



LAS GENERACIONES EN EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN CENTRO DE ACTUALIZACIÓN. EL CASO DEL CAM-I

PEDRO ORTIZ OROPEZA
JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

RESUMEN

La ponencia contiene resultados del proyecto de investigación realizado en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala en torno a la forma en que los docentes de esa organización escolar institucionalizaron el Plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria. Específicamente retomamos la influencia de las generaciones en dicho proceso. Es un trabajo de corte cualitativo, con énfasis en las tradiciones biográfico-narrativas, específicamente se basó en relatos e historias de vida para la construcción de trayectorias. Las trayectorias elaboradas a partir de las historias de vida, objetivaron las prácticas generacionales e intergeneracionales de los sujetos y cómo éstas moldearon el *habitus* de los formadores de docentes. Para la comprensión del proceso de institucionalización se plantean tres tipos de generaciones; fundante, media y colindante

Palabras clave: práctica docente, trayectoria profesional, formación docente, plan de estudio

INTRODUCCIÓN

Asumimos la perspectiva cualitativa, en especial la ligada a las tradiciones biográfico-narrativas, para dar cuenta del proceso de institucionalización de las prácticas de formación de docentes de educación secundaria en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala (de ahora en adelante CAM-I), Estado de Guerrero, México. Si en el campo educativo es válido el estudio de las prácticas escolares, el proyecto se afianza en dar cuenta del sentido que los profesores dan al proyecto de formar docentes para educación secundaria en un centro con características particulares: no es una universidad ni escuela normal ni instituto pero que, por las singularidades de las política educativa en el Estado de Guerrero,





ha tenido como facultad otorgar título de licenciados; un Centro de Actualización ubicado como un centro de educación superior.

El Centro de Actualización del Magisterio de Iguala (CAM-I) surgió en 1964 como una sede del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y fue evolucionando con éste. En la trayectoria del centro se puede identificar la implantación de variadas acciones tales como: plan de estudios de Normal primaria superior (1964-1971), programas de mejoramiento profesional (1971-1978), Licenciatura en primaria y preescolar bilingüe bicultural (1980-1990), actualización de docentes (1989-2005), bachillerato pedagógico (1990-1993), Licenciatura en docencia tecnológica (1990-2007), Licenciatura en educación media (1994-2003), Licenciatura en educación primaria plan 1984 (1997-1998), Licenciatura en educación secundaria (2000 a la fecha). Hoy por hoy se dedica a la formación inicial (con la Licenciatura en Educación Secundaria) y a la formación continua de docentes (con la Maestría en competencias para la docencia).

La investigación tomó como objeto de estudio *la institucionalización del currículum y la resignificación de prácticas*, en un centro con las características antes señaladas. Planteamos como propósito: *comprender cómo resignificaron las prácticas los actores involucrados en el proceso de institucionalización del Plan 1999 para la formación de docentes de educación secundaria, en el marco del Programa para la Transformación Académica y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTAFEN) en México*. Las preguntas que orientaron el desarrollo del trabajo fueron: *¿Cómo el influjo generacional de los profesores del CAM-I medió la institucionalización de un plan de estudios específico para la formación de docentes de educación secundaria? ¿Cuál es el sentido que crearon los integrantes de la institución y cómo el influjo generacional permite el trabajo día a día en el CAM-I?*

Los docentes entrevistados son todos integrantes del CAM-I con trayectorias variopintas: uno de clase media (Homero, con padres con estudios de secundaria); otro de clase baja (Raunel, sus padres eran campesinos, cuya escolaridad de los familia no rebasa la educación básica); otro universitario (Marcia, con licenciatura en matemáticas); uno aprendiz de formador de docentes (Rita, con experiencia en educación preescolar e inicial); el otro investigador consolidado (Hernán, dentro del circuito del normalismo en el estado de Guerrero). En síntesis, diversidad de trayectorias unidas en un proyecto





institucional particular alejado de las características normativas de otros centros universitarios o normalistas de formación docente.

Dentro el enfoque cualitativo acudimos a la perspectiva biográfico-narrativa. Asumimos que los sujetos objetivan de diversas formas su vida ya sea al narrar las experiencias vividas a otros, o en relatos, o en la escritura de sí en donde seleccionan los episodios que dan sentido a la vida; reflexión sobre el hacer que interpela a la acción (Delory-Momberger, 2014). La narración expone la historia de los vínculos que el sujeto ha construido en el mundo: con los objetos y con los sujetos (antecedentes, coetáneos y sucesores) en contextos concretos. **En las narrativas biográficas los docentes recuperan “la “autor-idad” sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como “autor” de los relatos de práctica” (Bolivar, 2014, p.713).**

Para dar cuenta de las experiencias, acudimos a la entrevista sustentada en los bastiones del interaccionismo simbólico (Kaiser, 1994) que, bajo las premisas establecidas por Blumer (1982), nos permiten adentrarnos al significado que los sujetos le dan a las acciones que realizan en contextos institucionalizados. En forma paralela, la situación de entrevista, moviliza en el indagador la reflexividad de su implicación en el proceso investigativo.

