FORMACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO DOCENTE: DE LA SUJECION A DIRECTRICES EXTERNAS A LA CONSTITUCION COMO SUJETOS

María de la Luz Jiménez Lozano - UPN-Unidad Torreón -
luzjimenez_27@hotmail.com

En esta comunicación presento algunos hallazgos documentados en una investigación realizada entre septiembre de 2004 y junio de 2006 en dos escuelas normales del Estado de Coahuila, México[1]. El acercamiento a las dinámicas del trabajo colegiado nos permitió hacer visibles, los modos en que los formadores pautan el trabajo docente de los aprendices de maestros [estudiantes en el último grado] en su inmersión a las escuelas primarias.

Durante el último ciclo de la carrera, los aprendices realizaron jornadas de Trabajo docente acompañándose con un Tutor (profesores de grupo en las escuelas primarias) y participaron del Seminario de análisis del trabajo docente acompañados por sus Asesores (profesores de las escuelas normales). Jornadas de trabajo docente y Seminario de análisis, estrategias prescritas por la reforma curricular, actualizaron los imaginarios normalistas en torno a la formación de nuevos profesores y constituyeron el objeto del trabajo colegiado. Este era definido por los profesores como espacio de dirección del trabajo docente de formadores y formandos, respecto del cual se hacían responsables. Pero ¿cuáles son recursos y estrategias para la apropiación del trabajo docente y cuáles las posibilidades para subvertir el orden que sujeta a unos y otros a las directrices externas?

Para reconstruir la acción y los modos de pensar de los asesores, utilizamos recursos múltiples: registros de observación en los espacios de trabajo colegiado (RC, ARTC), un seminario de actualización (SA), talleres a

[1] María de la Luz Jiménez Lozano y Felipe de Jesús Perales Mejía. Procesos de Construcción de la profesionalidad docente. Investigación financiada por CONACYT-SEP/SEByN, 2003.

modo de *grupos de discusión* (GD), conversaciones informales y encuentros en las escuelas de "práctica" (TA). Cada aproximación al texto etnográfico, constituyó material para la discusión en talleres. Participamos en 7 reuniones de trabajo colegiado en la primera y 9 en la segunda escuela. Recabamos actas de las reuniones en el segundo caso; en el primero, constituían documentos de reserva. Durante el primer semestre del ciclo 2004-2005, los asesores compartieron con nosotros registros de observación, diarios y videograbaciones, así como testimonios sobre el trabajo de los estudiantes en las escuelas primarias.

Una parte del análisis realizado, permitió articular Trabajo colegiado de los asesores-Trabajo docente de los aprendices al problematizar las dinámicas instaladas en las escuelas normales y las agencias en la formación de formadores y formandos. Al reconstruir las pautas de gobernación (Foucault, 1981) en las que se constituyen los cuerpos y la diversidad de formas de "trabajo colegiado", encontramos particulares formas de acción local y racionalidades que organizamos en: 1) Directrices externas para la transformación de las escuelas normales, 2) Pautas tradicionales en la constitución de los cuerpos colegiados, 3) Pautas emergentes: compartir la formación, 4) Reglas y valoraciones en la construcción del otro, 5) Autorregulación y demarcación de los límites

Directrices externas para la transformación de las escuelas normales

En México, la formación inicial de profesores de educación básica, se mantiene en las Escuelas Normales, recientemente incorporadas al subsistema de educación superior. La reforma a la educación normal se impulsa a través de un Programa de Transformación y Fortalecimiento (PTAFEN) centrado en la distribución de recursos para mejorar la planta física; inicialmente [1996-2000] de manera centralizada y considerando a toda las escuelas; los "cambios académicos" se programaron en dos etapas; a partir del ciclo escolar 1997-1998 la reforma de los planes de

estudio para la formación de maestros de educación primaria; después, la reforma curricular para la formación de maestros de educación preescolar [1999], secundaria [1999], física [2002], especial [2004], artística, inicial y tecnológica [2005]; procesos en curso siguiendo el ritmos de las propuestas nacionales.

A partir de 2002 un Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales [PROMIN], insertó formalmente los dispositivos de gestión institucional y regulación del trabajo académico en los contextos locales e incorporó la evaluación de los proyectos, como soporte para la implantación de la reforma curricular y la actualización de los formadores. La planeación, el trabajo colegiado y las iniciativas comprometidas, constituirían la base para la distribución y asignación de recursos. ¿Cómo llegan a implicarse los profesores, qué apuestas se juegan en la conformación de los cuerpos colegiados, cuáles son las reglas que producen y guían las decisiones prácticas?

