalistas; los hallazgos indican que la participación en el examen profesional como sustentantes tiene un significado de empoderamiento que les otorga a los profesores actuar con mejores posibilidades en sus prácticas escolares, desde una posición distinta, además de que el título representa un capital cultural en su estado de capital institucionalizado

En este sentido, su participación en estas prácticas, propicia la construcción simbólica de un reposicionamiento social en el que se deja de actuar de una manera que alude a un profesor obediente, inseguro y tradicionalista como los mismos profesores mencionan, para convertirse en un profesor innovador y transformador de su entorno y al menos en los discursos expresados por los profesores, el examen profesional les permite legitimar sus actuaciones desde esta posición que implica una postura crítica de su entorno.

Los profesores han configurado construcciones simbólicas acerca del examen profesional y todo lo que se hace en este ritual, el cual implica que tienen que pasar por esta experiencia ritual, para poder actuar y posicionarse en su entorno escolar y social.

En estas prácticas institucionales una vez más los profesores son los subordinados; este ritual es aceptado por ellos no solo porque es parte de la cultura institucional y magisterial a la que ellos pertenecen y tienen una identidad construida al respecto, sino porque encaja perfectamente en sus esquemas de percepción donde la violencia simbólica es parte de su estilo de vida y de sus identidades ya que en las prácticas hay formas soterradas de violencia simbólica.

A través del examen profesional los profesores se reconstruyen en un espacio de acción colectiva, el tiempo, el espacio, y los objetos que se utilizan, son significativos, ya que en la institución existen espacios especiales para la realización de los examen hay una preparación previa por parte de los actores que participan así como el espacio también es preparado, los participantes interaccionan dentro de las aulas en un espacio compartido durante dos horas, donde los tiempos están sincronizados para cada actividad que tiene un valor simbólico para los sujetos participantes.

Las prácticas rituales en los exámenes profesionales refieren simbolizaciones y un sistema de significados construidos en un contexto particular histórico y social, situado y fechado; en el que se configura un entramado de acciones colectivas que permiten la construcción y la reconstrucción de la cultura, la cual se desarrolla mediante la participación de los sujetos y su autorregulación al hacer uso de los elementos estructurales mediante los cuales se organiza la dinámica de estos eventos.

8.3 El colectivo como construcción simbólica de supervivencia en la formación permanente

Los profesores de primaria construyen significados y sentidos acerca de la formación permanente a través de procesos de intercambio e interacción con sus pares a partir de los cuales van estructurando construcciones simbólicas para actuar en el mundo de relaciones donde se desarrollan los procesos de formación.

La formación permanente como realidad social, es producto de un proceso de construcción histórica que se desarrolla en los sujetos y las instituciones a través de formas objetivadas como las reglas desde las que operan los procesos de formación en las instituciones, pero también desde formas subjetivadas como son las representaciones y construcciones que los sujetos

van configurando sobre la realidad los cuales determinan las disposiciones de los sujetos para actuar.

En los colectivos generados por los profesores ellos socializan sus experiencias y producen una formación que se define o caracteriza por una colegialidad auténtica la cual irrumpe en el espacio y el tiempo, generando tensiones entre lo establecido y una nueva realidad construida por los sujetos en cuanto a las maneras de formarse.

Al explicar lo que sucede en este espacio social configurado en los colectivos se hace necesario mencionar algunas cuestiones que refieren las prácticas de los profesores y las construcciones simbólicas que se configuran en la formación y que describen tanto las dinámicas en la cultura magisterial como la cultura de las instituciones formadoras de docentes.

Estas construcciones simbólicas pueden explicarse desde los conflictos que se generan en las tensiones y la construcción del capital tanto simbólico, como económico y cultural que es puesto en juego en los espacios sociales donde hay una lucha por la direccionalidad de las acciones que se producen en la institución formadora de docentes.

En el campo de la educación visto como un universo social relativamente autónomo, las construcciones simbólicas que los sujetos hacen, permiten entender los rasgos de una cultura particular como es la que se produce en la institución formadora de docentes de manera y las condiciones de producción en las que se generan cuando los profesores forman colectivos.

Ser profesor de Educación Primaria en el siglo XXI en un país en vías de desarrollo y una región con múltiples problemáticas como la Región Lagunera de Coahuila, no es una labor sencilla ya que los profesores tienen que enfrentarse diariamente a situaciones inciertas derivadas principalmente de

una economía con problemas muy graves cuya solución no depende de ellos pero que sin embargo desde las prescripciones oficiales, se les pide que ayuden a resolver a través de sus prácticas educativas.

Asimismo las políticas derivadas del Acuerdo Nacional de la educación ha propiciado cambios que perfilan un nuevo tipo de profesores capaces de atender no solamente la dimensión áulica sino también asuntos de gestión, además de otras exigencias como los procesos de evaluación de todo tipo que a pesar de los beneficios que puedan aportar a la educación, las formas en las que se realizan no son las más adecuadas.

Estas y otras transformaciones han sido para los profesores cuestiones que no logran entender del todo y son utilizadas por las autoridades como formas de ejercer el poder y el control hacia los profesores y sus prácticas al igual que los procesos de formación en la escuela o los propiciados por los centros de maestros como acciones de la reforma.

Se trata de una etapa de transición para la que ni profesores ni autoridades estaban preparados y la han tomado en parte sólo como simulación y/o por otra como medidas de control local, alejadas de todo tipo de estrategia que pudiera favorecer la autonomía de los profesores y mejorar la educación atendiendo las problemáticas reales.

Los profesores viven situaciones difíciles en sus escuelas entre las prescripciones de las políticas educativas que no comprenden, ni pueden articular entre ellas; las exigencias de los padres de familia, que solicitan escuelas cada vez más parecidas a las escuelas particulares y sus preocupaciones tanto por el aprendizaje de sus alumnos como por su incorporación a los nuevos modelos educativos.

En los capítulos anteriores hemos revisado las trayectorias por las que las profesoras y profesores han llegado a ser docentes, sus inquietudes acerca de la formación que en parte se presenta desde la necesidad de compartir con sus iguales su proceso de formación y la necesidad de revalorarse y encontrar alternativas distintas a las que les ofrece la reforma.

En esta idea los profesores acuden a la Universidad con la intención de superarse y renovarse, pero se encuentran con condiciones que no son del todo favorables en los procesos de formación en un ambiente poco posibilitador para su formación en la institución a la que se hace referencia.

De ahí que los profesores busquen estrategias para coexistir en el entramado de conflictos y exigencias tanto de sus propias prácticas como en los procesos de formación. Que como espacio social es conflictivo.

En los espacios sociales se ponen en juego distintas construcciones simbólicas que disponen a los sujetos a hacer lo que hacen en el afán de actuar de acuerdo a sus esquemas de percepción, sus hábitos y su visión del mundo y la cultura.

Estas construcciones se han configurado en la historicidad de los sujetos y sus condiciones de existencia en los procesos de formación que dan cuenta de que la formación en los colectivos de profesores, es significada no solamente como un espacio de libertad, discusión e intercambio entre iguales, sino que, muestra una realidad compleja, conflictiva, contradictoria en las relaciones e interacciones que se desarrollan con los demás sujetos que participan en la formación y su mundo de relaciones.

Las construcciones simbólicas que los profesores producen en los espacios de formación, se generan como un continuo, a través de un proceso social, amplio, multidisciplinar que se produce conjuntamente con el contexto

particular de las instituciones formadoras de docentes, y el contexto histórico y social en el que ha transcurrido la vida y el trayecto profesional de los profesores.

Los significados y sentidos que los profesores otorgan a la formación en los colectivos refieren construcciones simbólicas que se describen como *estrategias o acciones de supervivencia*, relacionadas con los conflictos vividos en estos procesos, en relación con los diferentes actores sociales que participan en la dinámica institucional.

Los profesores dan cuenta de que conformar colectivos representa una estrategia de supervivencia para permanecer y desarrollarse en el proceso de formación docente, las disposiciones que ellos tienen para formarse generan, e tensión en la dinámica de la institución formadora de docentes pero las estrategias de supervivencia les permiten lograr metas individuales y colectivas siguiendo sus intereses.

En las estrategias de supervivencia los profesores configuran construcciones simbólicas acerca de los colectivos que refiere en la formación colectiva como la manera de participar con mejores posibilidades de acción en estos procesos.

Las construcciones simbólicas refieren en primer término la importancia de pertenecer a un colectivo, en este espacio social como garantía de supervivencia en la permanencia en el proceso.

De éstas construcciones simbólicas se derivan estrategias de supervivencia a través de las cuales aseguran por principio su permanencia en el proceso de formación, sin embargo esta permanencia en el proceso de formación que de otra manera no hubiera sido posible mantener por las condiciones de existencias que presentan los profesores.

Aún cuando esta licenciatura desde la perspectiva de las políticas educativas está desfasada porque representa un programa que ya no corresponde a los cambios habidos en la educación en los últimos años y que como programa de nivelación ha cumplido su función porque los profesores que egresan de la normal ya cuentan con una licenciatura; para los profesores que participaron como sujetos de este estudio representa un proceso de formación con posibilidades de acción ya que en el tiempo en el que realizan la licenciatura el programa aún estaba vigente y ellos si son profesores normalistas sin licenciatura.

Entonces aún así les es difícil desarrollarse en este programa, por lo que estas situaciones han propiciado que en los colectivos de formación los profesores busquen otros modos de formación y los pongan en práctica a partir de construcciones simbólicas como la formación en los colectivos de profesores como supervivencia.

Los profesores del estudio representan una población vulnerable entre los estudiantes de la licenciatura y desde luego no son los únicos casos ya que la institución atiende profesores no solamente de la región lagunera de Coahuila, sino de otros lugares como las ciudades de Gómez Palacio, Lerdo Dgo, Bermejillo, Tlahualilo y diferentes ejidos circunvecinos, pertenecientes al Estado de Durango e incluso asisten profesores que viven y laboran en áreas cercanas a las ciudades de Juan Aldama y Miguel Auza Zacatecas, así como del Estado de Chihuahua los cuales no tienen acceso a otros procesos de formación.

Desafortunadamente la deserción en la licenciatura se encuentra entre un 25% y un 28% en cada generación de estudiantes, porque a diferencia de lo que se pudiera pensar en los albores del siglo XXI las condiciones de los profesores de educación primaria son difíciles.

Asimismo considerando la otra cara de la moneda en referencia a las profesoras del colectivo TO quienes trabajan en una escuela de alta demanda, tienen diferentes condiciones de existencia, pero coinciden con los otros colectivos en que no habían podido acceder a procesos de formación de este tipo precisamente por las exigencias propias de una escuela de alta demanda.

Otro de los factores que incide en la permanencia de los profesores en los procesos de formación, son los cambios de centro de trabajo y puesto de algunos profesores. Entre los factores económicos se pueden mencionar el hecho de que la pareja se queda sin empleo, situación que propicia una serie de problemáticas que acarrea cambios en la dinámica familiar y la formación pasa a un segundo grado de importancia.

Los problemas familiares son un factor importante para que un profesor o profesora que estudia en esta institución deserte; las concepciones que se tienen en la sociedad lagunera acerca de la formación profesional no son consideradas en el estilo de vida de los profesionistas que cuentan con un trabajo estable de manera que los profesores se enfrentan a actitudes de incompreensión en sus relaciones interpersonales.

En las profesoras, quienes forman la mayor parte de la población de estudiantes y de la comunidad magisterial, esta situación se agudiza en cuanto a las concepciones que se tienen respecto al papel de la mujer en la sociedad, y su participación en la formación permanente o profesional.

Las construcciones sociales que se configuran en relación con la pertenencia y participación en los colectivos, influye en el proceso de formación que cada estudiante realiza, ya que a partir de estas construcciones simbólicas los profesores luchan por desarrollarse y/o desenvolverse en esa formación, definiendo sus modos de actuar en este proceso.

En este estudio se ha podido observar que las condiciones institucionales para los profesores que estudian la licenciatura, no son las mismas, lo que sucede es muy complejo y tiene que ver con el mundo de relaciones en la institución donde sin intencionalidad la dinámica en la que se desarrollan los procesos propicia procesos de exclusión y desigualdad hacia los estudiantes.

De manera que los profesores encuentran en los colectivos una forma de sobrevivir en los procesos de formación ante las dificultades que enfrentan, esto aunque lamentable no es extraño ya que como proceso social de nuestros tiempos en la formación se gestan nuevas formas de desigualdad, tan sutiles que a veces es difícil darse cuenta.

Expresiones como

“Sin mis compañeros no hubiera podido lograr terminar la licenciatura” (SP2IMNC230206) “El apoyo de los compañeros me permitió llegar a ésta meta” (SP3EVN200206) “El camino lo hicimos entre todos”(SP2RUYEN051006) “Compartir este espacio juntos”(UPNLU280905) “En mi familia pudieron entender que se trataba de algo importante en el cual estábamos participando varias maestras de la escuela” (UPNCU161105)“El trabajo compartido es la mejor manera de ir aprendiendo, porque para mi sola hubiera sido muy difícil, no hubiera podido terminar”(SP4ISOENYRO130906) “Trabajar en grupo es un trampolín hacia el logro de la terminación y titulación en la licenciatura, solo la verdad no hace una nada(SP1ABNC190905) “ “Los maestros de Sp buscamos trascender un tanto en el tiempo a través de las actividades que realizamos juntos, pero esto solamente ha sido posible con la participación de todos, el estudio nos ha unido entre compañeros de este grupo, pero también ha unido a las distintas generaciones” (SP2LOEN260906)

Dan cuenta de las construcciones simbólicas acerca de la formación en los colectivos como supervivencia.

Las construcciones simbólicas acerca de los colectivos se estructuran en los sujetos pero activan prácticas que ellos refieren como estrategias de

supervivencia lo cual permite que la formación en los colectivos de profesores, propicien condiciones de posibilidad en la formación permanente.

Como se describe en la siguientes situaciones:

“En la sala de espera de la Universidad Pedagógica, se encuentran dos profesoras y un profesor del colectivo SP1, esperando ser atendidos por el coordinador departamental, son las siete de la tarde, ellos comentan que hace dos días pidieron ser atendidos pero les dijeron que no podían platicar sobre sus problemas, porque “Hay otros compañeros que han venido a la universidad a tratar asuntos” ellos también intentaron hablar sobre sus asuntos este día al mediodía, ellos hacen una hora y cuarto de camino desde la ciudad donde viven, pero esto no parece importarles a las personas del departamento administrativo, los profesores esperan pacientemente, y dicen – “Ya nos atenderán” “Entendemos que es difícil atender personalmente a cada alumno y los que viven y estudian aquí son muchos” “Ya nos conocen por perseverantes” “Nos tienen que atender” “Venimos juntos para que nos puedan hacer caso”(UPNJEYSP1210405)

Los profesores de los colectivos SP1 y SP2 acuden a la universidad para arreglar asuntos, siempre o casi siempre vienen con sus compañeros de colectivo, se acompañan entre ellos, porque cuando vienen solos es difícil que puedan lograr ser atendidos, acuden varias veces en un día porque hay otros estudiantes que solicitan también la atención, en ocasiones se quedan a comer en la cafetería de la escuela o van a otras partes cercanas a la universidad. (UPNJE110105)

Los profesores de los colectivos SP1 y SP2, tienen que esperar largos periodos de tiempo para ser atendidos, en esos lapsos puedo observar lo que hacen; ellos miran la dinámica de la universidad y de sus compañeros de la unidad Torreón que por cierto no conocen, al igual que a muchos de los asesores, ya que solamente siete de los veinte asesores que laboramos en la licenciatura, accedimos a trabajar con éstos estudiantes; ellos vienen a la universidad a arreglar solo asuntos administrativos, no participan en ninguna actividad académica, batallan para todo, para inscribirse, para platicar con algún asesor, para que los asesores quieran fungir como tutores, para que les elaboren una constancia tienen que venir varios días ” (UPNJE230505)

Los colectivos de formación, permiten a los profesores sobrevivir en las condiciones de desventaja que presentan en relación con otros estudiantes.

Situaciones como la siguiente exponen las circunstancias en las que se ubican los profesores y la forma como se fortalecen en los colectivos, produciendo cambios:

“A diferencia de la mayoría de los estudiantes de la licenciatura, a los profesores del colectivo SP2, han tenido muchas dificultades para que alguno de los asesores de la universidad, acceda a ser su tutor, así como también para que convengan a ser lectores de la tesis que van realizando y por consiguiente participar en su examen profesional” Los profesores del colectivo SP2 se organizaron y el día de hoy han venido a platicar con algunos asesores de la universidad, entre ellos se comunican, y se comparten las experiencias que tienen cada uno con los asesores que aborda, asimismo, se puede observar que ellos comparten tareas, propuestas de realización e indicaciones que los asesores les ofrecen para la elaboración del documento recepcional” (UPNJENC150105)

Los profesores de los colectivos dan cuenta de que el colectivo es un espacio de supervivencia en ante las dificultades que enfrentan en el proceso de formación; el colectivo como estrategia de supervivencia, les da seguridad en sus acciones, ya que como todo espacio social los procesos de formación son complejos y conflictivos.

Hemos visto que en las condiciones en las que se generan los colectivos de profesores, dan cuenta de huellas culturales que se transmiten de generación en generación entre ese espacio social formado por los profesores de la región lagunera, las cuales han ido configurando identidades e identificaciones en los profesores que participan en los procesos de formación permanente en la universidad que los distinguen de los otros profesores.

Como los procesos de construcción de la realidad social están en constante movimiento y transformación se configuran construcciones nuevas que conforman una colegialidad como forma de luchar y sobrevivir para disputar su propio espacio de formación.

En el espacio social de la institución formadora de docentes coexisten diferentes relaciones de poder haciendo del espacio de la formación un lugar heterogéneo, los profesores, conocen y reconocen las situaciones que conllevan a permanecer y desarrollarse en el proceso de formación y en éstas situaciones, las construcciones simbólicas juegan un papel muy importante, ya que a partir de ellas los profesores construyen un capital simbólico, que es reconocido tanto en la percepción de los profesores que forman los colectivos como en la percepción de los demás sujetos involucrados el proceso de formación.

El capital simbólico que se configura acerca del papel de los colectivos de profesores, se construye desde las diferentes acciones de los sujetos y desde esta perspectiva, la pertenencia a un colectivo como estrategia de sobrevivencia se relaciona en gran medida con el éxito en las diferentes etapas por las que los profesores pasan en el proceso de formación; cabe señalar que en los casos presentados el total de los profesores estudiados lograron titularse, aún cuando en esta institución de acuerdo a la información proporcionada por uno de los asesores que maneja estos datos solo el 50% de los estudiantes de cada generación se titulan.

Para la institución la titulación de estudiantes, representa una parte importante del proceso de formación en función de la legitimación del trabajo que realizan los asesores de la licenciatura, además de representar la culminación completa del proceso de formación ante las autoridades educativas, pero a diferencia de otros procesos de formación y otras licenciaturas y/o universidades, no existe ninguna forma de evaluación institucional o externa, por lo que la titulación no forma parte de la valoración institucional por lo que es un proceso que se realiza sin un interés de primer orden.

La titulación representa una construcción simbólica importante para los profesores de la región como parte de la constitución como profesionales de la educación. La construcción simbólica de los colectivos como estrategia de sobrevivencia en función del éxito en el proceso de titulación, desde la percepción de los profesores juega un papel esencial, ya que a través del apoyo mutuo entre compañeros, las orientaciones y la colaboración en las diferentes acciones que requiere los estudiantes de licenciatura, ellos han creado la construcción simbólica de que a través de esos apoyos les será más fácil elaborar el documento recepcional y titularse.

Estas construcciones simbólicas, producen acciones como la siguiente:

Las profesoras del colectivo TO se reúnen con mayor frecuencia desde que están en la última etapa del proyecto de innovación, se corrigen mutuamente la redacción de sus escritos, están trabajando en la elaboración de la tesis, comentan sobre el desarrollo de las actividades del proyecto, están poniendo en orden las fotografías a partir de las cuales van evaluando la realización del proyecto, se quedan trabajando hasta que cierran la biblioteca y al día siguiente se vuelven a reunir. (UPNCURO040906)

Asimismo se expresan en lo que los profesores comentan acerca de las actividades que realizan para formarse, fundamentan los rasgos de una cultura particular edificada desde sus construcciones simbólicas acerca de los colectivos las cuales les permiten sobrevivir en el proceso de formación y lograr titularse como se puede observar en la respuesta de esta profesora a una pregunta sobre las actividades en el colectivo:

- ¿Y qué otras cosas hacen ustedes cuando se reúnen?
-
- Pues mire, nosotros tomamos el acuerdo de irnos ayudando lo más posible en el proyecto, cada quien le muestra a los demás sus avances, y como vamos haciendo todo en las escuelas cada quien con sus niños, de esa manera se

nos ocurren otras actividades, yo fui a ayudarlo a EV a tomar fotografías en una de las actividades.

-
También nos tomamos parecer sobre cómo nos va quedando la tesis, si la descripción de las actividades está bien redactada, si se entiende lo que vamos escribiendo o no, de esa manera no nos va tan mal en las exposiciones, y vamos avanzando rápido, porque uno solo se hace bolas, o al menos yo me estreso mucho de estar haciendo todo eso.... Es muy pesado lidiar con el marido, los hijos, la casa, la escuela, y todavía con la tarea de la UPN y la tesis, así que solamente con la ayuda y el apoyo de los compañeros podemos salir adelante, es muy probable que si no nos reuniéramos a estudiar, ninguno nos hubiéramos podido titular (SP2 LO EN 12 09 06)

Los procesos en los que los estudiantes de la licenciatura participan en la fase final de su formación escolarizada, representan es sí mismos una etapa trascendental en el trayecto de la formación permanente; llegar hasta esta fase, simboliza para los profesores grandes logros en su avance académico y la legitimación de sus saberes.

Estos procesos están conformados por acciones como el diseño del proyecto de innovación en intervención que es la opción más utilizada en la licenciatura a la que se hace mención; asimismo la asignación de tutor, la tutoría, el proceso seguido con el asesor del eje metodológico, son algunas de las actividades en las que los profesores se involucran para elaborar su tesis mediante la que se titularán y obtendrán, su título.

En la investigación realizada, se observó que los profesores que pertenecen a un colectivo tienen mejores posibilidades de titularse pero también de mejorar sus prácticas, la participación de los colectivos de profesores, es muy importante en este proceso, ya que en sí mismo es un proceso de formación importante que requiere de muchas habilidades y diferentes acciones que los profesores tienen que realizar y que a través del trabajo en el colectivo se fortalecen.

En el caso de los profesores de esta investigación, solamente uno de los profesores, realizó un proyecto de innovación en acción docente y los demás realizaron proyectos de innovación en intervención pedagógica.

La colaboración del colectivo en el desarrollo y realización de las actividades de estos proyectos fue crucial, y el sentido de supervivencia aparece nuevamente en estas acciones como construcción social, porque los profesores atraviesan un sin número de dificultades en el diseño, planeación y desarrollo del proyecto, en estas acciones lo que sostiene a los profesores es la persistencia en el trabajo es el apoyo del colectivo.

Una de las primeras dificultades que los profesores enfrentan en esta etapa es el diseño y la estructuración del proyecto de innovación; ya que aunque en el trabajo cotidiano realizan diferentes actividades de planeación, estas se hacen de manera mecánica a través del llenado de formatos y elaborar una propuesta que implique acciones de desarrollo curricular no es fácil para los profesores, quienes están acostumbrados más a operar propuestas que a diseñarlas.

Es entonces cuando el apoyo del colectivo se vuelve crucial, porque es “Entre todos” como ellos dicen, es que pueden realizar proyectos factibles de llevarse a cabo en sus escuelas es a través del compartir experiencias, interaccionar, “Enseñarse” y “Autoevaluarse”. Pues cada integrante, participa según sus diferentes capacidades en la realización de acciones comunes que les ayudan a todos y conjuntamente van elaborando individualmente su proyecto de innovación y su tesis..

El presentar un proyecto factible de ser realizado ante la institución formadora de docentes y la escuela primaria donde lo realizan, significa para los profesores romper con un disciplinamiento, al que están sometidos en las instituciones escolares, ya que generalmente a los profesores no se les permite proponer acciones en las escuelas, de manera que el presentar un proyecto realizado por ellos mismos, significa romper con las normas establecidas e intervenir en la escuela desde otra posición.

