



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Las narrativas como estrategia de formación para docentes del IEMS”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta

Dra. Adelina Castañeda Salgado

A la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi lugar seguro y mi primer espacio de formación profesional,

Al CONACYT por sustentar mi estancia en la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE),

Infinitamente a la Dra. Adelina Castañeda Salgado, por tu paciencia, sabiduría, perseverancia y tenacidad,

A la Dra. Concepción Chávez, a la Dra. Teresa Negrete, al Mtro. Marcelino Guerra y a la Dra. Virginia Aguilar por su lectura y aportaciones a este trabajo

A mis profesores de la MDE, por los saberes que compartieron con nuestra generación

A los profesores de la Línea Prácticas Institucionales y Formación de Docentes por los espacios de diálogo y reflexión colectiva

Al Instituto de Educación Media Superior por permitirme realizar este proyecto de investigación-intervención

Inmensamente, a Roberto, Pulcher rr, Fidencia, Profesor Cuc, Manuel y Mauricio por acompañarme y ser mis cómplices durante el taller *Espejos y Ventanas*

A mis compañeros de Línea por atravesar este trayecto juntos

A Sam y Josu por crecer juntos amorosamente cada día

A Ushu, Tita y Tía Bertha; a las mujeres bellas y valientes de mi familia

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. Encuadre Teórico-Metodológico	8
Planteamiento del problema.....	11
Justificación.....	12
Tipo de investigación y objetivos	13
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Marco Teórico	15
Capítulo 2. Escenarios de Creación del IEMS y Proceso de Institucionalización	23
2.1. Origen del proyecto IEMS como compromiso de gobierno.....	24
2.2. Compromisos socioeducativos del proyecto IEMS	28
La evaluación académica de los estudiantes.....	28
La formulación de los programas de las materias del primer semestre.....	31
La selección de profesores con el perfil adecuado para la institución.....	32
Inducción a los alumnos al Modelo Educativo.....	35
2.3. El contexto geográfico y socio-cultural de la Preparatoria Iztapalapa 1 y del IEMS	38
2.4. El proceso de consolidación institucional.....	42
2.5. Fundamentos del Modelo Educativo del IEMS.	45
El Modelo Educativo del IEMS: Fundamentos filosóficos y socioeducativos.....	47
Componentes del Plan de Estudios	49
El proceso formativo de los estudiantes.....	54
La figura del docente.....	58
El modelo de gestión académica.....	60
Capítulo 3. Espejos y Ventanas: Las Narrativas como Estrategias de Formación.....	65
3.1. Encuadre metodológico del taller.....	71
3.2. El plantel Otilio Montaña como espacio del trabajo docente.....	74
3.3. Contenidos y estructura general de las sesiones del taller	79
3.4. Ejemplos del desarrollo de las sesiones del taller.....	82
Los primeros días en el IEMS.....	83

Genealogía de saberes.....	92
La narrativa en la educación.....	100
Evaluación del taller.....	102
Capítulo 4. El sentido de Ser Docente: Identidad y Práctica Institucional.....	106
4.1. La identidad de los docentes es configurada por sus saberes.....	107
Saberes experienciales.....	108
Saberes didáctico-pedagógicos.....	112
Saberes éticos.....	116
4.2. Identificaciones del ser docente con el modelo institucional del IEMS.....	124
Reflexiones Finales	136
Referencias	142

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad mostrar los resultados que obtuvimos al llevar a cabo una investigación-intervención sobre la narrativa como estrategia de formación continua para docentes de Educación Media Superior. Tomamos como sustento teórico y metodológico los saberes docentes, el análisis institucional y la recuperación de relatos biográficos y profesionales. Planteamos el proceso de formación continua desde una perspectiva más amplia que no se enfoca en la capacitación o en la actualización, sino en el desarrollo profesional docente, donde a través de la introspección, la evocación y reconstrucción de experiencias y trayectorias los profesores lograron reconstruir, resignificar, aclarar e identificar diversidad de saberes que están presentes en su práctica cotidiana. Todo esto planteado en el marco de un taller vivencial, donde la escritura, la corporalidad y el diálogo colegiado fueron las actividades principales.

Toda práctica docente se estructura en una serie de vivencias cotidianas a través de las cuales los docentes recurren a estrategias didácticas, organización de ambientes de aprendizaje y transmisión de saberes disciplinarios, sin embargo, para que estas vivencias se vuelvan experiencia requieren de un proceso de reflexión y análisis de la propia práctica para ser elaboradas como experiencias que pueden ser objetivadas y comunicables, a través de narrativas que dan cuenta del saber práctico de los profesores. Dado que estas prácticas suceden en un contexto institucional, es necesario analizarlas en contextos, sociales, educativos y culturales específicos.

En la investigación realizada se destaca la creación y el desarrollo del IEMS por ser una institución que tanto en su creación como en su desarrollo, es considerada como un proyecto innovador en los enfoques y estrategias de trabajo con los alumnos. Contar con los testimonios de alumnos y profesores sobre su experiencia permitió construir una narrativa sobre la institución que refiere a la dimensión institucional y a la dimensión de los sujetos que participan en ella.

Este documento está estructurado en cuatro capítulos. En el capítulo uno, se presenta el “Encuadre Teórico-metodológico”, donde planteamos la formación continua de los docentes desde la perspectiva del desarrollo profesional docente. Establecimos el marco teórico con referencia al campo de la formación docente, la narrativa en la formación, los saberes docentes, la práctica docente y el concepto de institución. Justificamos, la necesidad de llevar a cabo una estrategia de formación de docentes basada en la narrativa y de esta forma construimos el objeto de así como los objetivos y componentes propios de la investigación-intervención.

En el capítulo dos, se exponen los antecedentes y creación del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), lo cual representó la consulta e indagación en torno a la historia y fundación del instituto, la descripción de su modelo educativo así como de su estructura curricular. Para ello, consultamos documentos fundacionales, el modelo educativo y los programas de estudios. La reconstrucción de la historia del IEMS, está descrita a manera de narrativa, retomamos relatos de profesores fundadores recopilados en documentos que el IEMS publicó para la conservación de sus memorias institucionales, consultamos algunas notas periodísticas y a su vez, recurrimos a los propios relatos de los profesores que asistieron al taller.

El tercer capítulo está dedicado a los resultados obtenidos en el taller que denominamos *Espejos y ventanas: Las narrativas como estrategias de formación*. En éste, planteamos el problema de la formación continua de los docentes del IEMS, como marco para la justificación de una intervención de este tipo; abordamos los temas relacionados con la particularidad del instituto, que al no formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) ha permanecido al margen de los estatutos planteados por la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) y, por tanto, en lo que se refiere al rubro de la formación continua de los docentes en este nivel educativo. Aunque no forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el modelo educativo del IEMS sí considera el rubro de la formación continua a través de una oferta de cursos y actividades en las que los profesores han participado, pero que han resultado centrados en modelos carenciales, por lo que han cubierto de forma parcial sus expectativas y necesidades reales.

La convocatoria para el taller se pudo llevar a cabo con la participación de seis docentes, para identificar sus participaciones y relatos se hizo la codificación que utilizamos en los fragmentos incluidos en varios apartados. En este apartado describimos el perfil de los profesores participantes, describimos el plantel en el que llevamos a cabo el taller como espacio de trabajo, hicimos el despliegue de los contenidos y estructura general del taller e cuanto a sesiones y formas de trabajo. Enlistamos los temas que abordamos en el taller, así como la descripción de las actividades que realizamos en cada una de las sesiones y los productos que obtuvimos. Se eligieron solamente algunas sesiones del taller para describir su contenido y desarrollo, con la intención de que quedaran como ejemplos; analizamos algunos relatos de los profesores, dadas las temáticas y elementos que aportaban sobre su experiencia y trayectoria. Por último incluimos los relatos y comentarios de los profesores en cuanto a la evaluación del taller como estrategia de formación.

En el capítulo cuarto titulado “El sentido de ser docente: identidad y práctica institucional” intentamos hacer un análisis más profundo de los relatos de los profesores al identificar aquellos saberes que están presentes tanto en su práctica como en su discurso y que se configuran a su vez como elementos identitarios y de construcción del sentido de su profesión. También analizamos los relatos como evidencias que nos permitían conocer los aspectos institucionales que configuran su identidad y práctica docentes; así como el proceso formativo de la narrativa, experimentado a lo largo del taller.

En las reflexiones finales, ponderamos el valor de la intervención narrativa en la formación continua de docentes de educación media superior, apuntamos a la necesidad de humanizar los procesos de formación y reflexionamos en torno a los retos que tienen por delante los profesores y la institución del IEMS.

Capítulo 1. Encuadre Teórico-Metodológico

En este capítulo presentamos el marco teórico que constituye la perspectiva desde la que miramos y construimos el presente trabajo de investigación-intervención cuyo objeto de estudio está centrado en el uso de las narrativas como estrategias para la formación y desarrollo profesional de docentes, particularmente de la educación media superior en la ciudad de México, dentro de una institución muy peculiar como es el Instituto de Educación Media Superior (IEMS).

La perspectiva narrativa ha mostrado ser una opción de formación continua para el desarrollo profesional de los docentes ya que permite:

hacer un inventario de las experiencias, saberes y competencias profesionales, es decir, un reconocimiento de los saberes adquiridos [...] Desde esta perspectiva, cualquier propuesta de formación del profesorado debe empezar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto adulto que “se forma”, desde la reutilización de sus experiencias, en nuevas situaciones, y de los saberes adquiridos anteriormente. (Bolívar, 2001:225)

Es así, como el significado de los sujetos se convierte en el foco de la investigación-intervención para dar lugar a que la voz de los profesores contribuya a la reflexión académica incorporando la manera en que los profesores entienden e interpretan su profesión, lo que sienten, definen y comprenden con relación a sus propias vidas. En este tipo de investigación-intervención es fundamental “rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar” (Bolívar, 2001:52) y oponerse a la idea de un profesorado anónimo e impersonal. Se entiende entonces, que la materia prima de esta investigación-intervención es la narrativa, porque a través de ella se expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad de la profesión, relaciones y singularidad de cada acción educativa.

A través de la implementación del taller *Espejos y Ventanas: Las narrativas como estrategias de formación*, los docentes participantes pudieron elaborar sus experiencias a partir de sus vivencias; relatarlas de forma escrita y dialogar en torno a ellas, de esta manera, construimos la narrativa que nos permitió asomarnos a la forma en la que estos docentes: conectan el desarrollo de sus saberes con el desarrollo de sus vidas, encuentran las pautas que les permiten construir su identidad profesional, que es dinámica y profundizan en el conocimiento sobre sí mismos (Anijovich, 2009)

Ahora bien, considerar al docente como una persona que vive, construye experiencias, no implica dejar la idea que se tiene del docente como sujeto; en este sentido, no hay que perder de vista que su práctica está siempre condicionada por distintos factores; dispositivos de saber, poder y subjetividad, en las palabras de Foucault, y por ende se hace necesario, hacer visibles todos estos componentes que configuran la identidad y saberes de los docentes. Por ello, como arriba se mencionó, nos interesó, por ejemplo, vislumbrar aquellos aspectos institucionales que marcan al docente y a su práctica.

A saber, IEMS es resultado de una coyuntura política y de la demanda muy específica de un sector ubicado en la delegación Iztapalapa, ambas condiciones generaron un movimiento que logró en el año 2000 una gran inversión para el establecimiento de 20 planteles con un proyecto educativo cuyo fin fuera brindar educación media superior a los jóvenes con mayor vulnerabilidad en la ciudad de México; una educación media, planteada como un bachillerato propedéutico, es decir que permitiera a los jóvenes contar con los conocimientos necesarios para ingresar a la educación superior y no prepararlos solamente para el trabajo como mano de obra calificada, sino proveerles una formación científica, crítica y humanista, que los convertiría en agentes de cambio social; enfatizando los valores culturales, sociales y políticos de la educación.

A nivel institucional, en sus orígenes el IEMS colocó a sus docentes como expertos en la materia, modelos para los alumnos y la sociedad. Les brindó cierta autonomía en sus procesos de formación continua a través de foros y encuentros académicos, sin embargo, con el paso de los años, y a pesar de que el IEMS no forma parte aún del Sistema Nacional de Bachillerato; la fuerte corriente sedimentó las barreras ideológicas y alcanzó a los profesores que

recientemente han sido requeridos, justo después de los análisis de sus estadísticas, a eventos de capacitación.

La oferta de formación continua de profesores que brindan las reformas educativas, a nivel global, está basada en modelos carenciales que parten de los resultados de las pruebas estandarizadas que evalúan el desempeño de los docentes y son instrumento útil para mostrar los huecos y carencias de los docentes. Considerando que los resultados de esas evaluaciones suelen publicarse, no hace falta decir que el prestigio social de los profesores anda por los suelos.

Bajo las “recomendaciones” de los organismos internacionales que se encargan de regular los mercados, las políticas educativas de las naciones, a través de los programas de formación de docentes, buscan desarrollar un perfil profesional centrado en la eficiencia y eficacia en la aplicación de los planes y programas de estudio. Con el fin de que se cumplan los objetivos, mejoren las estadísticas y se logre sacar adelante cada vez más generaciones de niños, adolescentes y jóvenes, cuyos conocimientos y competencias les permitan incorporarse a su tiempo, al mercado laboral, como mano de obra calificada.

En este sentido, toda inversión en educación debe resultar rentable, por ello, las reformas educativas que a escala mundial se están llevando a cabo implican acciones específicas basadas en la descentralización, la estandarización de los métodos y los contenidos, la nueva “gestión empresarial” de las escuelas y la “profesionalización” de los docentes; todas estas acciones centradas en la competitividad (Laval, 2004:20).

En este contexto, lo que caracteriza a la educación actual es el valor que se le da a la profesionalización en términos de adquisición de competencias para el trabajo y la producción. Esto quiere decir que otros valores otorgados a la escuela en otros momentos de la historia; como su valor social, cultural y político, se han desdeñado (Laval, 2004:20).

Con la capacitación serían suplidas las necesidades de los docentes, desde los modelos de formación basados en las carencias y no en el reconocimiento de los saberes y experiencias que los profesores van acumulando a lo largo de sus trayectorias profesionales. En contraste a esta propuesta se han desarrollado otros tipos de modelos para la formación donde se busca formar a

los profesores desde una perspectiva integral que no se centre en sus carencias.

El modelo del Desarrollo Profesional del Docente; propuesto por varios autores, Vesub, Vélaz de Medrano, Vaillant, Martínez Olivé, Nóvoa, Terigi, mira al maestro como sujeto y busca mejorar su trabajo en el aula con base en la reflexión, análisis y cuestionamiento de sus prácticas y las determinaciones sociales, culturales y afectivas implicadas en ellas. Algunos dispositivos implementados bajo este modelo se proponen recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes. (Vesub, 2004:7)

Nos parece pertinente aclarar que el que un maestro sea cabalmente formado en aspectos pedagógicos, didácticos y disciplinares es fundamental; pero no es suficiente. Hace falta y con urgencia, atender desde la formación continua de los profesores otras dimensiones de su quehacer que les permitan recuperar, desde dentro su proceso de subjetivación, reivindicando desde sí, su lugar en la escuela y en la sociedad. La labor de los maestros es compleja y profundamente interesante, entonces, hay que darle espacio a modelos de formación continua alternos a los que proponen las reformas educativas, aquellos que ubiquen a los docentes como especialistas y los lleven a indagar sobre su propio trabajo, esto generará conocimiento desde sí mismo.

Planteamiento del problema

Por un lado, el interés por realizar este trabajo de investigación-intervención fue indagar cómo ha sido aplicada la narrativa en la formación continua de docentes, por otro lado, diseñar y llevar a cabo una propuesta para la formación de docentes y por último, analizar los relatos obtenidos del taller para generar evidencias de la utilidad de la narrativa en la formación docente.

Nos interesó indagar de qué manera la investigación narrativa podía rescatar al maestro en su dimensión subjetiva, dado que como mencionamos anteriormente, los modelos de formación docente establecidos en las políticas educativas, generalmente no consideran esta dimensión en la formación que sucede como un proceso complejo y de larga duración.

Especialistas y gobierno creen que las reformas cambian las prácticas casi como decreto: “la reforma transforma la práctica *per se*” sin embargo, los

resultados de la capacitación para cambiar la práctica han sido muy limitados, justo porque están basados en prescripciones muchas veces alejadas de la realidad del trabajo de los profesores. La narrativa en la formación de docentes sí puede lograr cambios en la práctica ya que la escritura de vivencias genera un conocimiento que desencadena procesos de concientización, resignificación, reflexión y todas estas acciones pueden generar cambios en la práctica de los docentes, la siguiente cita de Anijovich, lo explica:

Proponemos entonces pensar la formación docente [...] desde la valoración de la experiencia profesional a través de la biografía de un sujeto que, de algún modo, estructura sus formas de hacer y de pensar, y que pareciera tener conocimientos de los cuales no da cuenta aunque los utiliza permanentemente en su accionar. Ese conocimiento podría ser reconstruido a través de la reflexión y, de este modo, revisado, analizado críticamente, reconstruido con el objeto de permitir modificaciones". (Anijovich, 2009:22)

Este tipo de estrategias tienen un poder de dilucidación; un efecto que permite a los sujetos que participan de ellas, hacer movimientos; mirarse desde otro lugar, tomar nuevas posturas; hacer giros que logran movilizarlos en el marco de su terreno institucional y pasar de lo establecido a lo instituyente.

Además, la investigación narrativa ha permitido problematizar cuáles son las necesidades, aspiraciones, los sentidos que han encontrado los docentes con respecto a la formación continua, por eso en esta investigación-intervención nos interesó que los maestros reconstruyeran sus trayectorias sobre el sentido que han encontrado en su formación tanto académica como de vida.

Justificación

Desde una visión profesional de la educación, no nos conformábamos con pensar en la formación continua de docentes como un mandato de la reforma educativa basado en la mera capacitación o instrucción. No nos conformábamos con ver a un maestro cosificado, dormido, atemorizado, cauterizado, hecho un tecnócrata. Explorar la idea de dar espacio a un modelo de formación continua vinculado con el desarrollo, el despliegue y la recuperación de los docentes nos motivó, nos hizo pensar en la posibilidad de construir otros caminos para la mejora de la práctica docente. En consecuencia, nos planteamos diseñar y aplicar una estrategia de formación

continua para los docentes del IEMS basada en la perspectiva narrativa, donde a través de la intervención, se brindara un espacio y tiempo para que ellos desplazaran su atención de lo técnico y pudieran pensar su práctica desde otro lugar. Era del interés de esta investigación que supieran que el reconocimiento de su práctica es en sí mismo un acto formativo ya que pone en juego los saberes presentes y pasados, permite la valoración de experiencias adquiridas que se transforman en aprendizajes, reconoce un valor epistemológico a su experiencia tomándola como punto de partida de los procesos formativos. Además, concede a los docentes ser recurso de su propia formación.

Tipo de investigación y objetivos

Esta es una investigación –intervención narrativa, que se reconoce como una metodología cualitativa. El relato escrito u oral es un modo de conocimiento ya que capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2001).

La perspectiva narrativa tiene un origen interdisciplinar puesto que en ella confluyen diversas ciencias humanas y sociales como la teoría lingüística y literaria, la antropología social y etnografía entre otras. El factor común que tienen estas disciplinas es precisamente que tratan de explicar cómo los sujetos dan significado a su mundo mediante el lenguaje.

Entonces este trabajo fue investigación-intervención, que se propuso, por un lado, indagar las condiciones en las que se crea y se desarrolla una propuesta educativa innovadora dirigida a jóvenes de bachillerato. Por otro lado, se propuso llevar a cabo una estrategia mediante la impartición de un taller denominado: *Espejos y Ventanas: Las narrativas como estrategias de formación de docentes del IEMS*, con la finalidad de explicar en qué medida un taller propicia que los maestros se miren desde otro lugar, perciban sentidos de cambio, redefinan sus saberes y encuentren modos de transformar su práctica.

La investigación-intervención se propuso incorporar este enfoque de la narrativa en sus tres dimensiones: 1) como *fenómeno* que se refiere al relato hablado o escrito, 2) como *método* de investigación, un modo diferente al

tradicional de describir y analizar los datos; en forma de relato y 3) como *uso* en tanto es utilizada como estrategia de formación docente. (Bolívar, 2001).

Objetivo general.

Analizar si la estrategia de formación basada en narrativas docentes constituye un espacio propicio para que los docentes identifiquen y reconozcan los saberes que han construido a lo largo de su trayectoria en sus relatos hablados y escritos, en el contexto de una institución de nueva creación como es el IEMS.

Con esta investigación se buscó responder a preguntas tales como :¿De qué manera una estrategia basada en la narrativa, contribuye a una formación para la práctica docente en el IEMS? La indagación para la intervención tuvo como objetivo explicar: ¿Qué elementos tiene la perspectiva narrativa para facilitar procesos de reflexión sobre la práctica de los docentes del IEMS?, ¿Qué elementos dan el taller y sus productos para que los docentes clarifiquen temas de interés para su continua preparación? Y ¿Si el taller es una herramienta útil para sensibilizar y favorecer el que los docentes escriban relatos?

Los objetivos específicos se desglosaron de la siguiente manera:

Objetivos específicos.

- a) Brindar herramientas teórico-metodológicas básicas de los usos de la perspectiva narrativa en la educación, particularmente en la formación continua de docentes.
- b) A través de sus narrativas escritas que los docentes identifiquen los tipos de saberes que poseen y movilizan en su práctica
- c) Propiciar la reconstrucción de trayectorias de formación para clarificar temas de interés en torno a su formación continua
- d) Que los docentes identifiquen los aspectos institucionales que los identifican y configuran su práctica.

Los detalles del desarrollo e implementación del taller están descritos a profundidad en el capítulo tres del presente trabajo, a continuación describimos aquellos conceptos o construcciones teóricas que sostuvieron este trabajo de investigación-intervención.

Marco Teórico

Concebimos a la formación docente como un proceso complejo y de larga duración, el cual coloca como protagonistas a quienes se forman. La experiencia formativa debe tener en cuenta la subjetividad de quienes la llevan a cabo y las creencias e hipótesis sobre las que sustentan su práctica. (Anijovich, 2009:25) Este proceso complejo entraña también una interacción entre los que se forman, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo. Castañeda, A (2005) entiende a la formación como experiencias de subjetivación que implica una búsqueda permanente por conquistar la autonomía y la realización de sí en un proyecto de existencia. Para la autora en este proyecto está implicada en primer término la subjetividad, entendida a la manera de Deleuze, como mediación y como trascendencia. Mediación porque el sujeto se constituye en el conjunto de lo que aparece como determinación social y cultural; trascendencia porque al mismo tiempo se define por un movimiento de desarrollarse a sí mismo, de superar lo dado, de llegar a ser otro.

La formación como un trayecto se toma en el campo educativo, se considera como ubicación y recorrido no predefinidos, sino flexibles y de construcción, son los profesores quienes realizan sus trayectos de formación a través de sus experiencias de la vida en el campo educativo, en la escuela. Por otra parte, formarse también implica adquirir la figura del campo profesional particular obteniendo un perfil y competencias esperadas para el cumplimiento de las tareas propias de la profesión del maestro. Souto (2006) comprende a la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad que implica:

Incluir los atravesamientos de los socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consiente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo [del campo de problemáticas] la formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos (En Anijovich, 2011:28).

La formación de los docentes tiene aristas diversas y complejas que van más allá de los modelos carenciales que buscan transmitir conocimientos didácticos y pedagógicos. Si estamos hablando de la formación para el desarrollo profesional, habrá que considerar y tomar en cuenta todos estos aspectos políticos, históricos, éticos y subjetivos que entran en juego en el acto de “formar” a los docentes. La narrativa en la formación docente, justo parte de la idea de que los profesores son personas que a lo largo de sus vidas y de sus profesiones van formándose a través de sus experiencias, entonces narrar la experiencia, se convierte en un acto formativo.

El enfoque narrativo se constituye como un recurso de formación docente en la medida en la que: a) permite la valoración de experiencias adquiridas que se transforman en aprendizajes, b) permite construir nuevas metodologías y prácticas de formación sensibles al profesor como persona c) reconoce un valor epistemológico a la experiencia adquirida tomándola como punto de partida para los procesos formativos y d) Permite tomar al adulto como el principal recurso de su formación y evitar el error de pretender enseñar a las personas cosas que ya saben (Bolívar 2001)

Desde la mirada de Suárez (2006), cuando los docentes narran sus experiencias, descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados; cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras convencionales. Y cuando logran posicionarse como “arqueólogos” o “antropólogos” de su propia práctica docente y consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento para documentar algunos de sus aspectos y dimensiones “no documentados”, se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Ponen en tensión su sabiduría práctica, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican. (Suárez, 2006:4)

La documentación narrativa, es usada como recurso de formación, ya que intenta “resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores”. (Suárez, 2006:7).

A partir de los relatos de los maestros se pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas. (Suárez, 2006:7)

Dominicé (1990) ve a la narrativa en la formación como autoformación y formación centrada en la escuela, además considera que el curso de la formación de los docentes parte de sus historias de vida, estos procesos formativos, adquieren los contornos de un proceso de desenvolvimiento individual y de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica del pasado y de las experiencias vividas. De esta manera, la movilización y desarrollo de experiencias, genera nuevos saberes. (Dominicé, 1990:110)

Como podemos ver son muchas las posibilidades que brinda el enfoque narrativo como recurso de formación docente, es importante, considerar entonces que hay una diversidad en los saberes que los docentes tienen, ¿qué tipo de saberes son los que la narrativa en la formación generan en los docentes? Para responder a esta pregunta, acudimos al trabajo de Maurice Tardif (2010) quien ha investigado, clasificado y delimitado los tipos de saberes docentes. Él define que el saber de los docentes es un saber social en tres sentidos. El primero, en tanto que es un saber compartido por un grupo de agentes que participan de una formación común y trabajan en una misma organización institucional que estructura la experiencia colectiva de trabajo estos agentes. En segundo lugar, el saber de los docentes es social, en tanto que es legitimado por un sistema que lo define y marca las pautas de su utilidad a través de las universidades, secretarías y sindicatos.

En este sentido, un docente no podría ser en sí mismo su única fuente de saber, ya que lo que él ha configurado como tal, es el resultado de una negociación entre distintos grupos y por último el saber de un docente es social, en tanto que sus propios objetos, son objetos sociales, es decir, prácticas sociales. Además, el saber de los docentes es social en tanto que, la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza son construcciones sociales y por último, es un saber social en tanto que es el resultado de una historia profesional (Tardif, 2010: 11 y 12).

Al considerar estos aspectos, se define que el saber docente es “un saber plural formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2010:29). Entonces describe cuatro tipos de saberes: de la formación profesional (ciencias de la educación, didáctica y pedagogía), disciplinares, curriculares y experienciales.

Los saberes de la formación profesional las filiaciones disciplinarias, a lo largo de la vida; aversiones, temor, desconocimiento, odio son transmitidos por las instituciones encargadas de formar a los docentes. Son saberes destinados a la formación científica y se incorporan a su práctica, como práctica científica, muchas veces establecidos desde la formación inicial o continua de los profesores. Ahora bien, los saberes pedagógicos son doctrinas y conceptos que provienen de las reflexiones sobre la práctica educativa y se incorporan a ella como un “armazón ideológico” y como técnicas y formas de saber hacer (Tardif, 2010: 29).

Los saberes disciplinares son los saberes provenientes de los distintos campos del conocimiento, en formas de disciplinas, se integran en la práctica a través de los maestros de las distintas disciplinas que brindan las universidades. Los saberes curriculares son: “los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura” (Tardif, 2010: 29), un docente tiene saberes curriculares cuando conocen y aplican los programas de estudio, los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza.

Por último, los saberes experienciales o prácticos, aquellos que los maestros desarrollan en el ejercicio de su función, son adquiridos en el día a día, brotan de la experiencia cotidiana y se incorporan de manera individual y colectiva en la práctica, a manera de hábitos, habilidades, este tipo de saberes le dan sentido al saber hacer y constituyen un saber ser. Se llaman prácticos porque no están sistematizados en doctrinas o teorías pues se configuran como un grupo de representaciones a partir de las cuales los maestros interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica, representan la cultura docente en acción.

La pregunta que guió este trabajo de investigación-intervención versó sobre en qué sentido una estrategia de formación de docentes basada en la narrativa podía clarificar, esclarecer o mostrar a los docentes esta diversidad de saberes y resultar un proceso formativo. Los saberes prácticos involucrados en la formación de docentes nos llevaron a cuestionar, cuáles son los componentes de la práctica docente.

Para Pogré (2006) el campo de la práctica docente se divide en varias dimensiones. La primera se refiere a la tarea sustantiva de la docencia, a partir de la cual se delinea la identidad de un docente. En ella entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina.

Para esto resulta indispensable que tenga dominio acerca de la red conceptual de la/s ciencia/s que enseña; acerca de los métodos de indagación, las técnicas para realizar y verificar descubrimientos y los modos propios que tiene la disciplina o campo para comunicar sus conocimientos y de la manera en que ese conocimiento se transforma en conocimiento a ser enseñado.

El docente requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

La siguiente dimensión de la práctica docente es la laboral; se refiere a que práctica de los profesores está sometida a controles pautados normativamente; la docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.) y requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica

Otra dimensión de la práctica docente se orienta hacia la socialización secundaria de niños y adolescentes, a quienes contienen y acompañan durante

el proceso de aprendizaje. En este sentido, la práctica docente es una acción de socialización a través del conocimiento y es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad; el docente y la familia. En este aspecto de su práctica los profesores reciben mensajes sociales de aprobación o desaprobación; pero está escasamente controlada desde el punto de vista normativo, requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.

Por último, Pogré (2006) describe a la práctica docente desde una dimensión institucional y comunitaria ya que está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la denominada cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela. Es una dimensión de la práctica docente que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria, y para la cual se ha dado escasa formación sistemática. El elemento institucional se refiere al conjunto de las formas y las estructuras sociales establecidas por ordenanzas y por la rutina. En este sentido, la institución regula las relaciones, preexiste a las personas y por ello se impone y se inscribe en la permanencia (Torres, 2015). Dadas estas características, la institución contribuye a la regulación psíquica de las personas y configura las bases de identificación de los sujetos (Kaes, 1989).

Existen distintos componentes que ayudan a comprender el concepto de lo institucional, por un lado, aquellos aspectos que remiten a la historia de las instituciones: su origen, sus mitos, por otro lado, aquellos aspectos que nos remiten a la institución como organización del espacio y del tiempo y por último a la institución en tanto dispositivo de poder que regula las relaciones entre sujetos y grupos (notas de clase tomadas en el curso Institución y Currículum de la Maestría en Desarrollo Educativo a cargo de la Dra. Adelina Castañeda Salgado 2015).

Los aspectos relacionados con la historia de las instituciones están enfocados al registro de sus orígenes y remiten también a la cultura institucional en tanto describen espacios, objetos, materiales, lenguaje, producciones simbólicas sobre el origen, momentos fundacionales, personajes, anécdotas y concepciones que giran en torno a las huellas que las instituciones van dejando con el paso del tiempo vinculadas con su naturaleza, por ejemplo:

concepciones sobre la tarea institucional, sobre el ideal que los agentes que la conforman constituyen; la idea de un buen o mal maestro en una institución siempre es distinta, ya que obedece justo a esta construcción de origen histórico. Sucede lo mismo en el caso de las relaciones pedagógicas, las mejores formas de aprender y de enseñar y por supuesto, dentro de la historia de las instituciones se revelan los usos, las costumbres y los rituales.

La institución como organización es el conjunto de hechos que permiten establecer el orden de las relaciones y acciones que estructuran y consolidan su funcionamiento; lo que organiza el escenario como espacio de acción de los docentes y demás actores educativos. La organización de una institución genera su estilo e identidad, el estilo condensa la cultura, los modos de hacer y de resolver; modos de administrar el tiempo, el espacio y los recursos, modos de ser docente, por ello, la identidad docente es una definición consensuada de lo que la institución ha sido, es o va siendo; implica una representación colectiva sobre lo que de generación en generación se establece, es contenido de socialización para los nuevos miembros; la identidad es núcleo de idiosincrasia y defensa de lo que atenta contra la institución:

Las instituciones, en tanto sistemas culturales, simbólicos, imaginarios, se presentan como conjuntos englobantes, que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros. Van a favorecer la construcción de individuos que les sean devotos, en la medida en que logren instaurarse para ellos como polo ideal” (Enríquez, 1997)

Las instituciones generan sistemas culturales; entramados de valores y normas. Por eso, forjan las formas de pensamiento y acción que modelan las conductas de los agentes, en este sentido, desarrollan un proceso de formación y de socialización en las personas; para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto, en el caso de las instituciones educativas, Fernández señala que:

La institución educativa utiliza una cantidad de tiempo y esfuerzo en la creación de reglas y cuanto más consolidada y antigua es una escuela, más fuerte definitorio es el sello con que marca a sus alumnos, a sus docentes, a su clima y a los rasgos de su vida cotidiana. Pero también cuanto más joven, más cerca del origen, más enraizada en el acto fundacional de una escuela más potente es el proyecto institucional (1998: 27)

Como vimos, las instituciones a través del tiempo generan reglas y modos de ser, crean pautas de identificación en los agentes que las conforman, generan estilos y climas que configuran la experiencia de quienes forman parte de ellas, las instituciones educativas tienen historia; una que vincula tradiciones, normas, estructura y organización, manejos distintos del tiempo y de espacio que moldean las relaciones que en ellas se inscriben.

Esta investigación tuvo objetivo llevar a cabo una intervención para la formación continua de docentes en el IEMS. En ese sentido consideramos fundamental describirla desde sus orígenes; su organización, clima y estilo, para conocer aspectos del lugar y a su vez contar con más elementos para el análisis de los resultados del propio trabajo de investigación-intervención. En el siguiente capítulo, abordamos pues los escenarios de creación del IEMS y su proceso de institucionalización.

Capítulo 2. Escenarios de Creación del IEMS y Proceso de Institucionalización

Este capítulo presenta algunas características del proceso de institucionalización del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) desde su creación como opción para cursar el Bachillerato. La descripción del origen y naturaleza de este proyecto educativo permite comprender aquellos aspectos coyunturales de orden histórico, social, político y educativo que dieron pauta a la conformación de este proyecto; así como los procesos que han influido en la configuración de la imagen institucional y el rol de sus docentes.

Para entender este tipo de procesos Noé Herrera (2009) nos dice que la escuela en su carácter institucional tiene como tarea primordial establecer pautas de comportamiento, mismas que históricamente se reproducen en el presente a través de la tradición. Por eso la creación de una institución, de una preparatoria en este caso, desarrolla formas específicas de regulación de los comportamientos de las personas que forman parte de ella. Esta regulación parte de la tarea primaria de “educar” a los jóvenes e inscribe los roles y quehaceres que deben desempeñar sus actores, así como los significados y valoraciones que les implica su pertenencia.

Para Lidia Fernández (1998), las instituciones transmiten significados que entrañan procedimientos de control y legitimación que se graban en la conciencia de los individuos. En este sentido, la escuela contribuye a estructurar la personalidad de los individuos y media las relaciones de identidad que los sujetos construyen.

