UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

El curriculum como experiencia. El caso de docentes de historia del IEMS

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ERIKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO

TUTOR
Dr. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
Dr. Alfredo Furlán Malamud
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM
Dr. Ángel Díaz Barriga Casales
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM
Dra. Alicia De Alba Ceballos
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM
Dra. Sonia Alejandra Bazán
Universidad Nacional de Mar del Plata

Ciudad de México, junio de 2022

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

Introducción **7**

Capítulo 1. Herramientas teóricas: curriculum, *currere* y el estudio de la experiencia **30**

Curriculum 31

El *currere* como método de las Historias de Vida 63

El mundo de la vida, la experiencia y sus aportes al *currere* 80

Resumen y discusión del capítulo 95

Capítulo 2. Estrategia metodológica. El proceso autobiográfico *currere* con docentes de historia del IEMS **98**

Aspectos generales 99

Proceso autobiográfico 105

Tratamiento de la información para el análisis y la interpretación 122

Participantes 126

Resumen y discusión del capítulo 138

Capítulo 3. El IEMS, proyecto educativo y enseñanza de la historia **140**

El movimiento urbano popular en Iztapalapa y la lucha social por el derecho a la educación 141

Desarrollo y consolidación del IEMS 153

La enseñanza de la historia en el IEMS 166

Resumen y discusión del capítulo 185

Capítulo 4. Lo personal y lo social en la conversación compleja **187**

Lo personal en la conversación compleja 187

Lo social en la conversación compleja 202

Resumen y discusión del capítulo 219

Capítulo 5. Lo escolar en la conversación compleja **221**

Estructura y funcionamiento institucional 221

El aula, espacio de concreción de la conversación compleja 245

Resumen y discusión del capítulo 265

Capítulo 6. La conversación compleja, entre lo personal y lo social 268

La conversación compleja implícita, un acto personal 269

La conversación compleja explícita 274

Resumen y discusión del capítulo 288

Discusión final. Sobre la conversación compleja, la experiencia y la identidad como docente de historia en el IEMS 290

Yo enseño 293

Apéndices 299

Bibliografía 311

Resumen

Esta tesis es un estudio sobre cómo docentes de historia en Educación Media Superior resignifican su experiencia profesional. Para ello se divide en dos grandes partes, la primera es la teórico-metodológica. En el primer capítulo se trabajan como conceptos centrales el curriculum como concepto y como campo de investigación, la fenomenología de Husserl, específicamente la experiencia y el mundo de la vida, y la enseñanza de la historia. En el segundo capítulo, se expone a detalle la estrategia metodológica diseñada a partir del método *currere* desarrollado William Pinar. El trabajo de campo consistió en un proceso autobiográfico desarrollado a lo largo de un año entre 2019 y 2020; y alternó momentos de escritura y entrevistas. En la segunda parte compuesta por cuatro capítulos, se narra la historia del IEMS y de la forma en que se elaboraron los programas de historia. Luego se profundiza sobre el pasado, las relaciones de género, las formas de estudio y otros componentes de las experiencias vitales de quienes participaron y su influencia en sus prácticas docentes. Finalmente, se describe cómo se orientan las formas de enseñanza dentro de la cultura escolar específica del IEMS.

El curriculum se muestra como un proceso en el que están implicadas las construcciones identitarias que se conforman a partir de la experiencia, la educación es una acción política que lucha por la justicia social, especialmente contra la exclusión económica, de género y étnica. Por otro lado, se muestra que las historias de vida, específicamente los procesos autobiográficos aportan sentido de agencia a quienes los realizan.

Agradecimientos

Aunque suene contradictorio, los agradecimientos pueden resultar una tarea ingrata. No en balde encontramos tantos en los que se menciona que, sin ser la intención, es seguro que se ha olvidado u omitido a alguien. Así que me encuentro en la misma situación, sabiendo que es probable que olvide mencionar a alguien, aunque haya sido un apoyo en la realización de este trabajo. Sabiendo de antemano este, la gratitud es el necesario reconocimiento de que necesitamos de otras personas, aunque nos guste pensar que todo lo hemos logrado con esfuerzo individual.

No hay un orden de prelación, los nombres aparecen casi como les fui recordando, aunque intenté agruparles, tampoco hay explicaciones, me las reservó para una charla con una buena bebida y con gusto explico sus aportes a este trabajo y mi vida.