En los casos que se abordan, esta no fue una tarea fácil, pues por primera vez se ponían en práctica proyectos de ésta índole en las escuelas donde laboran, de manera que es a través del colectivo que les fue posible a los profesores ponerlos en práctica, mediante la ayuda de sus compañeros en la socialización del proyecto, las negociaciones con las autoridades escolares y el involucramiento del personal docente.

En el caso del colectivo SP1, se realizó un proyecto sobre desarrollo de talentos, el cual fue realizado por una de las profesoras; el diseño, la aplicación y desarrollo de este proyecto, fue motivo de múltiples conflictos tanto con el asesor y tutor de la tesis en la universidad, por haber elegido esa temática la cual a su criterio no cubría los requisitos curriculares de enfocarse a una sola materia del programa, e insistía en que el proyecto fuese de español, sin embargo después de muchos conflictos el proyecto es aceptado⁷⁰

⁷⁰ La profesora ISO, menciona en una de las entrevistas: "Fue un verdadero calvario lo que viví con ese asesor, hubo un momento en el que dije [[Hasta aquí llegué, yo no puedo más]] si no fuera por que los compañeros le decían [[No desistas, tu puedes]] [Es fácil y lo lograrás]] fueron pleitos, humillaciones, cosas muy feas realmente....Si yo comprendo que me faltaba eso que ni que pero como yo le decía al maestro [[Es cierto que a lo mejor no puedo explicarle bien lo que quiero hacer, pero yo se que si se permite, yo se que si se puede llevar a cabo un proyecto que abarque todas las materias, es un grupo de primero y el trabajo es globalizado,

En la cultura institucional de la universidad hay tradiciones sobre la elaboración de los proyectos construidas a través de las prácticas consuetudinarias los profesores en su condición de estudiantes, se enfrentan a conflictos con los asesores ante la insistencia de los asesores de seguir ciertos formatos, temáticas tradicionales que muchas veces dista de lo que los estudiantes quieren realizar; estas prácticas tradicionales son utilizadas por los asesores para ejercer el control en los profesores – estudiantes.

Ante estas situaciones, la pertenencia y el trabajo en los colectivos, es lo que les permite sobrevivir en los procesos de formación.

Otros conflictos, son los que tienen que enfrentar con las autoridades de la escuela donde laboran, los compañeros e incluso padres de familia, sobre todo cuando por primera vez se aplica un proyecto de innovación en ese centro de trabajo. Los profesores de los colectivos, vivieron esta situación con las autoridades educativas, quienes cuando se empezaron a aplicar los primeros proyectos, establecían dispositivos de freno ante las actividades propuestas en los proyectos, y es a través del trabajo de los colectivos, se fue abriendo el espacio en la hacia la comprensión de la importancia de estos proyectos..

pero él decía que no que para efectos del proyecto de innovación tenía que enfocarme a una sola materia, y pues que “otra me quedaba” tuve que hacer lo que él me decía, pero tratando de lograr con los niños el desarrollo de los talentos considerando contenidos de todas las áreas” (SP4ISOEN140906)

Algunos testimonios al respecto se pueden observar en los siguientes comentarios de los profesores

“...Todo lo que había planeado, le pareció mal al director.... Que actividades en el patio no porque distraemos a los niños de los otros grupos, que salir a la biblioteca de Torreón tampoco porque no se les puede pedir dinero para el pasaje a los niños porque luego no pagan la prueba....Que dibujos en los cuadernos tampoco que porque son de cuarto año,...es bien difícil que las autoridades nos entiendan que lo que queremos es mejorar la escuela y a los niños y que esas actividades no son [[Puro desorden y pachanga]] como dicen algunos compañeros que no estudian y que todo lo que hacemos los que si decidimos superarnos les parece mal, aquí uno se expone a críticas, llamadas de atención y desprestigio de la misma planta docente; pero es peor no intentar nada, lo que me sostiene es el apoyo de mis compañeros de grupo que son los únicos que creo que entienden lo que estoy haciendo y no me descalifican al contrario, ya hubo la oportunidad de que platicaran de manera informal si usted quiere con el director porque nos vimos todos en un evento, entonces ellos le estuvieron haciendo ver lo que yo siempre he estado pugnando, los cambios en la manera de abordar los contenidos, en la realización de mi proyecto para bien de la institución y el aprendizaje de los niños.....”(SP1MICI240603)

Otra de las profesoras del colectivo SP1 comenta las dificultades que tuvo en el proceso de la realización de su proyecto de investigación, y algunos avatares que vivió en esa etapa de su proceso de formación:

“Ha sido un proyecto que tuvo buenas aportaciones, aún cuando no fue algo que se anuncie con bombo y platillo, hubo cambios en los niños principalmente, en mi y mi manera de trabajar y en la escuela, aún con todo y las dificultades que fueron saliendo, las angustias fue una experiencia rica en aprendizajes,,, en algunos momentos quise claudicar, porque la actitud de algunos compañeros de la escuela, la verdad si desanima, muchas envidias, críticas me sobaron...con todo y eso se realizó el proyecto, a lo mejor no es la gran cosa pero, fue el primero en su tipo que se puso en práctica en la escuela y creo que fue muy acertado, porque a partir de mi experiencia otros compañeros se animaron a estudiar y a hacer proyectos en la escuela, esto nos ha enseñado que

tenemos que caminar juntos... en esos momentos de angustia y tensión que implica el realizar cosas nuevas, la tesis el proyecto, de valor incalculable fue el apoyo y la ayuda de mis compañeros de equipo y colectivo de esta primera generación, que me decían [[No te desanimes]] [[Tenemos que lograrlo]] [[Tanto sacrificio, para que luego no termines]] [[Tenemos que poder... entre todos tenemos que ayudarnos]] y así fue maestra, hicimos un buen equipo, trabajamos juntos, nos orientábamos, enseñándonos unos con otros, fue la única forma de salir adelante, porque nuestro tutor no se prestaba mucho que digamos, pues claro uno entiende que él es su forma de trabajar, y que quizás con los maestros que viven en Torreón es diferente porque pueden tener mas contacto, además de que las escuelas allá pues son otros contextos verdad, entre nosotros los compañeros de grupo nos entendemos porque conocemos estos contextos, pero fue difícil todo ese proceso, muy duro vivimos cosas muy duras pero juntos salimos adelante" (SP2LOEN220206)

Los profesores de los colectivos realizan acciones en relación a la construcción simbólica de considerar al colectivo como una estrategia de supervivencia, disponen de formas de funcionamiento que les dan condiciones de posibilidad para reorientar sus prácticas, "Sobrevivir en el proceso de formación" interaccionar en la estructura del campo de la formación docente.

Asimismo esta construcción simbólica les da la posibilidad de sostenerse en las acciones compartidas con los compañeros por ejemplo en el caso de las profesoras del colectivo TO encontraron en la realización conjunta de un proyecto de intervención sobre ciencias, la forma de involucrar a los profesores de su escuela en acciones conjuntas hacia el mejoramiento de su función docente, las profesoras mencionan que para llegar a lograr esto conjuntamente

con el seguimiento y sostenimiento en el proceso de formación tuvieron que hacer que su colectivo fuera consistente como ellas mencionan.

“Actuando desde dentro” para incidir en un círculo más amplio como es la escuela donde laboran. “Tuvimos que organizarnos primero nosotros, tomado acuerdos de lo que queríamos lograr para después poder convocar al personal docente... lo que no ha sido nada fácil, pues como le comentaba aunque es un personal que nunca dice que no al trabajo, ya en cuestión de trabajar un proyecto de una de nosotras no es tan sencillo que sea totalmente aceptado, entonces tuvimos que trabajar bastante nosotras primero para poder plantearlo al personal después, solas cada quien por su lado, hubiera sido mucho muy difícil, ya a otras compañeras les ha pasado que no pueden terminar por lo mismo, que la propia organización de la escuela se torna complicada en muchos aspectos, aun cuando se trate del propio mejoramiento de un grupo de alumnos.(UPNLUEN280603)

La socialización juega un papel muy importante en las construcciones simbólicas, en estas intervienen los mecanismos dominantes de la cultura; en el caso de los colectivos la construcción social acerca de la formación de colectivos como supervivencia es un generador de acciones que les permite actuar construyendo condiciones de posibilidad ante la situación actual en la que se encuentran como profesores de primaria, no solamente en el proceso de formación sino en sus centros de trabajo.

La cultura toma formas más complejas, donde se van propiciando nuevas construcciones simbólicas, con matices distintos a los que tradicionalmente se construyen en el contexto escolar, la formación docente permanente da pautas para la construcción de esas nuevas líneas que caracterizan la cultura en el

contexto actual en el ámbito magisterial.⁷¹ Esta situación refiere la urdimbre de las características de la cultura actual, donde las formas tradicionales de la cultura toman otros matices y permean las acciones en las instituciones, en el caso de la educación se perfila hacia nuevas formas de ejercer el poder y control hacia los profesores.

Los profesores y sus colectivos, coexisten y buscan estrategias para sobrevivir en el contexto de los procesos de formación docente, desarrollándose en las nuevas pautas culturales, que indican que el diseño y la realización de un proyecto de innovación, la realización de una tesis y el proceso de titulación son procesos complejos donde se involucran relaciones de poder, tanto en la institución formadora de docentes, como en las instituciones donde los profesores realizan los proyectos; es importante reflexionar sobre la forma como se piensa la formación en las instituciones formadoras de docentes y como se piensa la formación docente en los contextos escolares a fin de que a través de la formación se puedan estructurar cambios que colaboren a salir de la dinámica del cumplimiento de acciones propuestas burocráticamente en por las autoridades educativas que no consideran las necesidades reales de las escuelas.

⁷¹ Como menciona Loic Wacquant (2007:299) haciendo alusión a uno de los fenómenos de la cultura actual como son los barrios pobres en la ciudad de Chicago donde da cuenta de esas nuevas pautas o líneas que definen la cultura actual, ya que mientras que en otros tiempos la pobreza en las metrópolis occidentales era un fenómeno esencialmente residual o cíclico, inserto en las comunidades obreras geográficamente difuso y considerado como solucionable por la expansión continua de la forma mercancía, en nuestros días aparece como persistente.... Haciendo un nuevo régimen de marginalidad urbana;

Asimismo en los procesos de formación docente es importante reflexionar sobre los modelos de formación que se construyen a través de las prácticas, que en el afán de conservar tradiciones y controlar a los profesores en su calidad de estudiantes, se propicia la realización de enormes círculos viciosos que cuando se quiere salir de ellos retomando las capacidades de los profesores y las posibilidades de acción de la propia institución, ya no se puede pues son esas mismas construcciones simbólicas y prácticas mecanizadas las que se imponen para seguir haciendo lo mismo en las instituciones.

El proceso de formación del que hemos venido hablando propicia que los profesores problematicen la realidad social en la que laboran e identifiquen los problemas que realmente inciden en el avance académico y social de los alumnos y sus contextos, pero este proceso queda truncado ante las costumbres y tradiciones de la institución formadora en la que una de sus complejidades está la atención a cada estudiante hacia el logro integral de sus capacidades ya que existen muchas deficiencias en la tutoría que no permiten que los estudiantes sean orientadas hacia el desarrollo de una verdadera innovación.

En función de las tradiciones y la formación “En masa” propician exclusión, abuso de poder, conflictos entre los profesores al ver las diferencias que se hacen entre unos y otros estudiantes, en este contexto los colectivos son la opción de autoformación, atención y seguimiento; los profesores que participan

lo saben y por tal razón han construido en su interacción con los compañeros la construcción simbólica de la supervivencia en el trabajo colaborativo.

Estas construcciones simbólicas se remiten a capitales simbólicos que tienen que ver con el ejercicio del poder en un espacio cultural como es el proceso de formación al que se hace referencia, los agentes sociales perciben y reconocen estas construcciones simbólicas y les confieren valor.

Los procesos de formación en el momento actual son procesos que contribuyen a las nuevas formas de dominación en la sociedad, pues reproducen el control hacia los profesores que se da en el sistema educativo, que pone en el primer lugar a los asuntos burocráticos, situación que ha producido junto con otros factores una educación deficiente y de mala calidad, los colectivos de profesores y sus acciones, ofrecen posibilidades para que los profesores puedan formarse de una manera más autónoma y realicen formas distintas de intervención en las escuelas primarias, ya que las condiciones sociales de posibilidad se crean cuando las pulsiones colectivas se convierten en impulsos críticos, que se fundamentan en el trabajo solidario y colaborativo.⁷²

⁷² Como menciona Bourdieu (2002: 29 – 30) “Vivimos en una era de restauración neoconservadora.. es algo nuevo, apela al progreso, la razón, la ciencia... Se convierten en normas de todas las prácticas y por lo tanto en reglas ideales, las regularidades reales del mundo económico abandonado a su propia lógica, la llamada ley de mercado, es decir la ley del más fuerte.... Capitalismo sin freno, ni disimulo pero racionalizado, llevado al límite de su eficacia económica gracias a las formas modernas de dominación” Los procesos de formación están dentro de estas nuevas formas de dominación al ubicar a los profesores en procesos de formación meramente técnicos que no ayudan a resolver los problemas reales de su práctica docente, los casos mencionados hablan de profesores preocupados por la transformación de

Los procesos de formación, al igual que en los sistemas escolares, tienen una gran relación con los intereses del mundo intelectual así como también con los determinantes sociales, lo que implica considerar al campo de la formación docente como un espacio contradictorio y cambiante, pero que por lo mismo puede desarrollar acciones que generen otras realidades de lo posible posible Bourdieu (1997:152 -153)

8.4 La construcción simbólica del acompañamiento

Como se ha mencionado, las construcciones simbólicas son configuraciones que se crean entre los sujetos, a partir de sus relaciones e interacciones, en las que se da un intercambio de dones como menciona (Bourdieu 2007:182) estas construcciones son reconocidas en los esquemas de percepción de los sujetos de un grupo o comunidad y legitimadas por ellos mismos, pues les otorgan un valor simbólico, es decir tienen un valor que no es económico porque están desprovistas de un efecto concreto y material pero que sin embargo permite accionar los mecanismos en los sujetos y sus grupos para realizar acciones socialmente significativas (Bourdieu, 2007:187)⁷³

su entorno, sin embargo, las dificultades que presentan estos procesos impiden reflexionar y tomar posiciones en relaciones distintas de producción que propicien su autonomía.

⁷³ El capital simbólico, es ese capital abstracto, reconocido como legítimo, es decir desconocido como capital (Pudiendo el reconocimiento en el sentido de gratitud, suscitado por los favores ser uno de sus fundamentos de ese reconocimiento) que constituye sin duda con el capital religioso, la única forma posible de acumulación cuando el capital económico no es reconocido. (Bourdieu, 2007: 188) en este reconocimiento las convenciones o acuerdos entre los sujetos en función de estos capitales simbólicos son más fáciles de instaurar y por ende más frecuentes mientras más próximos más son los individuos a la misma cultura (Bourdieu, 2007:183)

Las construcciones simbólicas poseen gran significatividad y sentido para los sujetos y son convencionales entre quienes construyen una cultura particular como es la que se construye en las instituciones formadoras de docentes.

Cuanto más cercanas son las relaciones entre los sujetos, las convenciones que activan a las construcciones simbólicas esas convenciones o acuerdos convencionales son más fáciles de instaurar. Las construcciones simbólicas forman parte del capital simbólico de las culturas, que encierra lo que tiene valor, sentido y significado para los sujetos de determinado grupo social.

Gran parte de la cultura que se construye en los procesos de formación tiene se deriva de componentes de construcciones simbólicas, en este sentido el acompañamiento es una construcción simbólica que los profesores de los colectivos han configurado en los procesos de formación, en los que junto con sus saberes se producen y activan para actuar a través de mediaciones culturales.

Estas construcciones propician acciones que posibilitan a los profesores en sus procesos de formación; el acompañamiento es de gran importancia para los profesores en el desarrollo de sus procesos de formación, por lo cual es importante conocer ¿Cómo se ha configurado la construcción simbólica del acompañamiento en los profesores? y ¿Cómo actúan esta construcción simbólica en sus prácticas en la formación docente?

En términos de Bourdieu (1988: 478) se pudiera decir, que todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción donde los sujetos elaboran unos esquemas de pensamiento y de expresión entre las condiciones de existencia y las prácticas en el mundo social cuyo sentido ellos mismos han construido.

De manera que la construcción simbólica acerca del acompañamiento en los colectivos de profesores es esencial para la realización de las prácticas en el

mundo social que ha sido construido por ellos en los procesos de formación permanente y en las acciones que realizan con sus compañeros.

Los profesores del estudio, dan un lugar muy importante al acompañamiento, ya que consideran sus acciones como prácticas compartidas las cuales realizan de manera colaborativa, en este sentido el acompañamiento en la formación permanente se construye desde las disposiciones de los profesores para formarse aprendiendo con otros en acciones conjuntas, asimismo se construye en el hecho de mostrar un empuje o ánimo por involucrarse en su propia formación, lo que estimula y vivifica las prácticas formativas y a su vez las prácticas educativas que los profesores realizan en las escuelas donde laboran .

El acompañamiento como construcción simbólica genera disposiciones en los profesores para desarrollar relaciones de confianza, compromiso, responsabilidad, compañerismo, solidaridad y seguridad las cuales producen un tipo de formación distinta a la que normalmente se desarrolla en otros procesos de formación marcados por la competencia, el egoísmo y la envidia profesional, por lo tanto la formación que se produce en los colectivos de profesores realmente posibilita la formación individual y colectiva.

Desde la construcción simbólica del acompañamiento los profesores en los colectivos producen una energía que los impulsa a disfrutar los espacios colegiados y a desarrollarse académicamente rompiendo con el malestar docente al que están acostumbrados en los procesos de formación impuestos como parte de las acciones y funciones que los profesores tienen que realizar en este momento derivados de las políticas educativas.

Estas políticas refieren a la formación permanente como una medida para elevar la calidad de la educación y sin duda alguna es importante esta intención y la formación docente es prioritaria porque de alguna manera incide

en los procesos educativos que dirigen los profesores, pero sin embargo no se trata de proponer programas de formación por proponerlos a manera de requisito para decir “Si se realizó” ya que la formación permanente requiere de otras miradas más profundas que realmente permitan crear procesos de formación más productivos para los profesores.

Los procesos de formación que se proponen como parte de los programas de formación docente a los que se les otorga enormes presupuestos para su operación desde el gobierno federal siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales se proponen de manera sumamente estandarizada y además de no considerar las necesidades de formación de los profesores están enfocadas solamente a una formación técnica que se remite al desarrollo de habilidades docentes para desarrollar contenidos curriculares.

Además las formas en las que se realizan estos procesos, no da oportunidad a que los profesores compartan experiencias y produzcan maneras de formación más creativas, de ahí que los profesores encuentren en los procesos de formación que ofrece la universidad pedagógica otras oportunidades donde el acompañamiento es esencial para el desarrollo de su profesionalidad a través de su participación en los procesos de formación; la siguiente narración evidencia la importancia que tiene para los profesores en su formación.

“A mi realmente no me fue tan mal; desde el principio, aunque llegué toda destanteada y sin saber qué hacer, me empezó a gustar el trabajo en la licenciatura, le empecé a tomar aprecio, y en lo personal nunca tuve ningún problema con ningún asesor o compañero; pero me parece que cuando le tomé más importancia a lo que estaba haciendo en la licenciatura, fue cuando empecé a trabajar con los compañeros de éste grupo que formamos, ahí discutíamos, ahí opinábamos, ahí nos consolábamos y nos echábamos porras para seguir avante...Creamos un espacio agradable... créame que con anhelo esperaba, el día que nos reuníamos... fuimos conociéndonos, apreciándonos y lejos de tener un problema grave... nos adaptamos muy bien a nuestra forma de ser”
(SP2IME260905)

En las expresiones de los profesores, hay evidencias de que la construcción simbólica del acompañamiento interviene tanto en las acciones de los colectivos, como en el trayecto mismo que los profesores realizan en el proceso de formación y la conformación de determinadas identidades e identificaciones que propician el desarrollo académico de los profesores, de una manera motivada, animada y agradable.

A través del acompañamiento, los profesores construyen uno de los sentidos de su propia formación, tomando estos sentidos como herramientas de mediación en la relación con sus pares; el sentido de acompañamiento, configurado como construcción social, configura una conciencia compartida de pertenencia que da línea a la construcción de un tipo de formación diferente al que en los procesos de formación se promueven.

Se trata de una formación más autónoma, más crítica y más armónica, que permite a los profesores transformar sus actitudes y capacidades de aprendizaje, al mismo tiempo que transforman su entorno de trabajo, el contexto de la formación y a sí mismos.

Los intereses y las necesidades de formación compartidas en los colectivos, van más allá del desarrollo de habilidades técnicas y por lo tanto, rebasan la concepción de una formación profesional únicamente, que por lo que hemos expuesto en los párrafos anteriores se logra de mejor manera a través de los colectivos de profesores, lo que conlleva a una formación integral que pasa por lo profesional y lo personal, es una formación subjetiva que implica las relaciones con el entorno, las relaciones con los demás, las relaciones con los objetos de formación y conocimiento así como la relación consigo mismos.

Cuando los profesores dicen por ejemplo

“Me gusta trabajar con mis compañeros” “Aprendo mejor si estamos todos juntos” “...Una formación compartida que me hace sentir bien” “Este es nuestro espacio” “Ahora aprendemos juntos”

En todas estas expresiones está inmerso el sentido del acompañamiento con un significado de aprendizajes colaborados que implican profesionalidad en las acciones y decisiones que entrecruzan lo formal y lo informal, pues en las instituciones no se promueve este tipo de formación sin embargo los profesores la construyen. En las acciones realizadas a través del acompañamiento, los profesores dan cuenta de las rupturas con lo instituido para dar cabida a lo instituyente en la formación permanente, la construcción simbólica del acompañamiento, produce toma de conciencia, la creación de espacios sociales diferentes (Souto, 1999:50) la creación y recreación del conocimiento.

El acompañamiento produce una colegialidad auténtica, diferente a la que se plantea en los procesos de formación permanente desde lo institucional, ya sea en los cursos que provienen del PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica) e incluso en la propuesta institucional del programa de la licenciatura en educación plan 94 que desde los discursos propone el intercambio de experiencias pero que se remiten a cuestiones muy superficiales en cuanto a las relaciones formativas entre profesores dejando fuera las necesidades de una formación compartida que expresan los profesores en sus acciones⁷⁴

⁷⁴ “En la cotidianidad de la formación en la que participan los profesores en la universidad, se puede observar que como estudiantes no solamente se acompañan en las cuestiones relacionadas con la licenciatura, sino también toman decisiones para la realización de acciones en sus centros de trabajo.... Se cuestionan, disienten entre ellos, hablan sobre problemas educativos, sobre la organización de las escuelas, la gestión escolar y también del currículum” (UPNJE230104)

Las acciones observadas en los procesos de formación dan cuenta de la importancia del acompañamiento en la formación hacia la construcción de una formación entre iguales, necesaria para los profesores, no porque no puedan desarrollarse los profesores desde procesos individuales que también están presentes, sino porque las condiciones de formación se transforman propositivamente propiciando mejoría en los procesos.

Y no se trata solo de un acompañamiento académico, que por sí mismo, representa un avance, en una comunidad como la de los profesores de Educación Primaria que es reconocida por el divisionismo dentro del desempeño de los profesores en las escuelas, sino que en este acompañamiento se construyen identidades, afectos y una mirada distinta hacia los compañeros que fortalece los procesos formativos de una manera integral que pone de manifiesto el mejoramiento del plano emocional y relacional además del académico en la formación de los profesores como sujetos sociales y humanos.

El espacio social construido por los sujetos en la formación permanente, en el acompañamiento, se producen modos relacionales no solo con los demás, sino con la realidad social o su entorno, con los objetos de conocimiento y también en la relación intrapersonal hacia el propio sujeto, es decir hay también una construcción subjetiva de sí mismos y una construcción intersubjetiva en la relación con los otros profesores.

Estas relaciones e interrelaciones, se producen en conjunción con lo vivido como sujetos en formación; posición que ellos asumen como el lugar desde donde pueden fundamentar sus acciones, facilitadas por el acompañamiento y el apoyo mutuo, construidos en un entorno de seguridad que encuentran en la interacción con sus pares.