DESARROLLO

Construimos trayectorias biográficas con propósito de poner en contexto los relatos y develar el sentido práctico (Bourdieu, 1995) expresado por los entrevistados. La brega proporcionó frutos al dilucidar los componentes que daban sentido al objeto de estudio en el referente empírico. Los docentes del CAM-I externaron cuestiones relacionadas con formas de organización, interacción, expresión e interpretación, en relación con la propuesta curricular desarrollada para la formación de docentes de educación secundaria. Estos fueron los elementos que dieron sentido a la institucionalización del plan 1999. El proceso de intelectualización de las prácticas tomó la dirección marcada por las historias de vida y las trayectorias personales y profesionales de los docentes.

De inicio, además de los profesores, la organización escolar también tiene una trayectoria, toda vez que se estableció hace cincuenta y cuatro años, ha dotado a los formadores de múltiples





experiencias de formación, tanto inicial como continua de docentes. Desde los proyectos de profesionalización, mejoramiento profesional, capacitación, actualización hasta retornar a la formación inicial y posgrado. En este largo trayecto no sólo la denominación ha cambiado, también sus formas de organización, centralizadas, desconcentradas, descentralizadas y de regreso a la centralización.

Los profesores no ingresaron al mismo tiempo a laborar en la institución. Se incorporaron paulatinamente según las coyunturas de la política educativa. Mientras la población atendida fue poca, no hizo falta mucho personal, cuando recibieron la encomienda de impartir licenciaturas, la demanda aumentó, ante este hecho, las autoridades requirieron incorporar a más personal. De acuerdo con el capital cultural (grados académicos) o social (relaciones con personas que facilitarían el acceso), las adhesiones fueron de manera definitiva o provisional.

La institucionalización del currículo adquiere múltiples modos de ser y hacer docencia. Las propuestas curriculares implementadas entrelazan caminos y destinos a través de la acción de los sujetos. Veremos a continuación cómo se configuraron las prácticas de formación, a partir de la interacción entre grupos de profesores que son antecesores, coetáneos o sucesores. El profesor Romeo fue de las primeras personas en inaugurar las labores de la organización escolar, posteriormente se incorporaron Jeremías, Jafet, Homero, además de otros que no aparecen como informantes en esta investigación. Asignamos la calidad de coetáneos a quienes se incorporaron a la institución cuando la licenciatura en educación media, el tipo de programas a impartir y la cantidad de docentes-alumnos demandaron la incorporación de ciertos profesionistas, entre los años de 1998 al 2000, profesores que contarán con una especialidad, universitaria o de Normal superior. Consideramos sucesores, a quienes se incorporaron cuando ya se impartía únicamente la Licenciatura en educación secundaria, a partir del 2005 en adelante. A pesar de las brechas existentes a nivel profesional, generacional, o en términos de capital social y económico, los docentes deben integrarse a las actividades. Lo anterior generó múltiples formas deseables y posibles de organización e interacción. Unas resultan visibles y otras emergieron a través de las historias de vida producidas a partir de las sesiones de entrevista.

En cuanto a las formas de organización de los docentes del CAM-I identificamos principalmente dos formas preponderantes de integrarse al desarrollo del plan de estudio 1999. Una forma individual que está influida fuertemente por sedimentaciones y hábitos construidos durante las trayectorias personales y profesionales de cada uno de los entrevistados.





Otra forma de incorporación a la propuesta es la colectiva, aquí el *habitus* media prioritariamente la acción de los agentes Bourdieu (1995, 1997, 1999). Concretamente, el plan de estudios insta al trabajo colegiado tanto entre quienes trajinan en un mismo semestre y licenciatura, como entre los que implementan los programas de las diferentes especialidades (en el CAM-I: español, matemáticas, biología, formación cívica y ética e historia). La organización colectiva sufrió varios cambios en relación con las formas de organización de los planes que antecedieron a la Licenciatura en educación media y las tareas de capacitación y actualización que eran acciones institucionales pero realizadas de forma individual, no se requería el trabajo en equipo.

Entre las formas de interacción también aparece lo individual y lo colectivo. Entre lo individual permea tanto el capital social como el simbólico de cada sujeto. La relación con estudiantes, directivos y el resto de los docentes adquieren características singulares según la filiación académica, las relaciones sociales o familiares, además de los propios saberes demostrados. La pragmática de Sennett (2012) facilita elementos teóricos para comprender las formas de relación, competitivas o colaborativas develadas en las trayectorias docentes, lo cual da paso al aspecto colectivo.