Sebastián Plá, Alfredo Furlán, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Sonia Bazán. Las personas que forman o formaron parte del Seminario de Educación y usos públicos del pasado, y Patricia Ducoing. Nora Crespo, Gaby, Lupita, Irma, Miguel, Eriberto y Hugo. Dalia, Maru, Tere, Adriana. A la comunidad MADEMS historia. Damián, Alejandro, Milton, Adriana, Reneé, Emilia y Enrique. Noyolotl.

A la recordada Carmen Valverde.

Gracias a la beca del CONACYT para realizar mis estudios y al Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado

ahora

en esta hora inocente

yo y la que fui nos sentamos

en el umbral de mi mirada

Alejandra Pizarnik

Yo no sé lo que es el destino

Caminando fui lo que fui

Silvio Rodríguez

Introducción

Esta tesis es una narración de la experiencia, una investigación que teje los pensamientos, juicios, anticipaciones y actitudes docentes para constituirse como tales y producir el curriculum. En ella muestro que, a pesar de que existe una naturalización o actitud natural ante la enseñanza de la historia y los elementos que intervienen en ella, la tensión que aportan las vivencias cotidianas y las experiencias, contribuye a una construcción identitaria que continuamente se pregunta por el sentido de su quehacer y toma elementos de la historia personal, de la sociedad y del conocimiento disciplinar para posicionarse.

La historia personal juega un papel fundamental en el posicionamiento respecto al para qué enseñar historia porque se busca transformar las condiciones sociales que marcaron y marcan la vida. Estas son la pobreza, la violencia y la exclusión. Para hacer frente a estos elementos, se opta por la justicia social, y se trabaja desde el reconocimiento de derechos, la lucha por la redistribución y la participación plena. En la escuela estos factores personales y sociales se traman con aspectos institucionales y de la política, con las características de la población estudiantil y se orientan a algunos temas, procesos o acontecimientos históricos y se trabajan por medio de actividades, recursos y materiales de los que se pueda disponer.

Esto configura una identidad que mira la docencia como una acción política que se opone a la desigualdad, principalmente a la de género, étnica y económica. Por otro lado, se reconoce histórica, es decir, comprende que la enseñanza de la historia se enmarca en circunstancias particulares que se toman en cuenta para elegir los contenidos que serán parte del curriculum. Finalmente se inscribe en una institución que también le aporta significados y sentido a su

quehacer. La docencia es una construcción tensa y compleja que intenta responder preguntas sobre el estar en el mundo, el propio y el de los demás. De esto se trata esta tesis.

Mi interés por el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) y en particular por la forma en que se enseña historia en esta institución, surgió en el verano del año 2013. Me encontraba platicando con docentes de historia de Educación Media Superior, sobre las corrientes historiográficas y las posibilidades de transformar algunas tendencias en la enseñanza de la historia como la memorización de datos aislados y desvinculados entre ellos y del presente, la exaltación de ciertos periodos, acontecimientos y personajes para la construcción de una identidad nacionalista y la exclusión de diversos grupos o colectivos. Alguien señaló que ya existían intentos de transformarla pero que no eran tan exitosos, como el caso del IEMS, donde enseñaban historia de "adelante para atrás" y los resultados no eran muy alentadores. Otra persona complementó este comentario señalando que tal vez los resultados no eran buenos porque no hacían examen de admisión.

Este diálogo desató mi curiosidad. Hasta ese momento mi conocimiento acerca del Instituto era que había sido creado durante el periodo de Andrés Manuel López Obrador como jefe de Gobierno de la hoy Ciudad de México, y que había un plantel cerca del estadio Azteca. Me dediqué entonces a buscar información, y me sentí un poco decepcionada de que en su página web no estaban los programas de historia "al revés" que yo tanto ansiaba conocer, tampoco se señalaba por qué no se hacía examen de ingreso.

Pocos meses después salió una convocatoria para participar en el Primer Coloquio de Invierno del IEMS. Era para todas las áreas del conocimiento y no estaba cerrada a miembros de la comunidad, por lo que decidí participar con una ponencia que sintetizaba los avances de mi tesis de maestría.

Ese fue el inicio de mi acercamiento al IEMS, específicamente a la comunidad de docentes de historia del Instituto. Gracias a nuestro intercambio académico comencé a conocer la historia de la institución. Me sorprendió saber que era resultado de una lucha social por el derecho a la educación, que los primeros gobiernos elegidos democráticamente en la capital en los años 1997 y 2000, habían respaldado. Entendí que no se aplica examen de admisión porque se reconoce la educación como un derecho, no condicionado por el origen social o el desempeño académico, por lo que los lugares disponibles se asignan por sorteo.