La construcción simbólica del acompañamiento, es para los profesores significada como parte importante de la satisfacción de sus intereses y necesidades reales de formación y pautas a seguir que se involucran como estructuras en la construcción de un estilo de vida particular⁷⁵

El cual considera en la formación docente propuestas de formación más asertivas que reconocen la autonomía de los profesores y su capacidad de organizarse mediante prácticas formativas flexibles que se adaptan a las necesidades e intereses de los profesores que se encamina hacia la conformación de una cultura de colaboración, espontánea que propicia un tipo de formación más creativa (Hargreaves 2003:218)

El trabajo de los profesores en México ha estado fuertemente marcado por tradiciones disciplinarias normalizadoras que propician estilos de vida en los profesores rígidos, de sometimiento y disciplina, con muy pocas alternativas de reflexión creativa, *“Todo se tiene que hacer de acuerdo a la normatividad”* como señala una de las profesoras (UPNANEN220606) De manera que para los profesores de primaria construir una formación permanente en el acompañamiento de sus iguales representa la ruptura de esquemas de percepción y la construcción de otros nuevos esquemas donde la colectividad tiene ventajas.

Los esquemas de percepción que se construyen, van generando una cultura distinta que propicia un mejor desarrollo académico en los profesores *“Trabajar juntos” “Convivir a través del estudio” “Aprender de una manera más agradable” “Reencontrarnos y convivir”* UPNCUEN250805) son expresiones que reflejan un cambio de posición en el espacio social que ubica a los profesores en mejores condiciones tanto para formarse como para actuar en su contexto escolar.

⁷⁵ El estilo de vida se define en su estructura por elementos distintivos en relación con las condiciones sociales de producción de los sujetos (Bourdieu,1979:257 -259)

La construcción simbólica del acompañamiento, se da en el entramado de relaciones y significaciones que representan las acciones compartidas, construidas social y culturalmente, definidas por la posición que los sujetos tienen en el desarrollo de su oficio (Bourdieu, 2005) en este caso de su oficio como profesores de primaria.

El conjunto construcciones simbólicas acerca del acompañamiento, junto con otras pautas culturales, crea identidades sociales en los profesores como lo muestran sus expresiones: *“Profesores igual que yo” dice una profesora, “Aprendemos juntos” , veo que tenemos problemas iguales, que batallamos por las mismas cosas y juntos podemos ir dando soluciones, (UPNCRI210505)* Las expresiones anteriores nos evidencian la construcción de un *[[Nosotros]]* lo cual implica una identidades particulares que refieren al grupo, que son socialmente construidas.

Las identidades que se configuran en los sujetos desde la construcción simbólica del acompañamiento expresan una visión amplia del contexto donde los profesores están inmersos la cual forma una dimensión social y colectiva que implica percibirse a sí mismos como grupo e interesarse por lo que sucede con sus compañeros y otros sujetos. Ellos mencionan por ejemplo:

“Aquí nos hemos transformado con la ayuda de los compañeros, es como ser uno mismo y ser otro porque en las escuelas somos bien grilleros” UPNANEN280906) “seguirnos preparando para dar lo mejor de nosotros mismos en nuestro trabajo, a que nos se nos haga tan difícil volver al estudio, el trabajar en grupo nos impulsa a ser diferentes y seguirnos superando.

El impulso del que ellos hablan refiere la importancia y el significado que tiene para ellos el acompañamiento referido como intereses y necesidades de grupo, preocupación por los otros, apertura hacia el cambio y la transformación de sus iguales y del contexto educativo, esto es un avance en la formación que se produce ente los profesores porque incide en su visión de considerar lo social como importante, en un momento histórico donde las perspectivas se

dirigen hacia la individualidad aunque sepamos que no van a funcionar, son tendencias que se marcan desde los grupos hegemónicos que se fundamentan en paradigmas neoliberales.

Los profesores refieren estas identidades de diversas formas mostrando sus sentidos y significados mediados por la construcción simbólica del acompañamiento y representan un avance en la formación porque propicia que los profesores se reconozcan y se revaloren con sus pares como dice esta profesora:

“Pertener a un grupo de profesores para trabajar en la universidad, significa mucho para mí, significa estar unidos, trabajar en armonía, teniendo el apoyo para salir adelante con mis compañeras,.... Significa nunca estar solos en este proceso tan difícil, el ánimo, la fortaleza, me parece importante pertenecer a mi grupo” (SP4 ISO 130906)

El acompañamiento en la formación, tiene rasgos distintivos que permiten identificarlo como un componente importante en el desarrollo de capacidades en los profesores, en la discusión de ideas, la reflexión compartida sobre el entorno y el entusiasmo que puede generarse a partir de que los profesores sienten el deseo de formarse con sus pares, haciendo enlaces desde sus experiencias con nuevos saberes construidos con los demás y a través de los demás.

8.5 Capitales culturales y formación en los colectivos de profesores.

Los colectivos como espacios de acción y formación, ofrecen a los profesores oportunidades de desarrollo distintas que amplían su visión desde los paradigmas de la sociedad global actual en la que la formación permanente está encaminada hacia el desarrollo y la promoción de competencias técnicas como uno de sus principales propósitos.

En los apartados anteriores, hemos examinado como una situación ampliamente significativa para los profesores en su formación permanente, se refiere a las acciones grupales que generan la integración de los profesores a colectivos, construyendo maneras diferentes de participar en estos procesos que les permiten construir mejores condiciones tanto pedagógicas como sociales, pues propician la ubicación de los profesores en mejores posiciones en su espacio social.

Los colectivos de profesores y sus acciones intervienen de manera favorable en el desarrollo académico de los profesores que estudian la licenciatura en Educación Primaria, así como en la conformación de la cultura en las instituciones formadoras de docentes, propiciando avances en la profesionalidad docente y el desarrollo de las instituciones educativas donde participan como actores sociales.

En este sentido, los procesos de formación juegan un papel determinante en la articulación, de las relaciones de poder que se producen en la cultura desde las instituciones educativas, expandiéndose hacia otros espacios sociales.

En el juego de relaciones e interacciones que los sujetos producen en los procesos de formación, los profesores ponen en interacción diversas estrategias para sobrevivir y desarrollarse en los procesos de formación permanente y en el campo educativo, retomando y configurando capitales culturales a través de los cuales pueden ubicarse en el espacio social.

Al analizar, los sentidos y significados que los profesores construyen acerca de la formación permanente y en la formación en los colectivos, se encontró que desde la formación que generan los profesores con sus pares representa formas de realizar procesos formativos con más posibilidades para los profesores;

Este entramado refiere un espacio social, cultural e histórico en una dinámica constante en la que se configuran nuevas formas de participación de los profesores en función de su propia formación y formas particulares de los sujetos de relacionarse con su entorno, con los otros y consigo mismos.

Al producirse una formación docente particular situada y fechada en los colectivos de profesores; se hace necesario abordar los capitales culturales que se construyen en este espacio social, así como los que los profesores poseen y ponen en juego en la formación permanente al construir su realidad social.

Estos capitales culturales refieren la esencia y la riqueza cultural que se produce en el campo educativo, desde los profesores con su pensamiento y acciones; las cuales están determinadas por sus construcciones simbólicas, sus saberes, e identidades, que en este caso se definen en posiciones educativas principalmente, pero que sin embargo, tocan de alguna manera el campo de lo social y las relaciones de poder en la sociedad donde estos profesores realizan su práctica, así como las relaciones de poder que existen en la institución formadora de docentes a la que se ha hecho referencia.

Para abordar este aspecto, retomaré los referentes que Bourdieu proporciona al desarrollar junto con otras, la categoría sociológica de *capital cultural*, en su afán por comprender el mundo social.

Bourdieu propone la categoría de capital cultural para definir que en el mundo social y sus relaciones se despliega un capital económico junto con un capital cultural, los cuales se pueden heredar y tienen que ver con las posiciones de los sujetos en el mundo y sus disposiciones para ejercer o asumir el poder, este autor explica que en el mundo social tanto el capital económico que posea

un sujeto o un grupo de sujetos como el capital cultural determinan su posición y sus capacidades de acción en el mundo.

En este sentido la realidad social es construida por los sujetos en sus prácticas y procesos sociales, las cuales en gran medida, están determinadas por sus relaciones con el capital económico y cultural y con la producción de los mismos.⁷⁶ Asimismo estos dos capitales están íntimamente relacionados, de manera que no basta tener un gran cúmulo de capital económico para incidir en las relaciones de poder, las clases sociales y los sujetos que se ubican en ellas es un asunto sumamente complejo que no puede explicarse desde conceptos dicotómicos como ricos y pobres, hegemónicos y subordinados, en la sociedad y sus grupos sociales las relaciones son más complejas, tienen formas abstractas y simbólicas de actuación que están construidas en las estructuras de pensamiento de los sujetos.

En estas formas el capital cultural construido desde los esquemas de percepción, las relaciones familiares y escolares, las instituciones y nuestras condiciones de existencia construidas en la trayectoria de vida juega un papel esencial en la manera como y desde donde nos relacionamos con el mundo.

La idea de capital cultural, se ha utilizado para explicar las relaciones que se producen en los contextos escolares, las cuales tienen que ver con el éxito o fracaso escolar, donde se puede observar que además de los factores biológicos, las capacidades personales de los sujetos y la realidad social que se construye en las instituciones educativas, los diferentes procesos de formación que se promueven entre otros factores, este éxito o fracaso, está relacionado con otras condiciones como son las condiciones sociales de los

⁷⁶ La concepción del mundo social que Bourdieu ofrece a través de sus aportaciones teóricas, refiere que podemos entender el mundo y sus relaciones sociales, comprendiendo el modo en que nosotros mismos estamos en él, como agentes sociales que lo construyen y haciéndolo al mismo tiempo. El mundo social, es construido en bruto cotidianamente, aún sin quererlo, por la simple lógica de la reproducción inscrita, en nuestras disposiciones.

sujetos y la cercanía o lejanía que ellos tengan a la producción y adquisición de los capitales económicos y los capitales culturales.

En este tenor Bourdieu, nos da cuenta de la complejidad del mundo social que se produce en los diferentes campos, donde no solamente se ponen en juego las habilidades y conocimientos producidos en el campo sino el conjunto de posiciones en las que se encuentran los sujetos y los grupos de sujetos en relación al capital cultural y al capital económico y la aproximación o lejanía a los grupos hegemónicos.

Donde los sujetos pueden ser productores y dueños de este capital cultural, o bien consumidores y/o reproductores del mismo o simplemente como se está observando en el contexto neoliberal y globalizado actual, donde gran parte de la población ni siquiera tiene acceso al capital cultural desarrollado por los grupos de poder.

De manera que los capitales culturales, tienen gran importancia en el entramado de situaciones y posiciones que se generan en los procesos educativos y analizarlos en su conjunto desde una dimensión cultural, nos permite comprender la cultura que se produce en los diferentes espacios sociales, considerando la dinámica social en sus mecanismos complejos y en la relación de éstos con la configuración de la estructura social.

Por su relación con la estructura social, y las aportaciones que los sistemas educativos hacen a la producción y reproducción de estos capitales culturales, éstos se se pueden encontrar o existir en tres estados que Bourdieu propon: el estado *incorporado* el cual está formado por el conjunto de disposiciones duraderas en los sujetos ligadas a su cuerpo y a su organismo; de esta manera el capital cultural, está incorporado a los sujetos, situación que les permite acumularlo y conformarlo a través del tiempo y la experiencia vivida.

Como se ha construido en los sujetos a través del tiempo y en sus hábitos y costumbres, el capital cultural en su estado incorporado no puede transmitirse de manera inmediata, es a través del seguimiento de pautas culturales, a diferencia del capital económico en el que un sujeto puede heredar, adquirir, comprar o intercambiar el capital económico, y poseerlo de manera inmediata.

Asimismo el capital cultural en su estado incorporado, no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de los sujetos, y de acuerdo a estas capacidades, el capital cultural en este estado, se debilita y muere con el portador; de ahí que el capital cultural en estado incorporado es prácticamente invisible y aunque se puede “heredar” desde distintas formas, tiene la condición de transferirse transmitiéndose de manera encubierta; a diferencia del capital económico que se hereda visiblemente, es decir no sabemos quién lo tiene hasta que se pone en juego.

En este sentido el capital cultural tiene un alto grado de encubrimiento, lo que propicia que en gran medida, funcione como capital simbólico, reconocido por los sujetos de una cultura y es precisamente en la lógica de la transmisión del capital cultural en donde reside el principio más poderoso de la eficacia simbólica e incluso ideológica de este capital en su estado incorporado.

El capital cultural, se adquiere principalmente en la familia, la escuela y otras instituciones como la iglesia y en las relaciones con los demás, de manera que se obtiene desde el origen de los sujetos y sus primeros años de vida y en general a través de la socialización. En las familias que poseen un amplio capital cultural lo transfieren a sus integrantes desde que nacen y se va desarrollando en los sujetos junto con la adquisición de bienes culturales, que en algunas familias forman parte del ambiente natal que ejercen por su sola existencia un ambiente educativo.

Las formas de consumo, formas de hacer y maneras de utilizar los objetos, el tiempo y los recursos son parte del capital cultural incorporado.

Otro de los estados en los que se encuentra el capital cultural, es el estado objetivado; que se refiere a los apoyos materiales como escritos, pinturas, obras musicales escritas etc. El cual es transmisible en su materialidad, pero que está completamente ligado al capital cultural incorporado, ya que de muy poco sirve tener un capital cultural objetivado si no se tiene un capital cultural incorporado que nos indique como utilizarlo y como valorarlo⁷⁷

El capital cultural objetivado está presente en todas las apariencias del universo autónomo y coherente que aunque este capital es producto de un actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentales y permanece, a diferencia del capital cultural incorporado que permanece o perdura según las condiciones sociales de posibilidad que tengan los agentes sociales para apropiarse de él.

Es decir el capital cultural en su estado objetivado, subsiste solamente como capital material, y está simbólicamente activo en la medida en que los sujetos se apropian de él y lo utilizan en las luchas como herramienta para posicionarse en el campo social, donde se juega considerando las simbolizaciones que pueda presentar este capital cultural en un determinado campo.

Otro estado en el que puede encontrarse el capital cultural, es el estado institucionalizado, el cual se refiere a su objetivación, bajo la forma de títulos, que le dan un valor convencional a quien los posee, legitimando diversas

⁷⁷ Los bienes culturales, pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción debe encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital cultural incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de ese capital.(Landesmann, 1987:15) La posición que los sujetos ocupen en relación con el capital cultural, tiene que ver con su posición como dominados o dominantes.

partes del capital incorporado. A través del uso del capital cultural institucionalizado, los sujetos instituyen sus sistemas de valores en un grupo social.

Las instituciones son instancias de poder cuyo papel consiste en instituir la realidad, dar existencia oficial a las relaciones sociales y consolidarlas. Pueden imponer, en sus ámbitos respectivos, definiciones legítimas de la realidad; a través del capital cultural institucionalizado, los sujetos en una institución ejercen el poder de nominación, ya que al otorgar "Títulos" en sus diferentes modalidades como nombramientos, rótulos oficiales, consagraciones, designaciones, entronizaciones etc. Imponen un deber ser, así como un valor legitimado a quien los posee.

En los procesos de formación, se pone en acción el capital cultural tanto en su estado incorporado, como objetivado e institucionalizado, ya que a través de su producción, reproducción y utilización; los diferentes agentes sociales que pertenecen al campo educativo generan y/o desarrollan capacidades de decisión y poder.

La concepción de capital cultural es esencial en los procesos educativos y/o de formación docente ya que la distribución de este capital se relaciona con el desarrollo de los sujetos en las instituciones escolares y en su posición tanto en estas instituciones como en la sociedad a la que pertenecen, esta situación de la utilización del capital cultural que de por sí es compleja, se hace mucho más en las relaciones de poder de las instituciones educativas, porque hace que estas relaciones legitimen a determinados sujetos por su proximidad a los grupos hegemónicos en la institución y se le otorgue un valor a las producciones y acciones de los sujetos dependiendo de la manera como maneje esos capitales culturales.

Asimismo en las instituciones también se producen y se reproducen los capitales culturales; estos capitales producidos en las instituciones formadoras de docentes así como en las instituciones escolares, forma parte del conjunto de relaciones que se desarrollan en el mundo social y sus distintos campos; estas relaciones son relaciones de poder, los capitales culturales, aseguran los mecanismos constitutivos de los diversos campos que forman el universo social y pueden ser reconstruidos según la autonomía de cada campo.

En los hallazgos del estudio que nos ocupa, hemos visto los procesos por los cuales los profesores se forman en una institución formadora de docentes, destacando la importancia que para los profesores tiene formar colectivos, como el núcleo articulador a partir del cual se generan sus sentidos y significados en los procesos de formación, así como las condiciones de existencia de los profesores en los colectivos.

Estos grupos sociales utilizan y producen también capitales culturales con los que operan en la institución formadora de docentes, configurando formas de actuación que les permiten interactuar en los procesos de formación y los contextos escolares.

Asimismo, tanto en la institución formadora de docentes como en los contextos educativos y sociales, donde los profesores están inmersos se desarrollan capitales culturales que los profesores han incorporado y utilizan para posicionarse en los procesos de formación y poder sobrevivir.

En los procesos de formación permanente, los diferentes agentes sociales que participan operan usando los capitales culturales que los profesores tienen en su estado incorporado, para ubicarlos en el campo educativo que como en todo campo social existen diferentes fuerzas que se ponen en juego haciendo de éste un campo de luchas, conflictivo y en constante movimiento y transformación. Asimismo gran parte de las posiciones de los profesores

como gremio en la sociedad, se determinan mediante el capital cultural incorporado que poseen y el capital cultural objetivado al que tienen acceso.

La historicidad tanto de los agentes sociales como de las instituciones colabora en la imposición de un sistema de representaciones que se ejerce a través del capital cultural institucionalizado que tiene una gran influencia en la interacción de los sujetos y forma parte de los procesos de socialización en el campo educativo.⁷⁸

En este sentido, los profesores a los que se refiere el estudio, se encuentran en una sociedad y en un momento histórico donde la formación docente permanente está determinada por la estructura de la sociedad actual, donde la formación se propone como un dispositivo para imponer por medio de la educación a la población las exigencias de una economía global en función de las leyes del mercado.

Los capitales culturales que se producen en los procesos de formación, se ven como un caso particular, pero que de ninguna manera está aislado de las estrategias de reproducción que se generan en la sociedad mexicana.

Es decir se trata de relaciones de poder muy complejas, que van mucho más allá de la relación entre dominantes y dominados ya que se desarrollan modos de dominación más diversificados donde se ponen en juego los capitales culturales incorporados de los sujetos.

⁷⁸ Bourdieu (1988: 478) menciona que todo conocimiento, y en particular todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y de expresión y que entre las condiciones de existencia y las prácticas se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos automáticos, responden a los llamamientos o a las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir, pero que también son determinadas por la estructura que presenta la sociedad a la que pertenecen.

Los profesores y su formación constituyen uno de los elementos esenciales en estos modos de dominación, ya que una formación docente en la que se priorizan las competencias técnicas como solución a los problemas educativos, influye de determinada manera en la configuración de la sociedad que prepara a los sujetos para nuevas formas de exclusión y marginalidad a través de la educación pública donde laboran los profesores.

Los modos de dominación son diversos, y se determinan de acuerdo al campo que pertenezcan; en ellos intervienen múltiples factores, lo cual indica que aunque existan tendencias unificadoras, en los universos sociales; como las sociedades están constituidas por diferentes campos autónomos, las relaciones de poder se mueven con recursos distintos y a ritmos distintos y modos de dominación que pueden ser similares pero que siempre presentan particularidades referentes al campo⁷⁹ c

En los procesos de formación que promueven un tipo de profesor que si bien se reposiciona a través de la formación lo cual tiene un impacto en la sociedad donde se desenvuelve y sobre todo en los contextos escolares donde realiza su práctica, no puede dejar de ser parte de los modos de dominación que propician una educación primaria que ofrece pocas posibilidades de desarrollo a los sujetos, porque los contextos donde se realiza están inmersos en una dinámica de marginalidad, e inestabilidad estructural de la sociedad.

⁷⁹ Un campo es un espacio relativamente autónomo o esfera de la vida social que progresivamente se autonomiza a través de la historia de relaciones sociales, es el universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura, la educación o la ciencia. Este universo es un mundo social que obedece a leyes sociales más o menos específicas. La noción de campo pretende designar ese espacio relativamente autónomo, ese microcosmos provisto de sus propias leyes; si bien está sometido, como el macrocosmos a leyes sociales, éstas no son las mismas. Si bien nunca escapa del todo a las coacciones del macrocosmos, dispone de una autonomía parcial, más o menos marcada, con respecto a él. Los campos se diferencian entre otros factores por sus diferentes grados de autonomía. Bourdieu (2008: 74 – 75)

En el campo de la educación y particularmente en la formación docente, hay razones muy específicas por las que los profesores hacen lo que hacen, en estas razones tienen que ver con sus capitales culturales, sus identidades, su trayectoria y su historicidad construida en las instituciones y sus posiciones en el campo en relación con los demás agentes sociales.

Los capitales culturales que se ponen en juego en la formación permanente, en la institución formadoras de docentes, tienen una estrecha relación con las relaciones que se producen entre los diferentes agentes sociales en el campo educativo, donde los profesores tienen una posición de subordinación ante las instancias sindicales, las prescripciones de la Secretaría de Educación que ubica a los profesores en un doble juego como responsables de una gran parte de lo que sucede en las escuelas y por la otra como agentes instruccionales que operan programas y políticas educativas.

Esta posición nos refiere un docente ubicado en la calidad de profesional técnico, el cual se pretende formar en el desarrollo de habilidades deliberativas en el plano de lo didáctico – pedagógico, en la lógica de una homogenización de sus prácticas. La formación docente que se promueve actualmente en nuestro país, se define en términos de actualización, es decir en el desarrollo de habilidades técnicas que permitan manejar y aplicar propuestas educativas.

Como los mismos profesores mencionan, se trata de acumular puntos a través de los diferentes cursos, de participar en programas de formación de respuestas mediáticas a problemas profundos donde de muy poco sirve la formación técnica en la que participan los profesores.

La formación en los colectivos de profesores, mostró en el estudio que puede generar algunos cambios en los profesores hacia su propia transformación y la de su entorno, a partir de la interacción con sus pares que permite a los profesores no solamente retomar sus experiencias y necesidades en función

de lo didáctico – pedagógico, sino que apunta hacia otras capacidades que nos refieren avances en su autonomía.

En este sentido, la posición de los profesores en el campo educativo se transforma y pasa de un lugar de subordinación a una posición de intelectualidad y profesionalidad docente, que tiene que ver con el desarrollo de capacidades organizativas y de autogestión, que les permiten a los profesores ubicarse en otro lugar en el campo educativo y en las comunidades donde laboran.

La formación en los colectivos de profesores, genera un espacio de posibilidades que se ofrecen a quienes participan en ella, aún cuando no sea ésta la intención de la institución formadora de docentes y difiera en algunas cuestiones del modelo de formación que se promueve en este espacio social.

La creación de estas posibilidades se desarrolla junto con un valor social, simbólicamente construido que es reconocido en las categorías de percepción y de apreciación de los agentes sociales que conforman el campo educativo.

En las acciones de formación que se promueven en esta institución al igual que en las demás instituciones formadoras de docentes como son las escuelas normales y los centros de maestros a nivel nacional entre otros; buscan la profesionalización y actualización de los profesores a través de la aplicación de procesos disciplinadores que forman a los profesores en la obediencia y el respeto sin cuestionamiento a las instituciones y mandatos del Estado, históricamente esto tiene que ver con la condición de la profesión docente como profesión de Estado, hay capitales incorporados en los sujetos del ámbito magisterial que indican formas de hacer en las instituciones esperando realizar las prácticas por mandato.

Sin embargo en este estudio hemos visto que aún cuando la formación atiende en gran medida los asuntos didáctico - pedagógicos ligados a la innovación, lo que refiere una formación meramente técnica; en estos procesos suceden otras cosas que propician sentidos y significados distintos en los profesores, los cuales indican en primer lugar su necesidad de auto – formación, y en segundo lugar sus inquietudes por compartir sus experiencias y problemáticas con sus pares y de generar acciones más autónomas que rebasan en cierta medida, las intenciones de las propuestas de formación encaminadas a apoyar las reformas curriculares.

Asimismo se ha dado muestra que la formación entre iguales transforma las posiciones en el mundo social de los profesores, porque desarrollan capacidades que les permiten actuar de manera distinta en ese mundo, propiciando la generación de una función docente más aproximada a la profesionalidad, en el sentido de desarrollo de habilidades autogestivas que dan pie a otras dinámicas en la formación permanente, y a la configuración de los profesores en una función más instituyente.