Como se toman en cuenta ambas perspectivas, la de la institución y la de los actores, a lo largo de este capítulo se da cuenta de los hechos y acontecimientos que la han estructurado y también de aspectos que desde el discurso de los actores dan cuenta de la conformación de posibles patrones de comportamiento, el modo de ser “alumno”, “maestro”, “administrativo” o “directivo” en el IEMS, con base en el material empírico, documentos institucionales, artículos periodísticos y los propios relatos de los docentes que participaron en el taller.

De acuerdo con las ideas de Fernández (1998) a través de este recorrido también tuvimos acceso a las formas de legitimación de los comportamientos de los distintos actores, que en la trama de la construcción del IEMS han ido forjando la conciencia y personalidad de quienes conforman este instituto en sus distintos roles. Es decir, hablar de la historia de la institución educativa desde esta mirada implica no solo nombrar una serie de eventos documentados, sino rastrear los orígenes de las distintas formas en las que a lo largo del tiempo los actores van construyendo su propia versión de lo que ha sido su inserción y su formación como docentes, a través de la indagación personal y colectiva sobre el diseño curricular propuesto, los juicios y patrones de comportamiento que han sido heredados desde la configuración institucional del IEMS y se traducen a manera de hábitos, tradiciones, normas escritas y no escritas, elaboración de perfiles, valoración de competencias docentes, roles preestablecidos e interacciones entre los actores.

2.1. Origen del proyecto IEMS como compromiso de gobierno.

El antecedente principal de la creación del IEMS se ubica en el año 1995 cuando el último el regente de la Ciudad, Oscar Espinoza Villareal, recibió la orden por parte del ejecutivo federal, de ampliar el sistema penitenciario y construir un nuevo reclusorio en lo que antes era la Cárcel de Mujeres, en Santa Martha Acatitla en la delegación Iztapalapa. Los vecinos de la colonia no estuvieron de acuerdo con la decisión del gobierno y comenzaron a movilizarse en contra de la construcción de la cárcel y propusieron la creación de una preparatoria.

De esta forma inició la pugna entre el gobierno y los colonos, padres de familia y jóvenes que se prolongó durante meses. Varias organizaciones sociales se integraron en oposición al proyecto carcelario (Unión de Colonos de San Miguel Teotongo, Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata y Partido de la Revolución Democrática) Además de alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana y miembros de una escuela marista de la zona. Todos estos actores organizaron un plantón en las instalaciones de la ex cárcel de mujeres para impedir que las obras de remodelación iniciaran (Herrera, 2009).

Los colonos perseveraron y presionaron al regente de la ciudad a tal grado que lograron frenar las obras de construcción. En 1996, a partir de la reforma constitucional de 1993 que otorgó mayor autonomía a la ciudad, iniciaron las campañas para elegir por primera vez al jefe de gobierno de la Ciudad de México. El Ing. Cuauhtémoc Cárdenas fue el candidato a la primera jefatura de gobierno por parte del Partido de la Revolución Democrática y como parte de su campaña visitó al plantón de los padres de familia, jóvenes y organizaciones. Escuchó sus demandas y anunció como una promesa de campaña el proyecto de la Preparatoria de Iztapalapa.

Por su parte, la lucha de los habitantes de Iztapalapa siguió y en septiembre de 1997 abrieron la Preparatoria por su cuenta, instalados en lo que era el estacionamiento de la cárcel improvisaron la escuela, juntaron maestros voluntarios y convocaron a la población local de jóvenes a asistir a clases.

Herrera, (2009) reporta que alrededor de 500 jóvenes comenzaron a tomar clases –en dos turnos: de 7:00 a 13:00 horas y de 14:00 a 21:00 horas afuera de la ex cárcel de Mujeres, en cinco aulas de láminas de cartón, madera y galvanizadas. Así, los colonos intentaron sensibilizar al gobierno capitalino de su necesidad mediante la apertura de una preparatoria con enormes carencias, pero con una alta demanda de estudiantes.

En el documento *Memoria de un proyecto Educativo*, la Mat. Ma. Guadalupe Lucio, primera coordinadora del IEMS, describió este escenario:

Así visité por primera vez las instalaciones de la entonces cárcel de Santa Martha, fui al predio, me encontré que toda la parte frontal que ahora es la explanada era un gran basurero. El frente estaba más o menos igual a como se hallaba originalmente, y donde ahora se ubica la plaza se amontonaba el cascajo y basura. A la derecha estaban las tres aulas provisionales (IEMS, 2006A:15).

Mientras transcurrieron esos primeros meses las clases continuaron, la organización y funcionamiento de la Preparatoria de Iztapalapa fueron asumidas por los maestros, alumnos y padres de familia quienes a través de asambleas diarias enfrentaban los problemas y tomaban las decisiones correspondientes (Herrera: 2009).

En las elecciones de 1997, el Ingeniero Cárdenas ganó contundentemente la jefatura de Gobierno y en efecto cumplió su promesa de campaña a los colonos. Una vez establecido su gabinete, nombró al ingeniero Pérez Rocha como el encargado del departamento de Asuntos Educativos. Una de sus tareas fue iniciar el diálogo con los colonos, padres de familia y jóvenes que permitiera encuadrar la creación de la preparatoria prometida.

Durante las negociaciones entre el gobierno y los padres de familia, se discutía la idea de que la nueva preparatoria formara parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, la postura del gobierno fue convencer a los colonos que era necesario construir un nuevo modelo educativo:

Les hice ver a los colonos las debilidades del plan de estudios de la SEP y la posibilidad de que el gobierno del DF estableciera su propio proyecto y le diera trámite legal. Aceptaron y se elaboró un proyecto de preparatoria con un documento que se llamó Preparatoria Iztapalapa 1; se discutió con los padres de familia, se logró consenso y se puso en marcha (IEMS, 2006A:30).

Con la aceptación de los colonos de esta propuesta del nuevo gobierno de la ciudad se instaura la Preparatoria Iztapalapa 1 como la oferta educativa en el medio superior pública en la ciudad, cuya creación ya se justificaba desde los años setentas, con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Del Colegio de Bachilleres (COLBACH) y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) para dar respuesta a la demanda de los jóvenes de la ciudad de acceder al nivel medio superior, que no tenían oportunidad de estudiar en una institución pública por el crecimiento de este sector. Aunque de 1998 a 2008 el incremento porcentual de instituciones privadas de educación media superior en la ciudad de México fue del 73.9%, Lozano (2011) una gran cantidad de jóvenes que no tenían esa posibilidad económica, quedaron rezagados del servicio.

Fue en octubre de 1998 cuando el gobierno de la ciudad y los diversos actores involucrados en la conformación de la Preparatoria de Iztapalapa, firmaron el primer acuerdo que permitió su organización formal, a través de la Dirección de Asuntos Educativos del gobierno del Distrito Federal. Los docentes voluntarios y la comunidad vecinal entregaron la organización y el trabajo de la preparatoria al gobierno del DF.

A toda esta primera etapa de la historia del IEMS, Herrera (2011), la llamó el Periodo Pre-fundacional, el cual ubicó su geografía y mostró el origen a su población.

El lugar donde se instala la preparatoria fue en sí mismo un espacio propicio para que los jóvenes, sus familias, colonos, ONG's y algunos representantes del PRD se mostraran combativos, incansables y solidarios a lo largo de casi dos años. Este momento coyuntural fue determinante para "el mandato fundacional" del IEMS. La Preparatoria de Iztapalapa sería gestionada y organizada por la Dirección de Asuntos Educativos del nuevo gobierno de la ciudad, a partir del acuerdo que firmaron los colonos y las autoridades del gobierno de la ciudad el 25 de septiembre de 1998.

En el documento de este acuerdo se estipularon los siguientes compromisos: a) establecer una escuela de educación media superior oficial de carácter público, propedéutico y general, en la que sus alumnos deberán ser vecinos de la delegación de Iztapalapa; b) poner a funcionar la primera etapa de la escuela mencionada a más tardar el mes de marzo de 1999 y c) reconocer el esfuerzo educativo y avance académico de los alumnos que asistieron a clases en las instalaciones provisionales del estacionamiento de la ex cárcel de mujeres, a través de la realización de exámenes apegados al plan de estudios de la SEP.

El 22 de junio de 1999 se inauguraron oficialmente las instalaciones de la Preparatoria Iztapalapa 1. Las clases debían iniciar en agosto del mismo año por lo que a la puerta quedaban bastantes tareas por realizar antes de que comenzaran las clases en el plantel. De modo que las autoridades de la ciudad firmaron otro acuerdo en el cual quedaban explícitos compromisos de orden socioeducativo, relacionados con: a) la realización de la evaluación académica a los estudiantes que asistieron a clases en el estacionamiento de la ex cárcel, b) la formulación de los programas de las materias correspondientes al primer semestre, de acuerdo con el modelo pedagógico propuesto, c) la selección de profesores que integrarían la nueva planta docente, d) la inducción al modelo pedagógico para los alumnos mediante la impartición de talleres y el inicio de actividades docentes de acuerdo con el modelo educativo.

2.2. Compromisos socioeducativos del proyecto IEMS

El gobierno de la ciudad de México, debió responder a las demandas particulares de la ciudadanía en torno a la creación del instituto. Éstas a su vez poco a poco fueron dando forma a la naciente institución educativa, en tanto que sentaban las bases para asegurar la apertura y continuidad de proyecto; en los siguientes apartados se describen los componentes de estas primeras demandas traducidas en compromisos adquiridos por el gobierno.

La evaluación académica de los estudiantes.

El proyecto inició con la evaluación académica de los alumnos que habían estado tomando clases en las instalaciones de la cárcel de mujeres. Este era uno de los compromisos prioritarios para lograr la formalización del programa a través de la certificación. Los resultados de las evaluaciones que se realizaron crearon un momento de tensión, pues todos debían iniciar de nuevo los estudios ya que los alumnos no demostraron un nivel académico adecuado, tal como queda registrado en uno de los documentos:

La evaluación reveló que [los alumnos] tenían serios problemas de comprensión lectora y de razonamiento matemático, incluso en muchos casos, poco conocimiento de las operaciones elementales. En ese sentido, lo que quedaba claro es que incorporarlos a un semestre distinto al primero no iba a ser posible [...] Cuando les dimos a conocer los resultados de las evaluaciones y se les indicó que, todos reiniciarían desde el primer semestre se molestaron muchísimo, expresaron abiertamente su inconformidad incluso hasta de manera agresiva (IEMS, 2006a:17).

Si recordamos, la preparatoria de Iztapalapa inició en condiciones sumamente difíciles; sin aulas, sin servicios. Aun así, los estudiantes y colonos no podían descuidarla o abandonar el predio ya que esto sería símbolo de debilidad política frente a su demanda ante el gobierno de la ciudad.

Paradójicamente, el carácter político del movimiento desplazó la atención sobre la formación de los chicos que asistieron a clases durante o más de 18 meses y parecía que eso les valía para ser aprobados y reconocidos. Durante su estancia en la Preparatoria de Iztapalapa no contaron con criterios claros de evaluación del aprendizaje. La evaluación aparecía como un tema sombrío, sinónimo quizás de rechazo y exclusión en su contexto. No se conocían o no se tenían las reglas del juego claras y sucedió que todos reprobaron el examen y tuvieron que iniciar el bachillerato de nueva cuenta.

Esta situación en torno a la evaluación marcó a la institución desde sus inicios. Diecisiete años después, uno de los profesores hace una reflexión sobre la situación de la evaluación del aprendizaje y las deficiencias académicas que presentan los alumnos que asisten al IEMS, pues a la fecha persiste el hábito de querer ser aprobados con el solo hecho de asistir a clases, como en su momento pretendieron los estudiantes de la preparatoria de Iztapalapa.

Muchos de estos problemas, (respecto a la evaluación de los aprendizajes) obedecen a los vicios escolares que se arrastran desde la educación básica. Considero, que, en cierta medida, no es su culpa porque han sido víctimas de las políticas educativas que, en aras de elevar las cifras de escolarización, los han aprobado sin haberlos puesto a prueba en lo referente a avances escolares; incluso muchos de ellos han cubierto niveles solo con asistir a clases. Cuando llegan acá quizá esperan lo mismo, venir, hacer que entienden, hacer que aprenden, con la esperanza, de que al final, solo por ese hecho, obtendrán un certificado o su aprobación (PCHS10).

El maestro que escribió este relato tiene diez años en la institución y cuenta con experiencia laboral en diversos planteles del IEMS. Su punto de vista señala la condición de rezago educativo asociado a lo social de los alumnos a quienes se destinó esta propuesta educativa. La ampliación de la cobertura sin evaluar avances escolares previos, la promesa política y la simulación conducen, sin lugar a duda, a que los estudiantes tengan dificultad para resolver, por ejemplo, operaciones matemáticas elementales. Para este profesor, desde la educación básica existe la práctica de aprobar, sin poner a prueba, con el fin de elevar las cifras de eficiencia terminal, lo que deja a un lado el verdadero logro académico de los alumnos, pero lo peor quizás es que se acostumbran a ello.

Lo que se pone en juego aquí son dos cuestiones, que, a su vez, marcaron el origen del IEMS, por un lado la complejidad que implicó trabajar con poblaciones marginadas en todos los aspectos y que obligaron a crear criterios más laxos de exigencia académica y de regulación del funcionamiento de la institución.

El relato de otro profesor que asistió al taller ilustra la manera en que se fue instalando el criterio de “cubrir” a los alumnos:

Cierto día fui llamado a la coordinación de mi plantel para que me dijeran que unos estudiantes se quejaban de que no habían acreditado en mi materia. Esto ya que un profesor colega les había recomendado que fueran con el coordinador para que hablara conmigo y así les cubriera [aprobara] en sus estudios. Por supuesto no me presté a este juego y presenté evidencias de que los estudiantes no asistían a clase, ni a las prácticas, ni a sus asesorías. Por lo tanto, no tenía cómo evaluarlos. Esto molestó al coordinador ya que lo que él quería era que les cubriera sus estudios para que ellos fueran al último semestre limpios en sus materias. La situación provocó un distanciamiento entre mi colega y yo, así como con el coordinador (MNS10).

El relato muestra cómo la autoridad del plantel intenta pasar por encima de la tarea primordial de la institución, que es el aprendizaje y formación de los alumnos. La presión para mejorar la eficiencia terminal o por dar resultados, lleva a algunas instituciones de educación pública a la tendencia de aprobar a los alumnos, aunque no cuenten con las habilidades, conocimientos y/o aptitudes necesarios. Esta situación también ha estado presente en el IEMS desde su origen y ha sido motivo de conflicto entre los profesores colegas, los alumnos y con la autoridad.

La formulación de los programas de las materias del primer semestre.

El segundo compromiso fue la formulación de los programas de las materias del primer semestre, de acuerdo con el modelo pedagógico desarrollado. En cuanto a este tema, la primera coordinadora de la preparatoria, comentó que la naturaleza del modelo requería una fuerte inversión académica por encima de la administrativa, así que se destinó el presupuesto suficiente para realizar la tarea de conformar los programas de las diversas asignaturas, este relato de un documento fundacional del IEMS lo ilustra:

Los programas de estudio se validaron sobre la base de un trabajo extraordinario en la selección de profesores; eran personas muy calificadas con más de dos años de experiencia docente, muchos de ellos con maestría y doctorado y desde luego con un procedimiento de inducción al modelo educativo. Vinieron en esos años muchos profesores del CCH o que tenían otro tipo de experiencias, y asumir las características específicas de este modelo fue para ellos un reto (IEMS, 2006A:44).

El nuevo modelo educativo de la Preparatoria Iztapalapa 1 requirió establecer el perfil de quienes elaborarían los programas de estudio; personas con grado y experiencia docente. Fue necesario hacer un programa de inducción al modelo tanto para quienes elaborarían los programas como para los profesores que los pondrían en práctica. Además, a este rubro en los inicios se le dedicó una fuerte inversión por encima de los gastos administrativos que generó la propia creación de la Preparatoria.

Al principio se dedicó tiempo, dinero y esfuerzo a la configuración académica del IEMS, sin embargo, al parecer, con el paso del tiempo es un aspecto que se ha descuidado. Paradójicamente ahora es una prioridad la parte administrativa en términos, por ejemplo, de cumplir con la cuota para incrementar el porcentaje de eficiencia terminal por encima del desempeño académico de los alumnos.

La selección de profesores con el perfil adecuado para la institución.

El siguiente compromiso fue la definición del docente idóneo para la institución. Hacer la selección de los profesores que integrarían la primera planta docente de la preparatoria de Iztapalapa fue considerada una tarea difícil ya que los maestros voluntarios que trabajaron con los jóvenes del plantón deseaban continuar en el proyecto, sin embargo, no lograron cubrir con el perfil que se presentó. Pocos voluntarios tenían un título académico y esto generaba tensión pues insistían en formar parte de la planta docente. El asunto se resolvió cuando lograron negociar con las autoridades y se incorporaron a la preparatoria como parte del personal administrativo.

El perfil académico de los docentes de la Preparatoria Iztapalapa 1 pedía, en primer lugar, tener licenciatura en el área específica de la materia que se impartiría, con excepción de las materias prácticas (inglés y cómputo), para las cuales se podían sustituir el título con estudios especializados en la materia.

Además, los prospectos debían tener experiencia docente en el nivel medio superior o superior, dominio de metodologías de enseñanza y de preferencia experiencia en investigación educativa y producción de material didáctico. El perfil indicaba a su vez, que los docentes debían ser dinámicos y comprometidos con los alumnos y con el modelo educativo.

Este perfil no consideró todavía importante que los maestros tuvieran una formación para la docencia, bastaba con que fueran expertos en la disciplina y tuvieran experiencia dando clases en este nivel. Sin embargo, dada la necesidad de profesores, fueron contratados profesionistas recién egresados que no contaban más que con el dominio disciplinar. Ya que para ese entonces la oferta educativa hacia la profesionalización docente para educadores de media superior era muy pobre.

De tal forma que el perfil, fue rebasado por la realidad, el siguiente relato es de un profesor de filosofía quien comparte justo la dificultad de compaginar el saber filosofía con el saber enseñar filosofía particularmente a los alumnos de la preparatoria de Topilejo:

Debido a que esta fue la primera experiencia docente que tuve dentro de mi formación profesional, seguramente esas primeras clases resultaron un fiasco, tanto para mí como para los estudiantes. Una gran dificultad vino de la mano de la imposibilidad de poder construir un lenguaje común entre los alumnos y yo como docente. A lo largo de mi formación profesional siempre había dialogado con personas que, se supone, teníamos un mismo corpus conceptual y un mismo sistema de ejes valorativos que posibilitaban establecer dicho diálogo en términos altamente abstractos [filósofos, colegas]. Entonces, ahora cómo tratar de hablar de los mismos contenidos, pero con personas que desconocían casi absolutamente los conceptos y las referencias temáticas que implicaba el ámbito de reflexión filosófica. (RSS01)

Este maestro tenía el conocimiento disciplinar, pero no tenía formación en la docencia, ni experiencia al respecto. Lo que le implicó una gran dificultad al estar frente a grupo, al grado de considerarse “un fiasco”. Otro aspecto del perfil de los docentes que el modelo educativo de la Preparatoria Iztapalapa 1 contempló fue que los profesores debían ser contratados de tiempo completo para cubrir: horas en clase, tutorías y asesorías. Además de tener asignado tiempo para investigar, evaluar y planear.

La tutoría consistía en dar apoyo y seguimiento a los alumnos de tal forma que alcanzaran los aprendizajes y habilidades marcados en los programas. La asesoría consistía en darle a los estudiantes estrategias de autoaprendizaje y desarrollo de habilidades de autoformación, autocontrol, autovaloración y autocrítica. También, las asesorías debían funcionar como espacios para la participación e interacción de los alumnos.

Durante el tiempo y espacio dedicado a la asesoría el docente podía, también aprovechar para realizar evaluaciones diagnósticas o formativas, así como sistematizar instrumentos que dieran cuenta del desempeño de los estudiantes.

Otra función establecida para los docentes es el trabajo de investigación. Actualmente esta tarea se expresa en las Jornadas Académicas que semestre con semestre organizan los profesores de las distintas academias, de los distintos planteles. Durante el desarrollo de esta investigación tuve la oportunidad de asistir a una sesión de estas jornadas correspondiente a la academia de Lengua y Literatura.

Durante las jornadas los profesores que por iniciativa propia deciden participar exponen al colectivo el resultado de un proyecto de investigación que llevan a cabo durante el semestre, de esta forma presentan hipótesis, formas de trabajo y hallazgos o resultados de sus investigaciones. Este trabajo se realiza de forma voluntaria. Por otro lado, en la entrevista con el coordinador del plantel se mencionó que realmente no existía un registro sistematizado de la labor investigativa de los profesores en el plantel.

El siguiente testimonio de un profesor ilustra cómo a través de la experiencia va logrando ciertos rasgos que lo acercan a lo que se espera de él en el perfil. “Poco a poco, a base de errores y aciertos, pude ir compenetrándome en los requerimientos, dinámicas y teorías que sustentan el modelo educativo del IEMS” (RSS01). Lo que nos lleva a la idea de que el establecimiento de los perfiles docentes siempre tiene un rasgo de idealidad que al final en la práctica se toca con la realidad, de tal forma que los docentes se acercan o se alejan de este ideal en el trabajo cotidiano.

Inducción a los alumnos al Modelo Educativo

Otro de los compromisos que adquirieron las autoridades fue impartir talleres de inducción al modelo pedagógico tanto a los profesores como a los alumnos de nuevo ingreso, pues era necesario que los jóvenes entendieran que esta preparatoria tenía planteamientos pedagógicos distintos, que les plantearía condiciones educativas que no habían experimentado en toda su historia escolar.

La explicación de las implicaciones del modelo en la formación de los alumnos no fue tarea fácil, no sólo por la experiencia escolar previa, sino por la carga de rezago de quienes ingresaban. El siguiente fragmento ilustra algunas de las actitudes de desconcierto que mostraron los alumnos de la primera generación de la Preparatoria Iztapalapa 1, ante el nuevo modelo:

Los muchachos nos decían “¿Perdón, ¿de qué me está hablando? A esta primera generación de estudiantes les costó mucho trabajo entender qué era esto. Y entonces, algunos de ellos nos decían, “no, yo voy a poder; usted quiere que aprenda; pues póngame un ocho”. “Es que el ocho no existe”. “¿Cómo qué no? Si sé, pero no mucho, póngame seis”. “No, es que ese es el punto, sabes o no sabes”. “¡Pero qué locura! ¿Cómo pretende que lo sepa todo? ¡Usted quiere que sea genio!” (IEMS, 2006a:63)

Según este comentario era claro que los chicos necesitaban entender el modelo y el tipo de bachillerato del que formaban parte. Al parecer era muy sorprendente tratar de entender una vida escolar sin calificaciones y sobre todo entender que eran capaces de aprender, más allá de acumular contenidos de forma memorística, a que estaban acostumbrados.

Este modelo educativo también planteó nuevas formas de relacionarse entre los profesores y estudiantes y nuevas formas y espacios para el aprendizaje. El siguiente relato muestra cómo paulatinamente los alumnos fueron entendiendo de qué trataba el modelo y qué se les exigía, puede entenderse su desconcierto ya que en la educación básica ellos cumplían con asistir a clases y en la Preparatoria, debían asistir además a asesoría y tutoría. ¿Qué implicaba una u otra cosa?

Todo fue un proceso complicado, pero muy cercano con los muchachos. Poco a poco se consiguió una mayor disposición de su parte para tratar de entender; además de entrar a las clases, asesorías y escuchar qué queríamos nosotros de ellos. Estaban seguros de que iban a entrar a una escuela como todas las preparatorias del planeta. O bien, “¿No son todas así?” “¿No son todas así?” (IEMS, 2006a:64).

Al parecer, el que los alumnos tuvieran la apertura para comprender el modelo, requirió que se les informara casi en toda ocasión qué era y en qué consistía. En esta etapa de la conformación de la Institución, los asesores externos fueron un grupo de actores a quienes se delegaron algunas tareas centrales para el modelo. En primer lugar, fueron los encargados de inducir a los alumnos al modelo educativo, además, se les asignó desarrollar los programas de las materias que conformarían el plan de estudios.

Al respecto no se encontraron más datos, sin embargo, el comentario de uno de los profesores participantes en el taller de esta investigación resulta ilustrativo:

Yo llegué como en la era prehistórica del plantel, no había nada, dábamos clases bajo una lona, no teníamos pizarrones, apenas si contábamos con sillas. Lo curioso es que yo veía que los profesores que eran matemáticos, daban matemáticas, los químicos, daban química, pero yo, que soy psicólogo daba POE (Planeación y Organización del Estudio), ¿qué es eso?, ¿con qué se come?, pensaba. La verdad no tenía idea a qué se refería la materia, poco a poco, fui investigando, leyendo y me di cuenta del objetivo de la materia. Luego al principio decían: -Hay reunión de academia- y en mi caso yo era la academia, era el único maestro de POE, así que no tenía con quien dialogar al respecto del programa, de las actividades, estaba solo. Y solo fui sacando el barco a flote. (MNS01)

Lo que muestra el relato es que, aunque los programas quedaron realizados, ante el eminente crecimiento exponencial del IEMS, muchos profesores tuvieron que interpretar y llevar a cabo por cuenta propia la ejecución de los programas de estudio. Sin siquiera, como fue el caso de este profesor, contar con un grupo colegiado de maestros que permitiera aclarar dudas y acompañar el proceso con cualquier tipo de retroalimentación.

Una vez cumplidos, aunque fuera de manera parcial los compromisos adquiridos y expresados en el primer documento de la Preparatoria Iztapalapa 1, las clases iniciaron formalmente en agosto de 1999 con 238 estudiantes (IEMS, 2006a:8).

A la par de los procesos que caracterizan el origen de la institución, para las autoridades encargadas fue necesario hacer las gestiones en cuanto a la construcción de una estructura administrativa y escolar adecuada. La preparatoria debía contar con las facultades normativas y de certificación de los servicios educativos que prestaba, de tal forma propusieron la emisión del Decreto de Creación de la Preparatoria Iztapalapa 1, y es en esta propuesta donde ya aparece el nombre de Instituto de Educación Media Superior (IEMS) que se daría a los otros planteles de Preparatoria que se fueran creando.

Casi siete meses después de elaborar la propuesta, el 30 de marzo del 2000 se publicó en la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior. Dos meses después, a casi un año del establecimiento formal de la Preparatoria Iztapalapa, se instaló la junta de gobierno del Instituto, lo que permitió elaborar, formalizar y autorizar su estructura organizacional lo que hizo posible que tuviera personalidad jurídica para emitir los certificados de estudio y ejercer el presupuesto destinado a él.

Después de la publicación del decreto quedaron pendientes las tareas que concernían al desarrollo de la normatividad de la Preparatoria Iztapalapa 1 así como del IEMS. En el Documento “Antecedentes de la Preparatoria Iztapalapa 1” su directora, Ma. Guadalupe Lucio Gómez indicó que en ese entonces se estaba trabajando en las versiones preliminares de documentos tales como: el Estatuto Orgánico del Instituto, el Manual Administrativo del Instituto, el Reglamento de funcionamiento del Consejo 2.1 Interno de la Preparatoria Iztapalapa 1, el Estatuto General de la Preparatoria Iztapalapa 1, el Reglamento de inscripciones de la Preparatoria Iztapalapa 1 y el Manual de Procedimientos de la Preparatoria Iztapalapa 1.

En estas condiciones políticas, administrativas y académicas ocurrió el proceso de fundación del IEMS. Como veremos, el contexto, la geografía y el espacio sociocultural donde surgió la primera preparatoria, dejarían una impronta en la marca institucional.

2.3. El contexto geográfico y socio-cultural de la Preparatoria Iztapalapa 1 y del IEMS

Los compromisos de política educativa del gobierno tomaron en cuenta las condiciones socioculturales del lugar, en los siguientes párrafos, haremos la descripción del lugar y población donde se erigió la primera preparatoria del IEMS, ubicada en la zona oriente de la ciudad, en la delegación de Iztapalapa.

Iztapalapa es la cuarta delegación más grande de la ciudad en cuanto a territorio, pero la primera más grande en cuanto a densidad de población. La mayoría de los hogares de la zona son nucleares, es decir, que se conforman por padres e hijos y el 30.3 % son hogares ampliados, es decir que están habitados por distintos miembros de las familias más allá de los progenitores e hijos. De este 30.3%, la mitad está configurado por hogares ampliados con jefatura femenina (Centros de Integración Juvenil, 2013).

Las características de distribución arquitectónica de Iztapalapa son malas, pues las casas están construidas de forma desorganizada, muchas de ellas cimentadas en terrenos hostiles a las faldas de los cerros colindantes. Esto hace que se convierta en una zona de riesgo constante ya que en temporadas de lluvias está presente la amenaza de desgajamiento de los cerros. Su localización geográfica dificulta la implementación y mantenimiento de servicios básicos como el agua y el drenaje, que a su vez impacta en las condiciones de salud de los habitantes. Situación que aumenta la necesidad y demanda de servicios médicos.

El 13% de la población vive en condiciones de hacinamiento la mayoría en campamentos de “paracaidistas”. Esta situación impide la intimidad y el derecho a un espacio personal y hace que la zona sea propensa a factores de riesgo (Centros de Integración Juvenil, 2013). En la delegación Iztapalapa los rangos de edad de la Participación Económica más productiva son de los 25 a 59 años. Se percibe una integración paulatina de los adolescentes o adultos jóvenes a la vida laboral en la economía informal en ambos sexos. El 36.05% de la población de Iztapalapa, percibe máximo dos salarios mínimos, situación que la caracteriza como la población de menor nivel de ingresos y mayor pobreza en la ciudad de México. Esta condición tiene injerencia en que esta

delegación tenga el segundo lugar en los índices de inseguridad y violencia ciudadana.

Este contexto propicia que un buen número de jóvenes de la zona pertenezcan a bandas delincuenciales, consuman sustancias tóxicas o sean alcohólicos. Así lo afirma un profesor del IEMS, entrevistado por Herrera

En Coatepec, subes, allá venden droga; vas a la parte de atrás, ahí se ponen a quemar la droga. Hay unos índices de alcoholismo y delincuencia severos, tremendos. El contexto es de mucha violencia, de mucha drogadicción, de mucho alcoholismo y nuestros estudiantes no están al margen de estas problemáticas (2009:172).

Durante el desarrollo de esta investigación-intervención tuve la oportunidad de asistir a la clase de algunos profesores participantes del taller, en una de ellas el profesor le pidió a un estudiante que guardara silencio, pues estaba hablando en voz alta al momento de la explicación, el chico sin más ni más le respondió “maestro, lo voy a mandar matar”, el profesor, atónito solamente respondió “¿me vas a mandar matar?”

Otro profesor comentó que en una ocasión un alumno comenzó a interesarse como nunca en la clase, el tema tenía que ver con la construcción de un invernadero doméstico, el chico comenzó a asistir a clases, pidió material extra, se llevó libros a casa. Ante este interés súbito en la materia, por parte del alumno, el maestro se encontró sorprendido, sin embargo, días posteriores el alumno de nuevo, dejó de presentarse a clases. Días después el profesor se enteró de que el chico había hecho en efecto un invernadero domestico; pero para sembrar marihuana. El maestro no sabía si reír o llorar, decía “Este es un lugar surrealista”.

Los jóvenes convenientemente tomaron de la institución lo que les da, sin embargo, no es precisamente en el cumplimiento de su tarea fundamental. El saber académico es mediado por experiencia contextualizada de los jóvenes en su localidad, esto también representa un elemento importante, cómo se da su proceso de incorporación a una cultura académica que les exige habilidades y competencias propias de la escolarización y que provoca una tensión permanente que los jóvenes deben superar, o bien que aprovechan de esta manera.

El contexto de marginalidad repercutió también en el rezago cultural, pues en Iztapalapa a mayor rango de edad, menor es la escolaridad, pues solo el 47% de los adolescentes y jóvenes en edad escolar, acuden al nivel medio superior. Y después de los 35 años menos de la mitad de la población cuenta con educación media superior o un nivel más alto de estudios.

La juventud de esta zona de la ciudad no había tenido acceso a otras formas de cultura, más allá de la cultura local. Es ilustrativo el siguiente relato de una profesora que organizó talleres de creación artística para los jóvenes de las primeras generaciones de la preparatoria, estos talleres incluían visitas guiadas:

Lo que a mi verdaderamente me quitaba el aliento, algo que nunca se me va a olvidar fue la visita a Bellas Artes. Bajamos con nuestros jóvenes y bueno, saludo a la guía. “cómo está usted, buenas tardes. Aquí está el grupo”. Echamos a andar la guía y yo, cuando volteo y veo a los chavos inmóviles frente a la entrada de Bellas Artes les digo:

- ¿Qué pasa?

-Este... ¿Realmente vamos a poder entrar?

-Pues claro que vamos a poder entrar.

- ¿No nos van a decir nada?

-No, no.

-Bueno.

Temerosos entraron a Bellas Artes, hicimos el recorrido por la exposición de las joyas de *Cartier* y después de ahí nos tocaba pasar a la Alameda. De repente las niñas me dijeron, “¿Podemos ir al baño?”; “sí, claro”. Entraron y era más de tocar y de ver los baños. A otros los miraba sentados en las banca, frotando una y otra vez los pasamanos de bronce, algunos más asomados desde el tercer piso del lobby de Bellas Artes con un rostro de incredulidad. Cuando les dije, “Bueno ya vámonos” ellos contestaron al unísono “No nos queremos ir, queremos quedarnos aquí”. “¿Haciendo qué?” “No, nada, sentados”. ¡Sentados en Bellas Artes! Viéndolo por dentro porque no daban crédito, era la primera vez que entraban [ahí], que recorrían la Alameda, no conocían Coyoacán, el Templo de San Francisco, Tlatelolco, no conocían nada fuera de Iztapalapa [...] (IEMS, 2006a:62).

Los jóvenes de Iztapalapa también fueron caracterizados por su participación en la cultura local, como combativos, así lo ilustra el testimonio de uno de los maestros fundadores de la Preparatoria de Iztapalapa, antecedente del IEMS:

Muchos de los integrantes de la primera generación [de la preparatoria de Iztapalapa] fueron los que invadieron las instalaciones de la cárcel, los que hicieron una lucha social porque este espacio fuera educativo y no una prisión más [...] estos cuates se enfrentaron a muchas adversidades, su ambiente era muy distinto, muchos de ellos tenían un ímpetu enorme por hacer las cosas; sin embargo, es la generación que más deserción tuvo. Todas las circunstancias que estuvieron a su alrededor los hicieron estudiantes más combativos, comprometidos con un mayor arraigo al lugar, era su escuela, su conquista [...] La primera generación fue mucho más participativa, más cercana a los profesores en cuestiones que atañen a la escuela, a la ciudad y al país. Iztapalapa tiene una gran “personalidad” (Cañón, Francisco. IEMS, 2006:96).

Resultó paradójico lo que sucedió en este contexto, pues los jóvenes se engancharon a la demanda de la preparatoria y participaron de la movilización a favor de ella, sin embargo, muchos de ellos desertaron a pesar de haber considerado ese espacio como parte de una victoria que les hacía ser parte del proyecto.

