CONTEXTOS SOCIOCULTURALES E IMARINARIOS EN LA FORMACIÓN INCICIAL DE LOS DOCENTES

Felipe de Jesús Perales Mejía - UPN, Torreón - fperales_m@hotmail.com

Los discursos sobre la profesionalización de los docentes, en las recientes reformas educativas, se encuentran vinculados con el cambio social considerado necesario e inevitable en el contexto de mundialización económica. Como políticas de Estado y prácticas de gobierno, proponen la profesionalización como efecto, propósito, condición y estrategia para concretarlo y orientar el futuro incierto. La promesa en torno a la que se juega, anima las aspiraciones de incorporación a la dinámica neoliberal centrada en la eficiencia, eficacia y competitividad, mediante el acceso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La formación se concibe como un proceso de aprendizaje permanente que excede los ámbitos institucionales y articula las experiencias de formación inicial, en ejercicio y en los distintos ámbitos de acción de los docentes (Jiménez y Perales, 2007).

En los discursos, se encuentran pautas de gobernación que pretenden homogenizar visiones y concepciones de los sentidos del cambio para que los agentes sociales reconstruyan sus formas de ser, pensar y desear, conforme las apuestas culturales que se juegan en determinado momento histórico (Popkewitz, 1994; 2000). Sin embargo, los agentes poseen una identidad construida en sus biografías y trayectorias, configurada desde los sentidos socialmente compartidos e implícitos en las representaciones sociales instituidas, [Instituciones formadoras, ambiente familiar, procesos de escolarización, etc.] naturalizando los significados del trabajo de enseñar (Birgin, 1999).

En el documento, se presentan algunos de los resultados de cuatro estudios en casos desarrollados en programas de formación inicial: dos realizados en las Escuelas Normales del Estado de Coahuila, México; durante el ciclo escolar 2004-2005, y en una estancia académica apoyada por Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (COECYT) durante el 2007 en dos Universidades de España. La intención que animó su realización, fue identificar, reconstruir y contrastar los modos de pensar y actuar de los estudiantes de magisterio en países Iberoamericanos; explorar y problematizar las representaciones sociales como construcciones culturales, a fin de comprender las tramas en las que se articulan las pautas de gobernación impulsadas por las políticas que configuran el campo de acción y producen subjetividades. A través del análisis de dos encuestas con preguntas abiertas, aplicadas a los participantes de ambos programas (285), previo al período de prácticas; se sistematizaron las respuestas sobre la percepción de sí mismos: sus expectativas, preocupaciones y los motivos que los orientaron hacia la docencia.

Se asumió una perspectiva relacional, centrada tanto en los procesos sociales como en las elaboraciones individuales; de esta manera se pudieron establecer relaciones desde una visión sociológica apoyándonos en la teoría de los campos sociales (Bourdieu, 1997) y en la psicología social en la reconstrucción individual (Moscivici, 1986). La reconstrucción teórica de las lógicas y modos de pensar la práctica, como construcción cultural y como representaciones sociales, supuso colocar a contraluz los mecanismos puestos en juego de los participantes a sus horizontes interpretativos, en relación con los imaginarios sociales (Castoriadis, 2001) en los que ha construido el sentido del trabajo docente. En sus discursos, hacen alusión a los momentos más significativos inscritos en sus biografías, destacan la posición desde la que construyeron su proyecto de vida y en el que conformaron la visión anticipada de lo que significa el trabajo docente, en tiempos y espacios previos a su ingreso a los espacios formales.

El documento se organiza en tres apartados. En el primero y segundo se representan los puntos de vista de los participantes, a manera de correlato, y algunas interpretaciones sobre los sentidos socialmente compartidos. En el tercero, se identifican los patrones convergentes y divergentes señalando las particularidades contextuales. Sin embargo, se reconoce que en un ámbito complejo, como el de la formación de docentes, es necesario continuar profundizando sobre los procesos de formación mediante otros instrumentos y otros puntos de vista que permitan comprenderlos para situar las continuidades, rupturas, tensiones y transformaciones en los contextos en los que se realizó el estudio.