Lo que lleva a considerar, que cuando los profesores tienen la oportunidad, de romper con los lineamientos establecidos en función de su propia formación y autonomía aún cuando ésta esté limitada, como sucede en todos los campos sociales; se produce otro tipo de formación, en la que los profesores se reconstruyen a sí mismos, en su afán por transformar su entorno, dirigiéndose hacia el desarrollo de una profesionalidad con un sentido más crítico.

Como menciona Bourdieu (1977: 8) “El mundo social, no es de una vez, y para siempre, lo mismo es porque lo hombres y las mujeres que lo construyen no lo son, de una vez y para siempre lo mismo. Es el *oficio* de hombre y de mujer es lo que crea el mundo social. Algunos como *aprendices*, otros como *maestros* y otros como *aprendices – maestros*. El *oficio* es un *capital* que resulta de la combinación de varios capitales y otorga a las mujeres y a los hombres, su

pasaporte en el *mundo social*. Con este capital se *posicionan* y toman *posición* pero también son *posicionados*”

En este sentido los profesores de Educación Primaria, van operando en el campo de la educación desde distintas posiciones, las cuales propician la acumulación de diferentes capitales culturales con los que ellos interaccionan y se posicionan o son posicionados en el mundo social.

Contradictoriamente a lo que pudiera percibirse en el contexto actual, donde de acuerdo a las políticas educativas y acciones generadas en función de las mismas, se ofrecen un sinfín de opciones de formación permanente, donde además de colocar a la formación permanente como un privilegio y a la vez como una exigencia que supondría la participación activa de todos los profesores en una línea homogeneizadora.

El *capital cultural* que generan o adquieren los profesores en las instituciones formadoras de docentes, no es el mismo para todos los profesores, puesto que no tienen las mismas condiciones para adquirirlo, en el estudio hemos visto las dificultades que pasan algunos profesores para participar en los procesos de formación esto tiene que ver no solo con sus capacidades físicas y su preparación anterior a la licenciatura sino con las oportunidades de acceso al capital cultural objetivado, los profesores no tienen libros, trabajan con las copias de antologías muy viejas, en la biblioteca de la universidad no se cuenta con materiales necesarios para que los profesores trabajen, de esta forma los profesores de los colectivos consultan se intercambian libros pero aún así no es suficiente promover una formación de calidad.

El capital cultural que adquieren los profesores en las instituciones formadoras de docentes, no depende solamente de los programas de formación, ni de las prácticas formativas que las instituciones propician, sino de un entramado de

relaciones, estrategias y modos de dominación que coexisten en los procesos de formación.

Junto con el capital cultural y su producción y reproducción, en las instituciones formadoras de docentes, se ponen en juego las condiciones sociales de los sujetos, ya que como se ha abordado en los capítulos anteriores las condiciones de los profesores de los distintos colectivos, no son las mismas.

En las instituciones formadoras de docentes se reproducen los capitales culturales que se han construido en el campo educativo. Por medio de las prácticas que se promueven en la institución, que de alguna manera reproducen o tratan de reproducir los mecanismos de poder con los que los sujetos sociales operan en el campo educativo, en los contextos escolares y en general en el contexto de la educación básica, ya que existe un capital cultural construido que es promovido institucionalmente, como un conjunto de prácticas que son reconocidas por los agentes sociales que laboran en la institución.

Como son los usos e importancia que se le da a los recursos materiales, a los modos de comunicación en función de “Lo expositivo” el llenado de formatos y la simulación en general de los conocimientos aprendidos, la “Demostración” de estos saberes entre otros. En el campo educativo se utilizan estas estrategias expositivas, el uso de materiales, el seguimiento de formatos, protocolos etc. Como saberes que forman parte de las simbolizaciones del capital cultural institucionalizado creado en el campo educativo.

Lo que sucede en la realidad social que configuran los profesores en los procesos de formación y el capital cultural adquirido durante su vida y su trayectoria profesional, y la valoración que ellos le otorgan a estos sucesos y

saberes, tienen una estrecha relación con las estrategias que ellos crean en los colectivos de profesores para sobrevivir en la institución.

La colectividad y/o grupalidad que los profesores muestran para interaccionar en el proceso de formación docente que se ha venido señalando, forma parte del capital cultural adquirido en los contextos sociales y magisteriales donde los profesores se han formado durante su vida y su trayectoria profesional; en los procesos de formación permanente se crean las condiciones para que ese capital cultural se desarrolle y se reconstruya.

La manera como se generan los colectivos de profesores, se relaciona con su posición en la institución formadora de docentes y con las condiciones de existencia de los propios profesores en esta institución pero también con los capitales culturales incorporados que orientan modos de comportamiento.

Sin embargo, habría que considerar las condiciones y características de estos profesores en su relación con la colectividad como un capital cultural construido y desarrollado a través de la interacción en los contextos sociales e institucionales en los que participan estos profesores y en concreto en las condiciones que se producen en la institución formadora de docentes de la que se ha venido hablando en su historicidad y trayectoria.

Existen condiciones particulares que han contribuido a que la colectividad como capital cultural se desarrolle en este proceso de formación en los profesores estudiados; sin embargo una constante en la comunidad magisterial observada en su totalidad, es la necesidad de los profesores por compartir y formarse con sus pares.

Asimismo sus condiciones de existencia como profesores “Del Estado” como ellos se denominan a sí mismos, refiere un gremio magisterial con características identitarias relacionadas con la grupalidad. Ya que se trata de

un grupo social que define y defiende su pertenencia y singularidad a pesar de las políticas de unificación y homogenización, a las que los profesores de todo el país han tenido que ser sometidos.

En cuanto al capital cultural objetivado, existe una tendencia muy marcada hacia las teorías constructivistas del aprendizaje, tanto en los asesores como en los profesores – estudiantes de la licenciatura, estas teorías operan como un capital cultural en la institución utilizado por los sujetos que participan en la formación, para determinar sus prácticas, asimismo para legitimar, valorar y argumentar sus posiciones en el campo educativo, calificando o descalificando las acciones que se realizan y los saberes que se construyen institucionalmente.

Las tesis y producciones escritas y recursos didácticos elaborados por los profesores, constituyen el principal capital cultural objetivado que se produce en este proceso de formación docente, sin embargo, más que ser utilizado como capital cultural objetivado, para los profesores tiene un significado simbólico en su interacción en el espacio social de la formación y en el campo educativo en general, ya que representa en este campo la capacidad de los profesores para “Producir” saberes educativos, lo que implica en el sistema de percepción de los agentes sociales vinculados a la educación la revalorización de los profesores como sujetos sociales, y para los profesores quienes elaboran estos productos no solamente su propia revalorización, sino la posibilidad de posicionarse en otro lugar del espacio social, no solamente como operarios o reproductores, aún cuando “Lo que se produce” visto desde una perspectiva más amplia, no posea ese valor, para los profesores en su espacio social implica un elemento importante de su reposicionamiento.

CAPÍTULO IX

LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE PRODUCE EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES

No nací marcado para ser un profesor así.

Me fui haciendo de esta manera

En el cuerpo de las tramas en la reflexión sobre la acción en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos (Paulo Freire)

La formación permanente a través del trabajo colegiado ha sido motivo de múltiples propuestas y proyectos además de ser uno de los ideales en las decisiones globales que se toman en la educación actualmente.

Estas propuestas han propiciado una amplia gama de teorizaciones en función de la gestión escolar y el mejoramiento de la educación desde la escuela y los profesores, sin embargo se trata de propuestas impulsadas por disposiciones oficiales que prescriben la manera en que los profesores deben formarse sin considerar que más que nada los procesos de formación son procesos de socialización donde los sujetos construyen su realidad atendiendo a sus esquemas de percepción, e identidades construidos a través de sus experiencias de vida.

En este capítulo se presenta la formación que se produce en los colectivos de profesores, la cual se basa en una colegialidad auténtica y un aprendizaje o formación entre iguales.

9.1 Formación entre iguales

.En los capítulos anteriores se abordaron los significados que se construyen en la formación en los colectivos de profesores y los sentidos y razones que los profesores expresan para conformar estos grupos, sin embargo habría que considerar que en los colectivos se está produciendo un tipo de formación que es relevante comprender y describir a fin de rescatar algunas reflexiones sobre su importancia en los procesos de formación.

Cabe destacar que en un mismo espacio social coexisten diferentes tipos de colegialidad y grupalidad que determinan en gran medida la dinámica de las instituciones educativas como son las instituciones de formación docente; como menciona Marta Souto (2000:14) lo grupal es una dimensión que atraviesa la vida escolar más allá de los grupos que en ella se constituyen y toma formas cambiantes en una misma institución.

Los colectivos de profesores son grupos de sujetos que se reúnen porque comparten hábitos y formas de percepción similares, que los hacen reunirse, se han constituido como colectivos en razón de una relacionalidad y por las posiciones que ocupan en el espacio social configurado en la institución a la que se hace referencia, esto los ubica como grupo en una posición determinada que refiere condiciones de existencia.

Sin embargo los colectivos de profesores del estudio en una dimensión más amplia, pueden verse como grupos de sujetos que se desarrollan dentro de grupos más amplios y que se vinculan por sus intereses, coincidencias y disposiciones o hábitos conformados en una realidad histórica y que nos refieren una cultura magisterial e institucional acerca de los profesores de

educación primaria y de las instituciones formadoras de docentes.⁸⁰ En este sentido para el caso que nos ocupa los colectivos se consideran grupos sociales, grupos de personas que están compartiendo experiencias en un espacio social, donde tanto los sujetos como sus grupos ocupan posiciones distintas en el espacio social pero que comparten una misma estructura social.

Los colectivos de profesores que participaron en la investigación, son colectivos en formación lo cual les da ciertas particularidades; pues están integrados por adultos con diferentes tipos de experiencias y diversos saberes específicos, aún cuando se trate de profesores que interactúan en el mismo campo social, tienen diferenciaciones que comparten en sus relaciones e interacciones compartiendo sus subjetividades, que a partir de procesos de socialización configuran significados en la formación.

Otra de las particularidades de los colectivos son las relaciones de verticalidad que se desarrollan entre sus miembros, que implican la toma de decisiones de una forma más autónoma y democrática, característica que les permite avanzar tanto en su integración como en las acciones que realizan.

A diferencia de los grupos de enseñanza, donde los sujetos del colectivo interactúan con un coordinador, asesor o líder que representa una figura autoritaria, de hecho todos los procesos de formación en los que los profesores de primaria participan tienen esta estructura, incluidos los de

⁸⁰ En el contexto educativo los colectivos como grupos sociales pueden ser vistos desde diferentes perspectivas, como la perspectiva psicológica que sugiere el estudio de los grupos desde su interior, ya que se considera que los ambientes donde los sujetos se desarrollan son muy importantes, porque es ahí donde el comportamiento tiene lugar, el grupo es el espacio mediador donde se puede conocer a los sujetos en sus interacciones. O bien desde la perspectiva sociológica que considera a los grupos como un conjunto de personas grande o pequeño con relaciones mutuas que permiten ser vistos dentro de una estructura social. (Souto,1999:37)

formación en la escuela y los del proceso de formación a los que se hace referencia.

Los procesos de formación que se desarrollaron en los colectivos estudiados, muestran avances en cuanto a la formación que se produce en ellos, al tratarse de grupos en formación, sugiere en los sujetos autonomía, ubicándose como sujetos sociales en un nivel de transformación y de desarrollo personal y social incluyendo el desempeño idóneo de funciones específicas en la realidad social y que se desarrollan desde un campo de producción; ya que como menciona (Souto,1999: 41) la formación no se recibe, se busca en un proceso activo que requiere la mediación de los otros.

Esto nos refiere una *formación entre iguales* uno de los hallazgos más decisivos de esta investigación es haber podido documentar que en los procesos de formación institucionalizados, con una estructura lineal y con dispositivos rígidos a seguir es posible que se desarrolle de manera alternativa otro tipo de formación y es la formación entre iguales, entre pares el tipo de formación que se produce en los colectivos lo que los ubica en un espacio de producción más creativa encaminada al fortalecimiento de la profesionalidad docente.

La formación entre iguales que se produce en los colectivos de profesores, rompe con las visiones y percepciones tradicionales acerca de los profesores de primaria y con las simulaciones de trabajo colaborativo que “Se dice” que se desarrolla en las escuelas, es decir en estos hallazgos el termino colectivo y formación entre iguales adquiere otro sentido.

Ya que en el ámbito de la educación básica el término colectivo tiene diversas connotaciones y significaciones según el sentido que se le otorgue; una de éstas es la que se le ha dado coloquialmente como sinónimo de *personal docente*, por lo que se le llama *colectivo docente*, asimismo es denominado

colectivo escolar al conjunto de padres de familia, directivos, estudiantes y profesores de un centro escolar, el término colectivo en este sentido sugiere la imagen del trabajo colaborativo, aún cuando en la realidad no sea así, simplemente agrupa a los sujetos aún cuando no realicen ninguna acción compartida.

Esto tiene que ver con la forma como se les ve a los profesores de primaria desde los discursos de las políticas educativas en las que se concibe a los colectivos como los grupos que forman la plantilla total de profesores y directivos de un centro de trabajo organizados para mejorar la calidad de los resultados educativos de su escuela (SEP; 2005:5) sin embargo esto tiene solamente un sentido burocrático – administrativo, el trabajo conjunto se remite al llenado de documentos en la que en ocasiones ni siquiera se expresan decisiones consensadas, lo que implica una colegialidad completamente artificial y una relación nuevamente vertical entre los profesores.

De ahí que se haga alusión en este trabajo a la formación entre iguales que implica relaciones de horizontalidad entre los profesores, el seguimiento de metas conjuntas, una autoformación compartida que va mucho más allá de solamente un trabajo colaborativo, porque sugiere una formación para el desarrollo individual y del grupo, abarca distintas áreas de la formación de los profesores como el área social que les permite trabajar colaborativamente tomando decisiones y socializando experiencias, el área emocional que les permite conocerse y conocer a los demás para valorarse y valorar a los demás, el área cognitiva que no solamente se limita a la adquisición de competencias técnicas sino que refiere una reflexión crítica compartida.

La formación entre iguales que se configura en los procesos de formación, presenta características diferentes, ya que refieren una colegialidad auténtica que aún en las condiciones institucionales se define por acciones que

muestran mayor autonomía, que ubica a los colectivos como grupos de formación y no como grupos de enseñanza los cuales son heterónomos y dependientes.

Los colectivos estudiados a diferencia de los colectivos heterónomos, muestran, transformación del hacer y la posición social de los profesores que los conforman; el campo en el que se producen estos colectivos describe las particularidades de una cultura de la formación producida en una relación de fuerzas que indica que para los profesores los colectivos de formación significan posibilidades de avance en su posición en el espacio social que se construye en la institución formadora de docentes y en la comunidad magisterial a la que pertenecen.

En este sentido los colectivos de profesores representan más que un grupo de formación, ya que representan el medio por el que pueden construir rasgos distintivos que les permiten ser reconocidos por los otros como sujetos distintos, “Capaces” “Activos” “Valiosos” “Compartidos”⁸¹

Los profesores saben que la formación en la Universidad Pedagógica les da ésta distinción, pero para ellos solos en lo individual les es difícil mostrarse con estos nuevos “Habitus o disposiciones” por lo que se agrupan con sus iguales para poder construir las capacidades de acción a través de la formación que hacen mostrarse en el espacio social con otros rasgos los que les dan la oportunidad de reposicionarse socialmente.

⁸¹ Bourdieu(1997:34) menciona que los hábitos son también estructuras estructuradas, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y es vulgar etc.

Este reposicionamiento no es individual, se construye en grupo, el interés por el avance de los otros miembros del grupo es real pero no totalmente desinteresado, ya que en la medida en que puedan reposicionar a los miembros de su colectivo se reposicionan a ellos mismos.

Hemos visto que los colectivos formados en los procesos de formación son distintos a los colectivos de las escuelas, y a los colectivos que se forman en los procesos de formación por disposición oficial; gran parte de sus diferenciaciones proviene no solamente de las necesidades de liberación, el disfrute por la convivencia, y el gusto por el conocimiento de una manera menos inquisidora lo cual caracteriza a los colectivos heterónomos, y a los procesos de formación permanente que se desarrollan a través de las prescripciones oficiales, se encierra también, la construcción de una distinción o diferenciación a través del avance académico y el significado que la comunidad magisterial otorga a la formación.

La formación entre iguales que se produce en los colectivos estudiados se fundamenta en el apoyo mutuo en las prácticas formativas en las que participan en los colectivos de profesores, este apoyo mutuo como formación colectiva, refiere una simbolización de prácticas similares a las que se realizan en una comunidad, donde los sujetos efectivamente están comprometidos con sus pares al distinguirse de otros grupos.

Las prácticas a las que los profesores hacen referencia y fueron observadas, denotan inquietudes por compartir saberes y transmitir conocimientos a través de compartir las experiencias vividas en su práctica docente. Los profesores, aluden a las prácticas que realizan con sus alumnos y producen un tipo de formación configurado con prácticas tradicionales aplicadas con los niños, transferidas a los espacios de formación como la lectura en voz alta, la elaboración de esquemas, resúmenes etc. Sin embargo estas son solamente

herramientas que no les hacen perder el sentido de la formación como superación, reflexión y cuestionamiento del entorno, el cual representa sentidos compartidos donde la participación de todos los integrantes es valorada y es necesaria para los fines comunes.

Los profesores entonces en los colectivos “Se enseñan” se sugieren acciones desde su posición de profesores de clase, y se muestran como expertos en la dinámica de formación sin que esto precisamente tenga que propiciar relaciones de subordinación, entre ellos, ya que son solamente momentos de la acción colectiva y estrategias de formación que utilizan para aprender.

Una de estas estrategias se refiere a la lectura en voz alta, la cual se trata de que uno de los profesores lee en voz alta y los demás van comentando y haciendo preguntas, esta estrategia, es recurrente en las prácticas de formación de los profesores, “Se leen” unos a otros en voz alta, sin que eso sea el motor que genere una discusión académica, ellos simplemente leen y comentan haciendo preguntas sobre la lectura, pero los comentarios que vienen después representan la reflexión que realizan sobre su entorno y los conocimientos aprendidos, lo cual les permite avanzar en su desarrollo académico.

Asimismo, el interés por obtener información acerca de un campo de conocimiento como es el de las ciencias naturales o el de español y diferentes aspectos como la lectura, la lecto – escritura, la ortografía etc. Lleva a los profesores a profundizar en ciertas temáticas como las mencionadas, intercambiar actividades, recursos materiales, estas son acciones compartidas que aunque lo que está en el centro son habilidades técnicas permite el intercambio y el compartir experiencias de su práctica docente, manifestar sus temores, inquietudes y dudas.

Asimismo expresan de manera informativa sus saberes acerca del campo de conocimientos “Enseñando” a los compañeros, la formación que se produce en este quehacer se limita a la transmisión de conocimientos, de un adulto a otro, con la intención de ser transmitida después a los alumnos, esto que pudiera verse tan tradicional, no lo es tanto porque de las formas como los profesores realizan actividades de “Exposición” generan entre ellos un mejoramiento de sus habilidades procedimentales que sin duda alguna aunque no sea la máxima intención de los procesos de formación las cuestiones procedimentales son importantes en el desempeño docente.

En estos espacios se desarrollan también tipos de formación muy tradicionales, sin embargo hay una diferencia porque lo realizan de manera compartida y con finalidades específicas hacia el fortalecimiento de su propia formación, por muy tradicionales que puedan ser, a los profesores de los colectivos les parecen adecuadas, esto tiene que ver con las identidades y esquemas de percepción que les hace considerar como aceptables algunas prácticas que por tradición se siguen en las escuelas, son parte de su visión del mundo y de una cultura magisterial construida a través de la historia.

En cuanto al tipo de formación docente que se genera en algunas prácticas formativas de los colectivos de manera tradicional refiere un enfoque academicista, el cual sugiere la aglutinación de información para ser transmitida.

Así los profesores, “Se pasan” la información sobre algún tema sin discutirlo, tomando como finalidad, “El poseer información” ya sea de manera verbal o escrita, estas prácticas tienen relación con los requerimientos solicitados por algunos asesores, que convocan a los estudiantes a realizar actividades de tipo consulta bibliográfica con la idea de fortalecer a los profesores en el conocimiento de una determinada área académica que generalmente, tiene relación con la lectura y/o la escritura.

Al respecto, Sacristán menciona, que esta perspectiva, sugiere que cuantos más conocimientos posea un profesor, mejor podrá desempeñar su práctica, se confunde a los profesores con los especialistas en determinada disciplina ya que no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar. (Sacristán, 1998: 400)

La perspectiva Académica o academista, concibe a la formación docente permanente como un proceso donde los profesores se especializan en el conocimiento y dominio de una determinada disciplina para que ellos puedan trasmitirla a sus estudiantes; en una gran parte de los procesos de formación que se realizan a nivel mundial, dedican buena parte de su tiempo al trabajo en esta perspectiva, tratando de hacer de los profesores especialistas en tal o cual disciplina, los profesores de los colectivos estudiados no son ajenos a esto, ya que le dan importancia al manejo de conocimientos de manera teórica.

Estas prácticas que se dan en la formación entre iguales, tienen que ver con la cultura de la institución formadora de docentes y los colectivos y sus profesores no escapan a ella ya que se observó que estos profesores, utilizan sus tiempos en los colectivos para realizar, este tipo de acciones, y comparten sus conocimientos, de una forma transmisora, y reproductora para llevar a cabo una de las tradiciones por lo que es distinguida la unidad de UPN al respecto, en cuanto a la licenciatura se refiere, que es reunir información escrita para elaborar diferentes trabajos y utilizarla una y otra vez como para evitar la fatiga de volver a escribir un discurso que les parece pertinente.

Estas prácticas están aún lejos de propiciar la producción escrita en los profesores, ya que como práctica recurrente y parte de la cultura institucional de la universidad, es legitimada por profesores y estudiantes.

La otra tendencia que aparece en prácticas realizadas por los profesores es el constructivismo, el cual toca, formas de hacer en la formación en los colectivos, expresiones como “ Estudiar de acuerdo a mis intereses y necesidades” “Trabajar tomando en cuenta los conocimientos previos” “Respetar las maneras de aprender de los compañeros” son expresiones que remiten a los saberes y significados acerca de la pedagogía constructivista que los profesores poseen y han construido en relación a las teorías pedagógicas y que los profesores trasladan hacia sus espacios de formación donde interactúan con sus compañeros de colectivo.

El constructivismo piagetiano al igual que el constructivismo vigotskiano, está presente en las prácticas, expresiones y producciones de los profesores en la licenciatura en educación y constituye uno de los capitales culturales que como profesionales de la educación los profesores reconstruyen en la licenciatura en educación, a manera de saber incorporado a la identidad magisterial, y el cual se utiliza como herramienta teórica desde donde los profesores plantean las problemáticas de sus escuelas y sus prácticas y al mismo tiempo les sirve también como saber informativo y saber práctico desde donde construyen una buena parte de sus referentes teóricos e identitarios en los procesos de formación permanente y proponen alternativas de solución a las problemáticas detectados por ellos mismos en sus prácticas educativas.

Los profesores también refieren formas propuestas por el constructivismo en sus prácticas de formación entre iguales, pues reconocen la importancia de los conocimientos previos propios y de sus compañeros, buscan la interacción con materiales, refieren “Construir nuevos conocimientos” con base en los anteriores, refieren la construcción de nuevas estructuras de aprendizaje entre otros.

La formación entre iguales que se construye en los colectivos refiere compromisos, intensidad en la interacción, transformando los acciones

cotidianas de los sujetos que disfrutan su formación en el intercambio no solo de saberes sino de experiencias y emociones haciendo otras realidades posibles en los procesos de formación.

En cuanto a las perspectivas de formación que se observaron está la de la reflexión sobre la práctica, que está planteada desde el programa de licenciatura, pero que en los colectivos toma otras sendas porque los profesores propician no solamente su propia reflexión y la de sus compañeros cuestionando su entorno, aún cuando atienden más cuestiones didáctico – pedagógicas, la formación que se produce en los colectivos les permite involucrarse en otros ámbitos como el de la gestión y en la búsqueda de una formación para la justicia social como menciona (Zeichner,2010)

Asimismo su preocupación por posibilitar a otros profesores a través de la formación vincula a la formación en los colectivos con perspectivas más autogestoras que nos hablan de un una formación para la reconstrucción social y una formación para la profesionalidad docente (Paquay, 2005)

9.2 La colegialidad auténtica en los procesos de formación permanente

La colegialidad entre profesores ha sido uno de los puntos neurálgicos en la educación, ya que lograr que un conjunto de profesores llegue a tomar acuerdos, a comunicarse adecuadamente y a desarrollar capacidades para trabajar y socializar con sus pares es una situación que representa uno de los mayores problemas en la educación primaria.