A través de la reconstrucción analítica, encontramos las tramas en las que la colegialidad y el desplazamiento de las responsabilidades de actualización a los propios cuerpos colegiados, actúan promoviendo estructuras de colaboración para impulsar localmente las decisiones centralizadas.

En el proceso de reestructuración del sistema educativo nacional, los programas de gobierno han persistido en señalar como prioridad, la consolidación de las Escuelas Normales. La apuesta se declara en torno a una formación inicial sólida y congruente para fortalecer el desempeño cotidiano de los profesores de educación básica [PDE 1995-2000]. Los diagnósticos que antecedieron al Programa Nacional de Educación 2000-2006, pueden resumirse en la presentación que justifica un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997)

> *El reconocimiento de la vigencia de la tradición y la identidad del normalismo no debe ocultar que, por lo menos durante los*

> *pasados 15 años, el cumplimiento de las funciones académicas en las instituciones normalistas se ha debilitado, de modo que en algunos casos el deterioro se ha hecho evidente.* […] *Este proceso de deterioro no debe continuar, pues sus consecuencias sobre el conjunto de la educación básica serían sumamente dañinas y más difícil sería corregirlas conforme el tiempo pase* [SEP, 1997].

La crisis referida se atribuyó a la tercerización de la educación normal, entendida como el "traslado mecánico del modelo universitario" que se instauraba entre formas tradicionales de organización y gestión, caracterizadas por la ausencia de un sistema continuo de perfeccionamiento para los formadores: carencias de acervos bibliográficos y materiales actualizados; pero sobre todo, ausencia de una normatividad que regulara el trabajo académico, del que se marginó la investigación[2]. El mayor cuestionamiento a "la aplicación" del plan de estudios 1984 fue el teoricismo que produjo un alejamiento de la formación para la enseñanza y el trabajo en la escuela [SEP, 1997]. La reforma curricular de 1993 para la educación primaria introdujo exigencias de "un nuevo tipo de maestro" centrado en el reconocimiento de la práctica y la formación en "condiciones reales de trabajo docente".

La reforma curricular de la licenciatura en educación primaria fue impulsada con un despliegue de recursos para la "habilitación de los espacios físicos": la introducción de la red EDUSAT, las aulas interactivas para el aprendizaje de idiomas y computación, así como el equipamiento a Bibliotecas y la dotación de material bibliográfico de apoyo a la formación de profesores. El planteamiento curricular estableció una línea de acercamiento a la práctica (que supone también la articulación de las demás asignaturas) y -en el ciclo

[2] La estructura de gestión jerárquica se mantiene de facto y permanece la docencia como exclusiva responsabilidad de los docentes. Enseñar a enseñar, se ha sobrepuesto a las pretensiones de formar a los estudiantes a partir de los procesos de acercamiento y empleo de recursos de investigación que los lleven a constituirse como docentes reflexivos. Son a fin de cuentas, competencias del perfil de egreso de los estudiantes de los que sus asesores han tomado distancia.

final- estancias prolongadas en las escuelas primarias, alternando con los seminarios de análisis del trabajo docente en las escuelas normales.

De este modo, los problemas diagnosticados prescribieron las soluciones. Los profesores asumieron que problemas, ausencias y carencias imputadas en los diagnósticos, podrían resolverse mediante las propuestas específicas de transformación de las escuelas normales y la formación docente. Los sistemas de disposiciones hacia el "deber ser" construidos en la cultura normalista, los impelen a crear condiciones para la realización de las propuestas gubernamentales. A través de los emblemas de la colegialidad y una nueva gestión, se alentaron sensibilidades y disposiciones de los profesores para participar del "cambio".