Pude conocer el programa de historia, sus características y también algunas de las dificultades para su enseñanza. Unos años después supe que un grupo de docentes se encontraba trabajando de manera autogestiva para actualizarlo pues ya habían pasado muchos años desde la última revisión (2005) y la premisa de empezar por el pasado más reciente ya no se cumplía puesto que había transcurrido más de una década y había procesos sociales importantes que podían incluirse. Me pareció extraño que una actualización pudiera surgir de la comunidad docente y que no fuera un proyecto institucional. No me quedaba claro cómo funcionaban este tipo de procesos, la estructura u organización del Instituto, tampoco sabía cómo iban a llegar a acuerdos respecto a la actualización siendo que parecía haber posturas muy diversas respecto a para qué, qué y cómo se enseña la historia. Esta última interrogante empezó a ampliarse, quería saber cómo era producido el curriculum de historia en el IEMS tomando en cuenta todos estos elementos que se mostraban tan relevantes.

Así llegué al concepto de curriculum, otro mundo de significaciones y posturas que trabajar. Sin embargo, tenía claro que si lo que quería era conocer el curriculum producido por docentes y en la interacción con estudiantes, la visión que considera solo los planes y programas de estudio no me ayudaría porque estos elementos se hacen sin pensar en la singularidad de quienes

los van a adaptar a situaciones y personas particulares. Me interesaba el otro curriculum, el vivido, el de la convivencia cara a cara entre quienes tienen y hacen historia en la escuela.

Mayoritariamente se piensa que el curriculum es el ordenamiento de aquello que se considera importante o necesario para enseñar y aprender en las aulas, una especie de listado de temas que se deben abordar a lo largo de un periodo escolar o de un nivel educativo. La hegemonía de esta noción no es gratuita, obedece a un proyecto político establecido para la escuela por la burguesía liberal desde mediados del siglo XIX en medio de un gran desarrollo científico, difusión de las letras, expansión colonial en África y Asia y de los medios de comunicación, principalmente el ferrocarril. En medio de estas circunstancias industriales, comerciantes, miembros de las élites educadas y empleados públicos acomodados lograron imponer sus ideas respecto a la sociedad, el gobierno y los valores, la escuela fue el medio ideal para distribuirlas y afianzarlas (Dussel y Caruso, 2006, pp 139-140). Este propósito está asociado con la irrupción del liberalismo radical y sus consecuencias en todos los niveles y ámbitos de la vida, incluso en el educativo. Al formar parte del proyecto político neoliberal, las escuelas deben responder de la manera más eficiente posible con la formación de personas aptas para ocupar un lugar en el mercado laboral y en la sociedad, con apego a las normas y principios que se establecen como deseables (Dussel y Caruso, 2006).

Sin embargo, investigadores y teóricos (De Alba, 1998; Díaz Barriga, 1997, 2015; Furlan, 1997; Jackson, 1998; Pinar, 1975a; Stenhouse, 2010) han demostrado que a pesar del afán eficientista que predomina en el campo del curriculum hay una distancia entre lo que se propone que se enseñe y lo que efectivamente sucede, que explicar y comprender la relación entre lo que se dice y la experiencia educativa es complejo pero también relevante. Esto ha sido tema de investigaciones del campo de la reconceptualización del curriculum desde los años setenta del

siglo pasado. Este ha propuesto que el curriculum no es sólo una especie de recetario para la preparación de trabajadores o ciudadanos, sino que, dependiendo del énfasis y perspectiva con que se vea, puede ser un texto político, histórico, estético, religioso, racial, de género, autobiográfico e institucional (Pinar, 2014).

Es desde esta perspectiva que se propone acercarse al estudio del caso de docentes de historia del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y del curriculum de historia, entendido este último como un diálogo complejo entre aspiraciones sociales, políticas y culturales de diferentes sectores. El caso de esta institución es particular y se destaca de otras por una postura democrática y de justicia para el acceso a ella, la búsqueda de cobertura en zonas de alta marginación social, la promoción de la investigación aplicada a la vida cotidiana de los estudiantes y, en el caso particular de la historia, un esfuerzo por enseñar el pasado para comprender los problemas del presente.

En esta investigación, se propone conocer el curriculum de historia del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, entendido como experiencia educativa y diálogo complejo, para comprender cómo se configura la enseñanza de la historia en el Instituto, cómo se construye un conocimiento histórico particular y la manera en que se configura la identidad docente.