La creación del IEMS, como todo proceso institucional requiere de tiempo para consolidarse, el IEMS se configuró poco a poco, sobre la marcha. Es decir no se contó con un momento previo con condiciones óptimas para su diseño, organización, estructuración y consolidación; ante la emergencia, ante la demanda de los colonos, un gobierno naciente en una ciudad populosa y con problemas de acceso a la educación lo comprometió como una promesa de campaña.

Lo meritorio de la demanda de población de Iztapalapa es que se mantuvo y esperó cinco años hasta ver que la exigencia a su demanda se cumplió. El componente político ha estado muy presente, lo cual se ve reflejado en una tensión permanente por evitar vincular la tarea educativa fundamental del instituto con su uso para fines políticos de promoción partidista. El relato de un profesor explica esto:

El origen del IEMS no pudo separarse del momento político de su creación. En ese entonces el Distrito Federal era gobernado por un proyecto político que se asumía de izquierda progresista. Tenía como una de sus banderas la atención primaria de las necesidades básicas de los grupos sociales que habían sufrido la inequidad para el acceso a los derechos o servicios por sus condiciones sociales, económicas y políticas. No obstante de lo bondadoso, en ciertos aspectos, la perspectiva política se manejó a partir de un cálculo electoral. Tal es el caso del IEMS. Esto último ha provocado que no haya una perspectiva de continuidad de desarrollo, en cuanto a sus intenciones y finalidades, en la institución. Así, el IEMS comenzó a trabajar volviéndose una institución de vanguardia que tenía más o menos clarificadas sus intenciones y finalidades (RSS04).

2.4. El proceso de consolidación institucional

Con la intención de ser candidato para la elección presidencial del año 2000, el Ing. Cárdenas renunció a la jefatura de gobierno y en su lugar dejó a Rosario Robles. A su vez dio inicio la campaña de Andrés Manuel López Obrador para jefe de gobierno de la ciudad de México para el siguiente periodo. De esta forma, el nuevo candidato a jefe de gobierno de la ciudad anunció la intención de hacer crecer el proyecto de las preparatorias a una en cada delegación, e incluso abrir la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

El hecho de que el PRD, ganara de nuevo las elecciones locales en la ciudad, abrió la oportunidad de darle continuidad al proyecto y hacer crecer al IEMS a partir de la conformación del Sistema de Bachillerato de la ciudad. Justo en el año 2000, la Asamblea Legislativa del DF proclamó la obligatoriedad del nivel medio superior, la cual se garantizaría mediante la nueva red de preparatorias. A su vez, se publicó el decreto de creación del IEMS, en la Gaceta Oficial, también se generaron documentos de normatividad institucional como el “Anteproyecto del Estatuto Orgánico del IEMS” y la junta de gobierno.

En agosto del año 2000, iniciarían clases la tercera generación de la Preparatoria Iztapalapa 1 con quinientos nuevos estudiantes más. Es en enero de 2001 cuando se anunció el futuro funcionamiento de las nuevas preparatorias la administración de López Obrador exigió llevar adelante el proyecto en un lapso de tiempo reducido, como lo indica el siguiente relato de un profesor fundador:

Este proceso lo iniciamos sobre la base de la experiencia que ya tenían el Ingeniero Pérez Rocha y la Maestra Lucio, que habían fundado la primera preparatoria en Iztapalapa y aquí vale la pena decir que, al principio hubo muchas dudas de ellos respecto a una ampliación tan importante de este programa, sin embargo la decisión del Licenciado López Obrador fue muy firme y nos pusimos de inmediato a hacer el programa [...] determinó que todo el programa estuviera listo en los tres primeros meses de gobierno, de manera que el reto era abrir las preparatorias, aún en los locales alternos, mientras lográbamos que se empezaran a construir físicamente (IEMS, 2006a:41).

De esta forma en el mes de diciembre del año 2000 cuando el gran proyecto de construir las 15 nuevas preparatorias que conformarían el Sistema de Bachillerato de la Ciudad, una por cada delegación del Distrito Federal, con fecha de apertura, en sus instalaciones, para agosto de 2001.

El jefe de gobierno organizó un equipo de trabajo a través de la Secretaría de Desarrollo Social, quienes fijaron los lineamientos para la elección de los terrenos, se fijó también la infraestructura necesaria para el diseño arquitectónico y el equipamiento de las preparatorias, las preparatorias iniciarían clases en un corto plazo aunque tuvieran que ocupar sedes alternas (Alavez y Varela, 2012).

El diseño de los espacios de las preparatorias del IEMS incluía aulas para el aprendizaje grupal, cubículos para cada uno de los profesores, cubículos de estudio para los estudiantes ubicados delante de los cubículos de los profesores, aulas audiovisuales, aulas de música y de artes plásticas, laboratorios de ciencias, auditorio, biblioteca, espacio deportivo, foro al aire libre, laboratorio de computación, oficinas administrativas, sala de internet y sala de servicio médico.

En el año 2002 se inauguraron las primeras 7 preparatorias, los nombres de cada plantel fueron en el reconocimiento de personajes y luchadores sociales de la nación. En el 2003 se construyeron cinco preparatorias más y un año más tarde, en 2004 estuvieron completas las primeras 16 preparatorias del Sistema. Posteriormente, durante la gestión de otros jefes de gobierno, se construyeron 4 preparatorias más para terminar con 20 planteles, cuyo nombre y ubicación se presenta en la siguiente tabla.

	Plantel	Nombre	Año
1	Iztapalapa	Iztapalapa 1	2000
2	Álvaro Obregón 1	Gral. Lázaro Cárdenas	2002
3	Álvaro Obregón 2	Vasco de Quiroga	2002
4	Azcapotzalco	Melchor Ocampo	2002
5	Coyoacán	Ricardo Flores Magón	2002
6	Iztapalapa 2	Benito Juárez	2002
7	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	2002
8	Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón	2002
9	Tlalpan 1	Gral. Francisco J. Múgica	2002
10	Gustavo A. Madero 2	Salvador Allende	2003
11	Milpa Alta	Emiliano Zapata	2003
12	Gustavo A. Madero 1	Belisario Domínguez	2003
13	Tlalpan 2	Otilio Montaña	2003
14	Xochimilco	Bernardino de Sahagún	2003
15	Cuajimalpa	Josefa Ortiz de Domínguez	2004
16	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	2004
17	Magdalena Contreras	Ignacio Manuel Altamirano	2004
18	Venustiano Carranza	José Revueltas Sánchez	2014
19	Iztapalapa 3	Miravalle	2013
20	Iztapalapa 4	José Emilio Pacheco	2014

La creación de los 20 planteles representa un momento de consolidación del proyecto político educativo de gobiernos que se han posicionado como de izquierda en la ciudad de México. Uno de los profesores fundadores comentó: “Iztapalapa 1 simboliza eso, la posibilidad de que la organización social puede llegar a construir lo que se desea. Y además, porque se desea algo en beneficio de la propia sociedad. La sociedad puede generar sus propios caminos de crecimiento” (IEMS, 2006a:85). Los colonos, los jóvenes y las ONG’s transformaron una realidad que parecía inmutable, lograron a través de la negociación política que se abriera una preparatoria en lugar de una cárcel.

2.5. Fundamentos del Modelo Educativo del IEMS.

La propuesta educativa del Instituto de Educación Media Superior se basó en el modelo de la Preparatoria Iztapalapa 1. Fue su antecedente histórico pero también pedagógico que configuró y reprodujo ciertas prácticas que han determinado el modo de ser de la institución, sus valores, su cultura académica, el papel de los distintos actores la relación con la comunidad; así como el modo de ser maestro del IEMS y el modo de ser alumno.

Una característica que tenía la Preparatoria Iztapalapa 1 fue que atendió a los chicos de la delegación Iztapalapa exclusivamente, la institución debía atender a los jóvenes de la comunidad en la que se ubicaba. Entonces, los planteles del Sistema de Bachillerato de Ciudad de México tenían que estar estratégicamente distribuidos en las zonas de la ciudad que se encontraban en la periferia, en condiciones de marginalidad y que no contaban con planteles de educación media superior.

La idea es que los jóvenes asistieran a una preparatoria que estuviera cerca de su domicilio de manera que no tuvieran que desplazarse largas distancias para llegar a su centro de estudios; además que los planteles formasen parte orgánica de la zona en la que se ubicaba, ya que de inicio se planteó que los padres de familia y la comunidad serían reconocidos institucionalmente como actores externos con capacidad de cierta participación al interior de los mismos. Así, por ejemplo, en el caso del Plantel de Topilejo donde se realizó la presente investigación, fueron los comuneros quienes donaron un terreno destinado a la siembra de maíz para que se construyera la Preparatoria, además muchas de las personas contratadas como personal de apoyo forman

parte de la comunidad de Topilejo, a su vez, el jefe de servicios en la preparatoria es una persona que tiene cierta autoridad moral en la zona.

Otra característica de la Preparatoria Iztapalapa fue su matrícula reducida para favorecer la atención personalizada de los alumnos y una política de atención a las aspiraciones de los jóvenes, que planteó el ingreso a través de un sorteo de números aleatorios ante notario público, en el que se asignaron los lugares disponibles entre los estudiantes registrados. Con este procedimiento el gobierno buscó eliminar el examen como ruta de diferenciación académica para la asignación.

De esta forma la naciente institución buscó darle cabida a lo que llamó una “política de equidad para el ingreso” (IEMS, 2006c:5). Las primeras referencias enunciadas en el documento institucional que da cuenta del modelo educativo de la Preparatoria Iztapalapa 1 son: el derecho a la educación expresado en el artículo tercero constitucional que define a la educación como un proceso de desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, como factor de progreso contra la ignorancia. La educación pública debe favorecer procesos democráticos y de constante mejoramiento.

En suma, que la educación que imparte el estado debe formar personas íntegras, solidarias y con capacidad de juicio crítico. Así, el proyecto educativo fue pensado y estructurado, para atender a las poblaciones que generalmente quedaban al margen de la oferta educativa para el nivel medio superior en la ciudad de México. Por lo que la propuesta indicó que la educación que imparte el IEMS debía ser sensible, abierta y flexible ante las necesidades y expectativas de sus alumnos.

El Modelo Educativo del IEMS: Fundamentos filosóficos y socioeducativos.

El IEMS fue una propuesta de educación media superior cuyo objetivo fue preparar a los jóvenes con una cultural general, saberes, competencias y valores que les permitiera ya sean continuar su trayectoria hacia la educación superior, o bien colaborar productivamente en cualquier otro proyecto colectivo que ayudara a solucionar los problemas de su comunidad. En cuanto a las necesidades laborales se reconocía que los jóvenes necesitan una formación sólida que les proporcione la capacidad de moverse con eficacia en un mundo laboral incierto y las habilidades para ser creativos e inventivos y producir formas autónomas de trabajo.

Uno de los fundamentos filosóficos del IEMS plantea que los jóvenes que atiende son sujetos que, creados desde la acción colectiva, cuyos intereses deben centrarse en sí mismos, pero también en los otros como objeto de preocupación, respeto, solidaridad y responsabilidad. Por lo tanto, el proceso educativo debía proporcionarles elementos que les facilitaran construir su sentido de vida tanto individual como colectivamente; debía cultivar la imaginación, la intuición, la creatividad, el sentido del humor y la empatía. Con estos elementos redundó en la idea de que la escuela fuera un espacio de vida y para la convivencia.

El modelo enfatiza la formación de actitudes y valores hacia la participación y convivencia, esto lo podemos ver cuando enuncia que los jóvenes deben aprender a aceptar disensos y a construir consensos hacia el bien común.

La orientación social de la propuesta curricular del IEMS consideró fundamental que los jóvenes aprendieran a vivir y convivir “en un escenario de desigualdad y fragmentación de las esferas sociales, económicas, culturales y políticas como reto del presente” (IEMS, 2006b:10). Por ello, la educación que se imparte en esta institución debe provocar una reinserción social de los jóvenes, el IEMS busca formar sujetos sociales que trasciendan el individualismo y el repliegue en sí mismos. El derecho a la educación debe acompañarse del derecho a vivir en sociedad.

La escuela es vista como un espacio que promueve la participación y la intervención que le ayuda a los estudiantes a asumir los retos que el mundo actual les presenta. A su vez, la escuela debe vivirse como el lugar donde los

alumnos tengan un ejercicio activo y colaboren en la construcción de proyectos sociales como miembros de una comunidad en el espacio escolar.

El fundamento pedagógico sustenta que la educación que se imparte en el IEMS es el diálogo entre los actores y la adquisición de aprendizajes y de diversas capacidades que a su vez ayudaran a los estudiantes a comprender, interpretar y recrear su mundo. Señala que además de desarrollar la capacidad para aprender y enseñar a otros y con otros, de adquirir habilidades que les permitan comprender la diversidad social y cultural que les rodea, debe propiciar la posibilidad de ser sensibles ante los valores que guían la vida de los demás.

La orientación pedagógica del enfoque curricular del IEMS reconoce un eje de flexibilidad pues ante la realidad incierta, volátil y efímera es necesario plantear una estructura curricular maleable, que, en la práctica, a partir de la experiencia de los distintos actores que la integran permita orientar y recrear los procesos de la propuesta educativa.

La propuesta educativa señala también que los jóvenes necesitan tener capacidad intelectual y moral para analizar, comprender y modificar su entorno social. Además, de desarrollar una capacidad crítica y obtener un bagaje cultural rico para poder sobrevivir espiritualmente en esta sociedad. De ahí que la educación debe ser un proceso que acompañe durante toda la vida contribuir a desarrollar habilidades autodidactas que los lleven a la autoformación.

A partir del desglose de estos fundamentos y necesidades, se perfiló la base para construir el Proyecto Educativo tanto de la Preparatoria Iztapalapa 1, como del IEMS.

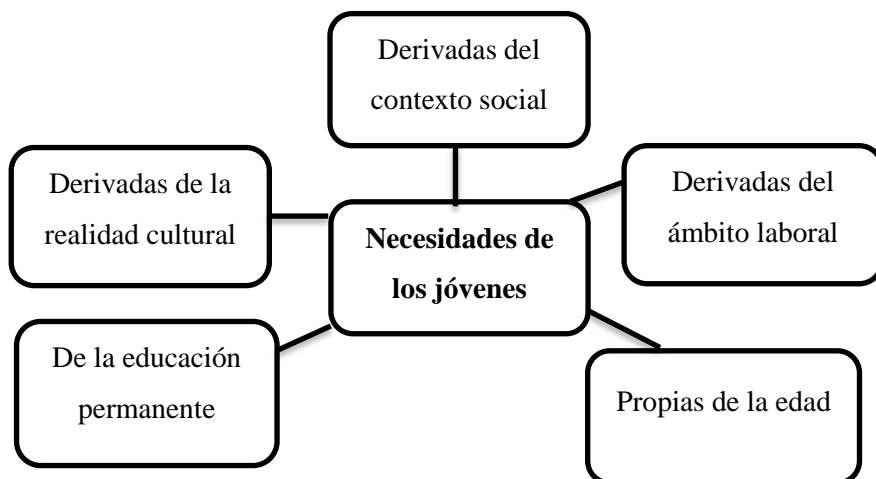


Diagrama 2 Necesidades de los Jóvenes según el Modelo del IEMS. Elaboración propia

Componentes del Plan de Estudios

El plan de estudios del IEMS está conformado no solamente por contenidos temáticos, sino que además, hace énfasis en el uso de métodos de trabajo académico. Estos métodos debían contribuir a desarrollar las habilidades intelectuales superiores de los alumnos, de tal forma que la preparatoria se constituyera en un espacio de interacciones auténticamente humanas que contribuyeran al desarrollo de valores morales, intelectuales y sociales. Todo esto a través de actividades tales como la discusión, la investigación, la redacción y la expresión verbal, plástica, y musical.

La siguiente tabla muestra en general los ejes de formación en las que se fue estructurando la propuesta curricular del IEMS.

	Formación Crítica	Formación Científica	Formación humanística
Conocimientos	Dominio del campo u objeto de la crítica	Cultura científica general Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares	Conocimientos axiológicos Cultura básica
Habilidades	Capacidad de vigilancia epistemológica Capacidad de contextualización teórico-cultural Capacidad de contextualización histórico-social	Capacitación para la investigación científica	Capacidad de actuación moral Capacidad de reflexión estética Capacidad de expresión oral y escrita Capacidad de interacción social eficaz y responsable
Actitudes	Actitud Crítica Hábito de vigilancia epistemológica Hábito de contextualización teórico-cultural Hábito de contextualización histórico social	Actitud científica	Actitud axiológica Consciencia histórica y social Consciencia moral Disposición de actuación moral Sensibilidad estética Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado
Métodos de trabajo académico	Desarrollo de habilidades intelectuales superiores		
La preparatoria un espacio de interacciones humanas	Desarrollo de valores morales, intelectuales y sociales		

Tabla 2. Estructura de la propuesta pedagógica del IEMS

El proyecto, incluyó cuatro áreas de trabajo académico: Ciencias, humanidades, prácticas y complementarias, en la siguiente tabla se muestran sus componentes.

Ciencias	Humanidades	Prácticas	Complementarias
Matemáticas Física Química Biología	Lengua y literatura Historia Filosofía Música Artes plásticas	Organización y programación Inglés Computación	Optativas Actividades extracurriculares

Tabla 3. Áreas de trabajo académico del IEMS

Esta organización curricular consideró y planteó que las áreas estarían siempre relacionadas con el fin de nutrirse entre sí. Por ejemplo:

La formación humanística será resultado del trabajo académico del área humanística, pero también del que se desarrolle en las otras tres áreas de este cuadro, e incluso de factores externos al trabajo académico propiamente dicho; el estudio y enseñanza de las ciencias contribuirá a la formación humanística mediante las necesarias y constantes referencias a la filosofía y a la historia de la disciplina que se está tratando (IEMS, 1999:11).

El proyecto educativo daba un mayor énfasis a la formación, crítica, científica y humanística, donde el abordaje de los contenidos podía vincular estos tres ejes centrales de la propuesta curricular.

La metodología de enseñanza del IEMS indicaba que todo esfuerzo académico debía estar orientado al aprendizaje de los alumnos y que éste sería siempre, el resultado de diversas actividades. Por otro lado, que el estudiante es un actor consciente de su proceso educativo, por lo tanto, había que hacerlo participe del mismo de manera constante.

Durante la clase, el maestro tendría que reducir la exposición oral y escrita, sólo en el caso de que fueran efectivas podían utilizarse. Esto con el fin de brindar mayor espacio de expresión y diálogo académico con y entre los alumnos, y mayor espacio para las actividades de aprendizaje.

Además, el maestro promovería constantemente lecturas de obras científicas y humanísticas así como la realización de actividades de investigación, de producción y de prácticas. Los cursos de ciencias serían apoyados con trabajo en laboratorios de tal forma que se consolidaran los conocimientos, habilidades y actitudes que constituyen la formación científica.

En algunas materias el programa previó tiempos breves de prácticas y se esperaba que fuera de la institución los alumnos pudieran formalizar otras acciones sociales y culturales importantes para su formación.

El mapa curricular que se diseñó para la Preparatoria Iztapalapa 1 y que ha sido básicamente el del IEMS, propuso: 6 semestres para ciencias (2 de Física, 2 de Química y 2 de Biología), 4 semestres de Matemáticas, 4 semestres de Filosofía, 4 semestres de Lengua y Literatura, 4 semestres de Historia, 3 semestres para Inglés, 2 semestres de música, 2 semestres de Artes plásticas y un semestre de computación y dos semestres de materias optativas.

	Semestre	Clase	Tutoría	Estudio	Laboratorio	Seminario	Prácticas	Total
1	Matemáticas I	3	¼	6				9 ¼
	Física I	3	¼	6				9 ¼
	Lengua y Literatura I	3	¼	6				9 ¼
	Filosofía I	3	¼	6				9 ¼
	Organización y Plan	1		2				3
	Total	13	1	26				40
2	Matemáticas II	3	¼	6				9 ¼
	Física II	2	¼	4	1 ½	1 ½		9 ¼
	Lengua y Literatura II	3	¼	6				9 ¼
	Filosofía II	3	¼	6				9 ¼
	Computación	1		2				3
	Total	12	1	24	1 ½	1 ½		40
3	Matemáticas III	3	¼	6				9 ¼
	Química I	3	¼	6				9 ¼
	Lengua y Literatura III	2	¼	4				6 ¼
	Historia I	2		4				6
	Filosofía III	2	¼	4				6 ¼
	Artes Plásticas I	1		1			1	3
	Total	13	1	25			1	40
4	Matemáticas IV	3	¼	6				9 ¼
	Química II	2		4	3			9
	Lengua y Literatura IV	2	¼	4				6 ¼
	Historia II	2		4				6
	Filosofía IV	2		4				6
	Artes Plásticas II	1		1			1	3
	Inglés I	1		2				3
	Total	13	½	25	3		1	42 ½
5	Biología I	3	¼	6				9 ¼
	Historia III	3		6				9
	Música I	1		1			1	3
	Optativas	5	¼	5		5		15 ¼
	Inglés II	2		4				6
	Total	14		22		5		42 ½
6	Biología II	2	¼	4	3			9 ¼
	Historia IV	3		6				9
	Música II	1		1			1	3
	Optativas	5	¼	5		5		15 ¼
	Inglés III	2		4				6
	Total	14	½	22	3	5		42 ½

Tabla 4: Propuesta de Mapa Curricular para la preparatoria Iztapalapa 1. (IEMS, 1999:19)

Al igual que en el proyecto de la Preparatoria Iztapalapa 1, el proyecto Educativo del IEMS desagrega estos tres ejes de formación en dos grandes ámbitos: el Ámbito Disciplinar y el Ámbito de las áreas complementarias.

Las asignaturas del ámbito disciplinar se dividen en asignaturas de carácter científico, cuyo objetivo es “que lo estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico a través de un trabajo ordenado y sistemático” (IEMS, 2000:22) Y en asignaturas de carácter humanístico “cuyo propósito central es el estudio del ser humano, de sus concepciones y de sus manifestaciones así como su trascendencia en el tiempo y espacio” (IEMS:2000:22). Finalmente, ambas áreas disciplinares se unen, complementan y trastocan.

En el siguiente cuadro se muestran las asignaturas correspondientes a cada área disciplinar:

Asignaturas del Ámbito Disciplinar	
Humanidades	Ciencias
Artes Plásticas	Biología
Filosofía	Física
Historia	Matemáticas
Lengua y literatura	Química
Música	

Tabla 6. Asignaturas de Ámbito Disciplinar. (IEMS, 2000:23)

En esta tabla podemos apreciar las asignaturas que conforman la estructura curricular el IEMS, en cuanto al ámbito disciplinar, sin embargo, como dijimos anteriormente existe el ámbito de las áreas complementarias. El cual se conforma por asignaturas de carácter práctico (Computación, Inglés, Planeación y Organización del Estudio) y asignaturas optativas que el documento no menciona específicamente. En el mapa curricular se menciona que las asignaturas optativas podrán ser del área de formación científica o humanística.

En cuanto al tema de la evaluación de los aprendizajes, el proyecto educativo del IEMS reconoce que su función es apoyar al proceso de aprendizaje de los alumnos; en este sentido, al alumno le brindaría elementos para apercibirse de lo que sabe y de lo que ignora. Al maestro le sería útil como instrumento que le devolvería información sobre la eficacia de su trabajo y la búsqueda de mejores estrategias de enseñanza.

Para el IEMS, la evaluación del aprendizaje se equipara a un ejercicio de observación sistemática, personalizada y contextualizada de los procesos educativos. La evaluación desde un nivel personal es vista como ejercicio de introspección por parte del docente enfocada a la valoración de sus acciones académicas, procesos y resultados. Así mismo, es considerada un sinónimo de conocimiento en la medida en que brinda información acerca de los aprendizajes de los alumnos, de las mediaciones didácticas entre los aprendizajes y el saber docente.

La información obtenida en la evaluación debía servir para una intervención académica que promueve mejores resultados y, al mismo tiempo, a la institución le permitiría recabar información para valorar el plan de estudios, los programas y desempeño de los actores.

El proceso formativo de los estudiantes.

El Proyecto Educativo del IEMS tuvo presente desde su conformación, que los jóvenes se formarían a partir de su contexto social y cultural específico, por lo que la preparatoria debía atender sus necesidades y perspectivas concretas durante su proceso formativo.

Por ello, se buscó en primer lugar, vincular la experiencia escolar con la vida cotidiana de los alumnos. La educación desde la mirada institucional tenía un significado social en la medida en que propiciara relaciones entre los aprendizajes adquiridos en la formación académica y las posibles transformaciones que éstos pudieran generar en la vida cotidiana de los alumnos.

Debido a las condiciones de rezago en las que viven los jóvenes a quienes estuvo destinado este proyecto, se consideró un esquema de atención personalizada en la enseñanza., de tal forma que su paso por la institución les diera la oportunidad de “tener experiencias de convivencia significativa que les [permitieran] una emancipación, desarrollo personal, académico y social”. (IEMS, 2006:2)

Como se ha descrito, la definición de tres ejes de formación, crítica, la científica y humanística, constituyen la base del perfil de egreso de la preparatoria. La formación crítica pretendía desarrollar, una actitud crítica que fue entendida como la disposición auténtica de los alumnos por la búsqueda de la verdad. Implicaba también, que los jóvenes dominaran el campo de discusión, al poder conformar un panorama acerca de lo que sabían y lo que no sabían. Igualmente, que adquirieran la capacidad y hábito de la vigilancia epistemológica; una competencia vinculada con la reflexión en torno a la validez de los procedimientos que se relacionan con la construcción propia del saber.

Otro aspecto de la formación crítica fueron los temas relacionados con la contextualización teórico-cultural, entendida como la habilidad y hábito que debían adquirir los alumnos para reconocer las bases teóricas y culturales de donde se desprenden los conceptos que aprenden. La contextualización históricos-social permitiría identificar la procedencia de los conocimientos en el devenir histórico y su relación con la estructura social.

En lo que respecta la formación Científica, el primer rubro consistió en la intención de formar en los jóvenes una actitud científica, que fue entendida como el desarrollo del hábito de la duda sistemática (la imperdonable sospecha de las obviedades) y en la costumbre de sistematizar toda indagación. Esto implicaba que los estudiantes desarrollaran de una razonable seguridad en sí mismos y al mismo tiempo continuaran cuestionando, con la idea de desmitificar a la ciencia y al quehacer científico.

La formación científica implicó la adquisición de una cultura científica general, que consistía en que los jóvenes poseyeran un panorama de la historia de las principales disciplinas científicas y de los procesos y estructuras del conocimiento científico. Para lograr este objetivo fue necesario incluir en los planes de estudio el abordaje de la filosofía e historia social de la ciencia.

Además de tener la intención de que los estudiantes adquirieran conocimientos de algunas ciencias como las matemáticas, la física, la química y la biología. El eje de la formación científica incluía formación para la investigación; que comprendía el manejo de métodos y técnicas de investigación (documental y experimental), así como el análisis de comunicaciones científicas.

El eje de la formación humanística se enfocó en que los alumnos del instituto adquirirían una actitud de constante búsqueda e indagación personal respecto a los valores que rigen sus vidas y la promoción de los valores humanos universales. Para ello, había que formar en los jóvenes una conciencia humanística (histórica y social), entendida como la conciencia de que todos los seres humanos comparten vida, destino y emociones y que formamos parte de un género que trasciende su momento y su lugar, de ahí la importancia del estudio de diversas culturas.

La formación humanística también consideró que el bachillerato debía lograr que los estudiantes tomaran consciencia de que son sujetos morales y desarrollaran la actitud y capacidad para decidir autónomamente con plena consciencia de sus derechos y obligaciones, de los derechos de los demás y de las repercusiones de sus actos.

Formar para la sensibilidad, para la capacidad de reflexión estética y la capacidad de expresión artística fueron otros aspectos del eje de formación humanística. Otro aspecto de la formación humanística fue desarrollar en los jóvenes la capacidad de interacción social eficaz y responsable para una convivencia solidaria. También, que los alumnos pudieran expresarse adecuadamente de forma oral y escrita.

Además, los jóvenes debían desarrollar hábitos de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado, la formación humanística buscó que los chicos que asistían a la preparatoria pudieran conocer la organización de la sociedad, de la administración pública y de los derechos y deberes de los individuos.

Si lo vemos gráficamente y ponemos en el centro a los jóvenes, y alrededor, a manera de esferas a estos ejes de formación que integran la propuesta educativa, tendremos un panorama general del perfil de egreso y de la intención educativa, que la Preparatoria Iztapalapa 1 fue un modelo de bachillerato general propedéutico.

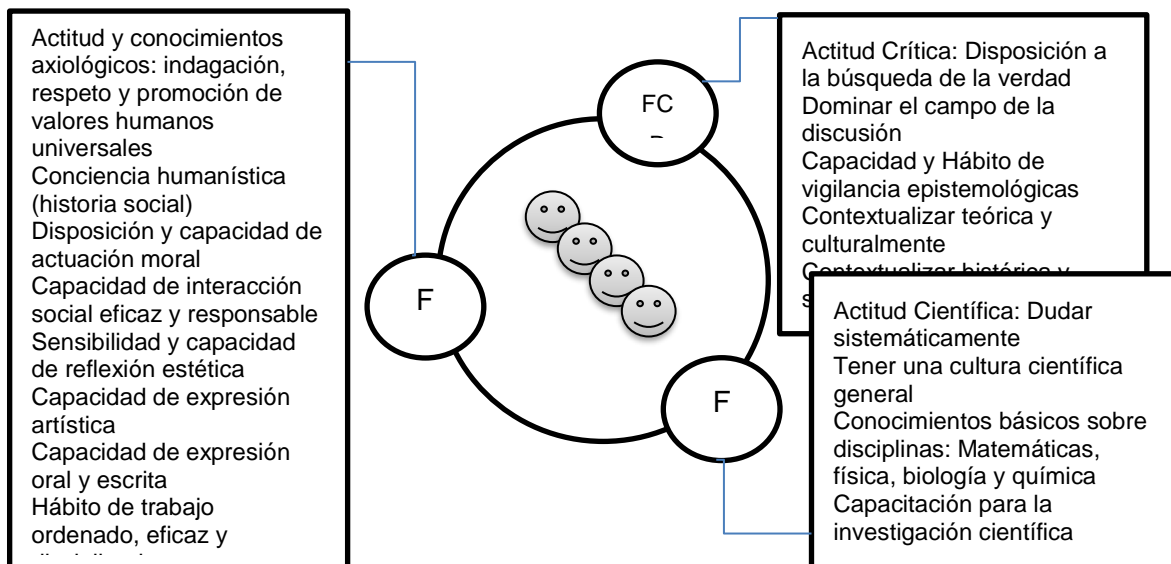


Diagrama 3. Proyecto Educativo de la Preparatoria Iztapalapa 1. Elaboración propia

Desde el ideal que siempre implica la construcción de una propuesta educativa, llama la atención la complejidad que exigen estos tres ejes formativos en contraste con las condiciones de rezago educativo en que los jóvenes llegan a la preparatoria. El proyecto fue muy ambicioso en términos pedagógicos y su planteamiento exige cuestionar si en los niveles de formación previos de primaria y secundaria las generaciones que ingresan al IEMS cuentan con un bagaje cultural, actitudinal, conceptual, que le permita una continuidad real a su formación en el nivel medio superior.

Si bien el proyecto presenta una coherencia básica en sus fundamentos y estructura curricular, al integrar en las disciplinas, conocimientos, habilidades y valores, lograr el perfil de egreso que se propone es inalcanzable, debido a las características de los estudiantes que conforman la población escolar de los planteles del IEMS.

La figura del docente.

Después de los estudiantes, los maestros fueron considerados desde la propuesta, actores fundamentales dentro del proyecto, en tanto que su trabajo resultaba “el apoyo central de los estudiantes” (IEMS, 2002). Los maestros del IEMS son reconocidos como auténticos educadores, cuya profesión debía estar vinculada con un proyecto de vida. Por ello se les aseguró desde un inicio una estancia de tiempo completo con un salario digno que les permitiera vivir cómodamente y no tuvieran la necesidad de buscar otras fuentes laborales.

Situación que a la larga no resultó una realidad, por ejemplo, los profesores que participaron en el taller como parte de esta investigación, salvo uno que se dedica solamente a ser profesor del IEMS, el resto de profesores tienen otras actividades profesionales remuneradas, dan clases en universidades públicas o particulares, o bien realizan actividades de asesoría, de capacitación y actualización para corporativos, esta misma información se corroboró en la entrevista con el coordinador del plantel quien afirmó que en efecto “la mayoría de los profesores tienen otra fuente laboral además del IEMS”.

Aún con esta situación, el proyecto desde sus inicios buscó reivindicar el trabajo de los docentes, ya que no fueron concebidos como “trabajadores a destajo” sino como educadores responsables de la formación de sus alumnos. (IEMS 1999:10)

Según esta propuesta educativa el maestro es un sujeto reflexivo un investigador, que constantemente piensa en su trabajo en el aula y fuera de ella. La reflexión del maestro es parte de la enseñanza ya que le permite repensar, reorientar y reconfigurar la disciplina que enseña. Lo mismo con respecto su quehacer pedagógico para valorar el aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la propuesta curricular lo reconoce como creador y recreador del currículum a partir de su reflexión sobre los contenidos, las herramientas y mecanismos que operan en su labor cotidiana.

El IEMS como institución le da un valor al saber y experiencia de los maestros cuando establece este principio de flexibilidad curricular alimentada por la misma reflexión sobre el trabajo cotidiano. El documento del proyecto educativo del IEMS, dice por ejemplo, que el docente sabe traducir el saber disciplinar a los alumnos y sabe traducir los contenidos en aprendizaje significativo (IEMS b, 2000:12).

A su vez, para el IEMS, el docente tiene una responsabilidad ética claramente reconocida primeramente para con los estudiantes y para con sus colegas. Esta caracterización del maestro como investigador reflexivo con responsabilidad ética finalmente lleva a la concreción del proyecto educativo, pues implica una reinterpretación constante del trabajo, una valoración de las decisiones tomadas, un aumento de la capacidad de innovación. De tal forma que el trinomio: práctica, reflexión y recreación en el trabajo de los maestros dé como resultado el aprendizaje de los alumnos y éste a su vez se traduzca en “una emancipación cognitiva, emocional, simbólica, social y cultural” para los estudiantes. (IEMS, 2000:14).

La aspiración de que los alumnos tuvieran atención personalizada implicaría sacar tanto al profesor como a los alumnos del anonimato. En este sentido, el modelo consideró el reconocimiento de los saberes y experiencias de los profesores. Y en el caso de los alumnos, conocer cuál era su escuela de procedencia, cómo fue su desempeño en el nivel básico, su regularidad en la asistencia, cuáles eran las características de sus familias, la opinión que los alumnos tenían sobre sí mismos y las expectativas sobre sus estudios.

El docente debía tener una responsabilidad ética que acompañara a los estudiantes en su proceso formativo bajo principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado. Lo que la daba a su trabajo una perspectiva que iba más allá de la formación disciplinar sino trascendía al rol de maestro como tutor.