Una evaluación externa del Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales [PROMIN], clasificó a las escuelas investigadas como escuelas de *Gestión orgánica con capacidad de transformación*, caracterizándolas como instituciones muy receptivas al PROMIN, dispuestas a generar o a aceptar nuevas propuestas organizativas, a "transformar los comportamientos de los equipos directivos" para dar paso a formas colaborativas y "delegación de responsabilidades" en la planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de tareas académicas e institucionales. Además de dispuestas a aceptar los planteamientos de las autoridades estatales y federales, con una respuesta creativa y responsable a los nuevos planes de estudio y al desarrollo de actividades asociadas con la educación básica (SEP/SEByN, 2003:50)

Si bien esta caracterización fue considerada en la definición del lugar de la investigación, no tratábamos de evaluar el impacto ni confrontar lo realizado por las instituciones contra las propuestas formales; sino de penetrar en las lógicas de la realización, como formas activas de producción cultural y subjetiva de los participantes. Se trataba no de verificar la

realización de los proyectos y el cumplimiento de metas[3], sino de reconocer cómo en la acción cotidiana, los profesores se insertan en redes complejas de significación, cómo traducen y producen reglas que guían acciones y relaciones con los otros.

Las pautas tradicionales en la constitución de los cuerpos colegiados

Construcciones provisorias, los cursos de acción en los casos estudiados siguieron –al interior-, pautas de dinámicas particulares conformadas históricamente en cada escuela. En la escuela A, la transformación física de los espacios y la vinculación con instituciones y un público externo, fueron impulsadas por el director y el profesor responsable de innovación educativa. En la escuela B, la conservación del espacio -símbolo y mito- marca diferencias y demarca límites; las líneas prioritarias fueron la evaluación de cada área de trabajo al interior -promovida por la administración- y la actualización y perfeccionamiento del personal docente, animadas por la subdirección académica y coordinadores de los cuerpos colegiados.

La escuela A, fue creada como expresión del poder sindical. Históricamente atravesada por una dinámica de confrontaciones entre distintos grupos que se disputan el control sobre las contrataciones, los puestos de trabajo, los recursos y prerrogativas. Vivían el cambio de director; quien llegó desde una trayectoria sindical y política partidaria, a sustituir a la anterior

[3] Investigaciones asociadas a la administración central, han insistido en mostrar la aceptación de las prescripciones, como participación de los profesores en las escuelas normales. Czarny (2003) diagnosticó la implantación a través de dos ejes: 1) Recepción y valoración del Plan, Prácticas de Enseñanza, Trabajo colegiado y 2) Aprovechamiento y utilización de los distintos recursos enviados por el PTFAEN. El primer eje coloca en el centro a los formadores, en el supuesto de realizadores de los planes de transformación. Las políticas fueron asumidas como el marco de referencia para definir: participación, colegialidad, habilidades específicas y competencias profesionales. Estas categorías, remiten a cualidades y aspiraciones universales a los que conducirán las "aplicaciones". Se instalan como emblemas, separados de los contextos que las producen y alientan a su consecución en el microespacio curricular.

directora, miembro del personal y representante de uno de los grupos locales. La intervención directiva centralizó la dinámica de transformaciones físicas y definió la dirección del proyecto institucional hacia el exterior. Los diagnósticos, realizados con la participación de los docentes, a partir los ordenamientos de la colegialidad, muestran los posicionamientos de los profesores, respecto de las propuestas directivas y las condiciones institucionales.

Al formular el Plan de desarrollo institucional [PDI 2003-2004], consideraron las cuatro dimensiones de las guías nacionales, sobre las que señalaron faltas e incongruencias respecto de las condiciones requeridas por las propuestas oficiales. En la dimensión pedagógica-curricular: profesores contratados sin el perfil profesional; falta de compromiso de algunos docentes con las actividades a que convoca la academia, o respecto de los talleres de actualización; en la relación con los estudiantes, encuentran prácticas y desarrollo de cursos no congruentes con los enfoques y orientaciones establecidas en los planes y programas de estudio. En la dimensión organizacional, el trabajo colegiado ha sido –dijeron- poco productivo por la inasistencia de docentes a las academias; impermeable hacia otras academias y restringido a resolver "problemas" del grado. En relación con el tiempo escolar, cuestionaron la programación de eventos que se sobreponían a las actividades académicas previamente planeadas.

En la dimensión administrativa, los docentes cuestionan la proactividad directiva que dejaba al margen la actualización académica. Respecto de los recursos, señalaron la obsolescencia de la infraestructura y equipo del centro de cómputo y la "necesidad" de interconexión en red de los servicios. En la dimensión Vinculación con el entorno, enfatizaron la relación con las escuelas de educación básica, ausencia de una supervisión adecuada y sistemática durante las jornadas de práctica; y el aislamiento de la escuela normal respecto de otras instituciones de educación superior.