A) Imaginarios y Representaciones en las Facultades de Educación[1]

En este apartado se representan las motivaciones, valoraciones, disposiciones y sensibilidades de los profesores alumnos en las Facultades de Educación. Sus testimonios aluden a una diversidad de circunstancias, pasadas y presentes, que los orientaron para elegir la Especialidad en Educación Primaria y formarse como docentes. Algunos expresan la matriz fundacional del significado de la profesión, mientras que otros formulan las regulaciones recientes que han pretendido reorientarla: por la edad de los alumnos, las características de la titulación [especialista / generalista], regulaciones administrativas, vocación, gusto por la enseñanza, identificación con modelos y representaciones de la docencia.

Especialistas

En un primer bloque (36.8%), la decisión para acceder a la Especialidad para formarse como docentes se orientó por el gusto de la enseñanza y las

[1]En España la formación de los docentes, de acuerdo a la Ley General de Educación de 1970, se realiza en espacios universitarios: Facultades de Educación, Escuelas Universitarias de Formación de Profesores y en Centros de Formación del Profesorado. Es de primar ciclo, con una duración de tres años para obtener la titulación de Maestro en la Especialidad de Educación Primaria. Para acceder a los estudios el aspirante pudo haber realizado el Curso de Orientación Universitaria (COU, en la actualidad cancelado), el bachillerato o algunas especialidades de formación profesional de segundo grado o formación profesional específica de grado superior o equivalente, además las Pruebas de Aptitudes (Cfr. OEI- MEC. http://www.oei.es/quipu/espana/informe_docentes.pdf; http://pre.universia.es/selectividad/que-es/que-es.htm;

características de los niños: *Siempre me ha gustado la enseñanza y me interesan las edades de 6 a los 12 años (85)*; *Mi interés y gusto por la enseñanza, sobre todo en edades entre 6 a 12 años (74).*

Además de reconocer la edad de los que serán sus futuros alumnos durante la Educación Primaria[2], otros señalan las cualidades de los niños para promover aprendizajes que marcarán su personalidad, puesto que son: espontáneos, receptivos, curiosos, autónomos, alegres y fáciles de involucrar en los aprendizajes**.**

> *Por la espontaneidad de esta edad en el futuro de la vida de los alumnos (75); Los niños son muy receptivos, para que se formen como personas y buenos estudiantes (51); De 6 a 12 años es la edad donde los alumnos prestan mayor curiosidad**,** tienen autonomía por sí mismos y marca la personalidad, los valores de la persona, es el molde para el futuro adulto (76).*

Caracterizar el comportamiento del niño utilizando nociones de las teorías sobre el desarrollo y aprendizaje, o como parte de las interacciones y reflexiones cotidianas, permite anticipar escenarios para idear intervenciones focalizadas en la enseñanza y conformar la subjetividad en la exterioridad de la relación pedagógica.

Otros, en sus testimonios expresan la importancia de la Educación para la vida de las personas y lo que se proponen realizar respecto de un futuro incierto, favoreciendo la adquisición de conocimientos que le serán de utilidad.

> *Etapa de la educación importante en la formación de la persona y lo que aprendan ahora favorecerá su futuro (7); Me gusta mucho trabajar con niños y quiero enseñarles a ellos cosas para a vida (12);*

---

[2] Conforme la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) el sistema educativo formal se encuentra organizado por la Educación **Infantil,** voluntaria, comprende dos ciclos [de 0 a 3 años y de 3 a 6]; **Básica Obligatoria**, integra la Primaria y Secundaría, la primera con 6 niveles [6 a 12 años] y la segunda de 4 cursos [12 y 16 años]. **Secundaria postobligatoria**: bachillerato, formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y deportivas. **Superior:** universitaria, artística, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas, diseño y deportivas. **Régimen Especial**: las enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas. (Cfr. http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf)

Finalmente, la elección se produjo mediante el reconocimiento de sus características, observadas como sensibilidades y disposiciones que facilitarán relacionarse con sus futuros alumnos en el desarrollo del currículum.