En el entendido de la escuela es un lugar donde los estudiantes manifiestan sus potencialidades y revelan sus limitaciones frente al saber, el docente fortalece la atención personalizada, contribuye a la reflexión sobre la práctica y orienta el desarrollo de los aprendizajes (IEMS, 2000:15).

El modelo de gestión académica.

Las autoridades internas han sido un factor importante en la creación y desarrollo del proyecto. La figura del director general destaca por su función de vigilar que los recursos fueran destinados a los fines establecidos y que el trabajo del resto de los actores se realizara adecuada y eficientemente. Otro órgano de dirección es el Consejo Académico que tiene como funciones evaluar los planes de estudio, contribuir al desarrollo teórico de las investigaciones que se generen al interior del Instituto, dirigidas a fortalecer el modelo educativo; formular propuestas para el perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje y el mejoramiento de las tutorías, entre otras; “consejo consultivo”, formado por autoridades externas sería el apoyo para que la institución alcance sus propósitos, mediante la gestión de recursos y seguimiento al desempeño del resto de los actores (IEMS, 1999:10).

Un rasgo característico y hasta definitorio de esta propuesta educativa es que incluyó a la comunidad a través de este consejo social como un actor reconocido institucionalmente. Además, se tomaron en cuenta a los actores de apoyo administrativo, técnico y manual, para los cuales:

La institución ofrecerá a este personal todos los apoyos factibles para que se superen constantemente y se reduzcan los prejuicios de la drástica división del trabajo que caracteriza a los sistemas educativos convencionales; para este propósito, los demás actores (estudiantes, profesores y autoridades) deberán coadyuvar en la medida delo razonable en las pesadas tareas que corresponden al personal de apoyo (IEMS, 1999:10).

En los orígenes del IEMS, se dejó un precedente institucional de preocupación por el trabajo que realizaba el personal de apoyo de la institución. La organización de las tareas académicas del alumno partía de la base que debía hacerse responsable de su propio proceso educativo, por lo que su labor como estudiante era atender al trabajo grupal, es decir a sus clases estructuradas como sesiones que duraban una hora en grupos de hasta 25 alumnos. Una clase como tal, donde el docente presentaba temas, vocabulario necesario, orientaba las actividades de aprendizaje. Se calculó que las horas clase irían de 12 a 14 por semana.

Los estudiantes debían atender también los tiempos de asesoría donde el profesor apoyaría a los alumnos en la solución de distintos problemas

académicos. Durante el primer y segundo semestre el alumno tendría dos medias horas de asesoría semanal obligatoria. Una en matemáticas y ciencias naturales y la otra en humanidades e historia. La idea es que conforme el estudiante avanzara en el proceso, fuera cada vez más autónomo y no requeriría más de este acompañamiento en los semestres posteriores más que una media hora quincenalmente.

Además, los alumnos debían dedicar tiempo al estudio de forma individual o grupal, a través de la lectura de libros, artículos y materiales. En los últimos semestres el proyecto indicó que debían estructurarse sesiones de discusión o seminarios con apoyo de los profesores. Se calculó que el estudio individual o grupal representaría 26 horas a la semana. De tal forma que la carga total de horas dedicadas a la formación semanalmente, ya considerando el tiempo de clases, sería de 40 horas.

Como se sabe, la Educación Media Superior en México es diversa y no puede ser estudiada bajo un patrón, “su diversidad y complejidad obedecen a múltiples factores, entre ellos: sus distintos orígenes, sus desiguales, intenciones formativas, y su heterogénea forma de organización, administración e incluso dependencia institucional” (Lozano, 2015:109). De tal forma que a lo largo de este capítulo hemos descrito algunos escenarios de los momentos en los que el IEMS se configuró particularmente como institución educativa.

Parte de la identidad única del IEMS es que surgió a partir de la necesidad y de la exigencia real de la población juvenil de la Ciudad de México, específicamente de un sector vulnerable, jóvenes que habitaban en las zonas marginales para quienes la opción de cursar un bachilleratos propedéutico era casi imposible, ya que las opciones educativas para ellos en este nivel más comunes como la UNAM o el IPN, se encontraban saturadas y geográficamente lejos.

La lucha de los jóvenes y los colonos de Iztapalapa logró la creación del IEMS y tiempo después, en el año 2000, que se decretara la obligatoriedad de la Educación Media Superior en el Distrito Federal, tendencia que continuó en el país para que ya a nivel federal ocho años después, esta obligatoriedad se hizo patente con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).

El IEMS nació también, como una promesa de campaña de un candidato a la jefatura de gobierno del (Partido de la Revolución Democrática), este vínculo

de nacimiento hizo que la cultura de un partido político ya institucionalizado permeara la tanto la filosofía del IEMS como su cultura y prácticas cotidianas como institución educativa. Obedeció también, a la impronta política que el IEMS tuviera un rápido periodo de expansión, y con ello se enmarcan las constantes contradicciones y problemáticas que tiene el instituto.

La visión de uno de los profesores que asistieron al taller, que fue parte de esta investigación, es que el IEMS ha quedado a la deriva de los caprichos de los políticos en función y su desarrollo como la institución educativa que resultaba al principio, ha venido en detrimento:

El IEMS depende completamente del gobierno del Distrito Federal, surgió hace quince años, gracias a las movilizaciones de los colonos de Iztapalapa. En ese entonces, el gobierno del DF lo encabezaba López Obrador, quien decidió crear el proyecto y echarlo a andar, con todas las ventajas y desventajas que ello implicaba. Al principio se le dio mucho impulso porque era una iniciativa del mismo gobierno, sin embargo, con el tiempo las cosas cambiaron. Aquella administración cambió y el interés que los primeros habían demostrado se fue. Con las administraciones gubernamentales posteriores se cayó en el descuido, finalmente vieron al IESM como un proyecto que no era propio y dejaron de atenderlo como nosotros hubiéramos querido. Los gobiernos del DF posteriores lo relegaron a cuestiones secundarias y, además de no brindarle presupuesto necesario, lo consideraron como un premio de consolación para todo aquellos “chapulines” que no alcanzaban un lugar en la burocracia política. (PUS04)

Con el paso del tiempo, son muchas las dificultades que el IEMS ha enfrentado y enfrenta como consecuencia de esta característica de su proceso fundacional y por ejemplo, la falta de presupuesto es uno de los grandes asuntos por resolver:

Estoy seguro de que todos los planteles que conforman el IEMS están invadidos de problemas como falta de maestros, falta de equipo, tanto en el plantel como en cubículos, falta de actualización docente, etcétera. Estos problemas se resolverían si hubiera voluntad institucional. Es decir, que invirtieran para renovar la infraestructura material y que contrataran más maestros. Con todo, las cosas no son así, hay una renuencia constante a resolver estos problemas con el pretexto de que no cuenta con el presupuesto suficiente para ello. Si el GDF dejara de considerar al IEMS como si fuera una delegación y le brindara los medios necesarios para su funcionamiento, estoy seguro que muchas cosas mejorarían. (PUS04)

Como leímos arriba, la estructura administrativa y académica del IEMS hasta la fecha depende del gobierno capitalino esta situación genera diversas tensiones al interior del instituto ya que las autoridades del IEMS se han visto presionadas por el gobierno federal para pertenecer y alinearse a los requerimientos de la RIEMS.

Las medidas concernientes a la profesionalización de docentes de la Educación Media Superior (EMS) fueron publicadas en el acuerdo número 447 en el diario oficial de la federación en octubre de 2008, donde en el capítulo segundo, la Secretaría de Educación Pública describe el perfil que deben tener los docentes en este nivel.

Un perfil que exige que los profesores: organicen su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, 2) dominen y estructuren los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, 3) planifiquen los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque de competencias, y los ubiquen en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, 4) lleven a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, 5) evalúen los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, 6) construyan ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, 7) contribuyan a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y 8) participen en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyen a la gestión institucional.

Desde la estructura de la reforma, para hacerle frente a estas demandas, se consideró una oferta de formación continua para que los profesores de educación media superior lograran tener y mantener esta serie de competencias al día, en algunos planteles de forma obligatoria y en otros de forma opcional, “Para cumplir con esta meta, al inicio de la Reforma, en el 2008, se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), instancia encargada de orientar las acciones de formación y actualización de los docentes (Lozano, 2015:110)”.

Se estableció un trabajo en conjunto con instituciones de educación superior en las entidades y en especial con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se crearon diplomados y cursos para atender la formación de los docentes en los rubros disciplinares, pedagógicos y didácticos acordes con los requerimientos de la reforma.

En palabras de Herrera, la mayoría de los profesores han perdido la ilusión por el modelo educativo del IEMS (2014:83) en el mismo tono, en 2014, Pérez Rocha publicó un artículo donde denuncia cómo a partir de los gobiernos de Marcelo Ebrard y Miguel Ángel Mancera, el instituto quedó expuesto al “abandono, asfixia financiera y uso de puestos directivos para colocar burócratas incompetentes y pagar facturas políticas” (Pérez, 2014:1)

Sin embargo, como sabemos la realidad está llena de matices y en medio de las distintas condiciones desfavorables del instituto, hay quienes perciben que la institución ha brindado condiciones de posibilidad para un desarrollo académico y personal de los alumnos:

Debo aceptar que en ocasiones ha habido grandes decepciones, pero siempre hay frutos, como es el caso de Chong y Alina: Chong estudia psicología y es músico, y Alina es Geofísica egresada recientemente de la UNAM con mención honorífica. (PCS01)

El desarrollo profesional de los maestros se ha atendido parcialmente mediante actividades relacionadas con la formación continua. En el siguiente capítulo abordaremos este tema, describiendo algunas características y estructura institucional para este rubro y las condiciones que propiciaron la implementación de la estrategia de formación de docentes que se propuso en la investigación basada en la narrativa de la experiencia de los profesores.

Capítulo 3. Espejos y Ventanas: Las Narrativas como Estrategias de Formación

La formación de docentes en la historia del IEMS tiene varias etapas, en primer lugar, tendríamos que hablar de los docentes que de manera voluntaria se ofrecieron a dar clases en el estacionamiento de la ex cárcel de mujeres, muchos de ellos carecían incluso de una formación profesional, sin embargo, movidos por la intención de lograr la apertura oficial de la preparatoria, dieron clases en las peores condiciones, sin recibir formación alguna.

Cuando se creó oficialmente el IEMS, en los documentos institucionales se describió el perfil que debían tener aquellas personas que aspiraban a ser docentes: debían contar con un título profesional acorde con la materia que se impartirían, experiencia en la enseñanza en el nivel medio superior y herramientas teóricas y didácticas para la implementación de este nuevo modelo educativo. Con un par de planteles se podía tener control y dar acompañamiento a estos nuevos docentes en cuanto a la implementación del modelo.

Durante su fase de expansión el IEMS hizo una contratación masiva de profesores, ya que en menos de dos años alcanzaba la cantidad de veinte planteles, esto provocó que muchos de los profesores ingresaran a trabajar a las aulas sin tener más que un conocimiento básico del modelo educativo y con grandes dudas al respecto. Muchos maestros contaban con los conocimientos disciplinares, pero carecían de concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión:

Uno de los profesores que asistieron al taller comentó que una vez contratado, fue “arrojado al salón de clases sin dominio alguno de la actividad docente”, sin recibir por parte de la Institución ningún curso de inducción. Este profesor era recién egresado de la maestría y no contaba con experiencia docente (RSS01).

Otro profesor comentó lo siguiente:

La primera vez que impartí clases en esta institución fue a principios de año 2009. Antes de presentarme en el salón de clases había hecho los trámites para que me aceptaran como docente y, después de un proceso accidentado y largo, un día me avisaron que debía presentarme en un plantel que está muy cerca del Reclusorio Norte. Pensé que sólo sería para firmar contrato y hacer las diligencias previas al curso. Pero no, ese día me recibieron, me presentaron con mi jefe inmediato y, acto seguido, me llevó al salón de clases (PCHS01).

Durante esta etapa, el IEMS fue desdibujando el ideal planteado en sus documentos fundacionales, ya que la imperiosa necesidad de abrir planteles vinculada a un proceso político de elección presidencial comprometió la labor de formación previa y continua de los docentes en el modelo.

Una vez concluida la etapa de expansión, el instituto generó espacios de inducción para los nuevos docentes, a través de cursos breves. También, configuró espacios de formación continua a través de las “Academias” donde los profesores de las distintas materias, por plantel y de forma colectiva se reunían para plantear y compartir sus experiencias con los alumnos y conocimientos didácticos. Aunque, en voz de los profesores al taller, las academias, finalmente se han utilizado para organizar cuestiones administrativas como horarios y cantidad de alumnos en los grupos, no tanto como un espacio de formación de docentes.

Esta forma de trabajo tuvo que ver con que el modelo educativo nombró a los maestros: Docentes-Tutores-Investigadores (DTI) y en este nombre se les reconoce como intelectuales reflexivos cuya labor va más allá de la docencia, es también la tutoría y la investigación sobre la práctica, por eso las Academias se pensaron como espacios de socialización de experiencias y, por ende, de co-formación entre maestros de un mismo plantel. A parte, se crearon las “Macroacademias”, que son reuniones intersemestrales donde los DTI’s de todo el instituto se reúnen y comparten las experiencias, conocimientos, proyectos de investigación o intervención que realizaron con sus alumnos durante el semestre.

Gracias a la inercia que la RIEMS produjo en el tema de la formación de docentes de la EMS (Educación Media Superior), muchas instituciones de Educación Superior abrieron sus puertas y crearon programas para la profesionalización de los docentes de este nivel, el IEMS también hizo convenios con varias de estas instituciones, para que sus profesores pudieran acceder a estos espacios de formación continua. Además, promovió talleres, y conferencias para maestros impartidos por especialistas invitados a los planteles. A este esfuerzo institucional por formar de manera continua a los maestros, se agregan los cursos a los que de forma particular cada docente asiste por su propio interés.

Antes de presentar la siguiente tabla con información de los docentes participantes indico que la codificación que utilicé para referir los comentarios y relatos de los docentes participantes la realicé con base en dos letras de su nombre o apellido, una letra "S" que corresponde a la sesión y un número que corresponde al número de sesión donde fue emitido el relato y del diálogo derivado de él. Por ejemplo: FIS01 implica que el comentario o relato lo hizo la profesora Fidencia en el desarrollo de la primera sesión del taller.

Aunque más adelante hago una descripción de los DTI's que participaron en la investigación, por el momento menciono la codificación: PU se refiere al profesor Pulcher rr quien da la materia de Lengua y Literatura, RS se refiere al profesor Roberto que imparte asignaturas de Filosofía, PC corresponde al Profesor Cuc que imparte la materia de Física, MA corresponde al profesor Manuel que imparte Matemáticas, FI, profesora Fidencia que imparte POE (Planeación y Organización del Estudio) y MN que corresponde al profesor Manuel quien también imparte POE.

Entonces, estos son algunos ejemplos de los cursos y talleres que los profesores que asistieron al taller que forma parte de esta investigación han tomado en los últimos cinco años:

DTI	CURSO/TALLER/CONFERENCIA	IEMS	EXTERNO
PU	Diplomado Integral para la Enseñanza de Español como lengua extranjera		X
	Diplomado para la formación de profesores de Universidad Abierta y a Distancia		X
	Taller para la enseñanza Lúdica de la ortografía	Macroacademia	
	Reforma Ortográfica de la RAE		X
	Planeación Docente	IEMS	
	Taller de expresión corporal		X
RS	Diplomado de formación docente	IEMS-IPN	
	Curso de Estrategias Didácticas y manejo de grupos grandes		UVM
	Curso de Retórica y Argumentación		X
	Estrategias de Evaluación Basadas en el Aprendizaje		UVM
	Congreso de Filosofía	Macroacademia	
	Diplomado de Bioética		UNAM
	Inducción a los procesos de enseñanza y aprendizaje para el Sistema Semiescolar del IEMS	IEMS	
PC	Tutoría en estudiantes de alto riesgo	IEMS-UPN	
	Asertividad		UNAM
	Enseñanza basada en el aprendizaje	IEMS-IPN	
	Fomenta tu Creatividad		Universidad de Barcelona
	Potencia tu mente		Universidad de Barcelona
	Texto de Partida	GDF-Harvard	
	Programación Scratch		Universidad de Barcelona
	Uso de las redes sociales en educación		Universidad de Cantabria
MA	Grafología: Cómo entender a tus estudiantes interpretando su escritura		UNAM
	Congreso Nacional de Educación		UNAM
FI	Tutoría y Asesoría	IEMS	
	Autoestima	IEMS	
	Diplomado en Estrategias Docentes	IEMS-IPN	
	Texto de Partida	GDF-Harvard	
	Competencias		UNAM
	Maestría en educación a lo largo de la vida		CREFAL
MN	Texto de Partida	GDF-Harvard	
	Linux	EMS-UPN	
	Trabajo con jóvenes		
	Tutoría		
	Congreso de Trabajo con Jóvenes	IEMS-GFD	
	Teatro	IEMS-INBA	

Cuadro 1 Formación Continua de docentes participantes

Según los datos que brindaron los docentes, podemos ver que el IEMS no tiene estructurada institucionalmente una oferta de formación continua para sus DTI's, sino que más bien es una oferta que responde a momentos o circunstancias y el que los profesores tengan acceso a actividades de este tipo responde a su interés personal, si bien el modelo del IEMS plantea la formación de docentes a través de cuerpos colegiados, la institución no se avocó a estructurar una oferta institucional que propusiera distintas opciones y que los profesores pudieran elegir. De hecho, los maestros que asistieron al taller comentaron que la formación continua en el instituto es escasa "tenemos pocas experiencias de formación, prácticamente nulas" (FIS01)

Por ese motivo también puede entenderse que la participación no es masiva. En el caso de este taller, se hizo una convocatoria a todos los profesores del plantel Tlalpan II, se había considerado abrir el taller con quince maestros, sin embargo, llegaron seis y aun así se tomó la decisión de trabajar con ellos, por el interés que tuvieron de asistir.

Justamente la intención de desarrollar un taller donde las narrativas de los DTI's sirvieran como estrategias de autoformación y co-formación representaba una alternativa a estas formas tradicionales e inflexibles que con frecuencia vemos en la oferta de formación continua para profesores.

La mayoría de las opciones de formación continua a las que han accedido este grupo de profesores están centradas en desarrollo de competencias docentes o en la adquisición de conocimientos en torno a la disciplina pero no están encaminados a la enseñanza, a la experiencia, la reflexión sobre la práctica y donde se propicie el sentido de ser docente. Cuando se les presentó la idea de participar en un taller que estaría centrado en la recuperación de experiencias y saberes docentes y en la importancia de su trayectoria e historia de vida en el ejercicio de la profesión, uno de los maestros comentó que le parecía importante "poner en el centro de la reflexión a la subjetividad de los profesores, ya que es una parte que no suele estar explicitada en el trabajo, pero que ahí está y es importante para el quehacer docente y para el proceso de aprendizaje de los alumnos" (RSS01).

Otro profesor dijo que consideraba que era importante sistematizar muchas de las reflexiones que hacen como profesores aun cuando terminan su jornada laboral “aquellas pláticas que tenemos cuando nos echan aventón los colegas pues aunque termina la jornada es como si siguiéramos trabajando vamos reflexionando el comportamiento del grupo, alguna situación con los alumnos; eso sí lo hacemos pero de manera informal”

El ejercicio docente no concierne solamente al desarrollo de aspectos técnico-pedagógicos y académicos que se adquieren en la formación profesional, sino que en el aula se hace un despliegue de habilidades que representan un conjunto complejo y dinámico de otros tipos de saberes que provienen de la propia historia de vida y trayectoria que se van reconstruyendo continuamente en la interacción con los alumnos y la cultura institucional.

Cuando los docentes tienen la oportunidad de participar en dispositivos de formación que les brindan espacios para escribir y describir su trabajo desde su propia voz y singularidad, pueden llegar a experimentar que la narrativa tiene elementos de autoformación y de transformación de la práctica “explorar la propia vida como docente puede abrir –con frecuencia abre- vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula; y a partir de allí, para moldear la propia carrera (Jalongo,1992 citado en McEwan y Kieran, 2005:189)

A través de la escritura de sus experiencias en el salón de clases los docentes se pueden hacer conscientes de las potencialidades de su trabajo, de las formas en las que, en el quehacer cotidiano vinculan, la práctica con la teoría, de los intereses pedagógicos que guían las actividades que proponen y de cómo están estructurados el sentido y su identidad como docentes.

De ahí la intención de generar un espacio para que los profesores del IEMS experimentaran una estrategia de formación basada en la perspectiva narrativa, lejana a las experiencias de formación continua tradicional.

3.1. Encuadre metodológico del taller

En el capítulo uno de este trabajo, se mencionó que la denominación del taller *Espejos y ventanas: Las narrativas como estrategias de formación*, se basa en la metáfora que hizo Anijovich (2009). Como proceso metodológico de recogida de datos y como recurso de formación docente, el objetivo del taller fue abrir un espacio para que los docentes del IEMS se ubicaran como protagonistas de un proceso de indagación personal sobre su práctica, para recuperar mediante sus relatos: conocimientos profesionales, saberes experienciales, aspectos de su cultura institucional y el sentido que ellos le dan a ser docentes.

El acuerdo con el coordinador del plantel de Topilejo consistió en abrir la convocatoria del taller vía una invitación por correo electrónico a todos los docentes con la finalidad de que se recogieran relatos de docentes de distintas asignaturas y así enriquecer el trabajo. Habiéndose aprobado el taller, revisamos fechas y establecimos, de acuerdo con el calendario, un horario recomendable, de tal manera que pudieran asistir tanto profesores del turno matutino como profesores del turno vespertino.

Se les informó a los asistentes que era un taller de tipo vivencial donde trabajarían la parte corporal y la voluntad para recordar, por lo que sería necesario que tuvieran la disposición de evocar y poner sobre la mesa saberes, conocimientos, creencias y experiencias pasadas con el fin de reflexionarlas, analizarlas y dialogar acerca de las mismas. El ambiente e interacción durante las sesiones del taller logró que los seis maestros asistentes terminaran el taller, es decir, no hubo bajas.

El taller dio inicio el día 11 de mayo de 2015 y terminó el 13 de julio del mismo año, después de cubrir sin problemas las 22 horas planeadas, divididas en once sesiones de dos horas semanales los días lunes.

Los asistentes fueron seis DTI's: cinco profesores y una profesora de las academias de: Matemáticas, Literatura, Física, Filosofía y Planeación y Organización del Estudio. Estos maestros, en su mayoría son egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tres de ellos, al momento del taller, cursaban estudios de maestría y dos ya contaban con doctorado. Sus edades discurren entre los treinta y seis y los cincuenta años y su experiencia docente desde los 5 hasta los 28 años.

La siguiente tabla contiene los datos generales del perfil académico de los docentes que participaron en el taller:

PERFIL DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES						
Código	Edad	Escolaridad	Academia	Experiencia Docente	Experiencia en Media Superior	Experiencia IEMS/Plantel
FI	45 a	Licenciatura en Pedagogía y Pasante de Maestría	POE	15 años	10 años	10 años/10 años
MA	49 a	Licenciatura en Psicología y Maestría en educación en curso	POE	20 años	15 años	15 años/12 años
RO	36 a	Licenciatura en Filosofía, Maestría en Filosofía y Doctorado en Filosofía	Filosofía	5 años	5 años	5 años/2 años
PC	50 a	Licenciatura en Física, Maestría en Oceanografía y Doctorado en Oceanografía Física	Física	28 años	28 años	10 años/10 años
PU	39 a	Licenciatura en Letras Hispánicas	Literatura/Tur no vespertino	17 años	11 años	6 años /4años
MU	37 a	Licenciatura en Actuaría	Matemáticas			10 años

Cuadro 2 Perfil de los docentes participantes

El contacto con los profesores durante las sesiones del Taller permitió conocer otros rasgos personales y su interés por participar en el taller. Fidencia, trabajó muchos años el tema de la Educación para la paz y los Derechos Humanos. Mostró interés en el taller pues durante sus estudios de maestría abordó la perspectiva narrativa en investigación educativa, realizó todas las actividades y participó de la mesa de diálogo con entusiasmo.

Manuel es psicólogo egresado de la UNAM y estudiante de una maestría en Educación. Él es uno de los maestros fundadores del plantel “Otilio Montaña”. Al principio en el taller, Manuel comentó que no tenía mucha práctica de escritura reflexiva y que para él siempre era más fácil hablar, sin embargo, al paso de las sesiones fue “soltándose más” y al final hizo varios relatos sobre su práctica.

Roberto es doctor en filosofía egresado de la UNAM, su experiencia docente inició en el IEMS en el sistema semiescolarizado, tiene cinco años como maestro de la institución y año y medio como DTI (Docente-Tutor-Investigador) en el plantel “Otilio Montaña”. Aunque es callado es muy observador, su participación en el taller contribuyó a problematizar las discusiones desde un punto de vista filosófico, acorde con la disciplina que enseña, la filosofía.

El profesor Cuc es doctor en Oceanografía Física egresado de la UNAM, tiene 28 años de experiencia docente en el nivel medio superior y superior, pero según afirma en el IEMS es donde realmente comenzó su trabajo docente como profesor de Física. El profesor Cuc también es músico, tanto sus textos como sus participaciones durante el taller resultaron amenos y sensitivos.

Pulcher rr es licenciado en Letras Hispánicas egresado de la UNAM, tiene tres años trabajando como maestro de Literatura en el IEMS. Con su participación en el taller puso sobre la mesa muchas de las reflexiones con respecto a su tarea docente y el trabajo con los estudiantes.

Mauricio es licenciado en Actuaría por la UNAM y es pasante de una maestría en Educación. Aunque su mayor experiencia es como maestro de matemáticas, también tiene un interés por la psicopedagogía. Su participación en el taller giró mucho en torno a su preocupación por los jóvenes que asisten al IEMS.

Como se puede observar todos los maestros participantes tienen una formación académica sólida, la mayoría cuentan con estudios de posgrado, lo que permite darnos cuenta de que la selección de los profesores para acceder a la institución tuvo como uno de sus parámetros poseer las habilidades de investigación y la formación de un pensamiento científico, crítico y humanista.

3.2. El plantel Otilio Montañó como espacio del trabajo docente

El contacto con los profesores y las visitas al plantel, permitió identificar algunas características del trabajo docente en el plantel Tlalpan 2 “Otilio Montañó”, ubicado en el pueblo de Topilejo. El trabajo interpretativo de análisis de los datos obtenidos en el taller toma en cuenta las particularidades que enmarcan el trabajo de los profesores que trabajan en el plantel del donde se llevó a cabo esta investigación. El Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México tiene un solo proyecto educativo que al llevarlo a cabo genera una cultura y prácticas específicas propias de las comunidades escolares que atiende, según el plantel del que se trate. Así, el trabajo docente en cada plantel se configura alrededor y a partir de esas características específicas. Por ello, se hace una descripción del plantel, de la historia y tradiciones de la comunidad a la cual pertenecen los jóvenes que atienden los profesores que participaron en el taller, con el fin de conocer en este sentido, cómo se construye la experiencia institucional en este contexto específico y cómo los profesores, han construido el ser docentes del IEMS plantel Topilejo.

El pueblo de San Miguel Topilejo se formó en el año de 1521 por Fray Martín de Valencia, sacerdote franciscano cuya encomienda fue conformar una misión evangelizadora. Por lo que en ese año, el misionero llegó a la región de los alcoholhuas. Junto con los nativos evangelizados, hizo una ermita y alrededor de ella quedó trazado el pueblo. Uno de los cambios en la estructura económica y de gobierno fue el establecimiento de las cofradías que implicaba la recaudación de dinero para la iglesia y los sacerdotes, pero también para la realización de las fiestas en honor al santo patrón, sabiéndose que las deidades prehispánicas fueron sustituidas por santos católicos (Barrera, 2000:13).

Como parte de los pueblos originarios de Tlalpan, el pueblo de San Miguel Topilejo se caracteriza por sus festejos patronales, en su caso las fiestas son

dedicadas a San Miguel Arcángel, el cual se celebra dos veces al año, durante el mes de mayo, la fiesta chica y durante septiembre, la fiesta grande, que dura una semana. Inclusive uno de los profesores asistentes al taller comenta que él hace ajustes a su planeación ya que sabe que durante el mes de septiembre, que se celebra la “Feria del Elote”, se queda “sin alumnos toda la semana”.

Maritza Barrera (2000) describe así a la comunidad de Topilejo:

Hoy en día dentro del Distrito Federal, con su tecnología, urbanización, desarrollo económico y social, nos encontramos con lugares y grupos sociales con historia y tradiciones muy arraigadas, que con el paso del tiempo y su inclusión a la gran Ciudad de México y contrario a pensar en el anonimato e indiferencia de la forma de organización social de los grupos ciudadanos, aún posee mecanismos para mantener la identidad y al mismo tiempo conservar creencias y costumbres que se van adaptando conforme al tiempo, espacio y nuevas formas de vida (Barrera, 2000:1).

De esta manera podemos comprender que los habitantes de Topilejo tienen historia y tradiciones muy arraigadas, que ponen en juego las tensiones entre el avance del tiempo y la supervivencia de formas de vida, costumbres y creencias. Un ejemplo de ello es a través de las generaciones de jóvenes que asisten al plantel. Los chicos asisten con sus teléfonos celulares los cuales con frecuencia se escuchan sonar durante las clases, también son cada vez más utilizados y demandados los servicios del internet, que en esta zona se prestan a través de “cafés internet”, ya que pocos cuentan con este servicio en casa. Y a su vez, participan devotamente de las festividades tradicionales de su localidad, ejerciendo una devoción y participación. Uno de los alumnos comentaba “maestra yo soy católico y me gusta ir a los bailes y celebraciones de aquí de Topilejo”, otro me comentó: “Maestra, queremos platicar de Topilejo, de sus tradiciones y su comida”. El relato del profesor Pulcher rr nos habla de las características que él identificó en los alumnos de este plantel:

Aquí en Topilejo, la comunidad me parece más rural las costumbres y tradiciones están más apegadas a la dinámica del pueblo que de la ciudad. En el otro plantel de Tlalpan, que también se ubica en una región serrana a las afueras de la ciudad, no se percibe tanto esta atmósfera pueblerina, parece más una colonia propiamente citadina que pueblo, la música que escuchan, la forma en la que se visten y se comunican, las modas que siguen, etc. Son distintas a las de acá (PUS01).

A partir de este fragmento podemos notar que el profesor tiene presente la diferencia entre la cultura que tienen los alumnos de un plantel y del otro y cómo estas características modifican su trabajo docente. En el siguiente fragmento, vemos cómo un material del programa de estudio que le había funcionado con sus alumnos del Plantel de Azcapotzalco resultó incómodo y en ese sentido, poco útil para abordar cierto contenido con los alumnos de Topilejo:

En torno a los textos literarios narrativos, alguna vez les traje un fragmento de una novela de Armando Ramírez que se llama Pu; La novela inicia con una secuencia que sucede en un cine porno, los personajes son tres adolescentes que tienen una aventura sexual con una señora en ese lugar, ésa es la escena, con todas las implicaciones contextuales que conlleva. Mi criterio para escoger estos textos partía de la hipótesis de que los asuntos sexuales son del interés de cualquier adolescente y también quería que se dieran cuenta que la literatura no tiene esos matices solemnes que prejuiciosamente le han atribuido. Mi criterio partía de mi hipótesis; de una generalización: “los asuntos sexuales son del interés de cualquier adolescente”.

Resultó que, la reacción de mis estudiantes del plantel de Azcapotzalco fue muy “abierta”, se rieron naturalmente, algunos alardeaban o continuaban la historia de manera exagerada; en ese entonces leí que los alumnos estaban familiarizados con este tipo de situaciones. En esa misma semana traje esos mismos textos a este plantel [de Topilejo] y la reacción de los estudiantes acá fue muy distinta. Algunos se rieron nerviosamente, pero hubo quien me comentó que no podía leer ese texto porque estaba muy grosero o muy sexoso; quienes me decían esto, eran estudiantes de los duros o rudos, esos que no se caracterizaban precisamente por ser bien portados o conservadores (PUS01).

Como se puede ver el contexto cultural facilita o dificulta estrategias que para el maestro, parecen de primer momento adecuadas, a pesar de que los temas sobre sexualidad se presupone son de interés para los jóvenes, en este caso la generalización que guiaba la práctica docente se vino abajo por una cuestión cultural propia de la población estudiantil del plantel de Topilejo, ya que incluso los alumnos “más rudos” se negaron a leer el texto.

El limitado capital cultural de los estudiantes tiene qué ver con las actividades productivas y laborales en las que se ven obligados a participar desde muy jóvenes. Muchos chicos que asisten al plantel de Topilejo combinan sus estudios con alguna actividad laboral que realizan en la zona. En algunas de las entrevistas que se realizaron, comentaron que trabajaban antes de ir a clases en actividades como la limpieza de trajineras en los embarcaderos de Xochimilco, la cosecha de flor de calabaza, o bien apoyando a los negocios familiares, por ejemplo, una panadería o una ferretería.

Pocos son los alumnos han salido a las zonas alejadas de Topilejo, son escasos los estudiantes que conocen la ciudad de México, o el centro de la delegación a la que pertenece la escuela. De la mayoría de población que asiste al plantel, sus padres apenas les doblan la edad y es que en ese lugar es muy común el embarazo durante la adolescencia, por lo que por ejemplo si los chicos tienen entre 15 y 17 años, sus padres tienen entre 30 y 35 años, por ejemplo.

La ubicación geográfica del plantel y sus alrededores también influye en la menor o mayor participación. Como hemos visto geográficamente, el pueblo de San Miguel Topilejo está limitado por las sierras del Ajusco y del Chichinahutzin. Colinda con distintos pueblos pertenecientes a las delegaciones de Tlalpan y Xochimilco por lo que su clima es montañoso, se caracteriza por ser frío, “en ciertas épocas del año recibe rachas heladas, algunas veces son muy intensas, básicamente entre los meses de noviembre a enero” (Barrera, 2000:11).

Durante el invierno, las actividades disminuyen notoriamente por la ausencia de un número importante de estudiantes, incluso se pudo observar que los alumnos que asisten van más desarreglados, sin asearse y con poca vitalidad ya que, debido a las bajas temperaturas de la zona, prefieren no salir de sus hogares. Por otra parte, la mayoría de los profesores que van a trabajar al plantel padecen también los estragos del frío, pues son frecuentes los resfriados y las infecciones en vías respiratorias. La temperatura en sus cubículos, donde pasan la mayor parte de su jornada, es muy baja por lo que se les ve con ropa muy abrigadora. Algunos se quejan de entumecimiento en manos y pies, por ejemplo. Quienes laboran en el turno matutino inician la

jornada a las siete de la mañana y quienes lo hacen en el vespertino, terminan la jornada a las ocho de la noche, a estas horas la temperatura es aún menor. Expresiones como “ya voy acostumbrándome al clima, el primer ciclo escolar que trabajé aquí casi muero congelado” o “ya me voy a tomar el sol porque se me congelan los pies” son frecuentes en esta época del año, de tal suerte que al medio día que calienta el sol en esta temporada, es común ver a los maestros reunidos en algunos lugares de la explanada con el fin de tomar un poco de calor, para resistir la jornada una vez que la temperatura baje más. Si bien el plantel aparece como deshabitado en esta época, el entorno físico es muy rico, es común ver las plantaciones de maíz a lo largo de la avenida principal, donde circulan con frecuencia los tractores de los campesinos. También es común ver los puestos de venta de distintos productos elaborados con el maíz que se cosecha en la zona, elotes, esquites, pasteles y tamales.