Presentaron cinco proyectos: para los docentes, actualización y trabajo colegiado; para los estudiantes la formación de círculos de estudio y un nuevo reglamento; y hacia el exterior, formación de tutores y apertura del campo de acción, hacia la formación de los profesores en ejercicio. Sólo el reglamento y las convocatorias para la capacitación de profesores en el uso de Enciclomedia, se concretaron.

En la escuela B, símbolo de la vanguardia normalista; históricamente constituida como rectora de la educación pública estatal, la disputa por la dirección de los proyectos se jugaba entre el cuerpo directivo y los grupos de profesores ligados a las estructuras administrativas y sindicales, frente a grupos de profesores identificados por "trayectorias" y habitus[4]. La delegación en las academias y/o en los cuerpos colegiados, así como en los responsables de cada área y departamento, multiplicaron los proyectos y los participantes.

Realizaron diagnósticos previos al Plan anual de trabajo [PAT 2004-2005] mediante descripciones situacionales en las que cuestionaron la inexistencia de un seguimiento sistemático del desempeño docente, el que algunos docentes no cumplan con el perfil profesional exigido por la asignatura y que el 65% de los profesores que integran la planta docente sean interinos o hubieran ingresado después del periodo de capacitación para la implantación del Plan 1997. Esto según los profesores, ha dado lugar a incongruencias entre el desempeño docente, los programas de estudio, el manejo de grupos y el nivel académico de los alumnos, que los aleja del perfil de egreso señalado en el Plan de estudios de la Licenciatura.

Insistieron en al menos tres de los proyectos para identificar el nivel alcanzado por los alumnos respecto de los conocimientos y las habilidades propuestas por los programas. En vinculación, las preocupaciones eran por

[4] En las valoraciones de las trayectorias enfatizaron el haber estudiado en la escuela normal, llegar como profesor a la escuela anexa y transitar luego hasta la escuela normal como formador. Sobre los mecanismos que impulsan llegar, sin embargo, las historias se mantienen bajo resguardo; los profesores narran en primera persona, pero refieren a la "suerte" o como "oportunidad" el recorrido del ciclo.

el desconocimiento del plan y programas de educación normal por parte de los tutores, y la "necesidad" de fortalecer la corresponsabilidad en los procesos formativos de los estudiantes en prácticas.

De los 29 proyectos formulados, 13 estaban dirigidos a la formación, actualización y superación de los profesores, el trabajo colaborativo y la formación de tutores; uso de las tecnologías en la docencia y evaluación del desempeño docente, base para el desarrollo de competencias y aprendizajes de los alumnos. Seis proyectos relacionados con los medios y el mejoramiento de los espacios: la biblioteca, la sala multimedia, la creación de aula virtual e impresión de materiales de apoyo a la docencia y la habilitación [SIC] del comedor estudiantil. Otros ocho proyectos dirigidos a la capacitación de directivos, y demás trabajadores, respecto de la planeación, aprovechamiento de la información y mejora de los servicios y dos para promover el conocimiento de derechos y obligaciones, y la integración del personal.

A diferencia de la Escuela A, las prioridades se dirigen hacia el interior y el fortalecimiento de la imagen formadora de los profesores. Los planes y proyectos institucionales permiten situar los sistemas particulares de clasificaciones sobre lo deseable y lo posible. Para unos, la transformación de los espacios físicos, para otros, el cumplimiento de metas formativas.

Al explorar las imágenes sobre el trabajo colegiado, encontramos que el estatuto de profesores de educación superior, articulado a la "misión" histórica de la escuela normal, alientan las autoridades para definir pautas de gobernación para los otros: se conciben a Sí mismos, autorizados a formar y a reformar.

Pautas emergentes: compartir la formación

Los profesores que integraban los cuerpos colegiados del cuarto grado en el ciclo escolar 2004-2005 enfatizaban su formación y trayectoria normalistas.

Están ahí como profesores de carrera. Desde imaginarios compartidos sobre el ser y formarse profesor, cada uno ha asumido la responsabilidad del acompañamiento -en calidad de asesor-, de 11 o 12 estudiantes, cuando la carga académica incluía atención a cursos con estudiantes de otros grados; o de 20 a 21, con atención exclusiva de los espacios curriculares del último grado. Los acompañamientos supusieron el objeto del trabajo colegiado; los profesores compartían y co-elaboraron las guías para orientar los Seminarios de análisis del trabajo docente y evaluar la actuación de los aprendices durante las jornadas de Trabajo docente.