Por mi compatibilidad o afinidad con los niños de estas edades y debido a la visión global de la enseñanza en esta etapa (diversidad de asignaturas) (95); Enseñar las materias de primaria y tratar con niños de 6 a 12 años (33).

Los discursos sobre la elección de la profesión expresan en este bloque, por una parte, la manera en que han naturalizado la conformación graduada y especializada del sistema educativo, como escenario al que se incorporarán como docentes; por otra, los supuestos construidos en los procesos formativos en los que participan para constituirse como especialistas. Los supuestos se inscriben en las teorías sobre el aprendizaje y desarrollo del niño, revisadas en su trayecto formativo, mediante las que lo caracterizan para idear situaciones de enseñanza en la exterioridad de la relación pedagógica.

Generalista/Especialista[3]

Otro grupo (11.6%) definió la elección a partir de las características de la titulación en Educación Primaria. Desde los imaginarios sociales en sus mundos de vida, la significan como una especialidad en la que se adquiere amplios conocimientos considerados necesarios.

Porque es una especialidad generalista y la finalidad sería ayudar a descubrir el mundo al alumnado por lo cual debo ser una pequeña enciclopedia humana documentándome y estar al día de todo eso (81); Porque la especialidad es la más general puesto que para elegir educación física o música debería gustarme esa parte de la enseñanza y no es así (13).

[3] Para José Luis Mora (1998: 131), el carácter ambiguo de la titulación es posible situarlo en la Ley de Educación de 1970 en la que se incorporan las Normales a la Universidades. La reforma hibridó dos tradiciones que habían realizado históricamente funciones diferentes y creado interés divergentes: las primeras orientadas hacia el consumo del conocimiento, mientras que las segundas en la producción.

Los testimonios hacen explícitos significados múltiples, en apariencia contradictorios, sobre la especialidad en Educación Primaria: generalista a la vez que especialista, imaginarios que resaltan las tensiones, rupturas y regulaciones que han configurado el campo de la formación de los docentes. Por un lado, apuntan hacia la matriz fundacional que identificó al pensamiento Normalista con el proyecto ilustrado que tuvo como propósito la incorporación de amplios sectores de la población al proyecto político liberal, a fin de conformar a los agentes con determinadas cosmovisiones avaladas en el saber objetivo de las ciencias (Mora, 1998). Por otro, algunos derivan de las nuevas regulaciones (LGE, 1970; LOGSE, 1990; LOCE, 2001; LOE, 2006) mediante las que se pretende formar al experto en el dominio de contenidos curriculares y métodos educativos, para hacer la relación pedagógica más racional, eficiente y productiva (Morgenster de Finkel, 1994; Contreras, 2000).

Las regulaciones pretenden reorientar la función social sobre lo que *debe* ser el docente que se desempeña en Educación Primaria y que lo hace diferente, contradictoriamente, con los que comparten la jornada escolar (Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, etc.).

Regulaciones administrativas

Para otros (17%), *la elección* fue ajustada por las regulaciones administrativas que determinan el acceso a la Universidad: por la puntuación[4] obtenida en el examen de selectividad, la restricción de plazas, los criterios de prioridad y preferencia:

[4]La nota de corte es aplicada solo para quienes ingresan a universidades públicas, se parte de la mejor entre los alumnos que solicitaron una carrera, siguiendo con la segunda, etc., hasta que se cubre la totalidad de plazas. La puntuación final es ponderada en un 40% de los exámenes de selectividad y un 60% del promedio de las calificaciones del bachillerato.
En la actualidad existen controversias sobre la finalidad de las pruebas de selectividad (Vid. Morgenstern de Finkel 1994; Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, 2005). http://debateeducativo.mec.es/documentos/pau_unesco.pdf
Sin embargo, existe consenso entre los académicos de someter a revisión las pruebas para adecuarlas al Espacio Europeo de Educación Superior. (Mercé B. 2007) http://aspepc.org.es/CMS/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1555

En realidad, al principio yo quería hacer Infantil pero no me dio la nota así que me metí en Primaria y una vez terminado el primer año me gusto ser profesora de niños de 6 a 12 años (48); No me llegaba la nota para hacer Educación Infantil, era la 2ª. opción (87); No quedaban plazas para la especialidad que yo quería (38); No había plazas en Educación Física (24).