Todo es muy verde, varios tipos de árboles adornan su paisaje, pinos, encinos, oyameles y cedros. El profesor Cuc, en uno de sus relatos destaca el encanto del lugar:

El primer día en el IEMS, en Topilejo, fui sorprendido por la belleza del paisaje, la vegetación a lo largo del camino. Y la carretera negra de chapopote con rayas amarillas me hacía sentir el mismo sentimiento que se tiene cuando vas de vacaciones a provincia. Cuando llegué al plantel mi sorpresa fue mayor. No sé cómo describir ese sentimiento asociado a la sorpresa, pero si debo describirla sería algo así como corrientes eléctricas ligeras por arriba del abdomen o quizá en la boca del estómago. Todo esto era provocado por la belleza de mi nuevo entorno (PC04).

Este plantel fue inaugurado en el año 2003 por Andrés Manuel López Obrador, se eligió el lugar acorde con la política de equidad, en términos de llevar la opción educativa a nivel Medio Superior a lugares donde no había. El plantel Topilejo fue la primera institución educativa que brindó bachillerato general en la zona donde alrededor de un 20% de la población tiene entre 15 y 24 años. De los cuales, quienes son mayores de 18 años y asisten a la educación media superior, son alrededor de 1,963 conformando un 15.41% de la población juvenil en este nivel educativo. Sin embargo, según el INEGI, hay 9,932 jóvenes mayores de 18 años que no cuentan con instrucción media superior, lo que conforma un 77.97% de los jóvenes en esta edad.

En estas condiciones geográficas y culturales, los docentes acuden a algunas actividades de desarrollo profesional que contribuyan a facilitar de alguna manera su desempeño docente y adecuarlas a las características de los alumnos que asisten al plantel. Como ya se mencionó no existe un programa de formación continua estructurada y es una necesidad que los profesores reconocían y expresaban en algunos encuentros previos que tuve con ellos, como parte del proceso de la investigación.

3.3. Contenidos y estructura general de las sesiones del taller

Con base en esa necesidad de los profesores, se diseñó una estrategia que permitiera, por un lado, apoyar la formación de los maestros y al mismo tiempo recoger información sobre la pertinencia del uso de las narrativas para la recuperación de experiencias sobre la práctica de los docentes procurando que la estrategia de taller se convirtiera en un espacio formativo para los maestros al reconstruir su trayectoria y sus saberes.

Los temas del taller se centraron en los siguientes aspectos:

- ✓ Mis primeros días en el IEMS: Cómo llegaron a la institución
- ✓ Genealogía de saberes: Personas, espacios, libros, momentos, que les han conformado profesionalmente
- ✓ El sentido de ser docente: autoimagen
- ✓ Tropiezos: Experiencias de frustración o aparente fracaso como docente
- ✓ Saberes sobre los alumnos del IEMS
- ✓ Mi trabajo docente y el ámbito político en el IEMS
- ✓ Elementos formativos del taller de Narrativas Docentes
- ✓ En el proceso se abordaron los temas alternos que iban surgiendo a raíz de los escritos y las discusiones en las sesiones, como es el caso del tema “Tropiezos: Experiencias de frustración o aparente fracaso como docente”.
- ✓ La selección de algunas lecturas trabajadas durante el taller brindó elementos de reflexión sobre las aportaciones del enfoque narrativo a la formación de docentes.

- ✓ Temas relacionados con: la documentación narrativa, la narrativa en la formación y el desarrollo profesional de docentes, narrativas docentes y experiencias escolares significativas abordados en los materiales de apoyo al taller, permitieron detonar la reflexión y el diálogo en torno a la importancia de recuperar la voz y la experiencia de los docentes para reconstruir la vida cotidiana en las escuelas y construir un tipo de conocimiento basado en la subjetividad de los actores.

Lo anterior implicó crear condiciones para que los docentes fueran mostrando su interés en la medida en la que iban avanzando las sesiones ya que como hemos dicho las actividades se orientaron a remitirlos a su práctica en el contexto de la institución. En cada sesión se procuró que los temas propiciaron la escritura, la reflexión y el diálogo en las sesiones.

Las actividades se estructuraron en distintos momentos del desarrollo de las sesiones, de manera que permitieran vivir a los participantes momentos de interacción, de juego, de expresión corporal, de diálogo y sobre todo la escritura de sus relatos. El siguiente cuadro ilustra de forma general los momentos que integraron las sesiones:

Introducción	Preparar el ambiente hacer el encuadre y el <i>rapport</i> .
Sensibilización	A través de ejercicios de expresión corporal, conectar cuerpo, mente y emociones.
Evocar la memoria	Realización de una actividad que permitiera enfocarse y recordar la experiencia.
Escribir	Escribir la experiencia.
Leer en voz alta	Lectura de los textos por parte de los docentes autores.
Dialogar	Compartir, cuestionar, reflexionar en colectivo la experiencia escrita.
Cierre	Reflexiones y comentarios expresados en la mesa

Cuadro 3. Estructura general de las sesiones del Taller

El esquema de las actividades buscó propiciar que los maestros propusieran temas sobre los cuales escribir sus experiencias y prácticas que según ellos tendrían la posibilidad de transformar su práctica docente. Este es el esquema de las actividades del Taller: Espejos y ventanas. Las narrativas como estrategias de formación.

<i>Espejos y ventanas: Las narrativas como estrategias de formación</i>			
	TEMA	ACTIVIDADES	PRODUCTO
1	Primeros días en el IEMS	Ejercicios de consciencia corporal Recorrido imaginario (el primer día de clases) Fotografía corporal: la inserción al IEMS	Narrativa acerca de los Primeros días en el IEMS
2	Lectura y diálogo de narrativas	Ejercicio de respiración y conciencia corporal Lectura de las narrativas de los profesores sobre sus textos: Los primeros días en el IEMS	Reflexión y diálogo en torno a los textos de los profesores
3	Genealogía de Saberes	Ejercicios de consciencia corporal Elaboración de un árbol genealógico Recorrido imaginario (personas, textos, espacios, lugares o circunstancias que hayan resultado formativos) Redacción de relatos sobre el tema	Narrativa sobre Genealogía de saberes
4	La dimensión política en el IEMS	Ejercicios de consciencia corporal Comunidad de diálogo pedagógico sobre el tabú de la corporalidad en educación Redacción del relato	Relato sobre vida política en el IEMS
5	La narrativa en la educación 1	Ejercicios de conciencia corporal Análisis de textos con respecto al uso de la narrativa en educación.	Discusión y reflexión grupal
6	Saberes sobre los alumnos	Expresión corporal, ejercicio de reconocimiento del nombre y la mirada.	Relato sobre el sentido de ser docentes
7	Genealogía de Saberes y Ensayo	Lectura de las narrativas de Genealogía de saberes y discusión del ensayo:	Discusión y reflexión grupal
8	Saberes sobre los alumnos del IEMS	Elaboración de una lista con los cursos a los que han asistido en los últimos cinco años. Relatos sobre el tema y diálogo pedagógico	Lista de cursos y relato del sentido de ser docentes.
9	El sentido de ser docente	Continuación de la lectura y el diálogo pedagógico	Relato sobre el sentido de ser docentes.
10	La narrativa en la educación 2/Fracasos docentes	Lectura y análisis de material bibliográfico propuesto. En esta sesión los profesores decidieron escribir acerca de sus "Fracasos Docentes"	Narrativa sobre los "Fracasos docentes"
11	Evaluación del Taller: <i>Espejos y Ventanas: Las narrativas como estrategias de formación.</i>	Evaluación de la experiencia en el taller. Elaboración de narrativas.	Relatos acerca de la experiencia del Taller.

Cuadro 4. Esquema de las actividades del Taller

Mi participación en la coordinación de las actividades del taller partió de la idea de implicarme en estas actividades junto con los participantes en un diálogo abierto que favoreciera la libre expresión. Mi rol como coordinadora del taller consistió en vigilar los tiempos y el sentido de las sesiones, gestionar las participaciones, respetando los turnos, cuestionando, o pidiendo aclarar algunas ideas. Se buscó también comparar y contrastar las ideas de los participantes, dar contención, ampliar ideas o reflexiones y guiando la parte de la expresión corporal.

En el siguiente apartado se realiza la descripción de tres sesiones, que por el contenido y la calidad de los diálogos que se llevaron a cabo, decidimos incluir. Esto con el objetivo de, por un lado, ilustrar el trabajo que se realizó y por el otro lado, presentar los relatos, en algunos casos completos, que nos permitieran realizar un análisis con respecto al uso de la narrativa en el marco de la formación continua de docentes.

3.4. Ejemplos del desarrollo de las sesiones del taller

Las once sesiones del taller tuvieron particularidades en la manera de llevarse a cabo, en las interacciones y productos que se lograban. Este apartado incluye la descripción de algunas sesiones del taller que fueron elegidas con el fin de ilustrar el contenido y dinámicas desarrolladas durante el mismo, se incluyen también fragmentos de relatos que los profesores desarrollaron durante cada una de estas sesiones. Encontramos en los siguientes párrafos la descripción de estas sesiones y de los relatos que se agrupan en cuatro temas ubicados en 6 sesiones: *Los primeros días en el IEMS* (sesión 1 y 2), *La genealogía de saberes* (sesión 3 y 7), *La narrativa en la educación* (sesiones 5 y 10) y Evaluación del taller *Espejos y ventanas: Las narrativas como estrategias de formación*.

Los primeros días en el IEMS.

En esta primera sesión se hizo una introducción con el objetivo de presentar a los profesores el proyecto de esta investigación y sus objetivos. Por ser la primera sesión, se dedicó un tiempo para que los maestros asistentes. Se presentaran y comentaran aspectos sobre su formación y su experiencia docente en el IEMS.

Se habló también sobre la estrategia de formación con la que trabajaríamos, una “que mira a la educación vinculada con la vida” (Bolívar, 2001) y donde el docente es considerado como una persona de carne y hueso cuya historia, conocimientos adquiridos durante su trayectoria, sensibilidad y cuerpo permean su práctica profesional y de que en la medida en la que los docentes tienen la posibilidad de recrear sus experiencias, a través de sus relatos, la oportunidad de compartirlos con otros docentes y dialogar y reflexionar en torno a sus vivencias, deviene un proceso de autoformación y co-formación que este tipo de estrategias de formación continua proveen. Al momento de describir la naturaleza de este tipo de estrategia de formación docente, uno de los profesores indicó cómo ha sido la mayoría de cursos de actualización a los que ha asistido y cómo contrasta con la propuesta de este taller:

Es que generalmente la actualización docente está en función de viejos esquemas: diseños de clase, diseños de cursos, estrategias... Siempre está dirigido a eso. Nos dicen: -no sale tu clase- o –tienen mucho rezago porque sus planes de clase no están bien- No sé si sea subjetivo, pero se me hace difícil porque siempre, siempre es rígido, en función de lo que ven que te sirve, de los que ven que te hace falta o que debes de hacer. Las pocas experiencias de formación que tenemos aquí en el instituto son muy cuadradas, muy dirigidas a algo que quizás hemos hecho una y otra vez. Sin embargo, sí reflexionamos sobre nuestro trabajo; salimos de clase y es como si siguiéramos trabajando llevamos en la mente datos específicos de un estudiante, del comportamiento de un grupo. Dialogamos mucho con los colegas al respecto de manera informal mientras comemos juntos o cuando nos echan un aventón” (PUCS01)

Según el relato del profesor, la oferta de formación continua que ha recibido está estructurada bajo viejos esquemas donde se les enseñan a los profesores temas a partir de sus carencias; en función de lo que las autoridades ven o juzgan que los profesores necesitan o deben hacer. Para él han resultado cuadradas, rígidas y reiterativas, por ello, le resulta difícil concebir una estrategia de formación continua que sale de estos moldes tradicionales y reconoce que sí tiene momentos de reflexión sobre su trabajo, al salir de dar clases cuando recuerda aspectos particulares de los grupos y también identifica que con frecuencia establece diálogos informales con sus colegas con respecto a su trabajo docente.

El profesor Roberto coincidió en su relato con Pulcher rr donde identificó que al principio, su práctica docente era una reproducción del modelo tradicional de educación que no ve los aspectos que la narrativa como estrategia de formación de docentes busca rescatar, aquí se presenta su opinión:

En lo personal, al principio mi práctica docente estuvo basada en cómo yo recibí la educación, entonces, pues era una reproducción del modelo tradicional, que precisamente hace “la vista gorda” de los aspectos que considera la perspectiva narrativa. El modelo educativo del IEMS bien o mal te da esa posibilidad de interactuar de manera más cercana con los alumnos y ahí es donde surgen este tipo de situaciones, que no están ajenas a esta discusión informal que se da en los pasillos y que en las discusiones de academia se juzgan como temas triviales (ROS01).

Este relato nos permite ver cómo al llegar a ser docente el profesor reprodujo una práctica tradicional, sin embargo, el propio modelo del IEMS, lo lleva a generar una interacción más cercana con los alumnos que a su vez da pauta a la discusión entre maestros que en los espacios institucionales dedicados al intercambio entre pares, se trivializan.

Además, durante la sesión, comentó que dado que, al entrar al aula como docente, sin haber tenido conocimientos previos y sin conocimientos sobre las bases educativas del modelo del IEMS, le resultaba muy productivo poder hacer un recuento de su trayectoria para rescatar las experiencias que sobre la marcha han configurado su práctica docente:

Sin una formación acerca de ser maestro de los jóvenes del instituto requerí de muchas habilidades que he aprendido sobre la marcha; por lo que para mí resulta muy valioso rescatar la experiencia a través de este trabajo que nos propones (ROS01)

Dado que el profesor no contaba con formación previa para dar clases, le resultó sumamente valiosa la posibilidad de que mediante el taller pudiera rescatar la experiencia que lo ha configurado como un docente del IEMS.

Una vez que recogí estas impresiones y las expectativas de los profesores sobre el taller, pasamos al momento de ejercicios de expresión corporal. Uno de estos ejercicios consistió en que los maestros se quedaran de pie en un espacio del salón y recordaran su primer día de clases en la escuela; los espacios, personas, sensaciones y sentimientos de aquel momento, el objetivo de esta actividad fue activarla memoria y recuperar aquella primera experiencia que tuvieron en la institución escolar como alumnos, para después abordar su primera experiencia en la institucional como profesores.

Pulcher rr no logró recordar justo el primer día de clases, pero sí algunos momentos de su iniciación escolar, recuerda la sensación de euforia que tenía al entrar a la escuela y cómo corría al patio a jugar con sus amigos:

Yo de niño era peleonero, de hecho creo que era lo que emocionaba de ir a la escuela, no que fuera un niño agresivo sino que me gustaban los juegos de fuerza con otros compañeritos. Recordé a un niño que me daba mucho miedo (PUS01).

La maestra Fidencia narró cómo fue su primer día de clases, recordó la charla que sus padre tuvieron con el director días antes de que comenzara el ciclo escolar pues ella ya se encontraba ansiosa por entrar a la escuela. El directo accedió, pero le advirtió que debía llevar su propia silla pues ya no tenían lugar para ella:

Recuerdo cuando iba caminando en la calle hacia la escuela de la mano de mi mamá quien en la otra mano cargaba mi silla, recuerdo la reja que se abrió frente a mí y mucho ruido. La maestra Lulú me dio una cálida bienvenida aun cuando en el grupo ya habían comenzado una actividad cuando yo llegué, ella me explicó y me guió en el trabajo. Pude evocar el olor de sus manos, un olor a crema de rosas que se combinaba con el olor de los libros nuevos (FIS01).

El profesor Roberto comentó que la única sensación que pudo recordar fue “una especie de angustia”, no tenía registradas otras memorias, tenía vagamente el recuerdo de algunas caritas de sus compañeros, pero no con claridad. (ROS01)

Una vez que los maestros compartieron y comentaron sus recuerdos, hicimos un ejercicio llamado “fotografía corporal” que consistió en pedirles que representaran de forma estática determinada escena. La primera fue sobre “Sus vacaciones ideales”, les di un tiempo para ponerse de acuerdo y después la presentaran. Al principio les costó trabajo pues querían actuar o inclusive agregaban efecto del sonido, una vez que comprendieron en qué consistía el ejercicio, lograron representar escenas estáticas como fotografías.

La siguiente instrucción fue que realizaran una fotografía corporal en la cual mostraran, las experiencias que coadyuvaron a que ellos llegaran a ser docentes. En este caso los profesores hicieron dos fotografías, la primera fue nombrada “Docente por necesidad” pues los maestros representaron a dos profesores con los bolsillos vacíos con una cara de conformidad. Ellos coincidieron en que no estaba en sus planes dedicarse a la enseñanza “Realmente no coadyuvó nada, la necesidad me aventó a una situación que al menos yo nunca imaginé y que hubo un momento en que repelí dedicarme a esto (PUS01).”

El profesor Manuel coincidió con Pulcher rr y con Roberto en que él había llegado a docencia por casualidad, que él tampoco tenía en sus planes ser docente: “yo tampoco quería ser docente, yo quería ser auditor y ganar mucho dinero, pero las perspectivas cambian y ahora me encuentro muy a gusto aquí (MAS01).”

Los profesores se mostraron sorprendidos al reconocer en los relatos de los otros compañeros situaciones muy parecidas a las que ellos habían vivido al ingresar al IEMS; no es que estuviera en sus planes ser profesores, sino que la necesidad de tener un empleo los llevó a esta profesión que de alguna forma tenía una connotación negativa, pues no era lo que imaginaban o buscaban para su desarrollo profesional, sin embargo, hay un momento en el que los profesores reconocen un cambio de perspectiva ya no se repele la idea de ser docente y se encuentra una sensación de sentirse a gusto en su desarrollo profesional como maestros-

La segunda fotografía fue titulada “Docente por invitación” aquí representaron la experiencia de la maestra Fidencia, quien comentó que sin tener intenciones de ser maestra, llegó a la profesión por invitación de algunos colegas y compañeros.

A diferencia de los dos docentes que compartieron la experiencia de llegar por accidente a la docencia, Fidencia llegó al IEMS, por invitación y deseando ser profesora, este cambio pudo obedecer a que esta profesora tiene formación como pedagoga e incluso comentó que llegó al plantel muy atraída por la propuesta educativa del IEMS, este antecedente marca una diferencia en la perspectiva con la que la profesora llegó al institutito.

La tercera fotografía que presentaron los maestros tuvo como tema: “Momentos que vivieron al iniciar su práctica docente en el IEMS” en esta ocasión los profesores mostraron tres escenas, la primera: un maestro parado frente a grupo con un gis y un borrador sin saber qué hacer, mientras los alumnos lo observan fijamente. Esta escena corresponde al recuerdo de Roberto (ROS01), quien comentó:

 Mi primer día de clases como maestro fue traumático, me dieron mi gis y mi borrador y me dijeron, ahí está el grupo, entonces pues yo no tenía ni idea de qué hacer, me dieron un programa, pero yo realmente no sabía que hacer... estás ahí frente a treinta muchachos esperándote, viéndote, examinándote y tú ahí con un montón de ideas revueltas en la cabeza. (ROS01)

En la segunda escena se pudo ver a un maestro que estaba en la entrada del instituto mientras el director lo observaba fijamente con cara de desapruebo. Esta experiencia correspondió al profesor Pulcher rr quien comentó que en los primeros días recibió un trato discriminatorio por parte del coordinador: “Fue una experiencia como de discriminación que yo recuerdo cuando llegué a este plantel, la persona que estaba como coordinador mencionó algo acerca de mi aspecto físico y me sacó mucho de onda porque yo ya había dado clases en otros planteles y nunca me había pasado, me dijo que cubriera mis tatuajes porque si no, todos los alumnos iban a querer tatuarse”. (PUS01)

Una vez que terminamos el ejercicio de la fotografía corporal, para explorar los recuerdos en torno a sus primeros días en el IEMS, pasamos al momento importante de la sesión que era el tiempo para escribir. Les pedí a los maestros que relataran aquellas sensaciones, miedos, aprendizajes que experimentaron en los primeros días de su ingreso al IEMS y las personas importantes que consideraban ejercieron alguna influencia en ellos.

El tema sugerido fue: “Los primeros días en el IEMS”, el relato del Profesor Cuc ilustra las condiciones en las que llegó al plantel, el sentimiento que le embargó al dar clases a ese lugar y el giro que tuvo su profesión al convertirse en maestro del instituto:

Les narro algo que pocos saben, antes de ingresar al IEMS mi labor principal era la investigación oceanográfica. Todo giraba en torno a barcos, viajes al Pacífico y al Golfo de México, datos, análisis y reportes. El trabajo era duro, en investigación no parece haber horarios de trabajo fijos, las jornadas son largas y los reportes son para “ayer”.

El laboratorio y los muestreos en mar absorbían casi todo el tiempo. Este trabajo me agradaba, sin embargo, el salario estaba condicionado a contratos de tiempo determinado y la esperanza de obtener una plaza se nublaba al ver que investigadores de 65 años preferían pagar un cuidador para ser llevados por todo el instituto en una silla de ruedas antes de “soltar la plaza”. Moralmente no me hacía sentir bien esperar la muerte de un colega para competir por sus despojos, ya hasta me veía en mi propia silla de ruedas esperando una oportunidad. Este sentimiento de inestabilidad me hizo buscar nuevas oportunidades y es ahí donde entró en escena el IEMS.

El primer día en el IEMS, en Topilejo, fui sorprendido por la belleza del paisaje, la vegetación a lo largo del camino. Y la carretera negra de chapopote con rayas amarillas me hacía sentir el mismo sentimiento que se tiene cuando vas de vacaciones a provincia. Cuando llegué al plantel mi sorpresa fue mayor. No sé cómo describir ese sentimiento asociado a la sorpresa, pero si debo describirla sería algo así como corrientes eléctricas ligeras por arriba del abdomen o quizá en la boca del estómago. Todo esto era provocado por la belleza de mi nuevo entorno. El policía me guió amablemente con el coordinador, este a su vez me presentó con la academia de Física. En seguida me asignaron un cubículo personal, antes en mi laboratorio tenía un cubículo reducido y solo separado por una mampara de otros cuatro, ahora tenía un gran cubículo. Todo me parecía digno, los cubículos de estudiantes, los baños,

los jardines, los auditorios, el personal. Todo parecía ser una realidad distinta a los típicos planteles preparatorianos.

Mi primera clase no pareció haber impactado a nadie, se trataba de un grupo reducido de recursadores quienes ya habían tomado el curso de Física I. Recuerdo bien a un joven que le decían “Chong”, al ver su cuaderno no tenía ni una nota. A la vista de cualquiera parecía ser un joven desobligado, después descubrí que tenía problemas para escribir con soltura y le debía dar tiempo suficiente para su toma de notas.

La siguiente clase no fue menos sorprendente, era la clase de “Fenómenos Ondulatorios”. Durante toma mi clase dos jovencitas se a pasaron “cuchicheando”. Molesto por la inaceptable conducta, les pedí su atención, claro, parecía una situación grosera. Una de ellas me hizo recordar que estaba en un lugar distinto, me dijo lo siguiente: “Maestro, Alina es sordo muda y no puede leer sus labios cuando está usted de espaldas. Yo tengo que repetirle lo que usted dice para que lea mis labios”.

¿Ustedes pueden imaginarse lo avergonzado que me sentí?, no tuve más que pedir disculpas y dudar de mi capacidad de enseñar física a alguien que es sordo mudo. Dos situaciones en un mismo día parecen improbables para cualquier experto en probabilidad, pero aquí donde todo es distinto, donde lo inesperado ocurre. Aunque ya había dado clases en el politécnico, en la UNITEC y en otras instituciones de prestigio, es aquí en el IEMS donde inicia mi verdadera carrera docente (PCS01).

En este texto encontramos un cambio drástico en la trayectoria profesional del profesor Cuc, quién en busca de mejores condiciones laborales, abandona la investigación oceanográfica y regresa a las aulas, pero ahora, de una institución muy singular; el IEMS. En primer lugar, hace alusión a la belleza de Topilejo, una belleza que armoniza con los espacios e instalaciones del plantel. El recibimiento por parte del personal y lo espacioso de su cubículo le hacen pensar en que todo ese ambiente laboral es “digno”. Sin embargo, al entrar al salón de clases, se percató de que el IEMS es un lugar distinto a todos en los que él ha dado clases, es un lugar donde lo inesperado sucede: no impresionó a nadie en su clase, juzgó una situación sin conocer qué es lo que pasaba realmente con esta alumna hipoacúsica que nos describe. Para este profesor, que cuenta con más de treinta años de experiencia como docente, la belleza

del lugar y el tipo de alumnos, hacen que el IEMS sea valorado como el lugar donde “verdaderamente inicia su carrera docente”.

Una vez que los profesores terminaron de escribir sus textos, pasamos al cierre de la sesión donde los maestros respondieron cómo se habían sentido. En general comentaron que les había gustado el trabajo, por ejemplo, el profesor Roberto comentó: “me resulta muy interesante escribir sobre mi experiencia como docente porque exige salir de ti mismo para escribir sobre ti” (ROS01).

Los profesores participaron en las actividades de esta sesión favorablemente, el último comentario de la sesión fue del profesor Roberto quien reconoció que las narrativas son como “un ejercicio para de salirse de sí y escribir sobre sí”, esta idea justo es la que retoma Anijovich cuando habla de que los textos narrativos son como espejos y ventanas, en la medida en la que permiten conocernos y reconocernos a través de los relatos.

La segunda sesión del taller comenzó con un ejercicio de relajación, respiración y conciencia corporal. Después los profesores comenzaron a dar lectura a sus textos sobre el tema de: *Los primeros días en el IEMS* y abrimos una mesa de diálogo para comentarlos.

Pulcher rr fue el primero en leer su texto, después de la lectura comentó que al él lo habían llamado para que entregara sus documentos y se presentara a un curso de inducción, sin embargo, el día que llegó al plantel, le dieron la bienvenida y lo invitaron a pasar al grupo a dar su primera clase: “yo no iba preparado, rápidamente imprimieron la primera parte del programa y fue con lo que trabajé la primera sesión, les presenté el curso a los alumnos y con eso lo resolví”, agregó que nunca existió dicho curso de inducción al cual lo habían convocado (PUCS01).

Ante este relato, el profesor Roberto dijo haberse identificado en la experiencia, a diferencia que para él era la primera vez que él daba clases y aunque a él si le dieron una charla de “dos horas sobre el modelo educativo del IEMS, esto no me sirvió de nada, yo pensé que iba a ser muy fácil, que ser maestro solo se trata de reproducir la forma en la que a mí y no fue así, hoy entiendo que el trabajo docente no es una reproducción” (ROS01).

Los maestros participantes comenzaron a comparar y a contrastar sus experiencias, para la maestra Fidencia, el ingreso al IEMS fue muy distinto, ella fue acogida y se encontró en un ambiente donde “se daba un diálogo pedagógico muy interesante con sus colegas” (FIS01)

Como vemos en las experiencias que compartieron los profesores a través de sus relatos y comentarios, sus primeros días en el IEMS estuvieron cargados de emociones como desconcierto, soledad y emergencia. El profesor Manuel lo describió como “un barco que había que sacar a flote” pues de no ser así, corría el riesgo de hundirse. Su narrativa es valiosa porque describe un momento que muchos planteles del IEMS vivieron en este proceso de expansión en el cual se hizo una contratación masiva de profesores con la premura de abrir los planteles por una cuestión política, sin embargo, vemos que ellos no recibieron ni tuvieron tiempo de ser formados, instruidos, enseñados para ejecutar un modelo educativo que se presumía era de vanguardia. Esto generó una contradicción pues el sentido pedagógico, humano, crítico y científico del mismo transgredió la práctica de los recién contratados profesores. Ahora, si agregamos que muchos de ellos llegaron por una necesidad laboral y económica, se puede entender que hayan hecho hasta lo imposible por “sacar el barco a flote”.

Cuando Manuel terminó de comentar su relato, Pulcher rr preguntó: “¿Hasta qué punto nos asumimos como soldados de este modelo educativo? Y si con el paso de los años, los profesores fundadores se seguían asumiendo como soldados del modelo.

Genealogía de saberes.

Iniciamos la sesión con un ejercicio de expresión corporal para evocar la memoria. Los profesores caminaron libremente por el espacio mientras se les pedía que se detuvieran y recordaran a una persona, un libro, un espacio que los hubiera marcado en la conformación de su profesión como docentes. Después, hicieron un dibujo de su árbol genealógico profesional, donde incluyeran a aquellas personas que habían sido fundamentales durante su proceso de formación profesional. Al terminar mostraron sus dibujos y los describieron. Por último, vino el momento para escribir, la sesión se llevó a cabo en un ambiente de confianza donde los profesores entre risas y recuerdos compartieron sus memorias y compartieron reflexiones al respecto.

Por la riqueza descriptiva de los relatos, se integraron casi en su totalidad de forma completa en este apartado. El primer relato corresponde al de la profesora Fidencia, es hasta la séptima sesión que los profesores le dieron lectura en voz alta a estos textos, dado que el taller se vio interrumpido por un paro laboral en el instituto. A continuación, el texto de la profesora, que versa sobre su Genealogía de Saberes:

A mi mente vienen imágenes de personas, libros, situaciones y lugares que han sido significativos para lo que en la actualidad realizo, la enseñanza. Recuerdo a Miguel Flores, profesor de ciencias sociales en la primaria y en la secundaria, de él aprendí a fijarme metas en la vida escolar, a destacar y a tener seguridad para hablaren público. Con su impulso me acerqué a la poesía y a la declamación, actividad de memoria y expresión oral. Este ejercicio también descubrió mi lado crítico de denuncia mediante la poesía se podría decir.

Por otra parte, ya en la licenciatura descubrí a Marissa Belasteguigoitia, mujer dinámica, buena lectora y escritora, ocupada en la situación de las mujeres y en lo que escriben y cómo lo escriben, con ella aprendí a valorar la esencia de mi género, disfruté la riqueza y posibilidades de la escritura, la seguridad de mi ser mujer y pedagoga. El atreverme a hacer lo que de mujer en otros momentos por prejuicios nunca hubiera hecho.

Juan Antonio, otro maestro en la vida, con él aprendí el valor de la ética y de la dignidad humana, la responsabilidad que todos tenemos de promoverla.

El riesgo que implica un compromiso social con los que más necesitan y el valor de hacer las cosas lo mejor posible, ellos y ella han sido modelos en mi

vida, una vida que no se acaba en mí misma sino que sale al encuentro de los demás de uno u otra forma.

Los libros que han marcado mi camino son varios, pero ahora pienso en el libro de Clarisa Pinkola *Las mujeres que corren con lobos*, porque con sus cuentos y narraciones ayudó a configurar mi interior y a avanzar en el autoconocimiento, otro libro importante ha sido el de Virginia Woolf *Un Cuarto propio* porque me enseñó a luchar por mi espacio propio para poder ser y actuar.

Los libros de poesía siempre son un buen motivo de lectura, creo que en la poesía descubro la esencia de crear y de construir.

Un espacio importante en mi formación profesional ha sido el Instituto para la Educación y el Desarrollo Comunitario, el INDEC, AC. De Guadalajara, Jal. En este espacio descubrí que la educación es algo más que asistir a la escuela y aprender teorías, aprendí que antes que nada están las personas y sus problemas, sus riquezas culturales, sus procesos emocionales y por añadidura su deseo de aprender algo. En el INDEC me descubrí protagonista de la historia, persona activa, participativa para transformar e involucrarme en lo que creo.

Finalmente, las crisis presentes en cada paso a la hora de decidir, pero particularmente cuando tuve que separarme obligadamente de la educación de los derechos humanos que por trece años ejercí con tanto entusiasmo y entrega. Se había convertido en parte de mi vida y tener que dejarlo me llevó a muchos cuestionamientos que me condujeron a repensar mi forma y mi entrega al trabajo, la identificación y relación con las personas y a reconocer mis propias limitaciones lo que me hizo acercarme con seriedad a la terapia individual, situación que me ayudó a escuchar a los demás, a pensar un poco más en como las situaciones de crisis son para crecer (FIS02).

El Profesor Cuc redactó un texto al cual tituló *Lo que formó mi carácter*, un escrito cargado de emotividad y cuidado. Este profesor nació en el estado de Veracruz, es músico y también, es doctor en Oceanografía. Su infancia la pasó muy cerca de una laguna, sin embargo, no había reparado en reflexionar cómo los hilos de la historia de su vida se cruzaron para entretrejer su pasión por la oceanografía, la música y finalmente la docencia en educación media superior. En su relato vemos cómo la lectura de dos libros en su infancia marcó también parte de su “carácter” y trayectoria profesional:

De niño una de mis pasiones era pescar. Los domingos por la mañana preparaba con mi hermano menor los anzuelos, la carnada, el sombrero, la mochila, las tortas y una camisa clara con mangas largas. Tomábamos un autobús que nos llevaba en 25 minutos a una laguna. Ese lugar lo recuerdo con mucho cariño, siento que formó parte de mi carácter.

Al pescar debíamos ser pacientes, poníamos carnada en los anzuelos, los lanzábamos en el sitio elegido, ahí teníamos que esperar con paciencia a que “picara”. Debíamos “sentir” el hilo, sin precipitarnos a jalarlo al primer tirón del pez, ya que si lo hacíamos perderíamos la presa. Aprendimos a “sentir” el momento justo en el que el pez mordía el anzuelo. A veces la espera era corta y obteníamos la presa deseada, pero en otras ocasiones, regresábamos a casa sólo con las marcas del sol en el rostro. Únicamente íbamos mi hermano y yo, aunque mis primos quisieran que los invitáramos. Ya teníamos la experiencia de que ellos se desesperaban, se quejaban de los moscos, de la comezón causada por los juncos, y pensaban ilusamente que las grandes mojarrras estrían hambrientas y esperando el bofe o las lombrices de nuestros anzuelos en la orilla justo donde los colocábamos. Y claro, se decepcionaban cuando con suerte, sacaban una pequeña mojarrita.

Creo que ese sitio con todos sus acontecimientos fue clave en la formación de mi carácter. Ahí tuve mis primeras lecciones de paciencia, de esperar y soportar situaciones sin perder la calma. De hecho, durante los ratos de espera, logré leer el libro: *Juan Salvador Gaviota* de Richard Bach. En ese ambiente me era fácil imaginar a la gaviota de Bach volar intrépida al ras de la laguna y sentirme identificado con ella. Ver gaviotas me era familiar, pues vivía cerca del mar.