Cada institución tiene su historia y condiciones particulares que siempre es necesario conocer. En el caso del IEMS esto resulta sumamente relevante en tanto que implica conocer parte de la historia política, social y hasta cultural de la capital, y que es la forma mediante la cual se comprende la trayectoria social de la institución. En 1995 la administración de la capital mexicana, el entonces Distrito Federal, por ser la sede de los poderes federales, estaba a cargo del presidente de la República, quien designaba a un representante denominado regente, para que estuviera al

frente del Departamento del Distrito Federal. Los habitantes de esta ciudad no podían votar para elegir a sus gobernantes.

Óscar Espinosa Villareal, quien fue el último regente del Distrito Federal[1], implementó medidas que fueron muy cuestionadas como usar militares para realizar tareas policiacas, intentar modernizar el transporte público, pero solo beneficiar a un grupo, enfrentarse con líderes de vendedores ambulantes al intentar formalizar el comercio en la vía pública, proponer proyectos urbanos e intentar reglamentar las marchas, pero no lo logró (Monge, 1997, 1998a, 1998b, 1999).

Espinosa Villarreal señaló desde el comienzo de su mandato que la seguridad pública sería una de sus prioridades, y durante su gobierno usó al Cuerpo de Granaderos[2] como instrumento de disuasión llegando a tener enfrentamientos graves con organizaciones populares y sociales, sindicatos, dirigentes políticos, comerciantes ambulantes y establecidos, amas de casa, trabajadores del gobierno capitalino, estudiantes, grupos indígenas y solicitantes de vivienda (Monge, 1999). Entre las acciones de su estrategia de seguridad pública, en 1995 anunció que se construiría una cárcel de máxima seguridad en el oriente de la ciudad. Esta nueva penitenciaría albergaría 2 mil reos y estaría ubicada en la ex cárcel de mujeres de la delegación Iztapalapa que llevaba abandonada varios años (Pérez, 1997a).

Ante este anuncio, organizaciones sociales como La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), y la Unión de Colonos (UC) de San Miguel Teotongo, la representación estatal del Partido de la Revolución Democrática (PRD) (Herrera, 2008, pp 109-110), y habitantes de las colonias aledañas se organizaron para detener las obras. Una de las principales razones para oponerse era que en la delegación Iztapalapa existían ya otros espacios

[1] Debido a una reforma del Estado aprobada en 1996 se pudo realizar elecciones para elegir Jefe de Gobierno del Distrito Federal, las primeras se llevaron a cabo el 6 de julio de 1997.
[2] Agrupamiento de la Secretaría de Seguridad Pública cuya principal función es el control de multitudes.

que no generaban escenarios para el desarrollo y mejora de las condiciones económicas y sociales, entre estos destacaban el basurero de Santa Catarina, varios deshuesaderos de autos, el Reclusorio Oriente y una cárcel de mujeres.

Después de un análisis, el grupo de manifestantes decidió “impulsar la edificación de una escuela de nivel medio superior, porque las preparatorias públicas existentes en ese tiempo no satisfacían las demandas de la zona” (Herrera, 2008, p 109). Durante 1996, las organizaciones sociales apoyaron para que instalaran aulas de cartón y lámina, y, con profesoras y profesores voluntarios pusieron en marcha una preparatoria (Lucio, 2006; Pérez Rocha, 2006). Cuando en 1997 se abre por primera vez la posibilidad de elegir democráticamente jefe de Gobierno del entonces Distrito Federal, Cuauhtémoc Cárdenas, candidato del PRD, se acerca a la comunidad para solicitar propuestas sobre el uso que se le podría dar al espacio en disputa.

Tras su triunfo electoral, Cuauhtémoc Cárdenas, designa en 1998 a Manuel Pérez Rocha para estudiar la situación y, si es posible, atender la demanda de una escuela. De acuerdo con Pérez Rocha (2006, pp. 29), para ese entonces la preparatoria tenía alrededor de 300 estudiantes y 30 docentes.

“Los colonos habían puesto en marcha la preparatoria con un plan de estudios de bachillerato de la Secretaría de Educación Pública” (Pérez Rocha, 2006, p 29) con la intención de obtener el reconocimiento de esta respecto a los estudios que ya estaban realizando las y los jóvenes. Sin embargo, se detectaron dos problemas: el primero fue que, aunque había estudiantes que ya llevaban tres semestres de estudios, tenían “problemas de comprensión lectora y de razonamiento matemático, incluso, en muchos de los casos, poco conocimiento de las operaciones elementales” (Lucio Gómez, 2006, pp. 17). El segundo era que el plan de estudios que habían

utilizado presentaba, según el Ingeniero Pérez Rocha (2006), problemas que podrían ser subsanados con un proyecto propio que se llamó Preparatoria Iztapalapa I (IEMS, 2006a)[3].