En los colectivos a los que se hace referencia se ha desarrollado un tipo de colegialidad que se caracteriza por ser espontánea, abordar cuestiones más allá de lo académico, reunirse por decisión propia, entre otros, esto refiere una

colegialidad auténtica en la que hay relaciones verticales, e intereses compartidos.

.

Sus acciones se basan en la colaboración y en la implicación de los sujetos en los procesos de formación que se realizan mediante el trabajo colegiado; los profesores actúan juntos para desarrollar sus propias iniciativas, toman acuerdos sobre las actividades a realizar, proponen metas a lograr y buscan el cambio en la realidad social en la que interactúan.

Se trata de una colegialidad auténtica porque en primer término nadie obliga a los profesores a formar estos grupos, son ellos mismos quienes se organizan; en los colectivos se ha desarrollado la autorregulación como capacidad de los integrantes para decidir y marcarse las condiciones para trabajar y avanzar en los objetivos comunes.

Hargreaves señala que este tipo de colegialidad surge de las comunidades de docentes, su origen es voluntario y esto les otorga ciertas condiciones desde que se integran; los profesores se autorregulan, juzgan y controlan lo que hacen a raíz de esto son imprevisibles, los resultados del trabajo en colaboración en estos colectivos es incierto y no puede preverse con facilidad porque depende de los sujetos que forman el colectivo (Hargreaves, 2003:219)

Sin embargo en este caso la característica de imprevisibles no alteró las intenciones de los colectivos de apoyarse, acompañarse y fortalecerse para lograr concluir exitosamente el proceso de formación, esto representa un tipo de formación alternativa que posibilita su desarrollo académico basado en una autorregulación.

Los enfoques de formación y las tendencias derivadas de los distintos modelos de función y profesión docente en las que se puede ver al docente como un

profesional técnico, o un profesional reflexivo y/o o crítico (Pérez Gómez,1998:402-424) a través de la colegialidad que se produce ubicarían a los profesores en otras posiciones en el desarrollo de su profesión y en sus propios procesos de formación hacia el desarrollo de una formación como profesionalidad en el sentido de ver a la formación permanente como el desarrollo de cualidades más que de competencias, donde los profesores tomen decisiones y produzcan su propia formación lo que que tiene implicaciones concretas en la racionalidad que se produce en los procesos de formación y por consiguiente en los sentidos que los profesores dan a la formación (Contreras,2001:83 -98)

De ahí la importancia de retomar el trabajo colegiado que los mismos profesores construyen en los procesos de formación como pautas hacia una transición de la función docente que lo aleje de las perspectivas simplemente técnicas hacia tendencias más reflexivas y críticas de su labor.

Se puede observar que se produce una formación entre colegas que refiere una profesionalidad basada en el aprendizaje compartido. Como menciona Bourdieu(2005) un caso particular de lo posible solo puede entenderse mediante la comprensión y el conocimiento que se capta a través de involucrarse en el espacio social y simbólico de los sujetos, en la colegialidad que se produce en los procesos de formación se construyen construcciones simbólicas como la del acompañamiento, el aprendizaje entre colegas entre otras que permiten a los profesores avanzar en su propio desarrollo académico como profesionales de la educación.

En este sentido el trabajo colegiado es concebido por los profesores como algo más que la pertenencia a un grupo de trabajo, más bien refieren un grupo de compañeros que les permite aprender, en un ambiente de cuestionamiento en el que se gesta un desarrollo académico y una condición de posibilidad en su profesionalidad.

El trabajo colegiado implica profesionalidad, ya que ésta tiene que ver con una formación para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad en procesos educativos, abriendo un crisol de posibilidades hacia otros modelos de formación que promuevan la reflexión sobre las circunstancias sociales Zeichner (2010:60)

Lo anterior implica que en este tipo de colectivos los integrantes tienen que desarrollar una estabilidad emocional y actitudes de cuestionamiento crítico, y una consistencia como grupo social entre otras particularidades, asimismo de manera natural se desarrolla una coevaluación o evaluación entre pares, que no siempre resulta tan armónica pero que permite el crecimiento del grupo

Al respecto los profesores estudiados narran algunos de los conflictos que tuvieron en las diferentes etapas de la conformación y desarrollo de los colectivos, los cuales se dieron en un ambiente de respeto y tolerancia, lo que indica que las relaciones entre ellos son armónicas, existen identificaciones, coincidencias y empatía entre los miembros de los colectivos y estos elementos son condiciones favorables para que se generen y desarrollen estos grupos.

Visto desde las categorías sociológicas que propone Bourdieu, 1977, se podría decir que la colegialidad auténtica se construye, a partir de las coincidencias de los esquemas de percepción de los profesores que reconocen en sus pares rasgos de similitud cultural, lo cual implica compartir sus saberes en un ambiente posibilitador de desarrollo académico, que a través del trabajo conjunto se transfiere a los espacios escolares.

El fenómeno de generación de colectivos consistentes y perdurables en una colegialidad auténtica, no es una situación común entre los profesores, ya que

por el contrario, los profesores en el espacio de la realidad social magisterial, pasan su trayectoria profesional, en constante pugna con sus compañeros por diferentes cuestiones, entre las más comunes son los conflictos generacionales, sindicales y de intolerancia a las autoridades educativas.

Los profesores forman estos grupos en la colegialidad auténtica siguiendo sus coincidencias, posiciones en el espacio social y afinidades culturales, lo que hace que tengan características de ordenación más autónomas, pues se desarrollan en significaciones compartidas de la realidad social y de los significados que para ellos tiene la formación permanente.

Es una coyuntura que se originan dentro de las instituciones educativas de manera alternativa a los grupos institucionalizados como en el caso de este estudio; en el magisterio lagunero, existen algunos grupos, muy pocos por cierto que se unen porque están ligados a interés políticos y/o de movimientos de luchas sociales que al menos en el discurso surgen en esas lógicas.

En los colectivos estudiados, los vínculos políticos no existen, más bien se trata de anhelos y visiones compartidas con base en una dimensión cultural mutua, construida en el entendimiento y la comprensión de unos y otros, pues como menciona Bourdieu, (1979:36), la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento de las personas; y cuando estas personas como los profesores de los colectivos SP1 y SP2, están inscritas en un sector restringido del espacio social serán a la vez más próximos, por sus propiedades, disposiciones y gustos.

Pero eso como refiere este mismo autor, no significa que constituyan o representen a una clases social tal cual se indica en el sentido del marxismo, sino que tienen mayores posibilidades de movilizarse, de actuar porque tienen

objetivos comunes, condiciones de existencia comunes y una cultura formada a través de su historicidad.

El origen de los colectivos auténticos, se relaciona, con las luchas sociales y con el enfoque de pedagogía crítica, en este sentido los profesores luchan por obtener un lugar en el espacio social tanto de la formación como en el espacio de la comunidad magisterial, luchan para distinguirse de los demás.⁸²

Una de las cuestiones importantes en la colegialidad auténtica que se produce en los colectivos estudiados es la construcción simbólica de comunidad; en estos colectivos aunque con pocos miembros se ven a sí mismos como una comunidad donde todos tienen que ayudarse, donde todos tienen que protegerse, donde tienen que cuidarse y colaborar para que todos los miembros logren llegar a sus metas.

Existe en estos grupos un imaginario y una visión compartida acerca de la transformación de las prácticas que se construyen y fortalecen en estos espacios, se trata de cambios que implican la evolución del hacer cotidiano en la búsqueda de un mejoramiento social, preocupaciones constantes en los profesores; pero también implica la propia transformación.

⁸² La pedagogía crítica adopta paradigmas provenientes de la tradición intelectual europea y se basa también en una tradición exclusivamente norteamericana esta corriente principal se extiende desde la corriente principal de John Dewey, William H. Kilpatrick y otros hasta los esfuerzos más radicales de los reconstruccionistas de los años veinte como George Counts y John Childs (Giroux, 1997:48)

“Uno de los principios básicos que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas que son priorizadas en la lógica de mercado.... La pedagogía crítica propone que toda práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados” (Giroux, 1997: 49) En este sentido los principios básicos de la pedagogía crítica sustentan una posición en el significado que los profesores otorgan a sus prácticas educativas y a su propia formación permanente en el trabajo colegiado con sus compañeros.

Las ideas de transformación e innovación son elementos esenciales en el origen, desarrollo y duración de los colectivos auténticos aunque no siempre tengan completamente construida la conciencia social como se pretendería en los planteamientos de la pedagogía crítica; esta idea de transformación en la acción es uno de los elementos que determinan su construcción, desarrollo y duración.

Hasta antes de los años noventa, generalmente los colectivos de profesores que se forman de manera voluntaria, tenían más inclinaciones socio – políticas o fines de resolución de algún conflicto laboral o social; sin embargo a finales de los años ochenta, con el desarrollo de diversas corrientes pedagógicas y los cambios ocurridos en la educación, los profesores comienzan a formar colectivos relacionados con la investigación en la escuela, el intercambio de experiencias, la innovación y el desarrollo de diversas estrategias didácticas.

Los modelos socioeconómicos van marcando pautas en las estructuras de la sociedad y estas a su vez determinan formas de hacer en la educación y en los profesores; los grupos que los profesores forman de manera autónoma, están mediados por los sentidos y significados que los profesores construyen en su realidad social; de ahí que hasta antes de las décadas de los ochentas y noventas los grupos de profesores tenían características ligadas a las luchas sociales y a los inicios de una autonomía ciudadana que más tarde propiciaría la creación de organizaciones sociales y otro tipo de grupos.

Una cuestión interesante es que en los colectivos estudiados y en la colegialidad auténtica que se produce, los profesores muestran disposiciones hacia el trabajo colegiado y en grupos y refieren la influencia de las formas de trabajo colegiado que realizan en las escuelas, estas formas emanadas de las propuestas curriculares que indican nuevas maneras de hacer gestión en la

escuela, tienen una relación con las disposiciones que los profesores tienen para trabajar con sus pares.

De estos procesos se derivan formas de organización que propician la interacción y la reflexión entre profesores y de alguna forma es el principio de un cuestionamiento y una problematización compartida, donde los profesores desde sus experiencias vividas y las situaciones cotidianas en las que están inmersos se interesan por su entorno y actúan para mejorarlo o transformarlo.

En la colegialidad auténtica están presentes varias tendencias acerca de la formación que se desarrollan de manera natural y coexisten en la realidad aunque teóricamente se traten de posiciones teóricas distintas, por ejemplo los profesores siguen tradiciones academicistas, copian acumulan información para “Explicarse” elaboran materiales expositivos, pero junto con esto al mismo tiempo dentro de estas actividades leen, discuten afirman transformarse en su hacer cotidiano “Reflexionan sobre su práctica” comentan qué es lo que tienen que cambiar, comparten sus reflexiones y tratan de cambiar esa práctica.

En otros momentos problematizan su contexto, critican se cuestionan la realidad y actúan convocando a otros profesores, hacen proyectos tratan de transformar los espacios escolares a través de sus acciones involucrando a otros actores, esto refiere una idea de investigación - acción aplicada como investigación en la escuela, es también una línea que se retoma en los colectivos de colegialidad auténtica aunque ellos no la asumen como parte de un enfoque, simplemente realizan estas acciones a partir de acuerdos tomados como colectivo e impulsan actividades en sus espacios escolares.

La práctica docente y las acciones de formación desarrolladas en el colectivo se fundamentan en la reflexión compartida de sus acciones, los profesores construyen nuevas formas de resolver los problemas de su práctica, así como

las problemáticas de su propia formación, aplicando nuevas estrategias que se construyen en la relación con los otros.

En la colegialidad del colectivo los profesores conciben su práctica como un espacio donde existen problemas, haciendo una tensión entre su experiencia cotidiana y la reflexión que comparten con sus compañeros; en esta tensión se producen cambios en las formas de pensar y hacer de los profesores, se desarrolla una formación entre iguales.

La colegialidad auténtica que presentan los colectivos estudiados se relaciona con acciones de investigación en el aula y/o investigación colaborativa o participativa como suele llamarse ya que mediante el trabajo en el colectivo, los profesores buscan su desarrollo profesional, el mejoramiento de los programas educativos, el desarrollo curricular, la intervención pedagógica y la autogestión a partir de cambios en su hacer cotidiano, pero ellos no lo reconocen solo realizan las acciones con base en su propia reflexión

Cabe señalar que en la colegialidad auténtica, el sentido de la innovación también se reconstruye, porque de acuerdo a los hallazgos analizados en este estudio se pudo ver que la innovación se produce desde una reflexión compartida que implica la idea de innovación no solamente del cambio por el cambio sino que es un cambio más sistematizado en el sentido que se basa en las intenciones de resolver problemas de la práctica docente pero problematizados desde un análisis que incluye otros factores porque lleva los puntos de vista de los integrantes del colectivo y esto lleva a tomar mejores decisiones.

La innovación en este sentido tiene un significado de práctica de formación produce una interdependencia positiva, que considera el apoyo, el compartir experiencias, realizar acciones conjuntas e individuales al mismo tiempo, esta

situación abre nuevas perspectivas en la función docente ubicando a los profesores como productores de conocimiento.

Estos cambios o innovaciones que se gestan en el trabajo en el colectivo, pueden ser encaminados hacia lo didáctico – pedagógico, o bien hacia la resolución de problemas sociales o enfocarse en la resolución de problemáticas de la propia formación docente como es el caso del presente estudio, donde la autogestión y la reflexibilidad se desarrollan en torno a prácticas de formación y gestión en los contextos escolares y magisteriales, de ahí la importancia de propiciar la generación de colectivos en los procesos de formación en las instituciones formadoras de docentes.

En los procesos de formación permanente se producen formas de colegialidad las cuales refieren una dimensión cultural en la que se expresa lo que sucede en los grupos de profesores mostrando modos de vida propios en una realidad social construida por los sujetos en las instituciones, con ordenamientos que le dan sentido y congruencia a las acciones de los profesores con sus colegas.

Una de las perspectivas hacia donde se perfila la formación de los profesores en servicio refiere la importancia de conjuntar en los procesos de formación tanto conocimientos profesionales como habilidades y esquemas de acción que se entremezclen en el ejercicio de la profesión docente atendiendo los aspectos tanto cognitivos como afectivos y actitudinales (Paquay,2005:13) estos aspectos se desarrollan de mejor manera si los profesores se forman con sus partes, sin embargo esta labor no es sencilla en los procesos de formación ya que prevalecen tradiciones de trabajo individual, pero aún con esto, los profesores que acuden a las instituciones formadoras de docentes expresan su necesidad de formarse con sus compañeros, porque para ellos la colegialidad tiene un sentido de avance académico.

Sin embargo el asunto de la formación entre colegas no ha sido lo suficientemente abordado en el campo de la formación docente aún cuando todos los procesos de formación basan sus actividades en la formación entre profesores como el conjunto de estrategias que permiten el desarrollo de las distintas capacidades a lograr, en este sentido estaríamos hablando de una colegialidad artificial o impuesta.

En el contexto de la formación que se desarrolla en la institución formadora de docentes que se estudia, se encontró que existe poco desarrollo de acciones colegiadas de manera impuesta es decir propiciadas en la misma institución para el desarrollo de los procesos formativos de los profesores, sin embargo en la cotidianidad de la institución formadora de docentes los profesores construyen una colegialidad desde sus propias necesidades e intereses de formación en la que realizan diferentes acciones con sus compañeros para formarse.

En el estudio realizado se observó que los profesores forman grupos por iniciativa propia para apoyarse y trabajar de manera colegiada durante su proceso de formación, estas acciones representan una posibilidad de desarrollo académico ya que según refieren en sus centros de trabajo no tienen esta oportunidad, la colegialidad auténtica nos refiere formas de actuación para los profesores en formación a fin de que logren el desarrollo de cualidades más que competencias

Conclusiones

En una sociedad, el espacio social se construye entre los actores sociales que comparten sus acciones, aún en los contextos de homogeneidad cultural como en el que nos encontramos actualmente en la educación a nivel internacional y nacional.

La ideología dominante en educación se impone como una evidencia legítima a través de formas culturales, sin embargo el espacio social como condición de existencia de un grupo como son los colectivos de profesores produce a estos actores que participan en éste y a su vez el espacio es producido por ellos mismos en sus distintas posiciones.

La realidad social de la formación permanente, se construye desde los esquemas de percepción que se expresan a través de los sentidos y significados de los profesores, aún cuando las políticas educativas en cuanto a la formación docente se refiere marquen líneas específicas a seguir a través de diferentes mecanismos.

En el estudio se presentaron los casos de tres colectivos de profesores de educación primaria que estaban estudiando la licenciatura en educación primaria Plan 94, dicho programa de formación aún cuando fue creado como un programa de nivelación y apoyo para la implementación de la reforma curricular de 1993 para los profesores que participan como estudiantes tiene sentidos y significados distintos donde los propósitos del programa son lo menos relevante.

El estudio dio cuenta de los significados que se construyen en la formación en los colectivos de profesores en este programa de formación, de acuerdo a los hallazgos emanados del estudio, los significados que construyen los profesores no solo tienen que ver con sus construcciones sociales sobre el

mejoramiento y transformación de las prácticas educativas que ellos promueven en su trabajo cotidiano escolar sino que se vinculan con otras dimensiones como la afectiva, la dimensión personal y de desarrollo profesional.

La formación en los colectivos de profesores produce sentidos y significados que propician el reposicionamiento social de los profesores que participaron en la investigación, esto tiene que ver con el lugar que ocupa en la vida y la trayectoria profesional de los profesores construido a través de sus disposiciones hacia la formación colectiva, ya que representa la configuración de una cultura producida a partir sus acciones compartidas.

Entre los significados que se encontraron, destaca el de la formación permanente como una formación en colectivo, este significado y a la vez construcción simbólica, refiere las necesidades de formación de los profesores de primaria las cuales van mucho más allá de una formación técnica.

La formación en los colectivos de profesores significa construir la formación desde dentro que define estilos de vida y simbolizaciones particulares.

Las transformaciones sociales y económicas ocurridas en las dos últimas décadas así como la complejidad e inmediatez que caracterizan al mundo actual, demandan cambios e innovaciones en la educación, sin embargo estos cambios no pueden ser determinados desde afuera, ya que los profesores son quienes mejor pueden dar cuenta de sus propias necesidades y en ellos mismos están las alternativas de cambio, siempre y cuando tengan oportunidades para hacerlo.

Las propuestas de formación al igual que la escuela como menciona (Perales Mejía 2004: 2) ha estado fuertemente vinculada a los Estados Nacionales y a un poder central, y es ahora puesta en tela de juicio cuando se ha desplazado

del centro del poder al del control de las relaciones internacionales y la producción capitalista, desplazándose la educación y la formación de los profesores hacia los propósitos del mercado más que a los de la propia educación o formación.

Las propuestas de formación en el contexto actual van en esa línea, hacia el desarrollo de competencias en lugar de cualidades docentes; hacia la aplicación de estrategias congruentes con las renovaciones didáctico – pedagógicas y de gestión, dejando a un lado cuestiones substanciales de la formación de profesores como son los sentidos sociales de la profesión docente.

La formación en los colectivos en nuestro país es aún un campo en desarrollo que requiere de mayor atención en los procesos de formación permanente, ya que éstos se proponen desde las políticas de formación refieren enfoques del trabajo colectivo derivados de los sistemas organizacionales y empresariales, proponiendo las acciones de los profesores en una colegialidad artificial, que para los profesores representan solo formas de control local.

En este sentido dichas propuestas no cubren las necesidades de formación de los profesores; el estudio da cuenta que las necesidades de formación de los profesores tienen que ver con visiones y acciones compartidas, con procesos de autoformación y co – formación, con la construcción de otras realidades posibles donde los profesores desarrollen y construyan su profesionalidad como sujetos más autónomos capaces de cuestionar y transformar su entorno.

El estudio dio cuenta de lo que sucede al interior de una institución formadora de docentes y una propuesta de formación que ya no responde del todo a los planteamientos de las reformas educativas vigentes, sin embargo los casos de los colectivos dan cuenta que no es la propuesta en sí de formación, ya que

siempre que se participa en un programa de formación institucionalizada en la interacción entre profesores se construye una propuesta alternativa.

En este sentido la propuesta alternativa, son los propios colectivos que dan cuenta de la significatividad que tiene el trabajo entre compañeros, el apoyo mutuo y/ o la construcción simbólica del acompañamiento que les permite posibilitar su formación y por consiguiente mejorar sus prácticas educativas.

Como menciona (Santos Guerra,2000: 155) “La escuela es el espacio donde la sociedad ejemplifica la convivencia democrática” en el que la sociedad debe condensar la reflexión y el pensamiento, en la capacidad de analizar y comprender de forma crítica la realidad o “Los hilos de esa sociedad” esto solo puede hacerse a través de considerar una visión cultural de la educación y/o los procesos y propuestas de formación permanente; la formación en los colectivos propicia esa visión cultural de la educación.

Es esencial pensar la formación docente como profesionalidad docente es decir el mejoramiento integral de las cualidades docentes que les permiten a los profesores de primaria tomar decisiones más allá de lo deliberativo ya que el estudio realizado refiere que los profesores poseen cualidades no solo de reflexionar su práctica y el contexto donde la desarrollan sino de diseñar, proponer y poner en práctica alternativas de autoformación y formación, así como de cuestionar su entorno social y transformarlo.

La educación primaria requiere de profesores que propicien en los niños el desarrollo de diversas capacidades para solucionar los problemas de la vida cotidiana la cual se realiza en un entorno cambiante, incierto, violento y mediatizado por los avances tecnológicos sobre todo en la comunicación y la información, los profesores tienen que educar en este contexto y la formación permanente junto con las dinámicas escolares les ofrece pocas soluciones ante las problemáticas cada vez más graves que se viven en las prácticas

escolares, aunadas a entorno violento y cada vez más empobrecido no solo en lo económico.

La educación primaria es una de las instituciones más consolidadas y representativas del sistema educativo en nuestro país, en su historia conlleva miles de huellas que hablan de las tradiciones y transformaciones que ha tenido la sociedad mexicana en la que los profesores han sido los principales actores, su condición de profesores de Estado ha limitado en algunos casos sus acciones; el momento actual es coyuntural porque como nunca antes nos encontramos en un momento histórico donde pueden tener las posibilidades de jugar un papel diferente, desbaratando las alianzas que por mucho tiempo han desvirtuado la profesión docente.

Desafortunadamente las perspectivas de formación que se promueven en nuestro país actualmente en relación a la formación como mejoramiento de las competencias técnicas que dicho sea de paso son necesarias toda vez que se consideren como la mínimo nivel de la formación de un profesor, pero el caso es que no contribuyen en gran medida a que se genere una transformación de la educación y la formación docente.

De ahí que los colectivos de formación espontánea como los que se documentaron representen una posibilidad de acción para la configuración de otra construcción social de los profesores en la sociedad y de la profesión docente en general.

El estudio da cuenta que los profesores pueden reflexionar críticamente sobre su entorno en este momento histórico, posicionándose como intelectuales y profesionales con cualidades para cuestionar y propiciar transformaciones en la sociedad.

Retomando a (Jimeno Sacristán, 1999:333) ¿Quiénes son los profesores en el contexto actual? ¿Son servidores del Estado sometidos a la burocracia que gobierna el aparato escolar? ¿Servidores de poderes privados organizados empresarialmente como empresas privadas? y/o ¿Profesionales guiados por criterios técnicos y por una ética profesional que se ejerce en beneficio de la sociedad? ¿O son unos miembros más de las comunidades educativas a las que prestan sus servicios dentro de un proyecto elaborado por su participación?

Los profesores de primaria en la actualidad son todo eso, ya que la trayectoria seguida en la construcción de la profesión docente comprende todas esas posiciones sociales; porque estas posiciones se han venido construyendo desde su historicidad y sus prácticas ubicándolos en un contexto de mercado en el que los saberes son parte de los capitales culturales que se ponen en juego y los profesores construyen y reconstruyen esos saberes día con día, lo cual implica la oportunidad a través de la formación de la construcción de otras realidades posibles.