También leí el libro *La isla del tesoro*, donde el protagonista pasó por diferentes aventuras y peligros en la búsqueda de un tesoro, en una isla ajena. Estas vivencias influyeron sin duda en mi formación académica. Primero estudiando música, donde requería de paciencia para enfrentar el instrumento, después física donde necesitaba valor para enfrentar la soberbia de los profesores cuyas personalidades y temperamentos me infundían temor. Aún recuerdo el comentario de un profesor de física de la prepa cuando le mencioné que estaba en el propedéutico de física, con una sonrisa burlona me dijo: “El que por su gusto muere, hasta la muerte le sabe”. Esa frase no era tan alentadora, ¿no les parece?, pero ya había leído la historia de *Juan Salvador Gaviota*, y como él, asumí el riesgo de hacer cosas distintas. Seguramente de

forma inconsciente, la laguna siguió influyendo sobre mí, ya que posteriormente estudié oceanografía, navegando en diferentes mares y barcos. Haciendo por primera vez esta reflexión, creo sin duda que todos estos sucesos me han permitido tener una visión más humana, didáctica y divertida acerca de la enseñanza de la física o al menos eso es lo que intento. (PCS02)

El relato del profesor Cuc es rico en imágenes y en la recreación de aquellos eventos que a lo largo de su experiencia de vida lo han ido conformando, es muy interesante ver cómo a través de la narrativa los profesores tienen la oportunidad de reconstruir y resignificar estos eventos que se hacen presentes en su quehacer actual, en el próximo capítulo profundizaremos más con respecto al elemento formativo presente en la elaboración de estos relatos.

El profesor Roberto (RSS01) recordó personas, eventos, espacios y autores que como elementos de formación revolucionaron su perspectiva de vida y trayecto profesional, a continuación, leemos su relato:

A continuación, escribiré sobre algunos momentos que, a través del uso de mi memoria, asumo como determinantes en mi formación académica y personal. Sin duda, es difícil poder determinar qué momentos han sido más significativos y cuáles menos. Considero que lo que sabemos y lo que asumimos que somos es resultado de un conglomerado de experiencias, recuerdos, saberes, sentimientos y conocimientos. Debido a esto, refiero lo siguiente, no con la intención de definir que las situaciones y personas que describo han sido las más importantes, sino, simplemente, que han sido importantes.

Recuerdo a un profesor de mi último año de la preparatoria. El modelo educativo de la preparatoria donde cursé establecía que en el quinto semestre los alumnos teníamos que definirnos por alguna de las cuatro áreas que había: el área de Humanidades, el área de Fisicomatemáticas, el área de Ciencias Administrativa y el área de Ciencias Biológicas. Los alumnos teníamos que elegir una de estas áreas dependiendo de qué carrera universitaria habríamos de elegir. Yo estaba convencido de que quería estudiar la licenciatura en Diseño Gráfico. Por esta razón elegí el área de Fisicomatemáticas, que era el área en donde daban algunas nociones de diseño, de dibujo técnico y demás.

Una de las materias que se impartían era expresión gráfica. El profesor que daba esa asignatura era arquitecto y tenía la intención de sensibilizarnos para la creación gráfica. Para esto, nos hizo adentrarnos en la filosofía taoísta a través de la lectura y reflexión de los poemas del *Tao-Te-King*. Las lecturas y las discusiones que tuvimos sobre los poemas me sembraron muchas

inquietudes filosóficas que no había pensado antes: la pregunta por el ser, lo efímero, la vida humana, la belleza, la sabiduría, etc. Quedé tan fascinado con esas interrogantes que, a pesar de que el diseño era algo que me apasionaba, terminando el año escolar decidí estudiar Filosofía.

He meditado mucho en esta experiencia y creo que este profesor, sin duda, marcó mi formación académica y profesional. Considero, ya a la luz de muchos años y de una formación académica concluida en el área de filosofía, que un buen profesor es quien provoca en ti dudas y no tanto quien te da respuestas.

En cuanto a un autor que recuerde como determinante en mi vida, podría decir que fue Albert Camus con su libro *El extranjero*. La primera vez que leí este libro era muy joven. Me pareció muy extraño e incomprensible; muy absurdo y trágico. Recuerdo bien que cada vez que lo tomaba para leerlo, sentía desesperación y fastidio. Provocaba en mí sensaciones de angustia y desasosiego. Me ponía en una situación muy incómoda; me hacía identificarme con el personaje central y me obligaba a plantearme los dilemas que se planteaba éste. Posteriormente, ya estudiando la obra de Albert Camus y del existencialismo francés comprendí de manera teórica los temas del absurdo, de la libertad y de la responsabilidad. Temas que pienso y re-pienso todo el tiempo. La obra de Camus, en especial *El extranjero*, marcaron mi vida por la complejidad de los problemas que trata y por la forma de hacerlo; me ha dado una forma de experimentar los problemas filosóficos a través de una expresión literaria que hace situarte vivencialmente, tal vez fenomenológicamente, en el meollo de grandes problemas vitales. Rompiendo la comodidad, ficticia, en la que muchas veces nos instalamos.

Ahora bien, creo que un espacio que ha tenido mucho impacto en mi formación académica y profesional ha sido la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, explico en qué sentido. La preparatoria la había estudiado en un colegio marista. Como tal, la educación, que, si bien tenía apertura a otro tipo de pensamientos religiosos y culturales, era preponderantemente católica. De manera que, los espacios de discusión y reflexión con un enfoque más crítico eran mínimos. Uno de éstos era la clase del profesor que antes mencioné. Cuando ingresé a la Facultad de Filosofía, entré a un mundo nuevo. Un mundo plural, que daba lugar a múltiples formas de hacer, de pensar y de expresarse. Me costó algún tiempo comprender dónde estaba y cuáles eran las dinámicas, pero al final sentí que había llegado a un lugar privilegiado. Había llegado a un espacio donde, relativamente, podían convivir diferentes ideologías, lo que me hizo romper los viejos moldes con los que me había formado académicamente.

Ese valioso aprendizaje me ha hecho asumir como una de mis premisas axiológicas el respeto a la diversidad de ideas, de pensamientos, de perspectivas, de formas diferentes de ver la vida y comprender la realidad.

Asimismo, he asumido siempre la defensa de espacios en donde se puedan concretar convivencias y diálogos racionales, constructivos y pacíficos.

Finalmente, sobre los momentos de crisis. Creo que esto es algo constante en la vida. Precisamente, los momentos de crisis abren posibilidades de autocrítica y de transformación. Todos los momentos que he señalado anteriormente los considero momentos de crisis, precisamente porque me han dado la posibilidad de transformar y redirigir mis perspectivas. (RSS01)

Como vimos, es a través de la narrativa, como este profesor identifica elementos asociados al significado de vida que le proporcionan lecturas, profesores y la facultad de filosofía es decir, su apertura a la diversidad de ideas, pensamientos, perspectivas y formas de vida que le han permitido romper “viejos moldes” con los que se había formado académicamente, lo cual se hace presente en su ejercicio profesional.

En su relato, el profesor Pulcher rr identifica a aquellas personas, espacios, textos y momentos que, desde su perspectiva lo han formado como persona y como profesor:

En torno a las personas que fueron significativas en mi formación escolar podría mencionar varias, sin embargo, la primera que viene a mi mente en una maestra que tuve en primaria, no sé en qué grado, pero debió haber sido en los primeros de este nivel.

La recuerdo físicamente y psicológicamente, era una maestra muy menudita, aunque en esos ayeres casi cualquier persona era inmensamente más grande que cualquiera de nosotros. Era de tez blanca y tenía los ojos claros, con rasgos muy finos y delgados; se llamaba Rosa Elia. Tenía la costumbre de hablarnos en francés, no siempre solo algunas veces y generalmente nuestros nombres los transliteraba al francés. Cuando debía salir del salón por algún motivo, dejaba a cargo del grupo a un compañero que era muy violento y desmadroso, supongo que le daba la responsabilidad como forma de control. No sé si funcionaba o no.

La recuerdo porque en ese entonces percibí el gran compromiso que tenía con su trabajo y, sobre todo, con nosotros. Alguna ocasión que fue día del niño, por algún motivo, no hubo festival, ni regalos, ni nada, sin embargo, nuestro

salón fue el único que lo festejó, en el mismo salón, y también fuimos los únicos estudiantes que ese día salimos con un regalo de la escuela.

Ese mismo día estuve seguro de que todo había salido de la bolsa de la maestra Rosa Elia. Quizás lo dimensioné demasiado, pero me parece que ese tipo de acciones son las que te demuestran qué tan comprometido está un maestro con sus alumnos. Sobra decir que la recuerdo y quizás nunca la olvide porque fue quien me enseñó a leer y a escribir.

Durante la niñez y adolescencia nunca estuve rodeado de personas que me inculcaran el hábito de la lectura. Cuando lo empecé a hacer, leía todo lo que se me atravesaba en el camino, desde revistas de chistes, historietas, hasta libros; éstos últimos eran –yo no sabía entonces- muy malos, generalmente novelitas policiacas que sólo me entretenían en lo que terminaba de leerlas, así fue en mi niñez y en mi adolescencia. Cuando entré a estudiar al CCH, el primer maestro que tuve del “Taller de lectura” nos sugirió una serie de ejercicios a partir del programa que nos presentó.

En el primer semestre leímos lo que estaba marcado en el programa, a saber, Teatro del Siglo de Oro Español. Aunque la experiencia fue formativa no la recuerdo con mucho agrado. Sin embargo, para segundo semestre nos propuso cambiar el programa por una lectura que haríamos en todo el semestre: *Las Crónicas marcianas* de Ray Bradbury. Además de ser un texto que me entretuvo mucho, esta nueva exploración de lectura me satisfizo por completo; hicimos una decodificación de un mensaje que no estaba tan a la vista del lector. Me atrapó; desde entonces, trato de encontrar ese código oculto que hay detrás de los textos, aunque me parece que algunos no lo tienen.

En torno a los espacios no recuerdo nada significativo, quizás la primera vez que recorrí el CCH Sur, impresionado un poco por el tamaño del plantel, sin embargo, con anterioridad había visitado y conocido Ciudad Universitaria, por lo que la impresión no fue tan grande. Me parece que no me impresionó el espacio más bien la incertidumbre de conocer y llegar a experimentar algo nuevo; y esa sensación me ocurrió siempre que llegaba a una escuela nueva; más aún lo sigo experimentando cada que llego a un nuevo centro de trabajo.

Hasta ahora, haciendo un esfuerzo considerable, no logro recordar una experiencia “crítica”. He sabido de algunas, pero a través de otros compañeros que sí las han tenido; ha habido muchos momentos satisfactorios, pero hasta ahora nada que haya cuestionado mi labor docente. Creo que muy pocas veces, si no es que nunca he pensado en las cosas que obstaculizaron mi

trayectoria académica; quizá considere que es irrelevante o que es parte de la vida misma. Podría hablar de las circunstancias paupérrimas en las que crecí sin embargo, no lo consideraría como un factor negativo en mis metas académicas; podría hablar también de los maestros o maestras que no enseñan absolutamente nada, pero no creo que hayan sido factor para que me detuviera o siguiera adelante académicamente.

Me parece que un sujeto debe aprender a lidiar con todo tipo de docentes y sus personalidades porque, al menos en la educación pública, es un fenómeno muy recurrente. Como docente, es un tema muy presente en el trabajo colegiado. La exigencia académica; ésta es muy relativa pues cada quien la entiende como quiere y nadie tiene el derecho de valorarla en un colega, por eso me parece que lo más sano es tratar de inculcar en los estudiantes que aprendan a trabajar con los maestros y compañeros que les toquen.

Así lo viví yo, durante mi formación académica me topé con maestros que lejos de ayudar, entorpecieron el avance escolar, lo que hacía y sigo haciendo es buscar los aminos que me parecen más apropiados para el tránsito académico. Claro que recuerdo a los maestros que no sabían explicar, que no daban clase, que tenían diferencias personales con los estudiantes, etcétera. Sin embargo, no creo que valga la pena recordarlos y no creo que hayan incidido en mi formación profesional.

¿Qué habría pasado si no estuviera aquí? No lo sé, las circunstancias sociales en las que crecí eran tan difíciles y caóticas que podía pasar cualquier cosa; tan es así que, muchos de mis compañeros de infancia y adolescencia caminaron por veredas completamente opuestas. Ignoro qué me orilló a optar por el camino que me trajo hasta acá. Mentiría si dijera que fue mi interés y hambre de conocimiento, honestamente eso no fue; tampoco fue por obligación, siempre lo hice por mí mismo y porque realmente lo disfrutaba.

Tampoco sé qué me causaba más placer, si resolver problemas, ir a jugar con mis compañeros, la vida social escolar... no lo sé. Creo que fue todo, realmente disfrutaba ir a la escuela y todos los rituales que implicaba, quizás inconscientemente ese goce me llevó a caminar en ciertas direcciones que me trajeron aquí. Siempre me gustó y el resultado me sigue gustando... mucho (PUS02).

A través de su relato, este profesor identificó aquellas personas, espacios y momentos que han sido significativos en su conformación como docente de

Literatura, es a través de la narrativa como los docentes pueden visibilizar y resignificar las experiencias que se configuran en saberes.

Esta sesión fue productiva en términos de que los profesores en sus relatos pudieron dar cuenta de aquellos acontecimientos que los han formado y transformado a lo largo de sus trayectorias profesionales. Y que en efecto la formación se da a través de cambios y crisis y va muchas veces más allá de los contenidos disciplinares expresados en la curricular que se puede aprender en los procesos académicos formativos.

Además, que los docentes se forman a través de la interacción con otras personas, espacios, libros y sucesos diversos que han acontecido a lo largo de sus vidas. En el siguiente apartado describiré la quinta sesión del taller en la cual los profesores leyeron y analizaron un texto que versa sobre la utilidad de la narrativa en la educación, pues como se expresó arriba, una de las intenciones del taller, también fue brindar algunos elementos teóricos de la perspectiva a los profesores del IEMS.

La narrativa en la educación.

Esta sesión fue dedicada a la lectura, abordaje y reflexión sobre la narrativa en la enseñanza, los profesores leyeron el fragmento de un texto de Daniel Suárez (2004) y un texto de la Agencia Internacional para Cooperación y el Desarrollo (ACID), y la Organización de Estados Americanos (OEA) titulado “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica”. El diálogo y la reflexión en la mesa giró en torno a la importancia de sistematizar la experiencia de los docentes como elemento de formación continua.

De esta manera, una vez que los profesores hicieron la lectura de los artículos, abrimos el diálogo, en primer lugar, el profesor Roberto comentó que después de hacer estas lecturas tuvo más claridad con respecto al trabajo con narrativas en el taller “Después de leer estos documentos me di una idea, más clara de qué es lo que estamos haciendo, los textos me sirvieron mucho para clarificar muchas cosas” (ROS05).

El profesor Manuel comentó que el trabajo con narrativas en las escuelas ayuda a hacer una historia del Instituto, que los docentes sean conscientes del tipo de escuela en el que trabajan, a orientar sus esfuerzos en el aula y para formar a profesores novatos:

Cuando no sistematizamos nuestra experiencia docente perdemos parte de la historia del IEMS, al hacerlo, además, podemos tener un futuro mejor porque reconocemos nuestros saberes y las historias de los otros. Conocer las historias de los estudiantes, por ejemplo, puede orientar mucho nuestro trabajo. Las historias que tenemos aquí son buenas para formar a otros profesores novatos pero muchas veces no queremos o simplemente no sabemos hacerlo o damos por alto la importancia de este tipo de trabajo. (MAS05)

En este sentido, el docente reconoce la importancia de recuperar los saberes y las historias de los otros para la guardar la memoria y la historia del instituto, a su vez, traslada el uso de las narrativas como instrumentos y estrategias que permitan conocer y acercarse más a los alumnos.

La profesora Fidencia comentó la perspectiva narrativa parte de un lugar distinto, la voz de los profesores, pues los considera expertos en su práctica, a diferencia de las reformas educativas que plantean estrategias de formación basadas en lo que otros, que no son los docentes específicamente, definen.

[...] una reforma educativa es prescriptiva y los expertos dicen lo que el docente necesita para profesionalizarse y aquí [en la narrativa] el planteamiento es, al contrario, que el proceso de mejora tiene que partir de lo que el docente ha estado acumulando en experiencia porque finalmente es el sujeto experto en aterrizar el currículum.

Cualquier reforma puede ser motivo de resistencia del docente, porque el docente no se ve reflejado en las reformas educativas. Si fuera al revés y partiéramos de recuperar la subjetividad de los actores, tal vez no hubiera tanta resistencia. Pero justamente por eso se dan las resistencias, porque viene algo que no nos dice nada, que no tiene sentido para nosotros (FIS05).

Para la profesora Fidencia, la narrativa puede contribuir a que los docentes tengan menos resistencia a las encomiendas de las reformas educativas, ya que, en la medida en que sus experiencias fueran consideradas, las reformas tendrían mucho más sentido para ellos.

Evaluación del taller.

Resultaba de importancia realizar una sesión donde los profesores tuvieran la oportunidad de escribir y dialogar entorno a su experiencia en el taller, por lo que la última sesión del mismo estuvo pensada con ese propósito. De esta manera, la sesión inició con la tarea para los docentes, de escribir su experiencia en el taller, después realizar la lectura de sus textos para iniciar el diálogo y por último entregarles sus constancias de participación.

Iniciamos con el relato del profesor Roberto, quien escribió que le pareció interesante asistir al taller pues lo vio como un espacio de dialogo académico entre colegas: “Decidí asistir porque supuse que iba a ser un espacio que posibilitaría el diálogo académico y esa era motivación más que suficiente”. Además, juzgó valiosa “la postura que ubica la experiencia subjetiva docente en el centro del debate, análisis, discusión y reflexión.” Comentó que las sesiones del taller le permitieron reflexionar en torno a su práctica desde su propia subjetividad e identificar “las motivaciones psicológicas, culturales, económicas y académicas” que movilizan su práctica (ROS11).

Durante el desarrollo del taller Roberto se percató de que como profesores del IEMS enfrentan problemáticas comunes y que como colegiado podrían plantear soluciones comunes. Además, el dialogo con sus colegas le dio la posibilidad de redimensionar aquellos problemas que creía muy importantes:

Juzgo de enorme valía el que se pudiera generar un intercambio de diferentes experiencias, esto me ha dejado ver que hay múltiples problemáticas que resultan ser preocupaciones comunes. Asimismo, me ha permitido darme cuenta que otras muchas problemáticas que creía muy importantes no lo son tanto. O por lo menos, a partir de este diálogo, he podido ubicarlos en una dimensión más justa. Esto es de suma relevancia porque permitiría planear estrategias comunes a problemáticas comunes (ROS11).

Comentó que le gustó la dinámica del taller y que se explicara la perspectiva narrativa en la formación continua de docentes, desde su punto de vida “esta postura que asume como elemento clave la experiencia subjetiva del docente, resulta en la realidad educativa mexicana y, tal vez, en El IEMS un tanto utópica” Tal vez sería necesario reflexionar en términos prácticos, cómo podría ser aplicable al contexto específico del IEMS y a la realidad nacional mexicana,

o en el contexto educativo mundial, que parece que corre en un sentido contrario (ROS11).

El profesor Cuc escribió que el taller le permitió reflexionar “aspectos del sentir docente”. Opinó que narrar es “una buena práctica para dar forma y sentido a situaciones amorfas o que simplemente quedarían en el olvido”. Durante el taller tuvo la oportunidad de “revivir situaciones, hacerlas conscientes e identificar aciertos y errores” para él estos son elementos de una “práctica autocrítica en su desarrollo como docente, pues es necesario estar constantemente atento a la crítica interna y externa, objetiva y sustentada en evidencias” por lo que juzgó importante escribir sobre experiencias de éxito y de fracaso o errores que como docente ha tenido, pues ahí es donde se encuentran elementos formativos que permiten cambiar su conducta y generar aprendizaje sobre su profesión (PCS11).

El profesor Mauricio comentó que el taller fue formativo ya que le permitió:

Conocernos más entre profesores y conocer el trabajo de los otros. El haber escuchado el trabajo de mis compañeros se convirtió en un punto de referencia hacia lo que yo estoy haciendo. Yo a veces salgo de aquí y digo: “la cajetié”, hay muchas preguntas sobre mi actuar, sobre mi proceder, sobre como estoy evaluando y fue muy importante conocer cómo cada uno de nosotros concibe su labor y resuelve los problemas que yo también tengo. En esta mesa hemos expuesto distintos enfoques, y cada uno es muy respetable lo cierto es que para mí haber escuchado a mis compañeros me dio referencias que me van a servir bastante en mi trabajo con los alumnos (MUS11).

También comentó que el taller le permitió darse cuenta de que entre colegas se conocen poco y que finalmente al conocer y compartir la concepción de docencia que cada quien tiene y los esfuerzos que cada quién hace podrían hacer trabajo en equipo que resulte más eficiente en la atención a los alumnos:

A lo mejor nos saludamos o comemos juntos, pero deberíamos tener una labor conjunta, aunque no tengamos los mismos objetivos, deberíamos hacer trabajo equipo. Cómo impactamos a estos jóvenes sobre uno o varios objetivos que entre todos podemos trazar (MUS10).

Pulcher rr comentó que para él “la formación o actualización docente como algo muy formal y cuadrado; sin embargo, esta nueva perspectiva abrió el panorama a un campo nuevo, distinto e interesante”, comentó que él veía muy distante el hecho de que las narrativas “pudieran servirnos para reflexionar y mejorar muestras prácticas y que le quedaron algunas dudas de cómo la realización de relatos puede incidir en mi ejercicio en las aulas” (PUS11).

Estimó muy significativo y que rescató del dialogo con sus colegas durante el taller es que:

No existe un “deber ser” como docente, más bien debemos reflexionar sobre esto desde el punto donde nos encontramos, es decir no debemos descalificar a nuestros compañeros porque sus prácticas no son iguales a las mías, sino que debemos trabajar en función de lo que nosotros mismos consideramos como “óptimo”. Jamás podremos ajustar a los demás a lo que nosotros somos y en esa medida debemos trabajar (PUS11).

Se quedó con la impresión de que “estas reflexiones apenas comienzan” y que seguro mientras “más jalemos el cordón, más cosas encontraremos pues las vivencias nunca se acaban mientras estemos enrolados en este tren” (PUS11).

La profesora Fidencia escribió que el taller fue “un espacio de reflexión sobre la práctica”, que permitió reconocerse y reconocer el trabajo y parte de las trayectorias de sus compañeros, así como escribir sobre logros y desafíos en su labor como DTI’s del IEMS. Comentó que el taller fue formativo porque:

Nos va dando identidad, autoconocimiento y nos muestra posibles nuevos trayectos por recorrer como educadores. Ha sido un espacio rico por la libertad de pensamiento y expresión, hecho significativo en los tiempos en que los docentes tenemos pocos espacios para expresar saberes y dudas. Ha sido un ejercicio que nos ha permitido conjugar razón, emoción y creatividad, al pasar del recuerdo a la escritura, parte de nuestras experiencias.

Parte de este ejercicio es vital para tener viva la memoria que nos hace conjugar en el presente nuestro pasado y perfilar algo del futuro, como forma de encontrar alternativas, de valorar nuestro servicio, de crecer como personas que creemos creer en la educación (FIS11).

Además expresó que el espacio de trabajo con las narrativas de docentes le gustó “porque recuperó de cada persona la experiencia y permitió escribirla, analizarla y de ahí partir a nuevas búsquedas didácticas o de vida” (FIS11) y comentó que el tipo de discusiones que se dio en el taller “no se da en las reuniones de Academia ni en los Comités, ya no discutimos así “sabrocito” de los temas que nos provocan. El taller me pareció un dispositivo adecuado para escucharnos, para conocer donde están nuestras preocupaciones y nuestras motivaciones como docentes” (FIS11).

La última sesión del taller terminó con la lectura de los textos de los profesores, quienes agradecieron la experiencia, sin embargo, seguían un tanto extrañados del tipo de formación que había implicado su participación. “¿Qué sigue?” preguntó Pulcher rr, sigo pensando que esto que hicimos es apenas el comienzo, “¿cuándo va a ser la segunda parte?, hay mucho de qué hablar todavía”. Este profesor expresó que deseaba seguir escribiendo y dialogando en torno a su trabajo en el aula y a los retos que les representan los jóvenes con quienes trabajan. El objetivo planteado en la investigación de proponer un taller de formación tomando como eje la narrativa para documentar hasta donde esta perspectiva podría contribuir a ser un espacio formativo para los maestros cumplió su propósito.

En el siguiente capítulo retomamos algunos relatos de los profesores con el objetivo de analizar en qué sentido, a través de la narrativa, se develan o se identifican diversidad de saberes docentes que nos permiten conocer rasgos de identificación y del sentido que estos profesores le dan a su profesión y qué sentido todo esto resultó en un proceso formativo para los participantes.

Capítulo 4. El sentido de Ser Docente: Identidad y Práctica Institucional

En este capítulo intentamos profundizar más sobre los saberes de los docentes que identificamos en sus relatos, para ello, partimos de la idea de que el discurso y la práctica social tienen una relación dialéctica que dan forma a la significación de la misma en ámbitos particulares (Wodak, 2003). Los textos elaborados por los profesores durante el taller son considerados “actos lingüísticos” que pertenecen a un uso convencional, esquemáticamente y más o menos fijo del lenguaje, el cual está asociado a una actividad particular (Wodak 2003), en este caso, el ser docente del IEMS Plantel Tlalpan 2. Topilejo. Los relatos, de forma general, se consideran actos lingüísticos contruidos desde una perspectiva individual que a su vez es una perspectiva colectiva e histórica realizada en el contexto institucional. En este sentido, los actos lingüísticos contienen valoraciones y significados que han sido sistemáticamente contruidos en distintos contextos institucionales (Kress citado por Wodak 2003:24).

En el caso de las instituciones educativas, podemos comprender que los discursos de los docentes no son “neutrales” sino que siempre parten de una referencia histórica, social e institucional que se configura en la práctica, entonces, los actos lingüísticos son el resultado de un proceso de construcción de identidad que se da a partir de transacciones de diversos saberes relacionados con: las condiciones concretas de trabajo, la personalidad y la experiencia profesional de los docentes (Tardif, 2010:14).

Podemos decir que hay una relación dinámica entre: lenguaje, identidad, saber y condiciones concretas de trabajo. El campo de la investigación biográfico-narrativa en la educación reconoce esta construcción del sentido e identidad docente, “estos relatos ofrecen descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas, de las prácticas educativas que en ellas tienen lugar y de los sujetos pedagógicos que las habitan y realizan” (Suárez, 2006:3). Retomamos textos que los docentes produjeron en el taller “*Espejos y Ventanas. Las narrativas como estrategia de formación*” con el fin de analizar algunos aspectos de la identidad y el sentido de ser docentes en el contexto de la práctica institucional del IEMS.

4.1. La identidad de los docentes es configurada por sus saberes

En la configuración de la identidad docente entran en juego distintos tipos de saberes que representan una realidad social materializada; los disciplinarios, curriculares, saberes éticos, axiológicos, didácticos y pedagógicos. Estos son adquiridos durante la formación inicial y/o, a través de su trayectoria como docentes, en palabras de Mercado: “los saberes de los docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos” (Mercado, 2004:14).

En este sentido, la práctica de los docentes en todos los niveles educativos integra distintos saberes que tienen un peso diferente según la relación que el docente mantiene con la enseñanza de la disciplina y los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con Tardif, en el saber docente confluyen la formación profesional, la disciplina, el currículum y la experiencia.

Los saberes profesionales son aquellos objetos de saber de las ciencias humanas y las ciencias de la educación, los cuales acompañan a la formación científica y son incorporados a la práctica docente. Los saberes disciplinares provienen de las distintas disciplinas que corresponden a diversos campos de conocimiento como las matemáticas, historia, literatura, etcétera. Los saberes curriculares se corresponden con los discursos objetivos y métodos y se presentan en forma de programas escolares, por último, los saberes experienciales son producto del ejercicio de la función y la práctica del ser profesor, se basan en el trabajo cotidiano, el conocimiento y la experiencia individual y colectiva del ejercicio de la docencia. Se trata de un saber práctico que depende de la capacidad de dominar y movilizar tales saberes en la práctica (Tardif, 2010).

En el caso de los maestros de educación Media Superior que participan en el IEMS, los saberes provienen especialmente de la disciplina y se enmarcan en elementos simbólicos que les ha proporcionado pertenecer a un modelo educativo que promueve la formación de un pensamiento humanístico, científico y crítico. En la investigación realizada se colocó en el centro de mi interés los saberes experienciales en tanto que vinculan la experiencia de vida con el trabajo. El uso de la narrativa para documentar las experiencias en un contexto de formación continua permitió conocer algunos aspectos de la construcción del sentido de ser docente en el IEMS, a través de sus saberes y de elementos que caracterizan su práctica en el contexto de una institución particular.

Saberes experienciales.

El saber experiencial de los docentes es una construcción que entrama así mismo las vivencias de los maestros aún antes de serlo. Lo vivido en el aula cuando fueron alumnos constituye parte de la identidad profesional, una especie de identidad espejo, que consciente o inconscientemente evoca la experiencia anterior vivida como estudiante y se refleja en su actuar presente. Esto es así porque cuando una persona llega a ser profesor, lleva al menos 16 años en la institución “escuela”, donde vive una serie de circunstancias que lo llevan a construir una serie de ideas acerca de lo que es ser un maestro.

El siguiente fragmento el profesor Roberto hace referencia a lo anterior:

Claro es que mi experiencia académica ha estado llena de la relación docente-alumno. Sin embargo, esta relación siempre había estado dominada por una situación como alumno. Es decir, siempre hasta ese momento, había sido alumno. Ahora me encontraba en el otro lado. Era yo el docente (RSS01)

El reconocimiento del profesor de esta relación permanentemente presente, indica que la identidad con la labor docente no siempre comienza con la práctica, sin embargo, un importante número de maestros considera que se construye cuando ingresan por primera vez a una institución donde su principal labor va a ser la enseñanza; aluden a que la construcción de ser maestros se da en el momento en el que se incorporan al trabajo docente. Se pierde de vista que ya cuentan con un saber experiencial, que los ha preparado para ello, aunque esto no sea consciente o no sea reconocido por el mismo profesor. En el taller, pudimos constatar que la narrativa es una estrategia que permite a los

docentes recordar, resignificar y reconocer esos elementos que aparecen como ocultos o inconscientes y que los llevaron a ser maestros.

En su texto *Cómo formé mi carácter*, citado en el capítulo anterior, el profesor Cuc descubrió elementos que a lo largo de su historia de vida habían estado presentes en la decisión de estudiar Física y de ser profesor, sin embargo, nunca se había dado cuenta de ello:

Cuando comencé a escribir mi relato, empecé a hacer la lista de sucesos; una serie de eventos que normalmente yo pasaba desapercibido, no los tenía conscientes. Cuando tú narras, o cuando tú te cuestionas, de momento no sabes ni porqué lo hiciste, hasta que empiezas a hacer la indagatoria, es como meterte en ti y empezar a ver qué otros sucesos se correlacionan con lo que tú haces y descubres cosas que se interrelacionan y comienzas a armar el crucigrama en tu cabeza, quiere decir que hay cosas que no las tienen conscientes hasta que tú no lo analizas, y a partir de eso le encuentras sentido. Cuando hice la narración yo no lo tenía consciente, fue como descubrir el *big-bang* de mi ser y es cuando empiezo a escarbar, que encuentro las relaciones. No es verdad eso de que yo desde que era niño ya pensaba que iba a ser físico y maestro, no es cierto, no es hasta que tú lo analizas, es todo un proceso muy interesante (PCS06).

A través de la narrativa, este profesor descubrió aquellos elementos de su historia de vida, que lo llevaron a ser maestro de Física, elementos que no había logrado identificar antes. Escribir su genealogía de saberes implicó un proceso de indagación donde reconoció diferentes sucesos en su vida que se correlacionaron, y al enlistarlos, se armaron como piezas de rompecabezas que le dieron sentido a su trayectoria profesional.

Por ejemplo, cuando habla de las personas con las que creció y de su entorno como es el hecho de haber ido a pescar de niño a la laguna, de heredar la tradición familiar de la música y de acercarse a la ciencia a través del estudio del mar, son elementos que abrieron posibilidades en su vida, que lo conformaron como persona y ahora dan sentido a su trabajo como docente. En otro fragmento este maestro lo relata:

Yo estudié música, mi papá era músico, entonces el entorno es importante. ¿Cómo todas estas vivencias influyeron en mi vida docente? Mi trabajo aquí en el instituto es abrir abanicos de posibilidades a los chicos, darles talleres para que ellos empiecen a encontrar sus caminos y que tengan opciones, porque si uno les cierra esos caminos es como si a mí no me hubieran llevado a pescar; si no me hubieran llevado a esos lugares, si yo no hubiera leído esos libros, mi vida habría sido otra cosa (PCS06).

Para este profesor, el sentido de su docencia lo encuentra en la medida en la que ésta les abre posibilidades de orientar a los alumnos para que comiencen a encontrar sus caminos y tengan más opciones de vida. Reconoce que sin esas experiencias de vida, él no habría sido el profesor que hoy en día es, ya que tienen el mismo peso que haber leído libros como *La isla del tesoro*, haber estudiado música o haber compaginado la música con la física.

Sobre el significado de experiencias de vida como estudiante en la docencia, Pulcher rr comentó que cuando era estudiante, hubo “chispazos” que lo motivaron a continuar con sus estudios. El recuerdo de la maestra Rosa Elia, quien le enseñó a leer con paciencia y pagó su festejo del día del niño y el encuentro con la literatura cuando era alumno del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) son recuerdos que se hacen presentes ahora como profesor y lo llevan a buscar que los alumnos encuentren esa chispa que los motive a terminar sus estudios de bachillerato y accedan a la educación superior. El sentido de ser docente está en la manera en que responden los alumnos positivamente, aunque no siempre se logre, lo cual está presente en su relato:

Ahora que hemos estado explorando estas cosas, hay como chispazos en la trayectoria de vida de uno que, no sé, algo despiertan [...] Los docentes esperamos que todos los estudiantes tengan ese chispazo, esperamos que les nazca ese ímpetu por desarrollarse profesionalmente y, sin embargo, no sucede, no porque no tengan dinero, no porque vivan en contexto difícil, o sea si es así en algunos casos, pero no en todos. Entonces, no sé si sea un error estar esperanzado en eso, en que mis alumnos deben tener esos chispazos en mi clase. Pero creo que estamos muy esperanzados en eso, en que nuestros alumnos tengan experiencias significativas, le apostamos a eso, a encontrar el “¡Eureka!, ¡Ay wey, yo quiero ser de literatura!”, pero eso ya no pasa. (PUS06)

Este profesor encontró en su relato vivencias o “chispazos” que lo llevaron a continuar sus estudios, a estudiar Letras Hispánicas y a ser maestro. Ahora busca motivar a sus alumnos mediante prácticas que contribuyan a acceder a la educación superior, estudiar incluso, lo mismo que él.

Al inicio de taller, como líneas arriba se describe, el profesor Pulcher rr fue uno de los que comentó que había llegado a la docencia por necesidad, que era algo que él no había buscado, sin embargo, en su relato se va mostrando cómo estas vivencias desde su infancia lo conforman y acercan a la profesión docente. Él enseña letras, enseña en el Instituto a sus alumnos a leer y escribir bien, así como su maestra Rosa Elia lo hizo con él, y su trabajo como docente adquiere sentido cuando los alumnos encuentren en su clase esos chispazos que a él en su momento lo alentaron a continuar por la vía de la educación y de la docencia.