Sujetos a un "deber ser" cuya construcción define a la escuela normal, los profesores encuentran en las líneas de acción de las propuestas oficiales, ordenamientos que rebasan, incluso, el ámbito de la escuela normal. En este sentido, las implicaciones en el trabajo colegiado están siendo generadoras de condiciones y prácticas para la formación y autoformación en las que involucran también a tutores y aprendices.

En ambas escuelas, los profesores hablan "del compromiso" que representa la formación de nuevos profesores; de la responsabilidad de mantener el orden que ha distinguido a la institución y de la vigencia de los principios "inculcados" en la escuela normal como base de un comportamiento "correcto" de estudiantes.

Reivindican en las líneas de acción gubernamentales, un ***deber ser*** en el que insertan compromiso, responsabilidades e ideales formativos. Valoran las "oportunidades" para participar en la construcción de la reforma a la educación normal y declaran sus adscripciones a las propuestas. Sin embargo, al analizar la colegialidad encontramos dos patrones distintos. En una escuela, el trabajo colegiado queda definido en la complementaridad de las acciones individuales. Frente a la exigencia externa y los compromisos con los diferentes grupos políticos al interior, las reuniones se ajustaron a la comunicación de las agendas y productos esperados. Difícilmente coincidieron en horario, la coordinación formal, fue

marcando tiempos y condiciones para presentar informes o propuestas. La coordinadora recibía la producción individual para ajustarla como plan colectivo.

La mayoría de las reuniones se convinieron y realizaron por iniciativa externa; las tareas propias quedaron bajo resguardo. En las reuniones –acotadas espacial y temporalmente- tomaron acuerdos sobre las relaciones con escuelas primarias y tutores; pero sobre todo, sobre requerimientos y tareas institucionales: organización de eventos de aniversario, cursos Enciclomedia para estudiantes y tutores, un Seminario de Actualización convocado por la administración estatal, preparación de los estudiantes para el Examen Nacional de Conocimientos. Multiplicaron las tareas que en la emergencia asumieron como necesarias o convenientes y resolvieron distribuyéndose las responsabilidades.

En la escuela B, la condición institucional del tiempo posibilitó la programación periódica de las reuniones. Los encuentros e intercambios se incorporaron a las agendas. Fuimos testigos de una intensa y permanente interacción planteando y resolviendo situaciones generadas en el trabajo cotidiano relativas a las "prácticas", al Seminario de análisis, a las tareas institucionales con las que se comprometieron. Implicados en la apuesta de la autogestión, fueron rigurosos en la asistencia a las reuniones especialmente para diseñar, planificar, evaluar las propuestas y materiales de seguimiento del trabajo docente de los estudiantes en las escuelas.

Durante el primer semestre, estos profesores, programaron semanas de trabajo colegiado en jornada completa, mientras los estudiantes salieron a las escuelas primarias; una vez iniciado el Seminario de análisis del trabajo docente, se reunían concluida la sesión con estudiantes hasta el fin de la jornada. Durante el segundo semestre, realizaron reuniones los viernes, en jornada completa; eventualmente modificaron las fechas, por condiciones propias del trabajo o de actividades institucionales.

Tras las diferencias en las dinámicas instauradas, ambos cuerpos colegiados admiten las verdades investidas de autoridad de las propuestas, y se ocupan de cómo realizarlas, o quién ha de realizarlas, en qué tiempos y con qué resultados. Los modos de definir la colegialidad administran la acción y los lleva a redefinir intenciones y propósitos; crean además, reglas para lograrlos y principios de comportamiento (Popkewitz, 2000). En la primera, individualizando las responsabilidades sobre los resultados esperados y en la segunda, compartiendo la construcción de medios para lograrlos.

Si en la escuela A, la fragmentación caracterizó la dinámica "colegiada"; la producción en los espacios colectivos en la escuela B, muestra como dispositivos y tecnologías llevados a dirigir la acción de los otros, les impone para sí mismos, un ritmo inédito en el trabajo cotidiano. La articulación de imágenes retrospectivas, símbolos institucionales de la profesión y principios de gobierno introducidos con la reforma afirmaban las jerarquías, en las que ocupan el lugar de formadores. Como tales, se implicaron en la animación de los proyectos de fortalecimiento del trabajo colegiado y la formación de tutores.