Los participantes reconocen el interés y motivación para trabajar con niños, sin embargo el dispositivo que regula el acceso a las Facultades los orientó para que sustituyeran sus preferencias iniciales por otra homóloga; expresan el gusto de lo que se tiene porque se tiene lo que se gusta cuando éstas se han naturalizado. Es decir, el *habitus* hace de la necesidad una virtud ajustada a las condiciones de las que emerge (Bourdieu, 1988).

Atracción y compromisos

Las respuestas de otros participantes (9.7%) colocan en primer plano la función social que han tenido los docentes de ese nivel educativo: la enseñanza mediante la transmisión de conocimientos validados socialmente. El imaginario social instituido en el pasado en el que la Escuela se creó como una institución de servicio orientada hacia amplios estratos de la población para que tuvieran acceso a la cultura y, de esta manera, constituirse en uno de los pilares de la sociedad.

Siempre me ha gustado transmitir todos mis conocimientos en beneficio de los demás (36); Siempre me gustó la profesión de maestra y el papel que tiene en la sociedad. Es el pilar básico, además de que sé que me gusta enseñar a personas (43). El querer mejorar la calidad, la competencia y la educación del futuro de mi país (78).

Vocación/ Identificación

La elección para otros (13.5 %) se configuró en épocas tempranas como vocación, algo mítico, preexistente; pero también como producto y productor de las condiciones contextuales establecidas en las relaciones socioafectivas con personajes investidos de autoridad.

Desde pequeña he sentido vocación y gusto por trabajar y ser maestra en un centro. Me encanta trabajar con los niños y aprender de ellos (10); Desde pequeña sabía que era mi vocación (50; Me ha llamado siempre la atención los niños y desde pequeña jugaba con mi hermana al colegio imitando a mis profesores (63).

La ambivalencia para situar el origen de la elección expresado en el concepto de vocación, como ese llamado interior que determina la disposición innata para el trabajo docente; o bien, la identificación con modelos que dejaron huella en la subjetividad de los participantes e hicieron posible que desarrollaran el gusto y la sensibilidad por la enseñanza.

Experiencia y casualidad

Para un reducido número de participantes (5.8%) el sentido de la elección se orientó por una diversidad de situaciones y motivaciones: el trabajo que realizan en la actualidad como profesores, el ambiente escolar y la casualidad.

En general los argumentos permiten comprender la manera en que han construido y construyen sensibilidades, disposiciones y valoraciones sobre el trabajo docente. Algunas basadas en referentes teóricos o producto de aprendizajes informales construidos en sus experiencias cotidianas para caracterizar al niño que cursa la Educación Primaria. Como experiencias prácticas o construcciones teóricas anticipan idealmente escenarios para ejercer la profesión como Especialistas/Generalistas.

Por otra parte, los testimonios hacen alusión, parcialmente y sin ánimos de ser exhaustivos, a la matriz histórica en la que se ha construido la profesión y que prevalecen en el imaginario social instituido: como proyecto ilustrado de regeneración moral y científica. Así como, las reconfiguraciones producidas por las regulaciones recientes mediante el emblema del saber del experto en ese tramo de la escolarización. Sin embargo, todos construyeron desde perspectivas diversas el sentido del juego social de la profesión previo a los espacios formales.

B) Imaginarios y Representaciones en las Escuelas Normales[5]

En el apartado, se sistematizan las expresiones de los profesores estudiantes de dos Escuelas Normales de México. Los testimonios remiten a episodios decisivos y disposiciones hacia la docencia, así como a condiciones significativas ancladas en sus biografías y trayectorias. En sus discursos hacen alusión a los momentos más significativos en los que destacan la posición desde la que construyeron su proyecto de vida y en el que conformaron la visión anticipada de lo que significa ser docente. En tiempos y espacios previos al ingreso a la Escuela Normal se entrecruzan y se sobreponen imaginarios sociales instituidos mediante los que aseguran haber encontrado las coordenadas en las que se produjeron los sentidos que los orientaron, pero que son reactualizados en el presente.