En este sentido como bien menciona Fred Korthagen (2001) tenemos que ir más allá con la formación permanente, no quedarnos con una vinculación teoría - práctica y la reflexión sobre la acción; el trabajo que aquí se ha presentado da cuenta de que los espacios de formación son espacios de reconstrucción social donde pueden generarse acciones sociales significativas en relación a la transformación de la educación ya que en éstos se produce una reconstrucción de los profesores, sus prácticas y su flexibilidad.

Los colectivos son dimensiones privilegiadas de formación, la participación compartida, el aprender con los demás y a través de los demás en una dimensión cultural que sobre pasa cualquier propuesta de formación técnica en sí misma.

Es necesario en la formación permanente un enfoque cultural que tome en cuenta los elementos que intervienen en la formación en su conjunto que no solo tienen que ver con enfoques curriculares sino con las acciones que se producen en los procesos de formación como espacios sociales.

Asimismo es necesario considerar en la formación las cuestiones personales y emocionales de los profesores, así como sus condiciones de trabajo y las posiciones que ocupan en los espacios de formación.

Esto nos remite necesariamente a considerar los procesos de formación como espacios sociales y culturales y centrar la atención en las posiciones que los profesores ocupan en esos espacios; el estudio da cuenta tanto de nuevas formas de exclusión, como de construcciones simbólicas que les permiten reposicionarse socialmente.

Asimismo hemos visto la manera en que en las instituciones formadoras de docentes producen identidades, y juegan una posición que se desarrolla entre su historicidad y las disposiciones construidas por una razón hegemónica y globalizada y las necesidades reales de los profesores situados y fechados en sus particularidades.

Pero el estudiar desde dentro los procesos de formación nos refiere la existencia de formas de exclusión que se construyen desde las relaciones e interacciones de los actores que participan en la institución; analizarlas en este estudio, permitió comprender la forma en la que se configuran estas formas de exclusión las cuales son complejas y tienen que ver con el ejercicio del poder en la institución formadora de docentes.

En estas condiciones sus posiciones y las acciones construidas en los colectivos son de esencial relevancia para entender lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes donde se excluye o se favorece a los profesores de acuerdo al mundo relaciones que se construyen en estos espacios.

Los procesos de formación implican formas de decisión y autocontrol, ya que como plantea J. Domingo Contreras (2001) “No se puede ser responsable si no se es capaz de decidir” la profesionalidad implica posicionamiento, implica autonomía y solamente se puede lograr en la formación permanente si se comprende el mundo de relaciones que construyen en las instituciones formadoras de docentes.

La investigación dio cuenta de que además de las razones económicas, para los profesores de primaria la formación tiene otros sentidos y significados que parten de las construcciones simbólicas que se construyen en los procesos de formación y que definen sus estilos de vida que comparten con sus pares.

La formación en los colectivos de profesores tienen que ver con la manera como se piensa la formación en la tendencia de profesionalidad docente donde se conjugan la experiencia vivida, la cultura y las distintas condiciones en las que los profesores realizan tanto sus procesos de formación como sus prácticas.

La formación que se produce en los colectivos es un espacio valioso que ofrece posibilidades de desarrollo profesional y personal a los profesores pero no hay que perder de vista que son los mismos profesores los que lo generan y construyen y de acuerdo a lo investigado los colectivos son una parte medular para que este tipo de formación se genere y que responda a las intenciones y anhelos de mejoramiento.

La socialización es un aspecto crucial en la formación y por lo tanto imposible de descuidar, sin embargo es un asunto poco tratado en el campo de la formación, cuestiones como el reconocimiento, la convivencia, el intercambio de experiencias, la formación y acompañamiento entre pares son aspectos que necesitan tomarse más en cuenta en la formación.

Como parte de las políticas educativas y los planteamientos derivados de los diferentes proyectos educativos en el sistema educativo mexicano que a su vez provienen de los Programas Sectoriales de Educación del Gobierno Federal se promueve tanto la formación permanente como el trabajo colaborativo en las escuelas como unas de las principales acciones para elevar la calidad de la educación sin embargo éstas presentan como se ha visto en el presente estudio una manera muy mecánica o técnica de ver lo colectivo y la colegialidad entre profesores entremezclada con los proyectos de administración y gestión que se realizan en las escuelas.

Los hallazgos de este trabajo refieren que el sentido y significado de lo colectivo para los profesores difiere en gran medida de la forma como se retoma en estas propuestas, ya que reclama una colegialidad auténtica y una posición distinta que los profesores de primaria son capaces de asumir la cual se dirige hacia la búsqueda de una autonomía profesional.

En la formación permanente se producen formas de colegialidad las cuales pueden atender a cuestiones burocráticas o bien configurarse a través de formas de actuación atendiendo a una dimensión cultural en la que se expresa lo que sucede en los grupos mostrando modos de vida propios con ordenamientos, patrones y símbolos que le dan sentido y congruencia a las acciones de los profesores con sus colegas.

La formación en los colectivos de profesores se relaciona con la formación en la escuela, y con las redes de profesores estas son tendencias que no pueden

perderse de vista en la formación porque si son construidas desde una colegialidad autónoma pueden ofrecer grandes posibilidades en la formación de docentes; el estudio de estas redes y con la formación en la escuela es una línea de trabajo que se abre en este estudio.

Una línea que se abre en la investigación es el estudio de los formadores de profesores sus acciones y condiciones, comprender y analizar ¿Quiénes son y qué hacen? ¿Qué significa para ellos la formación en los colectivos de profesores? Abre otras posibilidades de indagación que fortalecerían la formación permanente.

Los lugares, sujetos, procesos que se describen dieron cuenta del caleidoscópico que representa la realidad construida por los profesores, que nunca es de una vez y para siempre, porque está en constante movimiento y transformación, en este caleidoscopio están presentes las interacciones, las construcciones sociales y simbólicas.

Los imaginarios que dan cuenta de la cultura construida en las instituciones formadoras de docentes, es otra línea de investigación que queda abierta para comprender ¿Cuáles son los imaginarios que se construyen acerca de la formación en las instituciones formadoras de docentes? Y ¿Cuáles son las subjetividades que se comparten en esos espacios?

Como menciona (Anzaldúa,2004:358 - 359) Las significaciones imaginarias en torno al que hacer docente tienen un papel fundamental, ya que la escuela es una de las instituciones que componen el entramado del dispositivo pedagógico y los profesores son claves en ese dispositivo como representantes del saber; en este sentido habría que indagar como se construyen esas significaciones imaginarias en las instituciones formadoras de docentes como partes de ese dispositivo pedagógico también.

Considero que compartir las experiencias, aportaciones y hallazgos obtenidos de esta investigación a través de su análisis y documentación, conlleva una gran responsabilidad, porque tiene que ver con el ¿Para qué se investiga? Y a pensar en ¿Cómo se piensa la investigación?, en estos tiempos de incertidumbre, exclusión y vida vertiginosa, violenta y cambiante.

.En este entramado considero, que uno de los principales hallazgos en este estudio, ha sido reconocer la importancia de lo colectivo en la formación permanente ya que es el elemento que articula todas las líneas de acción en los procesos de formación y el hecho de tomar conciencia de la importancia que tiene para los profesores que acuden a las instituciones formadoras de docentes y la manera en que el trabajo colaborativo puede favorecer los procesos de formación, abre un mundo de posibilidades para mejorar estos procesos.

Tanto en las instituciones formadoras de docentes como en los programas de formación a los que los profesores tienen acceso, y en los contextos escolares donde ellos realizan su práctica, el sentido de lo colectivo no tiene importancia, no se retoma e incluso se reprime ya que contradictoriamente a las necesidades de formación de los profesores, lo grupal se concibe en las prescripciones emanadas del proyecto de “Modernización educativa” como parte de los dispositivos para ejercer el poder y el control en los profesores.

Esta situación ha generado que los espacios de colegialidad que pudieran ser espacios de desarrollo académico tanto en las escuelas como en los programas de formación vigentes se conviertan en grandes simulaciones donde se busca el cumplimiento de prescripciones como el principal objetivo de la formación, lo que propicia una colegialidad artificial que produce apatía, conflictos, temor y sobre todo poca productividad en términos de avance académico para los profesores y desarrollo educativo para el propio sistema. De esta manera, el término colectivo pierde su sentido.

.

El estudio que se realizó muestra que la formación docente permanente se define en el hacer de los profesores en su historicidad, en el reconocimiento de sus capacidades como sujetos intelectuales que pueden ir mucho más allá de la reflexión sobre su propia práctica de una manera técnica o deliberativa a través de una formación entre iguales los profesores pueden problematizar su realidad y la de los contextos donde laboran para transformarse y transformar su entorno.

Los hallazgos encontrados en la investigación nos hablan de las necesidades reales de los profesores que implican la búsqueda de nuevas modalidades de formación permanente donde se retome la colegialidad auténtica, el sentido del apoyo mutuo, el mejoramiento individual y colectivo que permita que los procesos de formación sean un espacio de desarrollo e intercambio académico para los profesores en su calidad de sujetos sociales a través de herramientas críticas que en la formación entre profesores es posible desarrollar

.

En el proceso de formación al que se hace referencia no existen el interés por parte de la institución por centrar la atención en los colectivos de profesores y retomar las aportaciones que emanan de una colegialidad auténtica en la formación; sin embargo aún cuando no existe ninguna intención por desarrollar estos eventos, el fenómeno de la formación en los colectivos de profesores ocurre y genera condiciones de posibilidad para los profesores, considero, que esta situación no es prioritaria del proceso de formación estudiado, por lo que habría que dirigir más la mirada hacia lo significativo de la formación para los profesores y considerar a los colectivos como una posibilidad de acción para mejorar la formación permanente en las instituciones educativas.

Como menciona (Hargreaves, 2003:210) “*La colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes y se presentan como estrategias sumamente provechosas para el desarrollo del profesorado*” pero habría que plantearse la manera de propiciar espacios de colegialidad auténtica en los procesos de formación.

Considero que este puede ser uno de los rumbos hacia donde se dirija la formación permanente en las instituciones formadoras de docentes, a partir del disfrute y posibilidades que puedan generarse a partir de aprender *con la ayuda del otro*, compartiendo con los demás y a través de los demás.

Los sujetos sociales nos definimos en nuestro “Oficio” como menciona Bourdieu, este oficio nos permite convertirnos en lo que somos, esto se relaciona con que la vinculación entre los *habitus* y los campos, no es mecánica ya que el espacio de las posiciones ofrecidas contribuye a determinar las propiedades esperables en la percepción del espacio de posibilidades que la interacción de los sujetos pueda generar.

La investigación realizada como reconstrucción de la cultura de los profesores que se configura en los procesos de formación permanente, representa la valoración de la profesión docente en educación primaria, como elemento esencial de las condiciones de existencia de la educación en la actualidad; esta cultura nos refiere la importancia de considerar sus necesidades de saber para poder hacer, poder decir, poder aprender.

.En cuanto a la perspectiva de investigación utilizada, la etnografía como la descripción del estilo de vida de los grupos, en este caso de la vida de los colectivos de profesores, habituados a “vivir juntos” y la narración de sus vidas profesionales que reintroduce a los sujetos a sus propios significados, permitieron comprender lo que ha sido y lo que puede llegar a ser la formación

en los colectivos de profesores, así como las construcciones sociales que configuran imaginarios y construcciones simbólicas acerca de la formación.

“Documentar lo no documentado” no es una labor sencilla, sin embargo esta perspectiva metodológica permitió rescatar la importancia de los vínculos sociales que los profesores construyen en su contexto aproximándonos a la intersubjetividades que configuran su realidad social, donde los profesores como agentes sociales determinan el espacio social y a la vez son determinados por el mismo.

Considero que el incorporar estrategias metodológicas al trabajo etnográfico de la perspectiva biográfico – narrativa seguidas a través de la realización de las entrevistas posibilitó en gran medida la investigación ya que las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir,1992 en Hunter, 2005: 60)

Asimismo los relatos en la investigación nos remiten a considerar lo humano en la educación (Hunter: 2005) al representar los acontecimientos a través de los relatos de los profesores logran poner cierto orden y proyectan un determinado saber práctico que da cuenta de sus acciones, explican la esencia de lo que saben y les significa, esto es la parte humana que debe considerarse también en el diseño de propuestas de formación⁸³

⁸³ Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos el orden provisto. La narrativa en la investigación educativa ofrece amplias posibilidades como medio para informar en la investigación ya que muestra la estructura del conocimiento, el discurso de la narrativa es el relato, una narrativa tiene dos partes el discurso y la historia; la historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que los constituyen, el contenido de una narrativa, el discurso es el relato(HUNTER:2005:53) Su utilización en el análisis de la cultura es pertinente.

Como menciona Paul Ricoeur “La vida es siempre relato” es decir rescata la interpretación que los sujetos que se articula con sus prácticas y con el sentido que le dan a las mismas configurando una cultura particular. Documentar la realidad social como la ven los sujetos que la construyen fue un proceso fascinante, de gran riqueza para mí , ya que en este proceso se conoce una versión diferente de la realidad, recorriendo los entresijos, conflictos, vicisitudes y avatares que los profesores pasan en sus procesos de formación.

Esta no es una realidad que no se muestran a la primera impresión, porque pertenece a un mundo más profundo del que se puede observar a simple vista, el proceso seguido en la reconstrucción de los relatos de vida de los profesores un trabajo meticuloso pero extraordinariamente interesante, similar al que pienso que hacen los arqueólogos al ir descubriendo la cultura en la profundidad de los hallazgos y poder ponerse bajo la piel del otro.

La documentación de esta realidad a través de un trabajo de recolección de datos, la transcripción, disposición y análisis de los mismos permitió comprender la realidad como la perciben los sujetos, en este sentido considero que es recomendable incorporar al campo de la educación en una mayor medida estas prácticas así como en la formación de investigadores educativos.

La licenciatura en educación es un programa de formación permanente que ya cumplió su propósito a nivel nacional que era el de nivelar a los profesores normalistas, ahora la mayoría de ellos cuentan con una licenciatura, asimismo

En este trabajo se utilizan los relatos de los profesores como forma de construir y analizar es decir lo que Bolívar *denomina investigación narrativa*; que es la forma de explicar, construir y reconstruir el fenómeno que se investiga se trata de recoger diferentes relatos autobiográficos , en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual (BOLIVAR:2001: 18 – 19)

la reforma curricular del 93 ya ha sido modificada por otra en el año de 2009 por lo tanto es un programa que tiende a desaparecer en breve tiempo aún cuando en el Estado de Coahuila y en la unidad Torreón es una realidad que sigue viva, en parte por los sentidos y significados que se construyen para sus actores y entre otras razones por los convenios realizados entre la Secretaría de Educación en Coahuila y las secciones sindicales del SNTE; de manera que habría que reflexionar sobre las aportaciones como programa de formación a fin de recuperarlas para fortalecer otras propuestas de formación que posibiliten aún más a los profesores como pueden ser los posgrados.

Siguiendo el propósito principal de esta investigación, me propuse indagar sobre los significados acerca de la formación permanente en los colectivos de profesores; esta experiencia me ha llevado a realizar un recorrido por un camino sinuoso en ocasiones, conocido en otras, pero las más de las veces maravillosamente fascinante, donde aprendí al comprender la realidad que viven los profesores en los procesos de formación reconstruyendo mi propia realidad.

En la formación en los colectivos los profesores construyen la posibilidad de descubrir y descubrirse, creando la vida y el mundo al igual que los hacen con sus alumnos de primaria, en la búsqueda de un nuevo juego, una nueva oportunidad en la vida y la trayectoria profesional, una nueva mirada sobre la realidad que les permita reinventarla y reinventarse junto con ella una y otra vez en una aventura encontrando el sentido de su profesión que además de ser su labor es un privilegio repleto de fuerza y sentido.

Los colectivos y la formación que se genera en estos espacios, son tan trascendentales en la vida y la trayectoria profesional, de los profesores como el considerar que *“El mundo cambia, si dos se miran y se reconocen; es decir: si dos se encuentran en una aula cualquiera”*.

Bibliografía

ACHILLI, Elena Libia (2000) **Investigación y formación docente**. Rosario. Laborde Editor.

ADORNO, Theodor W. (1998) **Educación para la emancipación**. Raíces de la memoria. Madrid. Morata.

A DORNO, Theodor W. (2003) **Consignas**. Buenos Aires. Amorrortu.

AGUERRONDO, Ines (2000) "Formación docente para la innovación pedagógica" En: **Seminario internacional: Los formadores de jóvenes en América Latina**. Maldonado Uruguay. OEI; UNESCO. Administración Nacional de Educación Pública.

AGUERRONDO, Ines (2003) **Formación docente: Desafíos de la política educativa. Cuadernos de Discusión No 8 "Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica"**. México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de educación Básica y Normal.

AGUILAR, Ibáñez María José (2000) **Entrevista en profundidad** . Buenos Aires. Lumen/ Humanitas

ÁLVAREZ, Eduardo Alonso (2001) "Valle de Jarama: Un proyecto colectivo de formación de centros" en: **La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativo. Claves para la innovación educativa**. Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo y Graó.

ÁLVARES – GAYOU Jurgensson, Juan Luis (2003) **Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología**. México D.F. Paidós.

AMIGUES, Miguel y Marie – Thérèse Zerbató – Poudou (2004) **Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación**. México. Fondo de Cultura Económica.

ALTET, Marguerite (2005) "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas" en: PAQUAY, Leopold, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (2005) **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias** México D.F. Fondo de cultura económica.

ALTET, Marguerite (2007) **La formación de profesionales de la enseñanza**. Sevilla. Diada.

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique (2004) **La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia. y Poder.** México D.F. Universidad Autónoma Metropolitana.

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique (2005) **Formación y tendencias educativas** México D;F. Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco.

ARFUCH, Leonor (1995) **La entrevista, una invención dialógica.** Papeles de Comunicación. Buenos Aires Argentina. Paidos

ARFUCH, Leonor. (2002). **El espacio biográfico. Dilemas de subjetividad contemporánea.** Buenos Aires Argentina. Fondo de Cultura Económica.

ARFUCH, Leonor (2005) **Identidades, sujetos y subjetividades** Segunda edición. Buenos Aires Argentina. Prometeo Libros.

ARFUCH, Leonor (2005) **Pensar este tiempo** Espacios del saber No 52. Buenos Aires Argentina. Paidos.

ARNAUT, Alberto. (1998) **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1847 – 1994.** CIDE. México.

ÁVALOS, Beatrice (2006) “El profesionalismo: Formación docente inicial y continua” en: TENTI Farfani, Emilio **El oficio de docente, vocación trabajo y profesión en el siglo XXI** Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina S.A. Fundación OSEDE, UNESCO

AVANZINI, Guy (1998) **La pedagogía hoy** México. Fondo de cultura económica.

AVILÉS Romero, Victor y Juliana Evelina Morales Díaz (2010) **Experiencia de formación de docentes en servicio a través del programa de maestría ofertado en la unidad 12b y su articulación con la calidad educativa.** en: VI Encuentro Internacional. Aseguramiento de la Calidad de la Profesión Docente. Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional.

BACHARACH,S.B y Lawler. E. J. (1980) – **Power and Politics in Organizations,** San Francisco Josse - Bass

BAJTÍN, M.M (1997) **Hacia una filosofía del acto ético.** Barcelona. Arthropos.

BAJTÍN, M.M (2005) **Estética de la creación verbal.** Duodécima edición. México D.F. Siglo XXI. Editores.

BALL, Stephen J. (1994) **La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Temas de Educación. México. Paidós.

BARBIER, Jean Marie (1999) **Prácticas de Formación evaluación y análisis.** Formación de formadores. Serie Los documentos No 9. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. – UBA. y Ediciones Novedades Educativas.

BARDISA, Teresa (1997) “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares” en **Revista iberoamericana de la Educación**, serie Micropolítica en la escuela, número 15, Septiembre – diciembre.

BARQUÍN Ruíz, J (2000) “Formación inicial y permanente: El reto que no cesa” En: Rivas Flores I. (Coordinador) **Profesorado y Reforma. ¿Un cambio en las prácticas docentes?** Málaga. Aljibe.

Baudouin, J-M. y Pita, J.C. (2010) “Récit de vie et pluralité interprétative en sciences de l'éducation. Le cas des histoires de vie.” – in: **A Petítat (Ed), La pluralité interprétative.** Paris. L Harmattan.

BEILLEROT, Jacky (1998) **La formación de formadores.** Formación de Formadores, Serie los documentos No 1. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas.

BERENSTEIN, Isidoro (2004) Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, Interferencia. Psicología Profunda. Buenos Aires. Paidós

BERTELY BUSQUETS, María. (2000) **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México, Paidós

BIRGIN, Alejandra (1999) **El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego** Buenos Aires. Troquel.

BIRGIN , Alejandra y Javier Trímboli (2003) **Imágenes de los noventa.** Buenos Aires. Editorial del Zorzal.

BOLIVAR, Antonio (2001) **La investigación biográfico – narrativa en educación.** Madrid, La muralla.

BONALS, Joan (2000) **El trabajo en equipo del profesorado.** Barcelona. Graó

BONALS, Joan (2002) “Las interacciones verbales en los equipos docentes” en: **Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros.** Barcelona. Editorial laboratorio educativo y Graó.

BONILLA LÓPEZ, María Esther. (2002) “El retrato biográfico como instrumento de análisis” en: **Revista del Taller Regional de Investigación Educativa. No VIII, Año 4,** México. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas y Universidad Pedagógica Nacional 321. Región Centro - Norte.

BOURDIEU, Pierre (1993) *La miseria del mundo,* Fondo de cultura económica México.

BOURDIEU, Pierre (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva* México. Grijalbo

BOURDIEU, Pierre (1995) *Las reglas del arte.* Barcelona. Anagrama.

BOURDIEU, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social,* _Siglo XXI, México.

BOURDIEU, Pierre (1999a) *Contrafuegos, Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal.* Barcelona. Anagrama

BOURDIEU, Pierre (1999b) *Meditaciones pascaleanas.* Barcelona, Anagrama.

BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2001^a) *Las argucias de la razón imperialista.* Barcelona. Paidós Asterisco.

BOURDIEU, Pierre (2001b) *Contrafuegos 2 Por un movimiento social europeo, Anagrama,* México.

BOURDIEU, Pierre (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto,* México. Taurus

BOURDIEU, Pierre (2003a) *Cuestiones de sociología* Madrid, Istmo.

BOURDIEU, Pierre (2003b) *Intelectuales, política y poder .* Buenos Aires, Eudeba

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (2003c) *Los herederos* M Argentina. Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, Pierre (2004) *El baile de los solteros.* Barcelona España. Anagrama.

BOURDIEU, Pierre (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva,* México, Siglo XXI

BOURDIEU, Pierre (2007) *El sentido práctico .* México. Siglo XXI

BOURDIEU, Pierre (2009) *La eficacia simbólica. Religión y Política* Madrid. Editorial Biblos.

BRAVO Mercado, María Teresa (1998) **Estudios en torno a la formación de profesores**, Cuadernos del CESU No 24. Ciudad de México. Centro de Estudios sobre la universidad, Universidad Nacional Autónoma de México

BRUNER, Jerome y Susan Weisser (1998) **“La invención del yo: La autobiografía y sus formas”** en: R. OLSON David. y Nancy Torrance (1998) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona. Gedisa.

BRUCE J. Biddle, Thomas L Good y Ivor F. Goodson (2000) **La enseñanza y los profesores en un mundo en transformación**. México. Paidós

BRUNER, Jerome (2002) **La fábrica de historias, derecho, literatura, vida**. México D.F. Fondo de Cultura Económica

CALDERÓN, López Velarde, Jaime (1995) “Fundación del seminario de investigación en la escuela” <<SIE>> en: **Coloquio Investigación en la Escuela** México. D.F. SEP UPN

CALDERON LÓPEZ VELARDE, Jaime (2001) **Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada**. México.D.F.Universidad Pedagógica Nacional, Talleres Regionales de Investigación Educativa. Plaza y Valdés.

CASAS SANTÍN (2005) **Una aproximación a la planta de asesores de la UPN**. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación educativa.(COMIE) Hermosillo Sonora. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CASARINI RATTO, Martha. (2008) **Teoría y diseño curricular**. México D.F. Trillas.

CASTILLO, Isidro. (2002) **México sus revoluciones sociales y la educación Tomo IV**. México .Universidad Pedagógica Nacional.

CASTAÑEDA Salgado, Adelina, Castillo Rodríguez, Rubén y Moreno Fernpández Xochitl I. (2003) **La UPN y la formación de maestros de Educación Básica. Cuadernos de Discusión No 15 Hacia una Política Integral para la Formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica**. Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional

CERDÁ MICHEL, Alma Dea (2001) **Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer**. México Universidad Pedagógica Nacional.