Ellos se distinguen por su formación como normalistas, con experiencia en educación primaria[5] y agentes proactivos en la implantación de las reformas. La autoridad con la que invisten los señalamientos, se construye en estructuras que definen el valor de verdad del conocimiento y las razones prácticas que como formadores encuentran para validar los resultados de su trabajo. Uno de los referentes es el perfil de egreso, como "producto final" que los posiciona en condición de evaluar logros de los estudiantes y a señalar "lo que hace falta", como orientación y exigencia para sus colegas.

[5] Profesores de la escuela A insistieron en la formación desde la "experiencia"; disintieron de la incorporación de nuevos profesores a la escuela normal con formación en diversos campos [informática, comunicación, economía, agronomía, veterinaria] y se comprometieron a aplazar las jubilaciones para mantener un equipo con formación y experiencia –por lo menos en el último grado- para orientar el trabajo de los estudiantes en las escuelas. En la escuela B, el diagnóstico puntualiza la diversidad de la formación, en la que otras profesiones superan a los normalistas en la composición de la planta docente.

Lo que esperan de los tutores fue mostrándose desde el primer encuentro. Las reuniones iniciales se caracterizaron por el matiz informativo-connativo; requirieron de los profesores de educación primaria, compartir la responsabilidad y el compromiso de apoyar los procesos formativos de los estudiantes que estaban ya en las escuelas. Fueron exposiciones que introducían información, consignas, recomendaciones y llamados a la colaboración, instruyéndolos sobre lo que "se espera" o "deben hacer" los tutores: permanecer en el aula, registrar observaciones del trabajo de los estudiantes con los grupos-clase, levantar fichas de evaluación, apoyarlos en sus "debilidades"; tareas-compromiso asignadas a las que se recurrió permanentemente.

Reglas y valoraciones en la construcción del otro [agentes autorizado desde la prescripción normativa]

Para los asesores, la formación es una responsabilidad compartida, que supone el desplazamiento hacia los tutores del compromiso de guiar a los estudiantes en su inserción en el campo y apoyar la realización de prácticas diseñadas en la escuela normal. Los profesores-estudiantes son pensados a partir de las propias trayectorias profesionales actualizadas en las tramas institucionales. Reglas y principios que definen un ideal de profesor y los imaginarios sobre los modos de llegar, cruzan las propuestas formales y muestran su anclaje histórico: Los asesores insistieron en la necesidad de seguir las prescripciones para "lograr el perfil de egreso", el orden que establecen las normas, los lineamientos, las programaciones. La autoridad del maestro normalista se juega en eso.

Los asesores despliegan directrices explícitas hacia identidades establecidas, señalando las capacidades que reconocen o esperan de unos y otros. Para lograr las metas propuestas, consideran que los tutores requieren "capacitación"; los sitúan a distancia, como otros, con quienes compartir los

compromisos formativos; pero otros a quienes es necesario "formar" respecto de la tarea común:

> *… yo he ido a observar y les pido que se integren. Les explico cómo deben apoyarlos, pero me ven como si me estuviera metiendo en su trabajo…*
> *Pues precisamente, lo que necesitan entender es cuál es el papel de cada quien; entonces, sí hace falta el curso…* (RC151004)

Los asesores, desautorizan las formas de organización y trabajo de algunos tutores, de quienes esperan la colaboración en apoyo a los estudiantes. Se trata de contribuir a "cultivar" atributos que los asesores consideran necesarios en los tutores como corresponsables en la formación de los aprendices. Esperan que los tutores estén presentes, acompañen, orienten, sugieran, colaboren; en suma, formen:

> *Es responsabilidad del tutor, el grupo es su responsabilidad y por lo tanto estar atento a lo que el muchacho hace. Porque, hemos tenido experiencias muy buenas con tutores que van de la mano con el practicante,…pero también otras donde los dejan solos y van en la ruta como ellos quieren* (GD290505).