Entre las tensiones provocadas por el tránsito de los imaginarios sobre la profesión y la proximidad de su ejercicio, un primer bloque de participantes (74%) justifican discursivamente sus motivaciones: algunos expresan la elección provocada por el gusto y el deseo de trabajar con niños; otros aluden a episodios significativos de su infancia representados por actividades y juegos, o bien en sus experiencias como alumnos durante la Educación Básica. Para otros más, el contexto familiar fue determinante para orientarlos hacia el magisterio, mientras que para otros el humanismo que caracteriza a la profesión o la identificación con el ideal posrevolucionario asignado al magisterio como factor clave para construir el estado nación y mejorar la situación económica y social en la que viven el país. Mientras que para otros (26%), la decisión obedeció a circunstancias y momentos específicos en su trayectoria personal: no tener claridad en qué

[5] La formación de los docentes para la Educación Básica en México se realiza, por lo regular, en las Escuelas Normales, que desde 1984 son Instituciones de Educación Superior. La Licenciatura es de cuatro años, los requisitos de ingreso [En donde se realizó el estudio] son: certificado de estudios de bachillerato o equivalente con promedio de 8 y aprobar la Prueba de Aptitudes Académica del Collage Board; quienes autorizan el número de grupos y alumnos son la Secretaría de Educación Pública Federal y la del Estado tomando como referentes los resultados de la prueba, necesidades de cobertura, infraestructura física y planta académica (http://web.seycc.gob.mx/admision/).

estudiar, encontrarla como única opción, por razones económicas o religiosas.

Relaciones y compromisos

Para un amplio sector (20.5%), la elección implicó que proyectaran idealmente el posible escenario en el que concretarían las relaciones y compromisos con quienes tendrán un contacto permanente.

> *Siempre me gustó la carrera porque es la que más contacto tiene con los niños, se trabaja con materia humana, el compromiso es muy grande porque los errores son difíciles de corregir* (7); Me *gustan los niños, será una satisfacción muy grande, gracias a mis conocimientos saldré adelante,* (11); *Me gusta trabajar con niños y ser un medio que los ayude a ser el mediador en sus aprendizajes,* (42).

Las respuestas hacen explícito el gusto por convivir y trabajar con niños, el deseo de propiciar aprendizajes, de someter a prueba conocimientos, transmitirlos, constituirse en guías en el proceso de enseñanza; una manera de hacer explícito el compromiso con sus futuros alumnos, a quienes no conocen; pero de quienes se crean expectativas.

Prácticas y modelos

Otros participantes (18.8%), situaron su anclaje en una serie de experiencias relacionadas con modelos que fueron significativos en sus trayectos desde la niñez y en el curso de la escolarización[6], en donde afirman que nació el interés por la docencia.

> *Desde niño quise ser maestro y me gusta serlo,* (86); *Desde niña nunca me gustaron las muñecas, prefería cuaderno y lápiz, considero que nací con la necesidad de ser maestra,* (27); *Desde niña jugaba a ser profesora; en kinder y en primaria miraba a mis maestros como lo*

[6] El sistema educativo en México [Decreto del 15 de mayo de 2002] se encuentra estructurado por: **Educación Inicial** [de 0 a 3 años]; **Básica Obligatoria [**de 3 a 15 años**]** integra al Preescolar [En proceso de implantación de 3 a 6 años], Primaria [con 6 grados] y Secundaria [Con 3 grados]; **Media** [Bachillerato y Profesional Técnico] y **Superior [**Grado de Licenciatura, y Posgrados – Especialización, Maestría y Doctorado-] (Secretaría de Educación Pública, 2006).

máximo en sabiduría, soñaba con ser maestra, como ellos, contribuir a la formación de los niños, (20).