La constitución de grupos es inherente al carácter social de los seres humanos. En la interacción mediada por el plan de estudios 1999, los docentes se constituyeron en *academias*, grupos de profesionistas que comparten formación disciplinar más o menos compatibles (español, matemáticas, ciencias, historia, pedagogía). Aunada a la anterior forma de constituirse en grupos, la integración de cada uno dio pie a lo que denominamos generaciones. El *habitus* docente actúa en forma dinámicas, diferenciadas. No obstante, conservan rasgos identitarios surgidos de las condiciones socio-históricas en que se construyeron. Al develar las trayectorias docentes ubicamos rasgos compartido entre algunos profesores, principalmente entre quienes tienen la misma edad, ingresaron al Centro en determinada época o impartieron los mismos programas.

Ubicamos tres grupos distintos y distintivos: la generación fundante, la generación media y la generación colindante (ver tabla 1). En estas formas de interacción no priva únicamente lo académico, también los intereses personales, económicos o políticos, configuran las interacciones que pueden considerarse, a decir de Sennett (2012), fronteras o lindes. Las fronteras son marcadas, los lindes sutiles. La filiación académica puede ser una frontera, mientras que los grupos de convivencia o políticos son lindes, puesto que en ocasiones es difícil saber dónde se ubicará cada sujeto. Sobre la constitución de





las generaciones y su influjo en la implementación de la propuesta curricular cabe precisar algunas consideraciones.

A partir de los argumentos anteriores, denominamos generación *fundante* a la conformada por quienes ingresaron al Centro cuando aún éste pertenecía a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y, por lo tanto, los docentes describen haber desarrollado algún programa asignado por dicha dependencia. Los miembros y el año de ingreso se muestran en la tabla 1.

La generación *intermedia* está integrada por los docentes incorporados para trabajar en la licenciatura en educación media, primero por contrato y, posteriormente, comisionados o con alguna plaza del subsistema homologado. Aun cuando la prioridad del CAM-I ya era el desarrollo de las licenciaturas en educación media o en docencia tecnológica, estos profesores también impartieron algún curso de actualización solicitado por las escuelas de cualquier nivel educativo, asimismo, imparten cursos de posgrado. En esta investigación pudimos develar cómo es que los miembros ubicados en dicho grupo de coetáneos es el más empoderado. Lo podemos sustentar en el hecho de que además de haber vivido experiencias semejantes, la mayoría tuvo la oportunidad de compartir relaciones cara a cara durante su escolarización básica o superior, incluso hay casos de quienes se conocen desde la educación secundaria y compartieron todo el trayecto de formación. La intersubjetividad construida entre los miembros de esta generación esta no sólo relacionada, sino entrelazada por el afecto, la camaradería e incluso la empatía entre puntos de vista y proyectos. Cuando Sonia o Mónica externan que la comunicación es más fluida y fructífera entre los miembros de la misma academia (o grupos de especialidad), externan la fortaleza en las relaciones coetáneas de los grupos.

La generación *colindante* se nutre de profesores sumados para desempeñar cursos de la licenciatura en educación secundaria o del posgrado. Con el paso del tiempo, los profesores combinaron sus acciones en ambos programas, situación vigente hasta la actualidad. Llama la atención que a pesar de compartir elementos intersubjetivos, resulte aún complejo para los miembros de esta generación encontrar puntos de acuerdo que les posiciones de mejor manera en la organización escolar. Aunque, como vimos con la generación anterior, la construcción de relaciones o entrelazamientos académicos demanda de espacios y tiempo para lograrlo.





Los docentes de las diferentes generaciones conviven unas veces competitivamente y en otras cooperativamente. Como en el Rey Lear de Shakespeare narra los conflictos de un rey con dos de sus hijas y algunos de sus vasallos, de menor edad. La narración muestra las relaciones establecidas entre los miembros de distintas generaciones. En el caso de las prácticas de los formadores de docentes, de acuerdo con su trayectoria (y por ende pertenencia a alguna generación) responden a modos particulares de reflexionar. Tales diferencias son muy fáciles de observar entre los grupos generacionales, tanto en lo académico como en las relaciones de poder. Por ejemplo, los profesores de la generación fundante ponderan las dinámicas de grupo por sobre las actividades de acercamiento a la práctica y la integración del saber con el saber hacer. Entre la generación media y la colindante, se pueden distinguir diferencias notables a la hora de la interacción con los grupos. Mientras los primeros son más formales, respetuosos de los ordenamientos curriculares, los noveles son más flexibles en materia disciplinar y administrativamente.