En este mismo sentido, la profesora Fidencia comentó que para ella también es importante generar estas “chispas” en la vida escolar de los alumnos y que incluso ella, después de la sesión, decidió realizar con sus alumnos un ejercicio para que escribieran la genealogía de sus saberes. Como resultado del ejercicio, se percató de que en efecto ellos también encuentran cosas de las que no habían sido conscientes y que sorprendentemente sus padres y abuelos son personajes importantes en su formación, cosa que aparentemente no se ve, relata que:

Ester ejercicio que tú nos hiciste, yo lo hice con mis alumnos y si salieron cosas, porque mis alumnos pudieron reconocerlo. Y me puse a pensar que es importante y que ya se me estaba olvidando. Eso les gustó, están pidiéndolo.

Ellos encontraron chispazos, en sus relatos estuvo presente un profesor de matemáticas que da clase en la secundaria de donde varios egresaron y aunque aparentemente tenía fama de ser un mal profesor, varios chicos lo reconocieron en sus relatos. Y a quienes más mencionan como modelos de aprendizaje son a sus padres y a sus abuelos. Les pregunté si les había gustado el ejercicio, y respondieron que sí, pues se habían dado cuenta de cosas que antes no se habían imaginado. Y a quienes más mencionan como modelos de aprendizaje es a sus padres, aunque estén ausentes y a sus abuelos, cosas que yo imaginaba que era lo contrario. Ciertamente hay que creer en esos chispazos. (FIS06)

La profesora trasladó este ejercicio con el fin de que sus alumnos de primer semestre fueran conscientes de aquello que hasta antes de escribirse no aparece como consciente; esos hilos que entretujan la historia de vida que se quedan ocultos, hasta que, a través del relato escrito, de la narrativa emergen de la memoria y permiten, como decía líneas arriba el profesor Cuc, encontrar el Big-bang de sí mismo. En este sentido, la maestra ve la utilidad de la herramienta de la narrativa para ser utilizada con los alumnos como estrategia para que ellos reconozcan sus “modelos de aprendizaje” ya que se habían dado cuenta de cosas que antes no se habían imaginado.

En los comentarios de los profesores se entrecruzan los saberes de la experiencia con los saberes disciplinares, pedagógicos éticos y curriculares.

Los saberes disciplinarios son los contenidos que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, por ejemplo: las Matemáticas, la Física, la Literatura, la Lengua, la Filosofía, etc. Resultan “de la tradición y de los grupos sociales productores de saberes” (Tardif, 2010:30). Los profesores del IEMS, fueron formados como Matemáticos, Filósofos o Físicos, antes de ser maestros de tales disciplinas. Esto supone un problema, porque adquirieron una identidad con referencia a la disciplina: “soy físico” pero fue hasta estar frente a grupo, donde su identidad: “soy maestro”, se presentaba un tanto incierta.

Saberes didáctico-pedagógicos.

Particularmente, en el caso del IEMS, la mayoría de los profesores llegan al aula a enseñar sin tener una formación didáctico-pedagógica previa, y es que una característica del nivel medio superior en nuestro país es que los docentes son especialistas en la disciplina pero no en la enseñanza de la misma. En este caso, los saberes pedagógicos y didácticos se van construyendo al paso del tiempo, cuando los profesores acumulan experiencia frente a sus grupos. Así lo reconocen los profesores, el profesor Pulcher rr, opina que la experiencia y la trayectoria generan saberes didácticos. Para él, sistematizar la experiencia a través de las narrativas puede acelerar el proceso de consolidación de un profesor novato, que domina el contenido, pero carece de conocimientos didácticos y pedagógicos sobre su materia:

Uno cuando se enfrenta por primera vez a un grupo pues tiene mil miedos y mil incógnitas por resolver, que precisamente, va resolviendo conforme va practicando, y digo, cualquier situación en la vida requiere eso como la práctica constante pues en la medida en que uno practica, se van perfeccionando muchas cosas.

Muchos maestros que actualmente están en la facultad que tienen el dominio de sus temas, pero realmente no tienen como una didáctica que permita que los estudiantes queden atrapados por ese contenido, por esos conocimientos. Los viejos profesores se sientan y dan su clase incluso sin las TIC'S, ellos se sientan, dan su clase y puede ser perfectamente didáctica y uno puede quedar atrapado precisamente por eso. Finalmente ha llegado al dominio pero es partir de una sistematización inconsciente, que inició del primer día que dieron clase hasta treinta años después que le permite atrapar la atención de sus estudiantes y que ellos logren aprendizajes significativos.

(PUS05)

Para ese maestro sin la experiencia didáctica se corre el peligro de quedarse atrapado en el conocimiento disciplinar, pero también reconoce que hay profesores para quienes la experiencia de haber permanecido en la docencia les permite atrapar la atención de sus estudiantes y lograr aprendizajes significativos. Así el dominio de los saberes pedagógicos y didácticos son importantes, pero también los años de experiencia, aunque no se tenga una explicación racional sobre la adquisición de este dominio.

En ese sentido, la identidad como docente se construye en un entrecruzamiento de saberes y no solamente cuando se para frente al grupo, ni solamente por contar con conocimientos pedagógicos y didácticos. Al recordar a un maestro que tiene a sus alumnos cautivados pese a que no utiliza las nuevas tecnologías, reafirmaría el hecho de que en la identidad como maestros confluyen experiencias pasadas y presentes. Comenta que justo esa experiencia o maestría sobre la materia es el resultado de una "sistematización inconsciente" y reflexiona sobre cómo el hecho de narrar sus experiencias da como resultado un tipo de saber docente, donde uno mismo aprende de sí a lo largo del tiempo.

Al aceptar el papel de la narrativa en esta reconstrucción de experiencias, el maestro puede atribuir a la escritura de su experiencia la posibilidad de avanzar en procesos que aceleran un mejor desempeño. Es en ese sentido que he sostenido que la narrativa o la documentación de experiencias pedagógicas, tiene un elemento de autoformación y autoconformación importante ya que es en la experiencia donde el docente deja de ser novel y comienza a percibirse como profesor experimentado.

El profesor Cuc señaló que el trabajo de sistematización de experiencias docentes a través de la narrativa le puede dar un carácter científico al quehacer docente porque da la posibilidad de que el saber docente como el aprendizaje, sea un saber sistematizado y tenga una naturaleza científica:

Yo creo que esta forma de narrar es un poco más científica, es más sistemática, la sistematización del aprendizaje ya es ciencia, pues, deja de ser el conocimiento que se adquiere a largo plazo, que cuando ya estás viejito es cuando narras ya cuando eres sabio, si pero lo acelera. Se puede acelerar siendo sistemático. Yo siento que es la sugerencia, lo que aportan este tipo de estrategias de formación; hacer un poco más científica la situación. Está interesante porque es más sistemático, lo científico es más con objetivo con más orientación, sí se puede llegar a ser sabio, ya cuando tengas ochenta años. Mi idea es que propone una idea más científica de ser profesor (PCS05).

Para el profesor Cuc, a través de las narrativas se puede lograr una idea más científica de ser profesor. Esta idea es semejante a la de Stenhouse con respecto a que el docente como investigador de su propia práctica: “ establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto observación [...] A través de un arte consciente es capaz de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación” (2004:), Para Stenhouse la capacidad de auto observación de los profesores, permite que generen hipótesis acerca de la propia enseñanza y comprueben aquello que funciona en la clase.

En este sentido, el profesor Cuc, percibe que el registro sistemático de sus experiencias, a través del uso de las narrativas puede acelerar procesos de mejora del trabajo docente o como él lo llama, alcanzar sabiduría.

Las ideas expuestas por el profesor Cuc, tienen un significado similar el de Stenhouse en el sentido de que institucionalmente el IEMS otorga a sus profesores el papel de Docente-Tutor-Investigador). En el instituto los docentes son, además de profesores frente a grupo, tutores e investigadores.

El profesor Roberto cuestionó si realmente el beneficio de este tipo de estrategias redundaba era un tema de ahorro del tiempo, para él más bien las narrativas de los docentes permiten dar elementos para trazar rutas de trabajo con base en la propia experiencia:

¿Efectivamente se trata de ahorrar trabajo o de ahorrar tiempo? Porque ahí supondría que hay un camino ya establecido y más bien es como dar elementos para que uno pueda hacer su camino con base en la propia experiencia, me sonó a que no hay fórmulas, no se trata de ahorrar trabajo, sino más bien tener pautas para saber qué hacer. Me da elementos, pero no me ahorra trabajo (ROS05).

Para este profesor, más que una cuestión de tiempo, la sistematización de experiencias podría brindarle una posibilidad de autoformación y de esta manera generar pautas para saber qué hacer en momentos determinados de su trabajo docente.

Como se puede apreciar en los relatos anteriores, se hace referencia a los saberes experienciales, disciplinares y didácticos, no así de los saberes curriculares ya que no tienen una presencia destacada en el discurso de los profesores como un fondo de saber vinculado a la disciplina que enseñan, formalizado en los planes y programas de estudio. Se pudo observar que la referencia a los planes de estudio está presente únicamente cuando hablan del curso de inducción al modelo, de la lectura de los documentos fundacionales y de la tarea de la academia para estructurar horarios y programas de los cursos.

Esto parece ser consecuencia de que se le daba mayor importancia a que los docentes se identificaran e hicieran suyo el modelo, entendido más como proyecto político-educativo. Si bien los docentes hablan de un modelo de enseñanza innovador, la puesta en práctica fue empobreciendo las

aspiraciones de transformar la formación de los estudiantes de este nivel educativo como entes críticos que pudieran transformar la sociedad.

Saberes éticos.

Los saberes éticos están estrechamente vinculados a los saberes prácticos, no se trata de un saber especulativo sino de los sentidos y valores que se pretende transmitir en el ejercicio de la docencia; implica no solo la capacidad reflexiva sino, el compromiso personal del educador para trabajar en lograr fines humanistas y existenciales que contribuyan a la apropiación de la realidad y al desarrollo personal de los estudiantes.

Para el instituto, el profesor tiene una responsabilidad ética frente a los alumnos, por ello, un profesor debe ganarse la confianza, el respeto y la comprensión de los alumnos, todo esto en el marco de la figura del docente como tutor, por ello, los saberes éticos están presentes en la importancia que los docentes conceden a la tutoría porque es el espacio donde pueden tener un acercamiento a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes

Con respecto a este tema, el profesor Cuc expresó que su labor va más allá de enseñar competencias disciplinares a los alumnos, pues su trabajo también implica enseñarles competencias para la vida. Como docente de educación media superior y específicamente, como docente del IEMS comentó la importancia de enseñar valores como la bondad, la justicia, la solidaridad y la dignidad junto con las competencias disciplinares propias de cada materia. En el siguiente relato, encontramos sus ideas al respecto:

Desarrollar las competencias disciplinares de la física es el reto cada día, me queda claro que soy el responsable del desarrollo de tales competencias. Cualquiera de mis colegas está preparado o se esmera en esta labor. Pero si estiramos un poco el cuello y miramos más allá de la barda, del cubículo, del salón o del plantel, descubrimos actos de justicia e injusticia, de bondad y maldad, de solidaridad y egoísmo, de dignidad y desprecio, y más... ¿Debo quedarme mirando por arriba de la barda?, ¿debo quedarme viendo cómo mi colega filósofo intenta practicar competencias de justicia al exterior? o ¿debemos mirar ambos por arriba de la barda al historiador practicar actos de dignidad? No podemos estar los tres viendo lo que ocurre más allá de la barda, sin intervenir, y creer que todos esos actos de injusticia son causados por el gobierno y su postura globalizadora, etcétera.

¿En qué forma como físico contribuyo en las competencias transversales útiles para la vida más allá de la barda, sin ser juzgado y sentirme como un profesor poco serio y alejado de su disciplina? “¿Cómo, un físico haciendo el ridículo bailando con los chilenos?”. Lo que parece ridículo al que mira sobre la barda, es un acto de acompañamiento al aprendiz. El aprendiz aprende a atreverse, a arriesgar, a actuar, a tener confianza, cómo no, si ahí está su tutor. Esta es la percepción que tuve en la feria del elote en Topilejo, donde estudiantes de primer ciclo junto con sus profesores colaboramos en la programación de la feria. Ahí juntos, presentamos actos musicales, lecturas y bailes tradicionales. Dejé las leyes de Newton y Kepler atrás de la barda, la brinqué con mucho esfuerzo y me fui a la feria a aprender y a enseñar competencias para la vida (PCS08).

Enseñar valores, para este profesor, implica hacer un esfuerzo extra y...” estirar el cuello” para ver que más allá del aula, del cubículo y del plantel los jóvenes necesitan recibir una enseñanza práctica, real y vivida de los valores. En este caso, el docente trasciende “la barda” en el sentido literal y figurado, pues su trabajo como tutor implica participar de cuestiones que aparentemente no debería hacer un profesor de física, participar con los alumnos de un evento de su comunidad, ayudarles a organizar “La feria del elote”, cantar y bailar con ellos, ser juzgado de “loco”, tiene un sentido pedagógico para la enseñanza de valores, educar hacia las competencias para la vida y agregar a su práctica esta transversalidad de contenidos éticos y contenidos disciplinares.

Para él, el trabajo de la tutoría, el trabajo de la enseñanza de la filosofía, de la historia, incluso de una materia no humanista como es la física, debe dar este acompañamiento a los aprendices y dotarlos también de competencias para la vida, en un contexto donde quizás el IEMS sea el único espacio donde los alumnos encuentren personas preocupadas por ellos en este sentido.

Este tipo de saber también genera distintas identificaciones y modos de ser docentes al interior del instituto. Para los profesores del IEMS trabajar con esta población de alumnos como tutores no resulta una tarea fácil. El siguiente relato del profesor Pulcher rr muestra una constante preocupación y una incertidumbre al no saber realmente cómo ayudar a sus alumnos:

Mi principal preocupación son aquellos estudiantes que al principio parecen tener objetivos o ideas claras de sus vidas... sin embargo, al comenzar las clases asisten a unas cuantas y luego se desaparecen. Quisiera saber qué es lo que sucede en sus vidas, qué los orilla a llevar ese tipo de vida. En algunos casos se puede platicar con algunos de ellos en aras de encontrar estas respuestas y aquí entramos al segundo aspecto: Cuando me encuentro con la posibilidad de establecer ese diálogo me saltan muchas dudas, pues los motivos de esa actitud parecen ser muy fuertes como problemas en casa, problemas personales, drogas, etcétera. Sin embargo, no es algo ajeno a la mayoría de los estudiantes y algunos pueden lidiar con eso.

Quizá sea necesario que haya más confianza para deducir la razón de los problemas porque las respuestas suelen ser superfluas y poco creíbles, al menos yo lo considero así. Lo que podría concluir es que sé de mis estudiantes lo mismo que se dice acerca de los problemas que acarrea nuestra juventud. Una esperanza de calidad de vida poco atractiva, poco sentido a una formación educativa, muchos distractores frívolos, etcétera. No sé, creo que para encontrar esas respuestas se requiere recorrer un camino más profundo y objetivo (PUS08).

En su trabajo cotidiano en el IEMS, este profesor se encuentra con generaciones de jóvenes que no encuentran en la oportunidad escolar una vía para construirle sentido a su vida y que en el camino, se encuentran con vicios, como la drogadicción o un ejercicio de la sexualidad irresponsable o bien se distraen con frivolidades que les impiden construirle sentido a su experiencia escolar, todos estos aspectos se convierten, como arriba leímos en preocupaciones.

Como vemos, el componente de la tutoría en el trabajo de estos profesores implica un acercamiento a los estudiantes que los obliga a hacer una intervención más comprensiva donde entran en juego estos saberes éticos, sin embargo, puede observarse, a través de estos relatos, cómo cada profesor enfrenta esta tarea desde lugares y perspectivas distintas.

Pulcher rr abordó en su texto dos problemáticas que observó en sus alumnos, la primera tiene que ver con cuestiones académicas y la segunda tiene que ver con la información que él mismo ha recogido de sus charlas con los alumnos en espacios distintos espacios y momentos como durante las asesorías o tutorías.

A partir del trabajo que desarrollan en clase puedo darme cuenta que muchos estudiantes carecen de hábitos de estudio, porque a pesar de que tienen, o pueden tener la actitud para acreditar sus materias me doy cuenta que no son disciplinados en este aspecto. Muchos de ellos consideran que entregar un producto, por muy malo que sea, es un trabajo entregado y, por lo tanto, deben dejar de preocuparse por él. Supongo que muchos de estos problemas obedecen a los vicios escolares que se arrastran desde la educación básica.

Considero, que, en cierta medida, no es su culpa porque han sido víctimas de las políticas educativas que, en aras de elevar las cifras de escolarización, los han aprobado sin haberlos puesto a prueba en lo referente a avances escolares; incluso muchos de ellos han cubierto niveles solo con asistir a clases. Cuando llegan acá quizá esperan lo mismo... venir, hacer que entienden, hacer que aprenden, con la esperanza, de que al final, solo por ese hecho, obtendrán un certificado o su aprobación.

Esa poca disposición al estudio ignoro de dónde venga, quizá a que todo el tiempo ha sido así en su trayectoria escolar, quizá tengan otros intereses, en fin, es un enigma. No todos los estudiantes son así, hay quienes tienen muy marcada su disposición, pero también ignoro la razón o el origen de esto; probablemente en sus casas están más pendientes de ellos y eso motive u orille al estudiante a trabajar más. Por sus comentarios, deduzco que tienen las mismas afinidades que los jóvenes adolescentes, es decir, una etapa en la que están descubriendo la libertad y todas las implicaciones que conlleva, como la exploración de su sexualidad, de los vicios, el desmadre, etcétera. Me parece que a todos involucra esto, sin embargo, hay quienes pueden lidiar con su libertad y con sus responsabilidades y hay quienes no (PUS06).

La profesora Fidencia se percibe como una peregrina en cuyo viaje se encuentra con muchos cuestionamientos e incertidumbre. Entre las líneas de su relato, encontramos reflexiones en torno al valor de educar en medio de una sociedad y unas políticas públicas que evalúan el trabajo docente a través de aspectos cuantitativos, aquí su relato:

Cuando me doy cuenta, he caído en esa poderosa tentación de confundir el valor de educar con la posibilidad de medir, de calcular, de controlar. Actitud poco afortunada cuando intuyo que mi tarea es más sencilla y menos pretenciosa a la vez que compleja y paradójica. Y cuando pienso esta posibilidad parece que me libero, pero la realidad me golpea toda, cuando veo tan cerca tantas acciones tan ajenas a la utopía que construimos en la cotidianidad de nuestro proyecto educativo en el IEMS. Por el momento, el desaliento se apodera de mí, porque, aunque muchos tratamos de construir la ficción de estar con los otros, los rechazados y los excluidos por los sistemas de medición. Los decisores de la política educativa en México nos hacen saber que nuestro quehacer no tiene mucho sentido si no tiene resultados numéricos que sustenten la inversión y que contribuyan a la construcción del capital humano. Qué necesidad tan imperante ¿para qué? Y ¿para quién? entonces en un ambiente tan paradójico, ¿dónde toma sentido nuestra ficción construida desde la inocencia y el misterio de los que nos atrevemos a creer que la educación transforma? No sé, tal vez más allá del conocimiento sin omitirlo, pero sobre todo contarlo, narrarlo, recrearlo con nuestras propias palabras, es decir relatarlo como forma, toman las imágenes expresadas en palabras, pensadas, procesadas, escritas y habladas. Y luego ¿a quién le interesan? ¿La fuerza de la palabra es suficiente para modificar el rumbo de la educación? Tal vez... (FIS09).

El relato de la profesora describe a una maestra que lidia con las verdades preestablecidas por el currículum y por las exigencias administrativas con las que tiene que cumplir. A su vez, con el ideal del proyecto educativo del IEMS al que mira como una utopía que rompe al tocarse con la realidad de los estudiantes con los que trabaja; los que han sido sistemáticamente excluidos y reprobados. Reflexiona sobre cómo la tarea humana de educar se confunde con la tarea de evaluar, medir y controlar pues para las autoridades educativas lo que importa son los resultados cuantitativos que abren o cierran las arcas financieras para un proyecto como el del IEMS.

Además, pone sobre la mesa la naturaleza narrativa del conocimiento y cómo a partir de la voz y del relato de los docentes éste es transmitido a un grupo de alumnos cada vez menos interesados en sus propios procesos educativos.

La incertidumbre es un componente en su práctica debido a las características del medio y el tipo de población escolar que conforman los IEMS lo cual se expresa en problemáticas como la ausencia de los alumnos, el alcoholismo, la violencia intrafamiliar y en fin, en la dificultad para que un porcentaje considerable, no concluya el bachillerato. En el siguiente relato, el profesor Cuc habla sobre cómo vive esta incertidumbre en su trabajo, reconoce que ésta es componente de toda práctica educativa, sin embargo, en el IEMS es dominante. En este ambiente de incertidumbre, la responsabilidad ética con sus alumnos, lo llevad a hacer cosas que le resultan “surrealistas”:

Yo quisiera comentar el concepto de incertidumbre, y que es parte de lo que podemos encontrar en el instituto. En cualquier escuela existe la incertidumbre, pero aquí creo que es dominante. Yo tengo un grupo de estudiantes muy especial que no entra a clase, y es una incerteza para ti, porque te preguntas qué pasa. Hay una chica que no entraba, se la pasaba en las canchas y un día me acerqué, lo que nunca hice en otro lado, aquí lo hice; el instituto es como un mundo surrealista, llegué a donde estaba la chica y traía la actividad de la clase fotocopiada en la mano, así que aproveché y se la di, al otro día le di otra actividad, de tal modo que trabajaba en las canchas en medio del cotorreo, no había manera de hacerla entrar al aula.

Hay otro chico que le traían a un bebé y se quedaba todo el grupo de jóvenes, que no entraban a clase, porque se ponían a cuidar al bebé que era de la novia de un amigo, que se los pasaba a dejar mientras se iba a trabajar. El libro teórico, ese libro que escribió Piaget, aquí no aplica, aquí en Topilejo, Piaget se suicida. Hay incerteza si, incerteza de acción, incerteza de todo y dices para qué me sirve la teoría, aquí no hay teoría que sirva, para nada.

Yo me debí haber salido a dar la clase allá a la cancha, donde está la bola de chavo. No voy a hacer lo mismo con todos, pero en ese caso funcionó, es incertidumbre (PCS07).

Este relato cobra más perspectiva cuando el recordamos que este profesor tiene más de treinta años de experiencia frente a grupo y ha narrado que su carrera como profesor realmente comenzó en el IEMS, justo gracias a este tipo de población que constantemente lo mantiene en un estado de incertidumbre y

lo lleva, en esta responsabilidad hacia los jóvenes, a hacer cosas que quizás en ningún espacio educativo habría tenido que enfrentar.

“No hay teoría que sirva” es un enunciado que remite a que realmente las condiciones de trabajo lo han llevado a salirse de los moldes que quizás encuadran al trabajo de los profesores, y es que, en este sentido, el saber ético del docente es construido y alimentado por la propia historia y marca institucional del IEMS.

Por otro lado, el profesor reconoce que la incertidumbre y las condiciones de trabajo lo han llevado a ser un “docente de plastilina” que tiene moldearse contantemente, y no es una condición que al principio haya resultado fácil:

Se siente bien feo hacer eso, pero después lo superas. Cuando yo le entregué el trabajo a esta chica, es un patrón ajeno a lo que tú estás acostumbrado, imagínate en Física son rudos y yo tengo que venir y “limosnear”. Y... ¡que me la entrega al otro día y la trabajó bien! Tú dices bueno, sentí feo al dársela, pero voy a hacerlo otra vez, se hace un hábito. O sea, te estás haciendo como de plastilina, pues si así funciona está bien, si así funciona, yo quiero que aprendas, que desarrolles las competencias y ya ahí está, vas cediendo, se siente horrible la primera vez, te da mucho coraje, tienes un sentimiento malo. Pero después, te das cuenta de que ese estudiante te ve diferente. Ya después me buscaba para pedirme el otro ejercicio, el problema para esta chica era el aula.

La incertidumbre aunada al saber ético genera una identificación del docente con aquel material que es moldeable y se adapta, que sale de lo que estrictamente debe esperarse de un profesor de bachillerato. Justo, parece que una de las características de los profesores que trabajan con sectores vulnerables, en condiciones de pobreza y rezago es atravesar los límites de una docencia convencional y hacer lo que sería más allá de la realidad. No hay estadística que mida el trabajo y la actitud de estos docentes, que les valga el esfuerzo; aprender a vivir su profesión en medio de la incertidumbre. La profesora Fidencia, reflexiona al respecto con el siguiente comentario:

Estos jóvenes han tenido también fracaso escolar porque el sistema no sirve para ellos. Es asistémico el asunto, podemos tener chance de ser flexibles, habrá algunos que digamos si, y habrá quienes se alinien y digan ni maíz, yo voy a seguir en la seguridad de mi aula, de mi forma [...] del control...y yo creo que ahí ser docente es un riesgo y ahí cada quien sabrá hasta qué grado de riesgo corre. Lo real es justo con lo que nosotros trabajamos, la incertidumbre es nuestra realidad, la naturaleza es incierta, la vida es incierta, el trabajo docente es incierto [...]. (FIS07)

Para esta profesora, la razón del fracaso escolar de los alumnos del IEMS es fruto del propio sistema educativo, cuando el sistema es “asistemático” los docentes tienen la oportunidad de ser flexibles en cuanto a las exigencias, sin embargo, la capacidad de reaccionar de cada profesor ante la incertidumbre es una cuestión personal, y cada quién sabrá qué riesgos asumir. Para terminar este apartado, analizamos el relato del profesor Cuc, que después de la discusión concluyó:

Como docente creo que mi deber es enseñar a resolver no solo problemas de la física, no solo aplicar las leyes de la lógica, sino abordar situaciones de naturaleza intuitiva donde aparecen las leyes morales, de la bondad, la tolerancia y el corazón (PCS07).

Tener al encargo enseñar una disciplina habla del maestro como transmisor de conocimientos, enseñar a “abordar las situaciones de naturaleza intuitiva” a través de principios axiológicos, coloca al profesor como formador e interventor, le da un papel de mediador entre el mundo, la realidad y el sentido que tiene educar en este mundo. En este sentido, el saber ético provee rasgos que configuran la identidad de los docentes. Como ideal educativo del IEMS, los jóvenes deben ser formados en un pensamiento crítico, científico y humanista, por ello, el DTI, debe ser un ejemplo de vida para los estudiantes y modelar a los jóvenes modos de ser basados en valores, la educación debe proveer sentido de vida tanto individual como colectiva, de tal forma que se convierta en un factor de cambio y orientación en la vida de sus alumnos. El relato de los profesores, en este sentido, revela una preocupación porque esto se logre.

La naturaleza de las instituciones genera rasgos identitarios en la profesión de los docentes, en el siguiente apartado, analizaremos cómo el IEMS en tanto institución educativa configura aspectos de la identidad de los profesores.

4.2. Identificaciones del ser docente con el modelo institucional del IEMS

Se ha venido sosteniendo que la identidad de los docentes se constituye por un conjunto de saberes e identificaciones con la profesión que le permiten al profesor ejercer el oficio en un contexto institucional que le proporciona normas, regulaciones y significados de ser docente. En este apartado se analizan expresiones y relatos de los docentes referidos al modelo y prácticas de una institución singular como es el IEMS. Por ser la institución un conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, las relaciones se regulan no solo normativamente, sino por las relaciones que se establecen entre los agentes para llevar a cabo una función, en este caso, la práctica docente. En este sentido, la institución es una formación social y cultural compleja que moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la autorregulación y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social e institucional (Kaes, 1989).

A lo largo del discurso de los profesores pudimos encontrar aspectos que hacen referencia a situaciones con respecto a la naturaleza de la institución, éstas, generan elementos de la identidad y del sentido de ser docente en el instituto. En este caso, la narrativa es un instrumento útil para recoger la voz y la experiencia de los docentes con respecto a cómo conciben la naturaleza de la institución y cómo esta afecta su trabajo.

En el siguiente relato, el profesor Roberto, narra circunstancias y problemáticas que han estado presentes en el IEMS desde el momento de su fundación y cómo éstas, imprimen y conforman su práctica:

El IEMS comenzó a trabajar volviéndose una institución de vanguardia que tenía más o menos clarificadas sus intenciones y finalidades. Sin embargo, el proyecto político que impulsó su creación cambió. El IEMS dejó de ser una prioridad y paulatinamente ha sido abandonado. Fue visto como un elemento estorboso para un nuevo proyecto político que deseaba imponer y legitimar otros intereses y que deseaban desvincularse tanto a los actores, como del proyecto político partidista.

Estas situaciones han afectado directamente a la labor docente. Si bien, el modelo académico del IEMS se mantiene, éste se ha convertido en una fachada; éste se ha anquilosado. Las intenciones mismas del proyecto exigirían una renovación constante que atendiera las necesidades reales de la población

a la que se le da atención. Asimismo, requeriría una constante actualización docente, así como un requerimiento real de desarrollo docente. Cosas que no hay. La causa de esto la señalaba anteriormente: el IEMS es visto, para el proyecto político, como un medio de persecución de fines puramente partidistas y electorales.

Los directores generales del IEMS, y demás autoridades de más baja jerarquía han sido y siguen impuestos desde las altas esferas gubernamentales sin ningún criterio académico claro. Los perfiles profesionales de las personas designadas han dado muestra de un desprecio por el ámbito académico y dado muestra, también de las intenciones administrativas de los mismos para cumplir todo tipo de propósito diferente al académico.

Así, el IEMS es una institución que académicamente no tiene un proyecto, no tiene un rumbo, no tiene perspectiva. Es como una especie de barca que se mueve de acuerdo al oleaje. En la actualidad se han generado tendencias al interior del mismo IEMS, por parte de ciertos sectores docentes del IEMS, que buscan vincular a este con la UACM con la intención de ganar la autonomía. Esto posibilitaría que el IEMS dejara de moverse y utilizarse de acuerdo con fines no académicos y que fuera dirigido interna y autónomamente a partir de un proyecto educativo global que incluyera el nivel medio superior y superior.

Lamentablemente, parece ser que eso está muy lejos de suceder tanto por la fuerte oposición de las autoridades del IEMS como por la oposición de las mismas fuerzas sindicales, tanto del IEMS como de la UACM, ya que esto último implicaría la pérdida, para estas últimas organizaciones de sus grandes beneficios de toda índole. Entonces, trabajar en una institución académica con estas características, para mí como docente, implica desempeñarse en un marco de inestabilidad, incertidumbre, de poca claridad, sin una perspectiva general de la práctica docente. Por otro lado, esto, desde otro punto de vista, da grandes posibilidades también. Da una libertad enorme de implementación de estrategias académicas y educativas experimentales que constituyen la posibilidad muy amplia de la autoformación docente. No obstante, creo que esto es sólo una parte importantísima, de la formación docente que debe estar siempre presente, sin importar lo que sucede en los marcos institucionales. Falta la contraparte, la institucional. Sin esa contraparte, los esfuerzos y las acciones del docente en su formación autónoma terminan desbarrancándose (ROS04).

A través de este relato podemos seguir los hilos de la historia del IEMS y de su naturaleza y esto nos permite conocer algunos aspectos de las formas en las que, por su naturaleza, las instituciones forjan modos de ser docentes al interior de estas. En palabras del profesor, cuando el IEMS nació, formaba parte de un proyecto, vinculado con un movimiento político de “izquierda progresista”, cuyo objetivo era atender a los grupos sociales que habían sufrido los embates de la inequidad. Sin embargo, con el paso del tiempo y los caprichos propios de la política y sus personajes, el proyecto del IEMS ha sido abandonado y es utilizado a partir del “cálculo electoral”.

La falta de continuidad en el proyecto que alguna vez se consideró de vanguardia se ha convertido en una “fachada”; es como un barco que se mueve a la deriva, no cuenta con autonomía y queda en manos de personas que poca injerencia tienen en el campo educativo. Para el profesor Roberto, las condiciones institucionales del IEMS hacen que el marco de su práctica sea inestable, incierto y con poca claridad de sobre lo que se espera. Aunque, por otro lado, reconozca que esta condición le ha permitido grandes posibilidades en el marco de la autoformación; en la medida en la que ha podido crear estrategias académicas y de experimentación pedagógica, concluye que, sin la parte institucional resuelta, “la formación autónoma termina desbarrancándose”.

El relato del profesor Pulcher rr es semejante al relato del profesor Roberto, en cuanto narra esa diferencia que marcó el inicio del IEMS en su periodo de nacimiento, su crecimiento y después su abandono. Para este profesor el instituto está lleno de problemas y de contradicciones en todos los planteles:

El sistema y el funcionamiento del IEMS cobija muchos problemas y contradicciones. Idealmente está pensado para atender a poblaciones estudiantiles en contextos difíciles, a saber, escasos recursos económicos, trayectorias escolares truncas, bagaje cultural escaso, etcétera.

Cuando entramos a trabajar aquí lo hacemos bajo esa premisa, por lo mismo, somos inducidos a un sistema que atiende varios aspectos de la formación escolar de un estudiante, como la asesoría, la tutoría además de las sesiones clase que todo desarrollan. Sin embargo, cuando uno está dentro, se da cuenta

que la cosas no funcionan como idealmente se nos habían planteado. Algunas de esas fallas se deben a los docentes mismos y otras tantas a la institución.

Primero abordaré lo que tiene que ver con lo que yo considero las fallas de la institución: El IEMS depende completamente del gobierno del Distrito Federal, surgió hace quince años, gracias a las movilizaciones de los colonos de Iztapalapa. En ese entonces, el gobierno del DF lo encabezaba López Obrador, quien decidió crear el proyecto y echarlo a andar, con todas las ventajas y desventajas que ello implicaba. Al principio se le dio mucho impulso porque era una iniciativa del mismo gobierno, sin embargo, con el tiempo las cosas cambiaron. Aquella administración cambió y el interés que los primeros habían demostrado, se fue con las administraciones gubernamentales posteriores. Se cayó en el descuido, finalmente vieron al IESM como un proyecto que no era propio y dejaron de atenderlo como nosotros hubiéramos querido. Los gobiernos del DF posteriores lo relegaron a cuestiones secundarias y, además de no brindarle presupuesto necesario, lo consideraron como un premio de consolación para todo aquellos “chapulines” que no alcanzaban un lugar en la burocracia política. El IEMS siguió funcionando, estirando cada vez más el presupuesto, teniendo que ser dirigido por personal que no está muy capacitado en el medio educativo. Durante todo este tiempo el IEMS fue creciendo poco a poco, de manera que el día de hoy, es mucho más grande que el proyecto inicial, por lo mismo, hubiera sido necesario que la infraestructura material y humana también crecieran, sin embargo, no ha sido así, como decía sigue funcionando gracias a estirar recursos y a la voluntad de quienes trabajamos aquí.

Estoy seguro que todos los planteles que conforman el IEMS están invadidos de problemas como falta de maestros, falta de equipo, tanto en el plantel como en cubículos, falta de actualización docente, etcétera. Estos problemas se resolverían si hubiera voluntad institucional, para resolverlos, es decir, que invirtieran para renovar la infraestructura material y que contrataran más maestros. Con todo, las cosas no son así, hay una renuencia constante a resolver estos problemas con el pretexto de que no cuenta con el presupuesto suficiente para ello. Si el GDF dejara de considerar al IEMS como si fuera una delegación y le brindara los medios necesarios para su funcionamiento, estoy seguro que muchas cosas mejorarían.