Las distintas expresiones aluden a la manera en que naturalizaron el gusto por la docencia mediante prácticas informales; o bien, en el proceso de identificación afectiva con sus maestros. En esta dimensión es posible considerar que el contexto de relaciones socioafectivas, en las que intervinieron figuras representativas permitieron naturalizar el gusto por la profesión. Es decir, participaron de la consagración y compartieron un imaginario social, interiorizado y asumido como proyecto individual deseado, para construir un futuro posible, que los impele a buscar el acceso a medios y espacios diversos para formarse como docentes (Ferry, 1996).

En esta dirección, para otros más, las motivaciones para acceder a la profesión se ubican en la interiorización de modelos observados en su trayecto por la escolarización:

Decidí cursar esta carrera cuando me encontraba en el 3er. Grado de primaria, en ese año tuve una muy buena maestra y me agradó su forma de trabajar, (116); *Desde que estaba en la primaria tenía la idea de ser maestra, quizá porque tuve la fortuna de tener maestros dedicados, sirvieron de modelo,* (68); E*n secundaria me gustaba la historia y quise ser maestro* (21).

La evocación en el presente de modelos y prácticas construidos en el curso de la escolarización, representados por personajes investidos de idealidad, con los que identificaron el deseo de llegar a ser, permiten comprender el horizonte histórico en el que se anclan sedimentaciones o tipificaciones (Schutz, 1973) que dan cuenta de los referentes que marcaron la elección.

Contexto familiar

Un pasado que traza, en las relaciones sociafectivas del contexto familiar, otros referentes y motivaciones que encauzaron la elección (19.6%), producen imágenes que matizaron las respuestas:

Vivir en el seno de una familia de maestros, cuyo ejemplo impactó mi vida propició la inclinación hacia la docencia, (4); *Mi papá es maestro y lo admiro, aunque él no quería que fuera maestra,* (94); *Mi papá es maestro de educación primaria y algunas veces me pidió que lo acompañara para ayudarle en la cooperativa, algunas veces con la escolta y estar en el grupo unos momentos, todo esto me motivó para estudiar la carrera*, (127).

En su propia dinámica, el contexto familiar en el que convivieron, la atmósfera simbólica que valoraba la docencia, las prácticas formales e informales observadas en sus padres y el trayecto en la escolarización, produjeron disposiciones para elegir la profesión (Tenti, 2005, 2006; Ibarrola, 1997); como una herencia, que en las relaciones sociales -como segunda naturaleza- reifica en sus recuerdos, esa atmósfera productora de sentidos y de la que son producto sus motivaciones.

Vocación de servir

Otros participantes (15%) aluden a discursos instituidos en otros momentos en la conformación del sistema educativo y la profesión.

Es una profesión bonita, no sólo te dedicas a trasmitir conocimientos, sino a compartir y servir a los demás (22); *Es donde puedo llevar a cabo acciones para mejorar la situación que vive el país* (31); *Reconocer la falta de docentes comprometidos con la educación. La vocación de dedicar la mayor parte de mi vida para educar y formar niños auténticos que serán el futuro de la sociedad,* (50).

Las pautas discursivas en la que se yuxtaponen imaginarios sociales que sintetizan reglas y principios desde los que se ha caracterizado a la docencia a partir de la organización de la educación de masas. Construidas en el contexto posrevolucionario (Arnaut, 1998; Jiménez y Perales, 1999) las definiciones del docente como apóstol de la educación, encargado de difundir la ilustración, constructor de la identidad del país remiten al proyecto político de conformación del Estado Nación, que ha dejado su impronta en representaciones instituidas que históricamente han fortalecido

la naturalización de las responsabilidades sociales de los docentes, impelidos por vocación y sujetos a las prescripciones normativas.