La generación media es la que, en la actualidad, pauta las relaciones de poder, los cargos académicos, directivos y sindicales están en miembros de dicha generación. Los otros dos grupos sirven para hacer alianzas estratégicas. Cuando se trata de implantar alguna situación sindical de carácter institucional, los aliados naturales son los miembros de la generación fundante. Mientras que cuando de lo que se trata es de derribar algún aspecto establecido, entonces la alianza es con los miembros de la generación colindante. Como se puede apreciar, en materia política las relaciones e interacciones son más bien de carácter sutil, casi impredecibles, es decir son a decir de Sennett (2012), lindes, específicamente plantea:

Los intercambios diferenciadores, ya sea que se den simplemente por contacto físico o, en primates como nosotros, a través de la discusión y el debate, pueden definir fronteras y lindes: tal como ocurre en los territorios animales, en los de las comunidades urbanas pueden competir y entrar en conflicto a fin de establecer un espacio propio que en adelante respetarán (pp. 108-109)

La resignificación de las prácticas sucede diferenciadamente entre los docentes de las generaciones, como se muestra en la figura 1, los cuadrantes muestran posibles desplazamientos, así como posicionamientos. La condición cronológica no necesariamente influye en los desplazamientos interpretativos e interactivos con la propuesta curricular 1999. En otras palabras, no siempre los docentes jóvenes tienden a las prácticas más novedosas y actualizadas, ni los más longevos a lo tradicional, son más bien las trayectorias académicas las que definen el posicionamiento de los agentes.





CONCLUSIONES

La institucionalización del currículum se lleva a cabo de maneras diferenciadas en las distintas organizaciones escolares. Concretamente en el campo de la formación de docentes, existen tradiciones mediadoras de las prácticas de los agentes. Las tradiciones forman *habitus* mediante los cuales operan modos de ser docente y hacer docencia.

Las propuestas curriculares implementadas adquieren rasgos singulares a través de la acción de los sujetos. Como lo develaron las historias de vida y las trayectorias construidas. Con lo que evidenciamos la pertinencia de las tradiciones biográfico-narrativas en la exploración de las prácticas como objeto de estudio.

Como analizadores de la institucionalización ubicamos a la organización, la interpretación, la expresión y la interacción. Las múltiples relaciones sugeridas por las propuestas curriculares son materializadas singularmente, de acuerdo con la particularidad de los contextos.

Las prácticas son resignificadas también diferenciadamente, entre los sujetos y en momentos distintos de las mismas personas. Hábitos, *habitus*, habituaciones y sedimentaciones (Bourdieu, 1997); Luckmann (1996), actúan en el posicionamiento ante actos y acciones. Si bien es cierto que el currículum se configura a partir de las prácticas de los sujetos, la verdad es que también los sujetos son constituidos mediante la interacción con los elementos curriculares. La pertenencia a algún grupo generacional objetiva los elementos mediadores de la constitución del *habitus* y facilitan la comprensión de los modos de proceder con las propuestas curriculares.

Las líneas pendientes en este sentido, llevarían a explorar el punto de vista de los estudiantes para contrastar algunas reflexiones externadas por los profesores. Por otra parte, está la posibilidad de utilizar la micropolítica para develar relaciones de poder inmersas en las formas de relación y





organización con motivo de la implementación de la propuesta curricular. Dejamos a otros investigadores la tarea de retomarlas para avanzar en la comprensión de lo curricular en sus contextos de implementación. Por el momento nos conformamos con abreviar en torno a la comprensión de las prácticas y la constitución de los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid, Hora.

Bolivar, Antonio (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 62, pp. 771-734.

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

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Delory-Momberger, Christine (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 62, pp. 695-710.

Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación Alemana*, Vol. 49-50, Instituto de Colaboración Científica; Tübingen, República federal de Alemania. s.p.

Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. España: Paidós.

Sennet, R. (2012). *Juntos. Estrategias, políticas y placeres de la convivencia*. Barcelona: Anagrama.

Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (2011). *Trayectorias: Biografías y prácticas*. México: UPN.





Figuras y tablas

Tabla 1. Grupos generacionales en el CAM-Iguala

Generación	Año de ingreso al CAM	Nombre
Fundante	1975	Jeremias
	1975	Homero
	1979	Martina
	1984	Jafet
Media	1998	Marcia
	1999	Magnolia
	1999	Raunel
	2000 sc	Sonia
Colindante	2002 sc	Rita
	2004 sc	Mónica
	2006 sc	Hernán

Fuente: Elaboración propia con datos de las trayectorias

Sc= sin contrato





Figura 1. Modos posibles de resignificación.

Fuente: Elaboración propia