En ese ir de la mano, hay un desplazamiento que se produce en la distinción entre los escenarios de formación y práctica. Afirma las convicciones sobre una formación "teórica" en la escuela normal, y la "aplicación de la teoría" en la escuela primaria[6]. La presencia del tutor, el acompañamiento en colaboración, representan la relación deseada; pero

[6] Conlleva implícitamente la distinción entre ámbitos de producción y consumo de conocimiento que atraviesa los espacios formativos. Remite a prácticas configuradas históricamente en redes que articulan discursos, reconocimientos de autoridad, legitimaciones prácticas corporizadas en las que los profesores se han ido formando y definen "el verdadero conocimiento sobre la enseñanza" [Simola, et al, 2000]. La investigación realizado por Perales Mejía (2005) documenta las experiencias de formación de los docentes en los posgrados en educación, donde las prácticas remiten a pautas culturales desplazadas del contexto de la formación al del trabajo y del contexto de trabajo al de la formación; buscan en uno, respuestas a situaciones prácticas, formulaciones "aplicables" como alternativas que resuelvan problemas específicos en la relación didáctica; y en otro, "experiencias" eficaces para dinamizar las interacciones. Habitus compartidos y compatibles, afirman las subjetividades.

cuando el tutor sujeta o "deja ir por la ruta que los muchachos quieren [o pueden]", supone una ruptura respecto de lo esperado', de la responsabilidad transferida de orientar la acción de los "practicantes"; lo cual les preocupa pues:

> *Al final de año nos damos cuenta de que… algunos son muy parecidos ya, a sus tutores…, muchas características están en serie, como que son muy notorias esas situaciones que se dan al final de año…*
>
> *No digo que todos, pero después de tantas semanas en las escuelas, hay algunos que están copiando lo que hacen muchos maestros. Nos da tristeza porque por más que les digo, me respondían: ¿qué hacemos? Usted me dice esto y el Tutor lo contrario…* [GD181005]

En estos intercambios, sitúan la acción de los aprendices en la otra "realidad", la de las escuelas primarias, y ponen en entredicho las pautas de actuación de los profesores a quienes han de confiar los acompañamientos. Cuando inquieren cómo los estudiantes deciden cursos de acción y expresan identidades, se refieren a "aprender en la práctica". Tratándose de producciones culturales de sí mismos, como formas de constitución como sujetos, enfrentan a los formadores, contravienen imaginarios y representaciones sobre llegar a ser docente, representan distinciones respecto de lo "esperado" o lo "deseado"

La estructura de la escuela primaria, la organización, la distribución de tiempos y espacios configuran un campo al que llegan eventualmente, que les es ajeno pero que va definiendo modos de ser y hacer de los aprendices. La impensable modificación de las condiciones de trabajo, forma parte de la demarcación en la que podrían actuar los practicantes. Las condiciones reales del trabajo docente, son, en este sentido, diferenciaciones respecto de normas universalizadas sobre lo que deberían ser y ofrecer las escuelas.

Lo que sean, son; y queda fuera de las discusiones entre asesores, aprendices y tutores. La concreción de "las prácticas" habría de realizarse adaptándose, ajustando la planeación, sometiéndose a las distribuciones institucionales, pero "aplicando" los diseños sancionados en la escuela normal.

Autorregulaciones en la producción subjetiva

La intervención de los asesores busca orientar modos de ser y hacer de tutores y aprendices hacia particulares modelizaciones y jerarquías de conocimientos y prácticas; pero las diferenciaciones y reglas que producen para los demás, las vierten sobre sí mismos. Ante situaciones inesperadas, o el "abandono" de los tutores, reconocen la necesidad de documentarse, buscar formas de trabajar, probar materiales, lo cual los lleva desde su lugar de expertos acompañantes al de aprendices.

"Seguir los lineamientos", ajustarse a la norma, supone una garantía frente a los cuestionamientos de colegas y extraños. Esta autodefensa normaliza –a la vez- el lugar de la administración y la supervisión sobre sí, del mismo modo que han asumido como parte de su trabajo, la valoración y confirmación del trabajo de los estudiantes. Los asesores en la escuela A, justificaron en sus condiciones laborales, la individualización de acciones autoformativas. Los asesores de la escuela B incluyeron en las agendas, periódicamente, la socialización de experiencias de la asesoría y la lectura de textos que compartirían para apoyar a los estudiantes y para formarse a Sí mismos. La apertura a diversos materiales supuso incorporar otros elementos a los instructivos, formatos y requerimientos que diseñaban para los Tutores.

Las responsabilidades atribuidas y/o asumidas tenían como referentes los ordenamientos normativos pero también los sentidos y valoraciones particulares sobre la condición de ser docente. El intenso trabajo colegiado de los asesores en la escuela B, tradujo lineamientos y esquemas sugeridos

curricularmente en formatos diversos para guiar la acción de los aprendices y apoyar la reflexión. Sin embargo, la permanente producción e iniciativas para "socializar experiencias" y diseñar formatos para guiar el trabajo, contrastaba con su disciplinamiento a las prescripciones curriculares y tradiciones institucionales.