Necesidad o circunstancialidad

La elección para un 26% de participantes, fue provocada por situaciones pragmáticas o coyunturales entre las que destacan: medio para otros proyectos, económicas, comodidad, fe y deseo. Utilizar la carrera como un medio para alcanzar otros proyectos (15%). *Esta carrera me permite estudiar otras cosas que considero interesantes...* (28); *no me aceptaron en otra escuela, pero al conocer el trabajo de un maestro y la influencia que tiene me gustó, (45).* Al ajustar la decisión a las condiciones en las que se produjo, afirman y valoran la elección como estación de tránsito desde la cual continuar su escolarización y proyectar un futuro posible. Quienes aluden a motivaciones económicas (5.1%) se sitúan en un pasado reciente en el que estuvieron aseguradas las contrataciones y beneficios laborales. *Pensé en esta profesión porque era una de las que ofrecían mejores prestaciones,* (77); comodidad. *Tomé esta carrera por comodidad, con el tiempo me di cuenta de que había hecho lo correcto (8*).

Hubo quienes sostuvieron la elección en identificadores religiosos. *Por que Dios a través de la vida me ha enseñado que el servicio es el regalo más hermoso* (15). El gusto por la profesión como objeto de deseo (5.9%). *Me agrada y en realidad otra carrera no me gusta (98)*.

Las respuestas manifiestan motivaciones múltiples; sin embargo, comparten argumentos que reflejan una posición que les permite fundamentar su decisión, anclada en modelos de identificación temprana, en las relaciones socioafectivas con figuras parentales que convirtió la decisión en una segunda naturaleza en la que heredaron el capital cultural de la docencia, el conjunto de valores, y formas de percepción social que se fueron naturalizado en el curso de sus trayectorias y fortalecen en el contexto inmediato que las valida.

Para otros participantes, la necesidad y el *habitus* que hace de esa necesidad una virtud, ajusta las aspiraciones a las situaciones de las que emerge. Desde las pautas discursivas que sostienen sus "argumentos" sobre la decisión para ingresar a la Normal producidas en sus horizontes

históricos, van redefiniendo lo que significa y cómo llegar a ser docentes. La *illusio* (Bordieu, 2003) sobre el juego social en el que se implican los lleva a participar de la realización de reglas que definen la profesión en el presente y las tareas por emprender como proyecto de futuro posible para sí mismos. Es decir, antes de que los participantes ingresaran a la escuela normal, habían construido estructuras interpretativas o representaciones sociales (Moscovici, S. 1961) de la docencia; en su trayecto por las instituciones, actualizan y reelaboran el sentido y los principios de significación.

C) Otros discursos, nuevos imaginarios.

En el texto se han articulado los testimonios que hacen explícitas las disposiciones, motivaciones, valoraciones y sensibilidades que orientaron a los estudiantes del magisterio, para acceder a las Facultades y Escuelas Normales. Tanto en la lectura analítica, como en la definición de los ejes para la exposición, se concibe a los participantes como sujetos, con una identidad construida en sus experiencias pasadas y presentes, que es necesario reconocer con la finalidad de propiciar la reflexión colectiva que permita construir espacios íntersubjetivos de posibilidad en los procesos de formación inicial y permanente (Imbernon, 2008). Sus discursos reflejan una relación objetiva-subjetiva. La primera en los condicionantes sociales, económicos, políticos e ideológicos, en los que desarrollaron sensibilidades y disposiciones hacia la profesión. La segunda, en la *illusio*; como implicación previa a los espacios formales que los llevó a incorporar -en la subjetividad- las reglas que definen la profesión y las tareas por emprender como proyecto de futuro posible para sí mismos.

En este sentido, y sin el ánimo de confundir las cuestiones de la lógica, derivando modelos de formación implícitos en las respuestas de los participantes, por la lógica de los sentidos socialmente compartidos en un ámbito complejo como el de la formación de docentes; es posible identificar patrones divergentes que obedecen a las particularidades contextuales en las que se sitúan las instituciones.

En los testimonios se identificaron algunas tensiones, rupturas y transformaciones que han atravesado los procesos formativos en España,

desde la Universitación del saber magisterial con la reubicación de las Normales, hasta las regulaciones recientes.