CONTRERAS, Domingo José (1991) **Enseñanza, Currículum y Profesorado.** Madrid. Ediciones Akal.

CONTRERAS Domingo, José (2001) **La autonomía del profesorado.** Madrid. Morata

CONTRERAS Betancourt Leonel (2009) **Silabario o “Método uniforme” de Ignacio Montero para enseñar a leer y escribir durante el imperio mexicano en: Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.** Veracruz Veracruz. Consejo Mexicano de Investigación educativa. COMIE

CRUZ González, Francisco Javier (2007) **El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria** en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen XII No 34 2007.3. Ciudad de México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CRUZ Pineda, Ofelia (2007) **La reforma del profesorado. Configuración tensiones y regulación. México 1989 – 2006** .Tesis de doctorado F.F y L. Universidad Nacional Autónoma de México.

CRUZ Pineda, Ofelia y Laura Echavarría Canto (2008) **Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso.** Colección: Investigación Social y Análisis Político del Discurso. México D;F. Casa Juan Pablos. Programa de Análisis de Discurso e Investigación.

CURIEL Méndez, Martha Eugenia (2004) La educación normal. La situación de los maestros en la época colonial en: SOLANA, Fernando. **Historia de la educación pública en México.** México. Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica

DAVINI, María Cristina (1995) **La formación docente en cuestión política y pedagógica** México, Paidós.

DÉA Cerdá Alma (2009) **Reflexiones teóricas en torno a una experiencia compartida. Una práctica grupal de asesoría en la investigación de la educación artística.** Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz. México Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE

DE ALBA, Alicia (2007) **Currículum – Sociedad. El peso de la incertidumbre. La Fuerza de la imaginación.** México, D.F

DE GAUIEJAC (2002) **Lo irreductible social y lo irreductible psíquico,** Perfiles Latinoamericanos No 21, México

DEL CAMPO González Pablo (2009) **Historia del normalismo en Coahuila.** Saltillo Coahuila. B. A Graphicarte.

DELORS, Jacques (1997) **La educación encierra un tesoro.México.** UNESCO Dower arrendamiento S.A de C.V

DE IBARROLA, María y a Silva G. (1995) **Políticas públicas y profesionalización del magisterio en México.** México D.F, Mimeo

DE SANTÍ, Máximo (1995) “La formación docente en Costa Rica” en: **Formación docente, Modernización Educativa y Globalización.** Simposio Internacional. Tomo I. México, UPN.

ENCINAS, Muñoz Abel (2010) Reporte de investigación parcial: *Formación docente en la Escuela: Procesos de Micropolíticas en los colectivos de profesores* en: **Memorias del X Congreso nacional de investigación educativa, COMIE.** Veracruz Veracruz.

ELDER, Glen. (1993) “Historia y trayectoria vital” En: **La historia oral: Métodos y experiencias.** José Miguel Marinas y Cristina Santamarina. México. Trillas.

ENRIQUEZ, Eugene (2002) **La institución y las organizaciones en la educación y la formación.** Formación de Formadores. Serie: Los documentos No 12. Buenos Aires Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

ESCUADERO Muñoz, Juan Manuel y Alberto Luis Gómez (2006) **La formación de profesorado y la mejora de la educación.** Barcelona. Octaedro

ESPINOSA Tavera Epifanio (1998) **La formación en la licenciatura en Educación LEP´94 de la Universidad Pedagógica Nacional.** México.UPN

ESPINOSA Tavera Epifanio (2007) **Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria.** Tesis de Doctorado. CINVESTAV –Sede sur. Departamento Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

ELIAS, Norbert (1998) **La civilización de los padres y otros ensayos** Colección Vitral. Santa Fe de Bogotá. EUN Editorial universidad Nacional. Grupo Editorial Norma.

ELIAS, Norbert. (1999) **Sociología Fundamental**. Barcelona España. Gedisa.

ENRIQUEZ, Euge (2002) **La institución y las organizaciones en la educación y la formación**. Buenos Aires,

Esteve, José M. (1997) **La formación inicial de los profesores de Secundaria. Barcelona**. Ariel

ESTEVE, José M (2006) "Identidad y desafíos de la condición docente" en TENTI Fanfani **El oficio de docente vocación trabajo y profesión en el siglo XXI** México. Siglo XXI. OCDE UNESCO

FERNÁNDEZ, Ana María(2007) **Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades**. Buenos Aires. Editorial Biblos.

FERNÁNDEZ de Carballo (2008) "Entretejiendo sueños y saberes: Una práctica reflexiva" **Ponencia presentada en el Quinto encuentro iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad**. Venezuela. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez. Núcleo Regional de Posgrado Caracas

FERNÁNDEZ Enguita Mariano (1989) **La escuela examen**. Madrid Piramide

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano (1990) **La profesión docente hoy: Algunas reflexiones**. Salamanca Universidad de Salamanca. Dpto de Sociología

FERNÁNDEZ ENGUITA (1998) **Profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un descubrimiento**. Madrid. Morata

FERNÁNDEZ ENGUITA (2001) **Educación en tiempos inciertos**. Madrid. Morata

FERNÁNDEZ ENGUITA y Martha Gutiérrez Sastre (2005) **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**. Madrid. Akal

FERRY, Gilles (1997) **Pedagogía de la formación**. Formación de Formadores. Serie Los Documentos No 6. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Ediciones Novedades Educativas.

FERRY, Gilles (2002) **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México. Paidós.

FERRAROTTI, Franco (1981) "La especificidad del método biográfico: dada ricerca sociale maturata alla con -ricerca" en: Ferrarotti, Franco, **Storia e storia di vita**, Roma , Gius Laterza & Figli Spa.

FILLOUX, Jean Claude (2004) **Intersubjetividad y Formación.** Formación de Formadores. Serie Los documentos. No 3. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas.

FIERRO Evans, Cecilia (1999) **Transformando la práctica docente .** México Paidós

FIERRO Evans, Cecilia (2007) **Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva .** Tesis de Doctorado. México. CINVESTAV –Sede sur. Departamento Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

FUENTES Amaya, Silvia (2005) **El programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: Funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente.** Tesis de Doctorado. México. CINVESTAV –Sede sur. Departamento Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

FULLAN, Michael y Andy Hargreavés (1999) **La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.** Buenos Aires. Amorrortu editores.

GARCÍA, Campos Elvira (2001) “La formación del profesorado en centros. Aportaciones desde la experiencia en el centro de Torrent” en: **La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativo. Claves para la innovación educativa.** Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo y Graó.

GRECO, Silvia (2007) “Los institutos de formación docente como escenario de encuentro y reflexión sobre la realidad educativa” en: **Identidad del trabajo docente en el proceso de formación.** Buenos Aires. Miño y Dávila Editores

GOETZ, J.P y LeCompte,M.D (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid. Morata

GONZÁLEZ Zetina, Justo Germán González Zetina (2010) **La docencia compartida. Una propuesta en construcción para la formación de docentes. Ponencia presentada** en: VI Encuentro Internacional. Aseguramiento de la Calidad de la Profesión Docente. Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional.

GUERRA, Eduardo (1996) **Historia de Torreón.** Torreón Coahuila. Editorial del Norte Mexicano

GUIROUX, Henry A (1997) “La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo” en : Mc Laren(1997) **Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna.** México, Paidós

HARGREAVES, Andy (2003) **Profesorado, cultura y posmodernidad** Madrid, Morata.

HARGREAVES, Andy y Dean Fink (2008) **El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.** Madrid. Morata

HAMERSLEY, Martín .(1994) **Etnografía. Métodos de investigación.** México. D.F Paidós.

HASSOUN, J. (1996) **Los contrabandistas de la memoria.** Buenos Aires. La Flor.

HERNÁNDEZ, Fernando (2011) **Aprender a ser docentes de secundaria.** Madrid. Octaedro.

HUNTER, Ián (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.** Barcelona. Pomares – Corredor.

HUNTER, McEwan y Kieran Egan (2005) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación** , Buenos Aires , Amorrortu.

HUBERMAN, Michael (2005) “Trabajando con narrativas biográficas” en: **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación** , Buenos Aires , Amorrortu.

JIMÉNEZ García, Marco Antonio (2006) **Los usos de la teoría en la investigación.** México D;F. Seminario de Análisis Político del Discurso. Plaza y Valdés

JIMENEZ, Isabel (2005) **Ensayos sobre Pierre Bourdieu** Colección Educación Superior Contemporánea. Serie Mayor. México.D.F CESU, Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, Universidad Autónoma de México. Plaza y Valdés.

JIMÉNEZ LOZANO, María de la Luz (1999) La reforma educativa, **¿Contexto de construcción de la profesionalidad docente? En La Profesión Docente, dos ensayos.** María de la Luz y Felipe Perales Mejía. Torreón Coahuila. Secretaría de Educación Pública. Sección 35 del SNTE.

JIMENEZ LOZANO, Luz (2002) “**Reforma educativa y acción docente**” en: **Revista del taller regional de investigación educativa**. Año 4 Numero 8. Julio –Diciembre de 2002.

JIMENEZ LOZANO, Luz (2003) **Gestión escolar y Profesionalización docente. Las respuestas de los profesores en la Región Laguna de Coahuila, a las políticas de modernización. Aguascalientes**, México, UAA.

JIMÉNEZ LOZANO, Luz (2005) “*Aprendices de maestros: Entre el imaginario normalista y las condiciones concretas del trabajo docente*” en: **Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa**. Hermosillo Sonora. COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

JIMENEZ Lozano, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía (2007) **Aprendices de maestros. La construcción de sí**. Barcelona. Pomares, Universidad Pedagógica Nacional, Gobierno de Coahuila.

JIMÉNEZ Lozano, María de Luz (2009) “*Entre el ideal nostálgico y la ilusión transformadora: Prácticas en las escuelas normales*” en: **Memorias del X Congreso de Investigación Educativa**. Veracruz, Veracruz. Consejo Mexicano de Investigación educativa. COMIE

<http://www.upn.org.mx/redkipus> (2010)[Con acceso el 7 de Noviembre de 2010]

JUÁREZ Némer, Octavio Cesar (2005) **La actualización permanente (PRONAP):Una mirada desde el discurso del maestro. Tesis de maestría**. Ciudad de México. DIE – CINVESTAV.

JUÁREZ Némer, Octavio Cesar (2009) **Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap**. Ciudad de México. DIE-CINVESTAV.

KAËS, René (1995) **El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo**. Buenos Aires. Amorrortu editores.

KAËS, René (2000) **Las teorías psicoanalíticas del grupo** . Buenos Aires. Amorrortu editores.

KRISTEVA, Julia (2001) **La revuelta íntima**. Buenos Aires Eudeba

KORNBLIT, Ana Lía. (2007) **Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis**. 2ª Edición. Buenos Aires. Editorial Biblos

KORTAHAGEN, Fred (2001) **Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.** Mahwah, Nj. Lawrence Erlbaum.

KORTAHAGEN, Fred (2007) **"The Gap Between Research and Practice Revisited"**. Educational Research and Evaluación Vol. 13 No 3 June 2007 pp303-310

LATAPÍ Sarré, Pablo (1998) **Un siglo de educación en México.** México D.F. Fondo de Cultura Económica.

LAWN, Martun y Jenny Ozga (2004) **La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza**. Barcelona. Ediciones Pomares.

LEITE Méndez, Analía E. (2010) **Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación.** Ponencia presentada en I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Barcelona, 10 y 11 de Junio de 2010.

LUZON, Antonio (2006): **La historia de la educación en los estudios de educación en Europa: Una visión comparada en Cuadernos de Historia de la Educación, 3;** Madrid SEDHE, PAGES. 87-120

MARCELO GARCÍA, C. (1995) **Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. Barcelona.** PPU

MARCELO GARCÍA, C. (1999) "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa" en: **Revista Iberoamericana de Educación Número 19 Formación docente. Enero – Abril de 1999.** Organización de Estados Americanos para la Ciencia y la Cultura. http://www.OEI.es/oeirt/rie19_a03.htm

MARCELO, C. (1992). **Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.** Madrid: Ed. CIDE – MEC.

MARQUEZ ARAGONÉS, Ana Cristina (2009) **La formación inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la Teoría y la práctica. Tesis doctoral.** Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación e innovación educativa

MARTÍNEZ Guardado, David (2004) **El proceso de actualización docente: Logros y contradicciones. Tesis de Maestría** Guadalupe Zacatecas. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321.

MARTÍNEZ Delgado, Manuel (2009) **Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela.** Zacatécas. Universidad Autónoma de Zacatécas.

MARTÍNEZ M, Miguel (1998) **La investigación Cualitativa etnográfica en educación** México. Trillas.

MAURI, Teresa (2002) “*Dinámica del equipo de centro e innovación educativa*” en: **Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros.** Barcelona. Editorial laboratorio educativo y Graó.

MEDINA Melgarejo (2000) **¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada.** México D; F Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdez Editores.

MEDINA Melgarejo (2005) **Voces emergentes de la docencia. Horizontes, Trayectorias y Formación profesional.** México D; F. Miguel Ángel Porrúa. Universidad Pedagógica Nacional.

MELLARDO, Vicente (2001) “*El estudio del aula en la formación continua del profesorado de Ciencias*” en: **La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativo. Claves para la innovación educativa.** Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo y Graó.

MEREGILDO Salinas, Olivia (2009) **“Los profesores de educación primaria y el sentido de la actualización** en: TIRZO Gómez Jorge, José Antonio Serrano Castañeda y Samuel Arriarán Cuéllar. La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Producción de alumnos 2008. México D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

MESSINA, Graciela (1999) “*Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa*” en: **Revista Iberoamericana de Educación Número 19 Formación Docente. Enero – Abril de 1999**

MIRANDA López, Francisco (2001) **Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional.** México. El Colegio de México

MEJÍA, Rebeca (2002) **Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica.** 2ª Edición. México. ITES

MORENO Fernández, Xochitl Leticia (2003) **La normatividad del trabajo docente, la formación magisterial y el mejoramiento profesional: Un análisis en torno a la constitución del magisterio nacional(1920 -1933)** Tesis de Maestría México, D.F. Centro de Investigaciones y Estudios

Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV

NIVÓN Bolán Amalia (2005) **Profesores de primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890 – 1900). Revista entre maestros No 12.** México D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

NIVÓN Bolán, Amalia (2006) **La participación de profesores de Educación Primaria en una reforma educativa: El caso de México 1890 – 1900** No 9 Colección Más Textos. Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional

NEGRETE Arteaga, Teresa de Jesús (2003) **Voces de fundadores: Representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional, 1978 – 1980. Tesis de maestría.** Tesis de Maestría. Ciudad de México. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

NEGRETE Arteaga, Teresa de Jesús (2006) **Voces Fundadoras: Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978 – 1980)** Ciudad de México. Ediciones Pomares y Universidad Pedagógica Nacional

NORIEGA Chávez, Margarita (2000) **Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la Globalización: El caso de México, 1982 – 1994.** México. Plaza y Valdez.

NOYA, Javier (2003) **Cultura, desigualdad y reflexividad. La sociología de Pierre Bourdieu.** Madrid. Los libros de la Catarata.

Ó LEARLY, Jeff (2004) **Los principios del centurión.** México. Editorial Patria

OLVERA Reyes Eusebio (2010) **La tutoría: Posiciones y acciones ante la construcción del conocimiento en Posgrado.** Memorias del X Congreso Internacional de Investigación Educativa. COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.

ORNELAS, Carlos (2001) **El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo. México.** Fondo de cultura económica.

ORNELAS Tavares, Gloria Evangelina (2005) **Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria.** México D;F. Universidad Pedagógica Nacional. Porrúa. Cámara de Diputados LIX Legislatura. Conocer para decidir.

ORTEGA ,Felix y Agustín Velasco (1991) **La profesión de maestro: Un estudio sociológico del magisterio.** Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E 1991.

PALACIOS, Jesús(1997) **La cuestión escolar, críticas y alternativas.** México. Fontamara

PALLÁS Jordy y Vicent Ferrer et al (2008) **El docente novel, aprendiendo a enseñar.** Memorias del I Cingreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla 25 – 27 de Junio de 2008. Facultad de Educación Universidad de Sevilla

PAQUAY, Leopold; Marguerite Altet; Evelyne CHarlier y Philippe Perrenound (2005) **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.** Educación y Cultura. México. Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ Gómez, Ángel(1998) “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: J. Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid, Morata.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I (1999) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal** Madrid, Morata

PERALES MEJÍA, Felipe de Jesús (1999) **La formación de docentes y las políticas de Estado, en la profesión docente. Dos ensayos.** Torreón Coahuila. Secretaría de Educación Pública de Coahuila y Sección 35 del SNTE

PERALES MEJÍA, Felipe de Jesús (2004) “ Los supuestos desplazados de la producción a la reproducción social en la sociedad neoliberal y la evaluación investigación. Investigación etnográfica.” En: **Revista ENLACE. Subsecretaría de Educación Superior.** Saltillo Coahuila México. Secretaría de Educación y Cultura de Coahuila.

PERALES MEJÍA, Felipe de Jesús (2005) **La profesionalización en los docentes y las estrategias de formación en los programas de posgrado.** Tesis doctoral. Málaga. Universidad de Málaga.

PERALTA VALDES, Lina (2009) **Diagnóstico de la inserción profesional de profesores nóveles en escuelas municipalizadas:Estudio exploratorio V región, comuna de Valparaíso.** Tesis de Doctorado. Barcelona. Doctorado en Educación Mención Educación y Sociedad

PÉREZ GÓMEZ, Ángel y Angúlo Rasco, José Felix (1999) **Desarrollo Profesional del docente: Política, investigación y práctica.** Madrid. Akal

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2004) **La cultura escolar en la sociedad Neoliberal.** Madrid España. Morata.

PEREZ GÓMEZ, ÁNGEL I (2010) “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes” en **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado No 68(24,2)** Zaragoza España. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) ISSN 0213 - 8646

PERRONOU, Philippe. (2004) **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.** Barcelona , Graó

PERRONOU, Philippe (2010) **Construir competencias en la escuela .** México. J.C- SAÉZ editor. Alejandría Distribución Bibliográfica.

PINEDA PINEDA IGNACIO (1998) **Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio.** Toluca. Sindicato de maestros al servicio del Estado de México –ISCEEM (Horizontes alternativos para los docentes)

POEKET, Philippe (2011) **The pedagogy of facilitation: Teacher Inquiry as professional Development in a Florida Elementary School** <http://www.tandf.co.uk/journals>.

POPKEWITZ, Thomas. S. (2000) **Sociología política de las reformas educativas.** Madrid. Morata.

POPKEWITZ, Thomas .S. (2007) “La historia del currículum. La educación en los Estados Unidos a principios del Siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser” en: **Profesorado revista de currículum y formación del profesorado.** Recuperado el día 13 de Octubre de 2009. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1>.

POPKEWITZ, Thomas .S. (2009) **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar.** Madrid. Morata.

PORLÁN ARIZA, Rafael (1987) “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar” **Revista Investigación en la escuela 1** Sevilla. Diada

PORLÁN ARIZA, Rafael (1988) “El pensamiento científico y didáctico de estudiantes de ciencia del magisterio ” en: Villar, J. I. **I Congreso Internacional sobre pensamiento de los profesores y toma de decisiones .** Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

PORLÁN ARIZA, Rafael (1989) **Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores.** Sevilla. Universidad de Sevilla

PORLÁN ARIZA, Rafael. Florentino García Pérez, José Martín Toscazo et al. (1991) **Proyecto curricular, investigación y renovación escolar (IRES)** Sevilla. Diada

PORLÁN ARIZA, Rafeaé y José Martín del Pozo (1996) **El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula.** 3ª Edición. Sevilla. Diada.

PORLÁN ARIZA, Rafael (1997) **Constructivismo y enseñanza de las Ciencias.** Sevilla. Diada

PORLÁN ARIZA, Rafael y Ana Rivero (1998) **El conocimiento de los profesores: Una propuesta Formativa en el área de Ciencias.** Sevilla. Diada

PORLÁN ARIZA, Rafael (2001) **La relación teoría – práctica en la formación permanente del profesorado : Informe de una investigación.** Diada, Sevilla.

PORLÁN ARIZA, Rafael y Marcos de Arias(2001) **Redes de Maestros: Una alternativa para la Transformación Escolar.** Sevilla. Diada.

PORLÁN ARIZA, Rafael, Miguel Duhalde (2003) **Las Redes de Maestros que hacen investigación desde su escuela. Docentes que hacen investigación educativa.** Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

PORLÁN ARIZA, Rafael (2005) **Una Asignatura Siempre pendiente. La formación del Profesorado.** El país Andalucía. Vol 19

PORLÁN ARIZA, Rafael, José Eduardo García Díaz, Francisco Florentino García Pérez (2007) **¿Son incompatibles la Escuela y las Nuevas pautas culturales?** Revista Investigación en la Escuela No 63. pag 17 -28

PUJADAS J (1992) **El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales .** Madrid. Centro de investigaciones sociológicas

POZO, Juan Ignacio (2001) **Humana mente El mundo, la conciencia y la carne.** Madrid. Morata.

RALEIGH Yow, Valerie (2002) “La narración de la historia oral una guía para científicos sociales” en: **Variedades de Proyectos de historia oral**

RANDI, Judy y Lyn Corno (2000) “Los profesores como innovadores” en: J. Bruce Biddle, Tomás I. Good e Ivor F. Goodson, **la enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación.** Madrid. Paidós

RAMÍREZ GRAJEDA(2001) **Subjetividad y Relación Educativa** Psicoanálisis y formación profesional. México. UAM.

RAYAS PRINCE, Jessica Gloria Rocío del Socorro (1997) **Propuesta pedagógica: La formación para el cuidado del medio ambiente por medio del Uso Eficiente de la Energía.** Tesis de Licenciatura. Torreón Coahuila, México. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 052.

RAYAS PRINCE Jessica Gloria Rocío del Socorro (2003) “La Formación docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales” Ponencia presentada en el **Foro estatal: Formación y Desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica.** Saltillo Coahuila. Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

RAYAS PRINCE JESSICA (2005) **Entre la renovación pedagógica y la revalorización de la docencia en educación primaria: La Formación continua de los profesores** Primer foro estatal de investigación educativa. Ponencia publicada en memorias. Saltillo Coahuila. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Coahuila.

RAYAS PRINCE JESSICA (2005) **Formación continua: los profesores de primaria ante la reflexión compartida y la automatización profesional.** III Congreso Internacional de Educación en Chiapas. Ponencia publicada en las memorias. Tuxtla Gutierrez Chiapas. Universidad Autónoma del Estado de Chiapas.

RAYAS PRINCE JESSICA (2005) **La formación docente permanente de los profesores de educación primaria en la Región Lagunera de Coahuila.** VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE Ponencia publicada en las memorias. Hermosillo Sonora . COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

RAYAS PRINCE JESSICA (2007) **La Formación en los colectivos de profesores de Educación Primaria, como espacio deliberativo en la formación permanente.** Ponencia publicada en las memorias del I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona España. ICE Universidad de Barcelona.

RAYAS PRINCE, Jessica (2007) **La formación entre iguales.** Ponencia publicada en las memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida Yucatán, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.

RAYAS PRINCE, Jessica (2009) **La relación desarrollo académico y trabajo colegiado en el posgrado en educación.** Memorias del Foro Regional Políticas de descentralización y condiciones actuales de las instituciones formadoras de docentes. Gómez Palacio Dgo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y La Universidad Pedagógica de Durango.

RAYAS PRINCE, Jessica, Jaime Calderón López Velarde (2009) **La Formación Permanente en los colectivos de profesores** Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz. México Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE

REMEDÍ ALLONE, Eduardo (2004) **Instituciones educativas, sujetos historia e identidades,** México Plaza y Valdez

RIVAS Flores, José Ignacio (2006) **Identidad y Cultura en la experiencia escolar** ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de investigación Etnográfica en Educación de Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía de la Educación. Buenos Aires.

RIVAS Flores, José Ignacio y David Herrera Pastor (2010) “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa” en: **Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.** Madrid Octaedro.

RODRÍGUEZ Gómez, Jesús (2003) **“Políticas del plan de desarrollo UPEL 2001 -2205” en: Memoria técnica del Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas.** Santiago de Chile Mayo de 2003

RODRÍGUEZ, López José María (2001) La formación inicial de profesores principiantes de la universidad de la Huelva. Prometeo. .us, es/idea/publicaciones/José/52.pdf

RODRÍGUEZ Fuenzalida Eugenio (2001) “Institucionalización y estructuras de la formación de profesores en: **La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. Cuadernos de la OEI No 5** Madrid Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio y Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1996) **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada. Aljibe.