En este sentido, la organización para el trabajo colegiado, actuaba como dispositivo de autorregulación. Sujetarse a los lineamientos externos y las propuestas de actualización constituían -paradójicamente- fuentes de autoridad para los asesores. Seguir los lineamientos para impulsar los procesos, objetivándolos en la multiplicidad de formatos y guiones, puede leerse como formas incorporadas al trabajo en sí mismo, que expresan las disposiciones hacia la realización del mandato y la normalización de los esfuerzos para cumplir las prioridades y acercarse a los resultados pre-diseñados. Los asesores han asumido que la dirección de su trabajo "debe llevar" a conseguir los requisitos de acceso a la profesión supuestos en "el perfil de egreso".

Desarrollar "competencias" profesionales, supone no sólo de aprender sobre el oficio, sino ordenar sobre sí –en uno y otro casos- los cómo llegar a ser y hacer lo que se debe. La demarcación de los límites de la libertad en que los estudiantes pueden dirigir sus propias decisiones, queda entre las reglas de aceptación que vehiculizan en la relación asesor-aprendiz y los juegos en los que ambos buscan resolver incertidumbres. Una libertad sujeta o acotada al menos por los lineamientos constituye una de las claves en la consolidación de los reconocimientos personales y el prestigio emblemático de la escuela normal.

Como ha planteado Smyth (1999) tal cual se han instalado los discursos de la colegialidad y los mecanismos para animarla, apuntan hacia una "autonomía autorizada" a los profesores que no dudan de la autoridad central, cuyas decisiones configuran el campo de actuación definiendo las prioridades por atender, los formatos, tiempos, materiales y formas de

vigilancia sobre la participación para lograr los resultados esperados. Los programas institucionales y la inserción en la competencia por los recursos apelan al compromiso de los profesores para asegurar la implantación del currículo –paradójicamente- a través del peso de las jerarquías y los disciplinamientos. Imaginarios sociales construidos en una tradición histórica constitutivos del habitus, los sujeta a la Norma, Reglas, Modelo de ciudadano, Perfil de egreso, etc.

Queda pendiente el cómo plantear la ruptura respecto de las restricciones a los cumplimientos con la enseñanza del currículum o la mera socialización laboral. ¿Cómo desestructurar los espacios formales y constituir espacios de producción intersubjetiva desde la problematización y no de las soluciones prescritas?

Sólo cuando la colaboración contribuye a situar condiciones y contextos más allá de lo inmediato, cuando logran problematizar sus intervenciones y las directrices que sujetan sus decisiones, cuando vuelven sobre sí mismos las exigencias formativas que pretenden imponer a los otros, producen inflexiones para valorar los modos en que se llega a ser profesor, y cuestionar los procesos en los que están siendo formadores.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama Barcelona.

CONTRERAS DOMINGO, José. (1997) La autonomía del profesorado. Morata, Madrid.

CZARNY, Gabriela. (2003) Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. Cuadernos de discusión 16. SEP. México.

FILLOUX, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo).* Buenos Aires, Facultad de filosofía y Letras, UAB. Novedades Educativas.

FOUCAULT, Michel. (1981) La gubernamentalidad en Espacio de Poder. La Piqueta, Madrid.

JIMENEZ LOZANO, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía (2004). *Procesos de construcción de la profesionalidad docente*. Proyecto CONACYT-SEPSEByN C09-1

JIMENEZ LOZANO, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía. *Aprendices de maestros. La construcción se Si*. Barcelona, Ed. Pomares.

PERALES MEJIA, Felipe. (2005) La profesionalización de los docentes y las estrategias de formación en los programas de posgrado. Tesis doctoral Universidad de Málaga.

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.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. (2003) Evaluación externa del Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales (PROMIN). México.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. Cuadernos de discusión 1. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1997) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.* México.

SIMOLA, Hannu, Safari Heikkinen y Jussi Silvonen (2000) Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación" en Popkewitz, Thomas S y Marie Brennan. (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Pomares-Corredor, Barcelona.

SMYTH, John (1999). "Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de 'trabajo de los docentes'", en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. Y J.F. Angulo Rasco

Editores. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.