En la actualidad la Conformación del Espacio Europeo de Instituciones de Educación Superior representa un cambio en los escenarios en los que se formarán los docentes de Educación Primaria, y a mediano plazo, con la reconfiguración de imaginarios sociales, también la función social que *deberán* realizar, puesto que una de las exigencias es la de homologar carreras y grados académicos para facilitar la movilidad de estudiantes y el acceso a puestos de trabajo en los demás países. Es de esperarse que la titulación, ubicada como diplomatura de primer ciclo y cursada durante tres años, sea modificada con otro estatus [Grado, Master y Doctor. Hernando, 2007], así como las Pruebas de Selectividad que regulan el acceso se transformen en sus contenidos mas no en su finalidad, conforme las pautas hegemónicas de la OCDE (Beltrán, 2007).

En México, no obstante de que la universitación se efectuó en el siglo pasado, el espacio físico y simbólico de las Normales preserva representaciones sociales instituidas sobre *ser* docente, que fueron acuñadas en el curso de la historia que formó a hombres y mujeres ejemplares, próceres en la conformación de la Nación; y que en la tradición magisterial dejaron su impronta de lo que deben ser y hacer los docentes de educación básica, no obstante, los lineamientos internacionales y las exigencias de organismos supranacionales que han pretendido reorientarlo con dispositivos diversos, como el examen que regula el acceso para que los procesos de formación sean más racionales, eficientes y productivos.

Por otra parte, no sólo en los espacios físicos y simbólicos de las instituciones formadoras es en donde se localizan los imaginarios sociales, el contexto familiar en su propia dinámica produjo relaciones, disposiciones, sensibilidades y un capital cultural que orientan a los participantes hacia la docencia. Prácticas formales e informales en los procesos de identificación socioafectiva en las que intervinieron figuras parentales significativas hicieron posible que naturalizaran la idea de ser docentes.

La *illusio* que dinamizó a los profesores estudiantes para acceder a la profesión conlleva su propia historia en la configuración de imaginarios

compartidos y significaciones de la cultura magisterial; en la condición actual de producción de otros discursos y prácticas de gobernación tendientes a reconfigurar lo que **deben ser**, **pensar, hacer** y **desear** los docentes conforme pautas hegemónicas y dispositivos diversos para constituirse en sí mismos como profesionales.

Referencias Bibliográficas

Arnaut, A. (1996): *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. SEP, México.

Birgin, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

_____ (2003): *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama, Barcelona.

Castoriadis, C. (2002): *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del Laberinto VI).* FCE. México.

Contreras, J. (2002): Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democracia. En Mrgaret Buchanm, et al. (Comp.) *¿Hacia donde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares, Barcelona.

Imbernón, F. (2007): *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Grao, Barcelona.

Jiménez, L. Ma. de la L. y Perales, M.F. (1999): *La profesión docente. Dos ensayos*. SEPC-SNTE. México.

_____(2007): *Aprendices de maestros. La construcción de sí.* Pomares, México.

Mora, G. (1998): Maestros y Universidad: Veinticinco años de Historia. En A. Rodríguez Marco, E. Sanz Lobo y Ma. V. Sotomayor Sáenz (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la unión europea*. Nancea, Madrid.

Morgenstern de F. S. (1994). La formación del profesorado en España: una reforma aplazada. En Thomas S. Popkewitz (Comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparad de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Moscovici, S. (1986): *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Paidos, Barcelona.

Perales, M. F. (2005): *La profesionalización de los docentes y las estrategias de formación. Dos estudios de caso en los posgrados en educación en México*. Servicio de publicaciones Universidad de Málaga. España.

Perales, M.F. y Ma. De la Luz J. L. (2007): *La preprofesionalidad de los docentes: habitus e imaginarios sociales*. En memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México.

Popkewitz, T. (2000): *El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales*. En perfiles educativos, Vol. XXII, núms. 89-90. CESU-UNAM, México.

Tenti, F.E. (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI, Argentina.

_____ (2006): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Argentina.