ROCKWELL , Elsie (1979) **La relación entre etnografía y las teorías en la investigación.** México, DIE CINVESTAV

ROCKWELL, Elsie (2009) **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.** México. Paidós.

ROSALES MEDRANO, Miguel Ángel (2009) **La formación profesional del docente de primaria. México** D;F. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés.

ROSAS Carrasco, Lesvia Olivia (2009) **Maestros que transforman su práctica y construyen un modelo integral para el multigrado.** Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz. México Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE

RUIZ Ávila, Dalia (2001) **Cuéntame tu vida.** Colección Textos. México. Universidad Pedagógica Nacional.

SALAS Quintanar, Hernán (2002) **Antropología, estudios rurales y cambio social. La globalización en la Región Lagunera.** México. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

SACRISTÁN, José. Gimeno (1999) **Poderes inestables en educación.** Madrid España. Morata.

SACRISTÁN, José. Gimeno (2001) **La educación obligatoria: Su sentido educativo y social.** Madrid España. Morata.

SACRISTÁN, José. Gimeno (2005) **La educación que aún es posible.** Madrid España. Morata.

SANDOVAL Flores, Etelvina,(2009) “Los que forman a los maestros: Una asignatura pendiente” en: Sandoval, Blum y Andrews. **Desafíos y Posibilidades en la formación de maestros: Una perspectiva desde América del Norte.** México. Universidad Pedagógica Nacional.

SANTOS GUERRA, Miguel Àngel (1998) **Hacer visible lo cotidiano Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares** 3ª Edición. Madrid. Akal.

SANTOS GUERRA, Miguel Àngel (1999) **El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en los Consejos escolares de centros.** Málaga. Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000) **Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.** Málaga. Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2001) **La escuela que aprende.** Segunda edición. Madrid. Morata

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2006) **Organizaciones que aprenden: en Rivera Morales Alicia(2006) Organización, gestión y dirección instituciones educativas. Reflexiones y propuestas.** México. Universidad Pedagógica Nacional.

SARLO, Beatriz (2006) **Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.** México, Siglo XXI

SERRANO, José Antonio (1998) **Tendencias en la formación de docentes.** Tesis de Maestría. México, Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA(1996) **Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las Entidades Federativas.**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003) **Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.** Documento base. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007) **Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012)** México. Secretaria de Educación Pública. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

SEP(2008) **Evaluar para transformar.** Saltillo Coahuila. Secretaría de Educación y Cultura de Coahuila. Instituto Estatal de Capacitación y Actualización del magisterio.

SCHUTZ, Alfred. (1974) **El problema de la realidad social en Estudios sobre teoría social.** Buenos Aires, Amorrortu

SILVA Carballido Edith Haydeé y Adrián de la Rosa Nolasco (2010) **Una mirada a los alumnos docentes de la Maestría en Educación: Especialidad Matemáticas, convenio SIEM – SNTE – CINVESTAV. En: Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.** Veracruz, Veracruz. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (COMIE)

SINDICATO NACIONAL DE LA SECC 38 DEL SNTE (1987) **Historia de la Sección 38 del SNTE, Biblioteca sindical del trabajador de la educación**

No 10 . Saltillo Coahuila, Talleres Gráficos del magisterio Sección 38 del SNTE.

SMYTH(1999) “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente en: J.R. Angulo Rasco. **Desarrollo profesional del docente, política e investigación.** Madrid. Akal

SITTON, Thad. (1995) Historia oral. Una guía para profesores y (Otras personas). México D;F. Fondo de Cultura Económica.

SOLANA, Fernando y Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (2004) **Historia de la educación pública en México.** México D.F. Fondo de cultura económica y Secretaría de Educación Pública.

SOUTO, Martha (1999) **Grupos y dispositivos de Formación** Formación de formadores. Serie Los documentos No 10. Buenos Aires Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

SOUTO, Martha (2000) **Las formaciones grupales en la escuela.** México. Paidós

STAPLES, Anne (1999) “Alfabeto y catesismo salvación de todo el país”. En : **La educación en la historia de México. Lecturas de historia mexicana 7.** México D.F. El colegio de México.

STAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002) **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.** Medellín Colombia, Universidad de Antioquia.

¿ México D.F. El colegio de México.

TARDIF, Maurice (2004) **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid. Narcea

TEJEDA GONZÁLEZ, José Luis (2006) Las fronteras de la modernidad. México. Plaza y Valdez Editores.

TEJEDA GONZÁLEZ, José Luis (2007) “Otra vuelta a la modernidad en: CARMONA LEÓN, Alejandro. **Las políticas educativas en México, sociedad y conocimiento.** México, Ediciones Pomares y Universidad Pedagógica Nacional

TENTI FARFANI, Emilio (2005) **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay .** Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina México. UNESCO. Fundación OSDE.

TENTI FARFANI, Emilio(2007) **El oficio de docente, vocación trabajo y profesión en el siglo XXI** Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, UNESCO. UNESCO. Fundación OSDE.

TLASECA PONCE, Martha Elba (2001) “Historizar la formación del maestro, relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes” en: **El saber de los maestros en la formación docente.** Colección Archivos. Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional.

TOLEDO Hermosillo María Eugenia, Eurídice Sosa Peinado, Citlali Aguilar Hernández, A raceli Colín Cabrera (1998) **El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto,** México. Paidós

TORRES CARLOS, Teresa de Jesús (2006) **El significado de las acciones del asesor pedagógico** . Tesis de Maestría. Torreón Coahuila, Universidad Pedagógica Nacional.

TORRES Rosa María (1996) “Formación docente: clave de la reforma educativa “ en: **Nuevas formas de aprender y enseñar.** Santiago. UNESCO – OREALC.

TORRES Hernández, Rosa María (1998) **Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924 – 1934.** Tesis de Doctorado. México D.F. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México.

TORRES HERNÁNDEZ, Rosa María (2004) “La narratividad de la vida, una lucha contra la muerte y el olvido” en : REMEDI Allione, (2004) **Instituciones educativas, sujetos historia e identidades.** México Plaza y Valdez

TORRES Hernández Rosa María y Serrano Castañeda José Antonio (2007) **Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes.** En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección Temática Formadores de Formadores. 2007.2 Volumen XII. No 33.Ciudad de México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

TOURAINÉ, Alain (1997) **¿Podemos vivir juntos?** México. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2003) **Memoria técnica del Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas. El Rol de las Universidades Pedagógicas en la Formación docente. Experiencias y desafíos.** Santiago de Chile. <www.oei.e/docentes/publicaciones/rol_universidades_formación_docente.pdf> [Con acceso el 5 de Octubre de 2010)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Red Latinoamericana para la transformación de la Formación Docente en lengua (2001) **La formación docente en América Latina**. Bogotá, Programa Universitario de Investigación en la Educación. Cooperativa Editorial Magisterio.

VERA Godoy, Rodrigo (1990) **Experiencias de formación - investigación de educadores polivalentes**. Pátzcuaro, Michoacán.

VERGARA Fregoso Martha (2003) “Los significados de la práctica docente que tienen los profesores y su repercusión en las acciones cotidianas” en: **Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación educativa**. Guadalajara Jalisco. Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE

VILARRUBIAS, Pia (2001) “Todo lo que se puede formar en la formación de centros” en: **La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativo. Claves para la innovación educativa**. Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo y Graó.

VAILLANT, Denise (2004) “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates” en **PREAL Serie Documentos No 31. Diciembre 2004, Santiago de Chile: PREAL: http://www.preal.org/docs-trabajo/Vaillant,Denise_y_Rossel,Cecilia.Documento_de_estado_de_Situación_sobre_docentes_en_América_Latina.GTD-PREAL-ORT**. Montevideo [.http://www.preal.org/GTD/docs/estadoprimeraparte.PDF](http://www.preal.org/GTD/docs/estadoprimeraparte.PDF) con acceso 3 de octubre de 2010

VAILLANT, Denise (2009) “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente” en: **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado Vol.13 No 1 pp 27 -41** Universidad de Granada España

VILLAR, Clara E. (2004) **La formación de docentes investigadores**. Serie Fundamentos No 21 Sevilla. Diada Editora.

VILLASECA, Raquel (2001) “De la capacitación docente a la Formación continua de docentes en servicio de docentes en servicio” en: **Formación docente de docentes en servicio. Seminario Internacional Lima Perú**. Lima Perú. Ministerio de Educación del Perú,GTZ, Cooperación Financiera República Federal de Alemania KfW, Cooperación Financiera, República Federal de Alemania.

VONK, J.H.C (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Experience. In: **Teacher Education Policy. 112 -134: Flamer Press**. R. London. McBrigdde (ed).

WACQUANT, Loïc (2007) **Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado** México, Siglo XXI Editores

WOODS, Meter (1989) *La escuela por dentro* México, Paidós.

ZEICHNER, Kenneth (2010) La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Madrid. Morata

APÉNDICES Y ANEXOS

APÉNDICE 1

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN LEP 94

1.- ÁREA COMÚN

NIVEL	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
1°	El maestro y su práctica docente 1838	El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento 1839	Grupos en la escuela 1840	Formación docente, escuelas y proyectos educativos 1857-1940 1841
2°	Análisis de la práctica docente propia 1842	Corrientes pedagógicas contemporáneas 1843	Institución escolar 1844	Profesionalización docente y escuela pública 1940-1994 1845
3°	Investigación de la práctica docente propia 1846	Construcción social del conocimiento y teorías de la educación 1847	Escuela, comunidad y cultura local en ... 1848	
4°	Contexto y valoración de la práctica docente 1850	Análisis curricular 1851	Historia regional, formación docente y educación básica en ... 1852	
5°	Hacia la innovación 1854	Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje 1855		
6°	Proyectos de innovación 1858			
7°	Aplicación de la alternativa de innovación 1862			
8°	La innovación 1866	Seminario de formalización de la innovación 1867		

2. ÁREA ESPECÍFICA

CATALOGO DE CURSOS

PREESCOLAR	PRIMARIA	GESTIÓN ESCOLAR
Metodología didáctica y práctica docente en preescolar 1870	El aprendizaje de la lengua en la escuela 1871	La gestión como quehacer escolar 1872
El juego 1873	Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula 1874	Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar 1875
El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje 1876	La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria 1877	Política educativa y marcos normativos 1878
El niño preescolar y los valores 1879	Construcción del conocimiento matemático en la escuela 1880	Bases para la planeación escolar 1881
El desarrollo de la psicomotricidad y la educación preescolar 1882	Los problemas matemáticos en la escuela 1883	La gestión y las relaciones en el colectivo escolar 1884
El niño y su relación con la naturaleza 1885	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela 1886	Estadística básica para la gestión escolar 1887
El niño preescolar y su relación con lo social 1888	Educación geográfica 1889	organización del trabajo académico 1890
El niño y la ciencia 1891	La formación de valores en la escuela primaria 1892	Computación básica 1893
Génesis del pensamiento matemático en el niño de edad preescolar 1894	El niño, la escuela y la naturaleza 1895	La calidad y la gestión escolar 1896
Desarrollo de la lengua oral y escrita en el preescolar 1897	Salud y educación física 1898	Evaluación y seguimiento en la escuela 1899
Expresión literaria en preescolar 1900	Problemas de aprendizaje de primaria en la región 1901	El entorno sociocultural y la participación social 1902
Expresión y creatividad en preescolar 1903	Problemas educativos de primaria en la región 1904	Planeación estratégica 1905

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA

EJES	PREGUNTAS GENERADORAS
I. Preguntas introductoras	<p>¿Qué es lo que te gusta de la profesión docente en general?</p> <p>¿Te gusta ser profesor?</p> <p>¿Qué te gusta de esa profesión?</p>
II. El proceso por el que se llegó a ser profesor	<p>¿Cómo llegaste a ser profesor?</p> <p>¿Por qué eres tu profesor?</p> <p>¿En qué momento de tu vida decidiste ser profesor de Educación Primaria?</p>
III. La formación en la infancia y la adolescencia	<p>¿Cómo fue tu formación en la infancia y en la adolescencia?</p> <p>¿Qué momentos significativos recuerdas de esta etapa de tu vida?</p>
IV. La formación inicial	<p>¿Cómo fue tu formación inicial?</p>
V. La formación permanente en la trayectoria profesional	<p>¿Cómo fueron tus primeros años de servicio?</p> <p>¿Cómo ha sido tu formación permanente?</p> <p>¿Qué momentos significativos recuerdas en tu trayectoria profesional?</p> <p>¿Cómo ha sido tu formación permanente?</p> <p>¿En cuáles cursos has participado y que te han parecido estos cursos?</p>
VI. La formación en la Universidad Pedagógica y en los colectivos de profesores	<p>¿Cómo ha sido tu formación en la universidad pedagógica nacional?</p> <p>¿Qué significa para ti estudiar la licenciatura?</p> <p>¿Qué momentos coyunturales has vivido en esta etapa de tu vida?</p> <p>¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros en la universidad?</p> <p>¿Qué implicaciones ha tenido esta relación?</p> <p>¿Cómo se formó tu colectivo?</p> <p>¿Qué hacen en este colectivo?</p> <p>¿Qué significa para ti el trabajo en el colectivo?</p> <p>¿Qué significa la formación en tu vida y tu trayectoria profesional?</p>

ANEXO 2 CUADRO ANALÍTICO DE UNA PRECATEGORÍA
LA FORMACIÓN SIGNIFICADA COMO FORMACIÓN COLECTIVA: LAS VOCES DE LOS
PROFESORES

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	ENTREVISTAS	IDEAS INTERPRETATIVAS
<p>En la cotidianidad de la formación en la que participan los profesores en la universidad, se puede observar que como estudiantes no solamente se acompañan en las cuestiones relacionadas con la licenciatura, sino también toman decisiones para la realización de acciones en sus centros de trabajo.... Se cuestionan, disienten entre ellos, hablan sobre problemas educativos, sobre la organización de las escuelas, la gestión escolar y también del currículum (UPNJE230104)</p> <p>Este ir "aprendiendo juntos" como mencionan los profesores denota la importancia que tiene lo colectivo para ellos, trabajando con la propia formación; "En las conversaciones que se pueden observar entre compañeros entremezclan situaciones de la colectividad que están viviendo en las escuelas de manera impuesta, según las formas en que los profesores comentan, discuten y se organizan</p>	<p>"Yo inicié mi trabajo como docente en el Estado de Oaxaca,... bueno como quien dice con plaza de manera oficial.... Mi hermana que ya era maestra me consiguió plaza en Oaxaca... empecé a trabajar en la sierra, no había ni agua un luz caminaba bastante para llegar al poblado... en una escuela unitaria, trabajaba y vivía yo sola.... Cada vacaciones que venía a mi casa ya no me quería regresar a trabajar, pero mi hermana siempre me convencía... fue una experiencia difícil pero a la vez bonita porque me enseñé a trabajar" (SP4ISEN200905)</p> <p>Como muchos de mis compañeros yo empecé a trabajar en un lugar muy alejado del estado de Durango en una escuela unitaria... para mi fue muy difícil pues nunca había estado fuera... pertenezco a una familia muy unida y el separarme fue difícil para mi sentir la soledad ni como preguntarle a nadie nada si realmente estaba haciendo lo correcto o no, es difícil tener la dirección de una escuela aunque sea unitaria porque el trabajo administrativo es pesado, pero más aun la soledad (SP1MAEN210606)</p> <p>nos sentíamos muy solos(UPNANRO220606)</p>	<p>Trabajo en solitario</p> <p>La formación con los compañeros como necesidad en las distintas etapas de la vida</p> <p>La formación permanente significa para los profesores Convivir, aprender juntos convivir</p> <p>Lo colectivo se construye en la formación como una necesidad de los profesores y algo novedoso para ellos, porque la práctica docente es un trabajo en solitario</p> <p>APRENDER JUNTOS La formación permanente significa para los profesores</p>

<p>pareciera que retoman algunos aspectos de la formación institucionalizada, como la toma de acuerdos, la apertura a la escucha, la disposición para respetar las opiniones de los demás entre otras” (UPNJE210405)</p> <p>En estos procesos de formación en la interacción entre los profesores se puede observar que van construyendo un mundo distinto al que se prescribe en la licenciatura asimismo van desarrollando concepciones sobre la realidad y van construyen diferentes cuerpos de conocimiento en colectivo a partir de sus significados. (UPNJE190205)</p>		<p>Convivir, aprender juntos convivir</p> <p>Lo colectivo en la formación permanente</p> <p>Construcción del mundo social desde la formación significada como formación colectiva</p>
<p>Los profesores refieren que no les gusta estar solos en la licenciatura</p> <p>Buscan acompañamiento (SA1AV120106) UPNJE190205</p> <p>La profesora en el aula del tercer semestre intenta integrarse pero es rechazada, tiene dificultades en su rendimiento académico, comentan los compañeros de grupo escolar (JE070307NC)</p>	<p>Cuando me dieron mi plaza de maestra, tuve que irme a la sierra de Durango en un ejido que solamente se podía llegar en camioneta, porque no llegaba ni el camión, un señor de la comunidad nos recogía a un maestro una maestra y a mi, la gente de la comunidad hacía lo mismo no podía salir del pueblo, era como si viviéramos en otro tiempo, ahí no había nada, ni siquiera les llegaban los libros de texto a los niños, en conversaciones con la gente pude percatarme que la gente de plano no tenía la menor idea de lo que sucedía fuera del ejido, ni cuestiones básicas como la independencia o quien fue Miguel Hidalgo, o la revolución, a pesar de que éramos tres maestros, estábamos tan solos, cada quien hacía lo que podía, no podíamos ponernos de acuerdo cada quien tenía muy diferente idea de lo que era el trabajo; teníamos que convivir a fuerza, teníamos que ponernos de acuerdo para irnos y regresarnos juntos para organizar la escuela aunque ya cada quien en su salón trabajaba</p>	<p>LO COLECTIVO EN LA FORMACIÓN PARTE DE UN TRABAJO EN SOLITARIO</p> <p>Los profesores refieren su trabajo en solitario</p> <p>No les agrada el trabajo en solitario</p>

	<p>como podía no era fácil, atendíamos niños de un ciclo cada quien, nos comunicábamos poco entre nosotros, más bien las pocas interrelaciones que teníamos era con las personas de la comunidad...</p>	
		<p>Por tradición y las condiciones de trabajo los profesores siempre trabajan solos</p>
<p>"No ha sido fácil para nosotros integrarnos... tardamos más de seis meses en compaginar con nuestras ideas, ... anduvimos de un lado a otro con los demás compañeros y no.. de ninguna manera fue posible acomodarnos para trabajar juntos y hacer colectivo... PR el jefe de grupo por ejemplo, yo traté de hacer equipo con él de ayudarnos pero no, él decía : < Vamos a leer entre todos la lectura para que se nos haga menos pesado> >Tu lees esta parte, tu la otra y yo la otra... armamos una conclusión y la ponemos en el trabajo> entonces a mi eso no me gusta... no se me hacía una buena forma de trabajo.. todo demasiado impersonal, demasiado frío, además no se tomaban en cuenta las ideas de todos...así no se puede trabajar... yo pienso si venimos a la licenciatura es para algo... es para aprender con los otros profesores sino... para eso, pues cada quien que trabaje solo en su casa.... para</p>	<p>"A esta escuela parece que la modernización nunca nos llegó, los proyectos escolares no se hacen, de la papelería no nos informan, y de las reuniones que se supone que debemos tener cada mes para llevar el seguimiento de los Talleres Generales no se realizan y cuando las hacemos tratamos lo que el director nos dice que son puras órdenes que él saca según su criterio, todo lo que él nos indica no tiene nada que ver con lo que se realiza en las demás escuelas, ni con los TGA, mucho menos con una opinión que los maestros podamos ofrecer para organizarnos mejor no hay nada de eso aquí.... Y así hemos estado trabajando" (SP1MIEN140906)</p> <p>Quando yo empecé a trabajar, me pedían que fuera bien presentada, siempre con falda o vestido, con medias y maquillada..... los primeros días de trabajo también se me hizo otra aclaración: - Aquí en esta escuela está prohibido platicar con los compañeros, o andar de un salón a otro... cada quien en su salón...¡Aquí cada quien sabe su trabajo y lo hace! .. y así fue, así empecé a trabajar, yo solita sin poderle preguntar a nadie nada" (UPNTOROCU040906)</p>	<p>Por tradición el trabajo de los profesores es solitario pero necesitan el trabajo con los compañeros</p> <p>El trabajo con los compañeros en el proceso de formación produce una formación colectiva</p> <p>El trabajo de los profesores es un trabajo en solitario</p>

<p>lograr algo es importante comprenderse entre los compañeros, conocerse un poco, ... dialogar y discutir para ir entendiendo las cosas y poder disfrutar de los momentos de aprendizaje y que nuestros aprendizajes sean más significativos y comprensivos, afortunadamente encontré compañeros con los que pude hacer un trabajo distinto que rindió los mejores frutos para todos, puesto que para mi el venir a formarme significa aprender con mis compañeros y creo que trabajando con estos compañeros aprovechamos mucho más nuestra formación en esta institución” (SP1MI220605)</p>		
	<p>“Cuando yo empecé a trabajar, me pedían que fuera bien presentada, siempre con falda o vestido, con medias y maquillada..... los primeros días de trabajo también se me hizo otra aclaración: - Aquí en esta escuela está prohibido platicar con los compañeros, o andar de un salón a otro... cada quien en su salón...¡Aquí cada quien sabe su trabajo y lo hace! .. y así fue, así empecé a trabajar, yo solita sin poderle preguntar a nadie nada” (UPNTOROCU040906)</p>	<p>En la formación los profesores encuentran espacios de colegialidad</p>
	<p>“Generalmente en las escuelas no se nos permite expresar nuestras experiencias, lo que pensamos y sentimos, porque nunca hay tiempo, siempre estamos metidos en el trabajo de todos los días y los días se van pasando y los años también sin tener esa oportunidad por eso ha sido tan agradable la experiencia de</p>	<p>En la formación los profesores encuentran espacios de colegialidad</p>

	<p>trabajar junto con mis compañeros.... Juntos cada semana, aprendiendo unos de otros” (SP1MA220306)</p>	
	<p>“Hemos trabajado acostumbrados al divisionismo, en todas las escuelas donde he estado siempre hay grupos ya estoy acostumbrada a eso.... Estamos siempre criticándonos unos con otros, en general el trabajo lo sacamos delante de todas formas, pero en lo particular la distancia entre los diferentes grupos cada vez es más grande.... Los motivos de ese divisionismo son muchos empezando por las cuestiones sindicales que aún después de las campañas como siempre hay ganadores y perdedores los resentimientos siguen, en segundo lugar en todas las escuelas existen los preferidos del director y los del montón, los directores no son parejos siempre tienen a sus elegidos y eso provoca que estemos divididos, y que los pleitos entre nosotros dominen lo que hacemos, ese divisionismo hace que las escuelas se acaben y que el ambiente de trabajo sea muy pesado (SP3MI080605)</p> <p>“A través del tiempo que llevo trabajando me he considerado una persona amable, comunicativa, si algo me parece mal lo digo y trato de no hacer problemas entre compañeros, creo que yo nunca he sido egoísta; si yo estoy al tanto de algo o sé algo que pueda servirle a algún compañero yo voy y le comento; pero desafortunadamente no todos los maestros son así, la mayoría no les gusta decir nada aunque sepan, aunque uno les pregunte ... tienen sus pruebas, sus materiales, sus libros como si fueran el tesoro del saber no prestan nada ni comparten nada aunque vean que andan otros compañeros batallando con un problema, con la elaboración de alguna papelería o el mismo trabajo docente no ayudan.. ese egoísmo entre compañeros no nos lleva a nada bueno, ni en el mejoramiento de las escuelas, ni en el avance de nosotros en nuestra profesión. Más bien pienso que es una competencia atroz</p>	

	<p>entre compañeros por ser más que los demás... eso no debería de ser porque no nos lleva a ningún lado, pero así es en la mayoría de las escuelas, entre los compañeros de zona y entre maestros en general; por eso ha sido tan importante para mi esta experiencia de estudiar en UPN porque ahí si que podíamos compartir, ahí si que todos nos dábamos la mano, entre compañeros podíamos mostrarnos tal como somos sin estar compitiendo unos con otros sino más bien ayudarnos en todo. (SP3VE310306)</p>	
--	---	--