Si debo hablar de cómo repercute eso en la labor docente, iniciaría diciendo que muchos docentes pueden atender a los estudiantes en asesorías porque

sus horarios están bastante salvados con horas-clase, pues ante la falta de maestros, las coordinaciones deciden cargar de grupos a los pocos docentes que sufren este problema. Otros maestros, deben atender a estudiantes en contraturno y eso les impide hacer un diagnóstico objetivo de la situación del estudiante. En el ámbito material por supuesto que también repercute, pues es muy evidente la invasión de la tecnología en la vida de los estudiantes; si contáramos con la infraestructura tecnológica podríamos utilizarla para ser más eficaces en el proceso de enseñanza, en cambio ante la falta de recursos, atendemos a estudiante con los medios tradicionales y me parece, que eso abona al aburrimiento que muchos manifiestan. (PUS04)

El relato de este profesor describe el contraste que vivió cuando recién ingresó a trabajar al instituto y de aquello que se percató tiempo después. Al inicio se identificó con la propuesta de brindar educación a los sectores de jóvenes más desprotegidos, sin embargo, pronto se dio cuenta de que las cosas en realidad distaban del discurso con el cual fue recibido al ingresar a la institución. El ideal con el cual fue contratado terminó por carecer de significado a la luz de las fallas que pudo identificar, a saber, algunas relacionadas con el propio desempeño de algunos docentes y otras causadas por la institución.

Su relato, versa entonces, sobre las fallas que institucionalmente tiene el IEMS y que han desmoronado el ideal de formación plasmado en el modelo educativo del instituto. Los grandes problemas del IEMS como la carencia de autonomía, la falta de recursos, la gestión por parte de personas no capacitadas sino “chapulines” hacen que la realidad diste mucho de los ideales plasmados en los documentos fundacionales del instituto. Las problemáticas de índole administrativo y de gestión académica, dificultan el trabajo de los docentes quienes tienen que lidiar con los ajustes de horarios y cantidad de alumnos en las aulas. Muchas veces toca cumplir con esas labores en horarios no establecidos, lo que favorece que no se les dé a los alumnos la atención adecuada. Si bien, en toda institución existe este rompimiento entre los ideales plasmados en los documentos fundacionales y la realidad, este profesor asegura que hoy en día el instituto se sostiene por la voluntad de las personas que trabajan ahí y pareciera que nada más.

El profesor Manuel, al igual que los profesores anteriores, comienza su relato con una descripción del proyecto original del IEMS, como un proyecto de

vanguardia, juzga que el modelo del IEMS es excelente, pero en su aplicación se encuentran gran cantidad de contradicciones que van desde cuestiones académicas hasta cuestiones administrativas. A diferencia de los profesores anteriores donde hubo un rompimiento entre el pasado y el presente, para el profesor Manuel, el IEMS tiene en el presente, como institución educativa, un doble lenguaje que revela su mal funcionamiento:

El modelo educativo del IEMS se dice es de los más avanzados y completos del mundo a nivel bachillerato de tal forma que somos los precursores de las tutorías y asesorías.

El modelo educativo contempla varios componentes académicos como son: la clase, la tutoría, la asesoría, las horas de estudio, las prácticas, los laboratorios (ciencias y cómputo), los trabajos individuales y en equipos...A simple vista con esto sería suficiente para que los estudiantes avancen en sus materias. Además de que el modelo contempla que cada estudiante avance a su propio ritmo. Recordemos que manejamos una población marginada sobre todo en lo académico y se contemplan competencias mínimas a desarrollar por los estudiantes.

Por otro lado, están los apoyos administrativos y aquí se contemplan: Servicios, escolares, servicios generales, sistemas, la biblioteca, el servicio médico y la coordinación.

Pero el problema es la interpretación del modelo y el “paternalismo” del IEMS.: Caso 1: Estudia a tu propio ritmo, pero si no avanzas te damos de baja o te vuelves independiente, Caso 2: Todos los componentes académicos son necesarios para tu formación pero nadie o casi nadie los aplica, Caso 3: Si no asistes, no te preocupes, porque además te daremos intersemestrales, Módulo I, Módulo II, o la puedes recurrar, tantas veces quieras. Caso 4: Están los apoyos administrativos, pero nunca los uses porque nunca están y además no te atienden como mereces Caso 5: Tienes derecho a todo lo académico, pero no hay profesores

La desmotivación se da desde el propio instituto, ya que debido a los altos márgenes de desentendimiento de la situación dejan pasar cosas importantes y necesarias para la vida académica como lo son falta de materiales de trabajo, capacitación y actualización docente y administrativa. Cumplimiento de los requisitos mínimos laborales y suficientes. Programación adecuada de los ciclos escolares, evitar conflictos entre IEMS-Sindicato para asumir una vida

académica activa. Autoridades que persigan los mismos logros con los estudiantes, académicos y no políticos. Autoridades que quieran a sus docentes y a sus administrativos. Docentes que amen la labor docente y a sus estudiantes. Administrativos que les apasione su trabajo y no lo vean como una obligación. (MAS04)

Fruto de este doble lenguaje es que, como docente se encuentra “desmotivado”. Él apela al amor a la labor docente y administrativa y al reconocimiento del trabajo los profesores como elementos de transformación institucional.

Para la profesora Fidencia la práctica institucional está caracterizada por momentos de incertidumbre, tensión y contradicción, donde muchas veces llega la duda de saber si está haciendo lo correcto. Si bien la incertidumbre es un elemento presente en toda práctica educativa, al parecer, en el IEMS es una constante que puede caracterizar al trabajo de los docentes y a la cultura de la institución.

En el caso particular de mi participación política en el instituto, la vivo en un estado de incertidumbre, tensión, contradicción, con muchas situaciones, que, por un lado, me llevan a ser crítica de un estado de cosas y por otro lado, me hacen dudar de si estoy o voy por el camino correcto. Un ejemplo son los paros o diferencias con la autoridad, me cuesta trabajo pensar que las exigencias laborales puedan o deban estar “peleadas” con las demandas que sobre mí tienen los representantes de la institución.

Considero que asumir la responsabilidad, de defender y exigir el cumplimiento de derechos no tendría por qué afectar el garantizar el derecho a los estudiantes, o al menos considerar que no se tiene que ir en contra. Otro aspecto de la reflexión es el poder y el manejo que tanto autoridades, como docentes y estudiantes ejercemos. Considero que todas y todos tenemos un tanto de poder y debemos tener claro de cómo y para qué lo utilizamos. A veces percibo círculos viciosos, la autoridad federal exige a la autoridad local, a la institucional, la institucional al docente, el docente al estudiante y parece un espiral de imposiciones y desconsideración de las necesidades reales de la persona (FIS04).

Ante esta realidad institucional descrita desde la voz de estos profesores, cabe preguntarse ¿cuál es el sentido que le encuentran a su práctica? El profesor Pulcher rr, respondió así la pregunta:

El sentido que tiene ser docente descansa sobre la ideología de mí mismo. Me explico: Vivimos en un contexto sociocultural muy difícil, desigualdad social, corrupción generalizada, individualismo, etcétera. En ese contexto considero que la educación juega un papel fundamental en la deseable solución de estos problemas.

Ahora bien, debemos tener claro que la educación no sólo comprende esas herramientas que adquirimos en la escuela, también son imprescindibles los valores que son inculcados en el hogar, en el trabajo, etcétera. Todo eso coadyuva para que un sujeto se forme y contribuya a la modificación de su entorno. Sin embargo, el papel que juega la educación escolar me parece muy importante, pues acá se intenta rellenar grietas que los diferentes espacios formativos han dejado abiertas.

Ese es el sentido que le veo al ser docente; me parece la educación es el arma, más eficaz para contrarrestar el contexto tan difícil en el que vivimos. También tengo claro que no es la única manera y que difícilmente puede funcionar sino interactúan otros factores; con todo, no podemos hacer mutis y esperar a que las cosas pasen. Nuestra labor docente, pienso, consiste en insistir, insistir, insistir, insistir. En ese sentido creo que también debemos incidir en los estudiantes; además de abordar los contenidos propios de cada materia, no por obligación, sino por pasión. También debemos fomentar en ellos y ellas esa actitud por cuestionar las cosas, independientemente si les parecen buenas o malas. Eso era lo que me marcaba como estudiante, cuando lo hacía, me motivaba mucho escuchar o que algún maestro propiciara discusiones que no eran exclusivamente de su materia. Ahora intento hacerlo, si lo logro o no, creo que depende de muchas cosas, en las cuales no puedo incidir. Como lo había comentado anteriormente, un sujeto con cierta trayectoria académica tiene más posibilidades de abrir puertas o, inclusive, crearlas él mismo y me parece que solo la educación nos proporciona eso (PUS09).

En este relato Pulcher rr recupera varios aspectos mencionados en el Modelo Educativo del IEMS, en donde la educación tiene un papel de transformación social, como una llave que abre puertas y nuevas posibilidades a los alumnos. Mira a la educación como “un arma eficaz” para cambiar la realidad que está llena de desigualdades y de injusticia. Para él, la labor docente consiste en insistir una y otra vez, con pasión, hasta lograr en los

alumnos una actitud de cuestionamiento sistemático, y que por supuesto no quede de lado la enseñanza de contenidos programáticos.

El sentido de ser docente de este profesor está muy ligado al papel que le dan los documentos fundacionales al docente: como un agente de cambio y transformación social, como un ejemplo o modelo a seguir. Es interesante cómo a pesar de vivir en un clima institucional incierto, lleno de problemáticas y contradicciones, este profesor cree, que hacer su trabajo con pasión en efecto puede abrirlas nuevas posibilidades de vida para sus estudiantes y en ese sentido, contribuye a solucionar problemas como la injusticia, la desigualdad y la corrupción.

El profesor Roberto comenzó su texto con algunos cuestionamientos y reflexiones en torno a dos puntos principalmente: lo que implica esta relación dialógica “posesiva” entre “mis” alumnos y “su” profesor así como la relación mediada por el aspecto institucional y pre-institucional que enmarca un encuentro siempre abierto a la subjetividad aquí su relato:

La pregunta que me surge es ¿por qué puedo establecer el grado de pertenencia hacia ese grupo de personas y llamarles “mis”? ¿Por ser yo “su” profesor?, ¿Por la relación institucional que se establece entre “ellos” y yo? ¿Por los objetivos y finalidades que tengo para con ellos?

Al referirnos a alumnos se podría suponer que la posesión se establece sobre su proceso de formación. En otras palabras, “su formación me pertenece”; “sus procesos cognitivos me pertenecen”; “su mente me pertenece”. Claro, no es en un sentido literal, sino que más bien, me pertenecen en el sentido en que puedo ser determinante en la construcción de su personalidad, en sus formas de pensar y de actuar, de comprender la realidad y el mundo, etcétera.

Sin embargo, ese tipo de relación rompe la lógica del reconocimiento mutuo pre-institucional. Hay un resquicio que impide que las funciones correspondientes, docente-alumno, se complete y encuadre desde una lógica institucional. Este resquicio lo genera la relación intersubjetiva misma. Nadie puede relacionarse con otra persona sin ser “afectado” por esta otra persona.

Cuando la relación es cotidiana, constante y prolongada esa afectación se hace más fuerte y grave. Así, la relación de posesión, antes señalada, no se cierra en sí misma, y me pone, como docente, en un lugar dinámico, ambivalente y

cambiante. En el lugar del poseído, en el que estaría los alumnos, lo ocuparía yo. Esto hace difuminar los marcos rígidos y pre-establecidos de la relación docente-alumno situándome en un lugar en el que tal vez yo soy el que aprende (ROS08).

El profesor plantea que el sentido de esta posesión no es literal; la pertenencia va más en el sentido del papel que juega como un agente que puede ser determinante en la construcción de la personalidad de los jóvenes, en sus formas de pensar y de comprender la realidad.

Ahora bien, reconoce que la relación entre profesores y alumnos también es rebasada por “el reconocimiento mutuo pre-institucional” donde la relación intersubjetiva, cotidiana y constante, siempre implica una afección entre los agentes (maestros-alumnos). En su caso, “ser mi maestro” lo coloca en la posición de ser poseído en cierto sentido por sus alumnos y esto, en sus palabras, lo coloca como docente en un lugar dinámico, ambivalente y cambiante así, se difuminan los roles institucionales (docente-alumno); docente el que enseña, a alumno el que aprende y se coloca en un lugar donde “tal vez” él es el aprendiz.

El maestro no trabaja sobre un “objeto”; él trabaja con sujetos y en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos. Enseñar es actuar con otros seres humanos; es saber actuar con otros seres humanos que saben qué les enseño; es saber actuar con otros seres humanos que saben que soy un profesor, etc. De ahí se deriva un juego sutil de conocimientos, reconocimientos y papeles recíprocos, modificados por las expectativas y perspectivas negociadas. Por tanto, el saber no es una sustancia o un contenido cerrado en sí mismo; se manifiesta a través de unas relaciones complejas entre el docente y sus alumnos. Por consiguiente, es preciso inscribir en el mismo núcleo del saber de los educadores la relación con el otro colectivo representado por un grupo de alumnos (Tardif, 2010:12)

Y justo, ese “otro” representado por un grupo de alumnos, es un “otro” construido en el marco de la institución educativa, es en el IEMS donde inicia esa relación recíproca que cambia a raíz de las expectativas y perspectivas que cada uno de los agentes negocia. Este docente tiene ese saber con respecto a la institución, a su rol y al juego de conocimientos y reconocimientos que involucra.

El sentido de ser docente se revela en la medida en que existe el reconocimiento de la gran responsabilidad que implica en el marco institucional y fuera de él configurarse en el rol docente como agente determinante en la construcción de la personalidad, formas de pensar y de comprender la realidad de sus alumnos, pero a su vez, en el trabajo con sus alumnos reconoce que él también es afectado dinámicamente, situación que lo coloca como docente y como aprendiz. Puede leerse entonces que el sentido de su trabajo como docente parte del intercambio dinámico que surge entre la interacción con sus alumnos en la cual él se configura constantemente.

El profesor Manuel escribió su texto con respecto al sentido de ser docente caracterizándose como profesor a nivel personal, en su discurso, encontramos elementos de la imagen institucional del IEMS, el profesor como tutor, consejero. El profesor que brinda una atención personalizada a los alumnos a través de las asesorías, de carácter afable y de voluntad constante, el profesor Manuel ha hecho de su labor como docente del instituto parte de su plan de vida ya que, como lo ha mencionado en otros relatos, él es uno de los maestros fundadores del plantel de Topilejo. A continuación, su relato:

Soy un docente afable, constante y con deseos de superación individual. Me gusta convivir con mis estudiantes, pero a la vez ser ético con lo que pretendo, que todos mis alumnos puedan dar siempre un paso más adelante y conozco los saberes y las debilidades de los estudiantes. Aunque estoy consciente de que no todos los jóvenes son para el estudio, si me gusta alentarlos a buscar una vida de éxitos. Los estudiantes en el semestre que doy clases son más fácilmente atrapables, de tal modo que son fácilmente moldeables y en muchos casos, algunos de sus compañeros los llevan por caminos equivocados. Cuando esto sucede, trato de hablar con ellos para que no tomen esos caminos y si me gusta ofrecerles más oportunidades en lo académico. Me gusta el trabajo en esta prepa porque puedes desde tu espacio académico trabajar uno a uno con los estudiantes y brindarle asesoría personal o tutoría. Me agrada ser atento, comprensivo y brindar un apoyo total a quien lo necesite, sobre todo en lo académico (MAS07).

El profesor Manuel comentó que, desde los inicios del instituto, los docentes hacían una especie de misiones en las cuales iban casa por casa buscando alumnos para inscribir. A la fecha, con tal de que los alumnos se inscriban y asistan a clases, muchas veces son los mismos profesores quienes los siguen

inscribiendo, el sentido de ser docente adquiere un rol paternal, “estar ahí para los alumnos”. En el discurso de este profesor, encontramos también el ideal del DTI plasmado en los documentos fundacionales, en este sentido, se comprueba como la institución va conformando la identidad y la práctica de los docentes. Trabajar “uno a uno” señala a la intervención docente en la tutoría y la asesoría, ser un docente comprensivo, atento, dispuesto, “paternal”.

Se conjuga en este relato la relación institucional, la figura docente y las características de los alumnos del plantel, en algún otro momento, el profesor Manuel, mencionó que el Instituto era como una guardería para los jóvenes de Topilejo, les encantaba estar ahí, era un lugar seguro, un espacio para ellos, del cual se habían apropiado, sin embargo, no asistían a clases, no terminaban a tiempo los cursos, se iban. En este sentido, el modelo del IEMS favorece la permanencia de los jóvenes, ya que con el supuesto de que son alumnos con rezago educativo y en condiciones de vulnerabilidad, se les brindan numerosas oportunidades y modalidades para terminar y aprobar sus cursos, sin embargo, sin exigencia institucional, las estadísticas para el IEMS son desfavorables en cuanto a su eficiencia terminal y esta situación genera una constante tensión entre docentes, autoridades y gobernantes.

Los relatos de los profesores nos han mostrado cómo ha sido su experiencia en el IEMS como institución educativa, a lo largo de ellos, podemos construir una visión de las formas en las que se puede ser docente en el instituto, todos los retos, e ideas, concepciones con respecto al trabajo mismo y al quehacer de los profesores, componentes que terminan identificándolos, como resultado de un entramado de diversos factores, los profesores se han configurado de cierta manera, que no podríamos decir, que sería la misma en otro ambiente institucional.

Reflexiones Finales

El objetivo de esta investigación-intervención fue diseñar e implementar una estrategia de formación continua basada en la narrativa. Partimos de que la formación es un proceso complejo, de larga duración y debe estar enfocada al desarrollo profesional de los docentes, cuestionamos los esfuerzos dirigidos a la formación continua basados en modelos carenciales (capacitación y actualización), ya que difícilmente generan espacios de reflexión en torno a la propia práctica e identidad de los docentes y logran cambios, transformaciones y procesos de autonomía en la formación continua.

Durante el Taller implementado se pudo evidenciar la importancia de tomar en cuenta que la trayectoria de vida de cada docente en el campo educativo y fuera de él, está cargada de experiencias y de saberes que provienen de su formación disciplinar previa, de la institución, el currículo y su pensamiento práctico. Por ello, encontramos en la perspectiva narrativa la red de saberes que sostiene la práctica de los docentes que se integraron al IEMS. Durante las sesiones del taller se observó que relatar la experiencia docente es *per se* un acto formativo, ya que permite descubrir el sentido pedagógico detrás de las acciones de los profesores que en el día a día, a través de su tarea sustancial, realizan.

Cuando los docentes narran sus experiencias, en palabras de Suárez, se convierten en arqueólogos o antropólogos de su propia práctica, ya que el hecho de escribir permite distanciarse de la inmediatez de las acciones y colocar al trabajo propio como objeto de reflexión y hacer visibles toda clase de saberes que se despliegan durante el ejercicio docente, que aparentemente no se ven.

La estrategia de formación basada en la narrativa permitió identificar significados y experiencias estrechamente vinculados a la historia de vida de los profesores, atravesada por aspectos históricos, políticos, sociales y culturales; asimismo que la formación implica el desenvolvimiento individual y de construcción de la persona del profesor.

Fue fundamental para este trabajo reconocer que en la práctica de la docencia surgen distintas configuraciones que le brindan a los docentes elementos para construir sus identidades; elementos que tienen como núcleo, la propia tarea de enseñar, las condiciones laborales y sobre todo, una serie de mandatos culturales establecidos institucionalmente con respecto a la profesión docente.

De esta manera, los profesores que participaron en el taller tuvieron la oportunidad de vivir una experiencia de formación que colocaba su discurso, sus vivencias, sus palabras, valoraciones y juicios en el centro de la atención; convirtiéndose así en objeto de análisis, de conocimiento y de reflexión de ellos mismos y de los otros, a través de la escritura, la lectura en voz alta y del diálogo que se generaba en las sesiones.

La incorporación de narrativas de docentes generó un clima de trabajo respetuoso y de escucha; clima que pocas veces suele percibirse en los cursos de capacitación a los que suelen ser convocados, ya que muchas veces éstos, se enfocan en los “errores”, “deficiencias” y “lagunas” de los profesores ubicándolos en una posición poco favorable con respecto a sus propios saberes. En este sentido, el Taller: Espejos y Ventanas, logró que los profesores superaran esa sensación causada por otras experiencias de formación, y estuvieran dispuestos a trabajar en un ambiente que, de entrada les invitaba al descubrimiento, al diálogo y a la introspección. Generar este ambiente tuvo la intención de que los profesores indagaran sobre los saberes que ya tenían y movilizan en la práctica, quitando de foco sus carencias o limitaciones.

Las actividades del taller estuvieron diseñadas con la intención de trabajar corporalmente con los profesores para facilitar los procesos de evocación, por ello, cabe reflexionar en torno a la necesidad de considerar al cuerpo y la memoria como parte de los procesos de formación, en un esfuerzo más por humanizarlos y hacerlos más integrales. En los relatos correspondientes a las primeras sesiones del taller, descritos en el capítulo tres, pudimos constatar la riqueza de actividades relacionadas con el cuerpo y el recuerdo para que los profesores lograran narrar y compartir con sus colegas sus primeros días en el IEMS. Percatándose con ello de las características que tuvo su inserción y compartiendo aspectos que marcaron su práctica, los cambios que lograron

identificar de ese momento a la fecha y los recursos que han ayudado a mejorar su práctica.

A través del taller, los docentes del IEMS, identificaron la necesidad de una formación continua que les permita vincular sus saberes previos, integrar sus experiencias y sistematizar los saberes que han logrado construir a través del tiempo, sobre todo si pensamos que la mayoría de ellos carecen de formación didáctico-pedagógica, y que ésta ha logrado ser integrada a través del propio trabajo cotidiano a su esfera de saberes.

El análisis de los relatos ayudó a que los docentes iniciaran una búsqueda de sus propia identidad en la que fueron encontrando pautas para la propia comprensión de su ser como docentes y pautas para su propio desarrollo profesional, muchas veces expresadas a través de cuestionamientos. A lo largo de los discursos de los profesores se encontraron los temas que están presentes en la vida cotidiana de las escuelas y que apuntan a situaciones centrales propias de sus experiencias de vida, de sus disciplinas, de la pedagogía, de las ciencias de la educación, de la didáctica, del currículum, la evaluación, de la y de la relación institucional.

A través del taller pudimos comprobar que los discursos de los profesores están plagados de saberes que, al ser recuperados, llegan a ser detonadores de discusiones que permitan replantear el trabajo y las perspectivas de su ejercicio profesional, al mismo tiempo que propician la introspección y el diálogo. En este sentido, los docentes encuentran en su propia práctica y a través de su propio lenguaje, las fuentes de auto-formación y co-formación que les orienten con respecto a los estilos y modos que tienen de ejercer su profesión, de aquellos recursos disciplinarios, curriculares, éticos, pedagógicos, que en el día a día guían su práctica.

Así mismo, la intervención en la formación a través de la narrativa permitió acercarnos a la manera en que los docentes se ven y perciben en su profesión; justamente el interés que me movió a realizar este tipo de investigación fue indagar junto con ellos cómo habían llegado a ser los docentes que en ese momento eran y qué sentido tenía para ellos ser un docente en el IEMS. El análisis de los relatos de los profesores pudo mostrar cómo las historias de vida narradas por ellos mismos, les permitieron identificar y clarificar “*el bing-*

bang” de su ser como docentes; espacios, personas, libros, circunstancias de vida, que los llevaron a ser maestros del instituto.

Así, los profesores pudieron recordar, reconocer y resignificar aquellos saberes experienciales que dan sentido a su trabajo y que orientan su práctica, a saber, que está dirigida a abrir posibilidades y mostrar a sus alumnos que hay diversas opciones y caminos para tomar en la vida, a identificarse como profesores comprometidos con sus alumnos en el sentido de que ellos encuentren, por ejemplo “chispazos” que les permitan continuar con sus estudios.

A su vez, a través de sus relatos, algunos de los profesores dieron cuenta de sus saberes éticos pues además de enseñar sus disciplinas están preocupados porque sus alumnos practiquen, vivan y comprendan valores, que encuentren nuevos caminos para sí, que logren mirar la realidad de forma distinta y crítica. En este sentido, pudimos percatarnos de cómo los profesores despliegan una serie de saberes éticos en su práctica cotidiana. Los profesores expresaron una preocupación constante por sus alumnos en este sentido, pues encuentran que cada vez más jóvenes que asisten al instituto, pierden el interés por las clases, se vinculan a acciones ilícitas, viven cuestiones de abuso, se embarazan, lidian con el alcoholismo y parece no tener sentido continuar estudiando. La incertidumbre con respecto a qué hacer para mantenerlos es constante y sin embargo, comparten su confianza en que su práctica docente puede mejorar.

Sobre este aspecto, pudimos vislumbrar una veta de investigación sobre la configuración de los saberes éticos de los docentes de educación media superior, ya que no han sido definidos como tal, y no están presentes explícitamente en la formación inicial ni continua.

Como resultado del taller, los profesores concluyeron que sistematizar su experiencia docente, a través de la narrativa, puede ayudarlos a consolidarse, ya que no es posible “quedarse atrapados” en el conocimiento disciplinar y que esto puede ayudarlos a darle un carácter científico a su trabajo y tener a la mano, pautas para saber qué hacer en momentos determinados de su trabajo.

El taller logró que los maestros pudieran reflexionar en torno a su experiencia en la institución, que amalgama y conforma su identidad docente en el plantel de Topilejo, pues es allí donde se condensa la historia del IEMS, los ideales expresados en sus documentos fundacionales, la geografía del plantel Otilio Montaña y la población de jóvenes a los que atienden, sumando a este entramado complejo, la misión de lograr en estos jóvenes una serie de conocimientos, habilidades, competencias establecidos en los programas de estudio.

A su vez, la narrativa permitió enunciar aquellos cambios, que los profesores han tenido con respecto a la perspectiva de la disciplina que enseñan al ser objeto de enseñanza para los alumnos del plantel de Topilejo, inquietudes con respecto al modelo educativo del instituto donde plantearon preguntas y cuestionaron su papel en la institución y sus alcances en la transformación de la sociedad como esta supone.

Desde la perspectiva de los profesores, el IEMS tiene delante de sí grandes retos, pues ha sido un proyecto que ha abandonado y ha quedado a merced de intereses políticos, por lo que hoy en día está lleno de problemas. La incertidumbre en este sentido sigue presente al saber que aunque los profesores se movilicen, los estudiantes perciben los paros y huelgas como vacaciones, no parecen generar un hábito formativo de conciencia, en este sentido, los profesores trabajan para que estas acciones sean igualmente formativas, a su vez, sugieren revisiones en la forma en que se perciben las becas de los estudiantes ya que algunos, parece ser, se inscriben para obtener el beneficio sin ningún compromiso académico.

Los retos se extienden a cuestiones administrativas donde, por ejemplo, se topan con horarios discontinuos con periodos largos entre horas de clase; en cuestiones pedagógicas, donde se encuentran profesores poco comprometidos que inducen hábitos desfavorables en estudiantes, afectando el trabajo de los comités académicos. A cuestiones financieras, donde se carece de infraestructura y de recursos tecnológicos para la enseñanza y cuestiones políticas donde el instituto establece reglas prohibitivas antes que generar el hábito de la conciencia, trabajo propio de una institución educativa.

El modelo educativo del IEMS tienen como antecedente la movilización y lucha de los jóvenes y de sus familias en la zona de Iztapalapa, su concreción y expansión se apoya en el principio de equidad educativa para un sector de la población que permanecía en el abandono, para el cual la educación media superior tenía que estar enfocada a la formación básica para el trabajo, así la demanda de la ciudadanía, logró un modelo de bachillerato propedéutico que brindara a las generaciones de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, una educación crítica, humanista y científica, que les permitiera transformar sus vidas y su realidad. Los profesores del IEMS que participaron en esta investigación-intervención son personas con una amplia formación, expertos al grado de doctorado en sus disciplinas y encuentran una práctica llena de incertidumbre, pues la cuestión de *educar para qué* a estas generaciones gira constantemente en sus pensamientos. Hoy en día, estos profesores siguen cuestionándose qué pasará con el instituto, ¿el nuevo gobierno retomará las riendas del modelo original, se buscará financiar y resolver los problemas?, ¿se convertirá en una escuela de carreras técnicas para la los jóvenes de Topilejo?, ¿se dejará al abandono?

Cualquier iniciativa que busque la equidad y cobertura del nivel medio superior a nivel público, que busque la formación para el pensamiento crítico, humanista y científico para poblaciones de jóvenes en condiciones de pobreza, rezago educativo y abandono social, debería ser prioridad de cualquier gobierno.

Encontré en el trabajo con estos profesores a través del taller una riqueza en compartir sus saberes, trayectorias y preocupaciones. Como resultado de este trabajo de investigación-intervención se concluye que las estrategias de formación basadas en la narrativa son un instrumento útil para conocer y construir los saberes docentes de forma individual y colectiva. El reto es diseñar cada vez más estrategias de este tipo a manera de lograr una sistematización que permita que gane terreno y valor como elemento de formación de docentes en cualquier nivel educativo.

Referencias

- Anijovich, R. G. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. y. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Berger, P. y Thomas Luckman. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Castañeda, Salgado Adelina. (2005). *La narrativa en la investigación y formación de profesores. Elementos metodológicos*. Inédito. Zacatecas
- Deleuze, G. (1977). Empirismo y subjetividad. Barcelona: Gedisa
- Deleuze, G. (1999). *¿Qué es un dispositivo?* En Balbier, et.al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Escobar, María (2011). "La narrativa biográfica de la señorita Berta Barcena Bracho y los valores de la educación infantil entre el México campesino y el México Industrializado, 1938-1948", *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE-UANL-UNAM.
- Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós.
- Kaës, R. *La institución y las instituciones* (19189), Barcelona. Paidós.
- Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós.
- Lozano Medina, Andrés (2015) *La RIEMS y la formación de docentes en la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales*. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, 2015, pp.108-124. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México.
- (2011) *El sentido de la privatización en la Educación Media Superior en México en Privatización, cambios y resistencias en la educación. Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*. Olivier, Guadalupe (Coord) México, UPN.
- Mc Ewan y Kieran Egan (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mercado, Ruth (2014) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, FCE.
- Navia, C. (2006) *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Serrano, J. A., & Juan Mario Ramos. (2014). Boceto del Espacio Biográfico-Educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 831-858.

- Souto, M. (2006) "Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones", Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo, no.1, Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (2007) *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Ruduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata.
- Suárez, Daniel y otros (2006) *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*, en Entre maestras. Revista para maestros de educación básica. Vol. 6, No.16, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- La documentación narrativa de experiencias pedagógicas de indagación-acción-formación de docentes en Passeggi María C. y Clementino de Souza E. (orgs) 2/Memoria docente, investigación y formación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/CIACSO ediciones.
- (2004) Manual Para La Documentación Narrativa De Experiencias Pedagógicas (Argentina) / AICD – OEA
- Tardif, Maurice (2010) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, Ruth. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

Otras fuentes consultadas

- Alcántara, Amando y Juan Fidel Zorrilla (2010) *Globalización y Educación Media Superior en México. En busca de la pertinencia curricular*. Perfiles Educativos. Vol. XXXII, núm. 127. IISUE-UNAM.
- Alavez Neria, Delfina; Varela Petito, Gonzalo (2012) *El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLII, núm. 2, pp. 119-153 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México
- Barrera, Camacho Maritza (2000) *La comida como una manifestación de reciprocidad en la fiesta patronal de San Miguel Topilejo*. México. Universidad Autónoma Metropolitana
- Camarena, Marlene (2014) *Formación, desarrollo profesional docente y perspectiva narrativa: el esbozo de una propuesta*. (Universidad Pedagógica Nacional. Ensayo elaborado para el Seminario Especializado, dentro de la línea de investigación de Prácticas institucionales y Formación docente, de la Maestría en Desarrollo Educativo). Inédito.
- Castañeda, Salgado Adelina (2005) *La narrativa en la investigación y formación de profesores. Elementos metodológicos*. Zacatecas. Inédito.
- Díaz, Cristhian (2007) "Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro", en Revista Científica Guillermo de Okham. Vol. 5, No. 2 (Julio-Diciembre), pp.55-65

- De Souza, Clementino; Serrano, José Antonio y Ramos, Juan Mario. (2014) *Autobiografía y educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19, Núm. 62, pp.683-694.
- Gómez, Luis (2008) *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Sinéctica 2008-02 ITESO.
- Herrera, Mijangos, Noé (2009) *Historia, Cultura, Rol y Sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal*. México, Centro de Investigación y estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
- (2011) *Historia, Cultura, Rol y Sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa 9p.
- (2014) *Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento*. vol. LXV, núm. 61, julio-septiembre, pp. 70-83 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Instituto de Educación Media Superior, IEMS (1999) *Propuesta Educativa. Preparatoria Iztapalapa1. Proyecto*. En Herrera Mijangos, Noé (2009) *Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal IEMS*. México, Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- (2006a) *Memoria. Origen de un proyecto Educativo*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- (2006b) *Fundamentación del Proyecto Educativo*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- (2006c) *Proyecto Educativo*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- (2006d) *Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, proyecto educativo*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Medina, Espino Adriana. (2005) *El Proyecto educativo del Gobierno del Distrito Federal*. CPU-, Revista Educativa, núm,1, julio-diciembre, pp.1-31 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- Pérez, Rocha Manuel (2 de junio de 2014) *El IEMS, La Jornada*, México.
- (20 de septiembre de 2012) “¿Abandona el GDF al IEMS?” *La Jornada*, México.

- (2014) "El IEMS" *La Jornada*, México, 6 febrero
- Piña, Carlos. (1988) *La construcción del "sí mismo" en el relato autobiográfico*.
Revista Paraguaya de Sociología, Año 25, No. 71. (Enero- Abril) p. 138.
- Pogré, Paula. (2006). Currículo y docentes. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto regional de educación para américa latina y el caribe (PRELAC) Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina.
- Rodríguez, Gómez Roberto. (2012) *La obligatoriedad de la Educación Media Superior*. Seminario de Educación Superior. México, UNAM.
- Ross, Nora. (2001) *Expresión Corporal en educación: aportes para la formación docente*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. OEI-RIE.
- Serrano José Antonio y Ramos, Juan Mario. (2014) *Boceto del espacio autobiográfico en México (2003-2013)* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 19.Núm. 62 pp. 831- 858.
- García-Cabrero, b., Loredó, J. Y Carranza, g. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa, especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/numesp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Vesub, Lea (2004) *Las trayectorias de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje*. Versión corregida y revisada del trabajo presentado en el seminario de doctorado dictado por el Dr. Jacques de la Universidad de París VII)

Sitios Web

Centro de integración Juvenil. Estudio Básico de Comunidad Objetivo Diagnóstico del Contexto Demográfico del área de influencia Iztapalapa Oriente: www.cij.gob.mx/ebco2013/centros

Secretaría de Educación Pública
<https://www.sep.gob.mx/>