En este primer proyecto educativo se sientan las bases de lo que hoy es el IEMS, en él ya se identifican algunos elementos que son característicos, como la ubicación geográfica de los planteles "…en zonas que se identifican como de alta marginación de la Ciudad de México…" y señala que se orienta a una "población estudiantil que por sus condiciones económicas tiene menores posibilidades reales de acceder a la Educación Media Superior…" (IEMS, 2006a, p 11).

Otro rasgo característico es la democratización de la educación al no hacer examen de admisión ya que se asigna lugar sorteando el total de espacios disponibles. El plan de estudios propone tres ámbitos de formación: crítica, científica y humanística; y cuatro áreas del trabajo académico: ciencias, humanidades, prácticas, y complementarias (pp. 31-34).

En el mapa curricular de este primer documento oficial se proponen cuatro asignaturas de historia, a partir del tercer semestre y hasta el sexto (pp. 87); y se establecen algunas características de la enseñanza de la historia en el Instituto, entre ellas: partir de la problematización del presente, historia desde abajo y análisis de procesos histórico-sociales.

Acerca de la comunidad docente se menciona que para que "asuman su trabajo como parte substancial de un proyecto de vida", es necesario que tengan un nombramiento de tiempo completo, lo que no ocurrió hasta 2008 y por medio de una fuerte presión sindical. Así, además de trabajar con los grupos, los y las profesoras podrían dar asesorías o tutorías a estudiantes, realizar labores de investigación y otras actividades para enriquecer su trabajo académico (pp. 84-86).

Al mismo tiempo que se desarrolló la Propuesta Educativa de la Preparatoria, se elaboraron los primeros programas de las asignaturas, para el caso particular de historia, se invita a Iván

[3] Este documento se encuentra como anexo único del Proyecto Educativo del IEMS publicado en 2006.

Gomezcésar, quien fue asistente y posteriormente asesor de Pérez Rocha, para que participara en el proyecto. Su propuesta fue "…generar entre los estudiantes la noción de historia como construcción de múltiples voces" (2018). Sin embargo, el crecimiento exponencial del Instituto complicó que se procediera de esta forma. Gomezcésar dejó el Instituto debido a otros compromisos y se contrató a la historiadora Paulina Suárez Pérez para que elaborara los programas y fuera la consultora del área de historia.

Otro problema fue que la Ley General de Educación vigente en aquel momento (aprobada en 1992), establecía que el Distrito Federal no tenía responsabilidad educativa. Para solventar este escollo legal, el 30 de marzo del 2000, se publicó en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el Decreto Oficial de creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (GDF, 2000).

Andrés Manuel López Obrador, jefe de Gobierno de diciembre de 2000 a julio de 2005, hizo una prioridad de su gobierno construir quince preparatorias más y una universidad. El proyecto se presentó en un contexto político más favorable en el que se le reconocen al GDF sus atribuciones para administrar la Educación Media Superior (Herrera, 2008). Se inicia entonces una nueva etapa en la institución en la que los trabajos y esfuerzos se concentraron en la creación y acondicionamiento de los nuevos planteles (IEMS, 2006).

Después de todo este proceso, la dirección del IEMS se enfocó en reformular tres rubros: los programas de estudio, la tutoría y el sistema de evaluación. Los programas fueron reelaborados por equipos de docentes con el liderazgo de quien estuviera en la consultoría de área, mientras que la evaluación y tutoría corrió a cargo de la Dirección Académica y en 2004 se presentaron las nuevas formas de trabajo y programas (Herrera, 2008, pp. 116).

El programa de historia fue revisado y reelaborado por una la consultora del área de historia del IEMS, perteneciente a la institución desde 2001, y profesores de diversos planteles[4]. De acuerdo con el Proyecto Educativo del IEMS, los profesores tienen el espacio de la Academia que es donde se reúnen semanalmente con docentes-tutores de su misma disciplina y plantel "para compartir las experiencias generadas en el desarrollo del programa de estudios, además de socializar cómo ha diseñado y empleado sus estrategias de enseñanza y de evaluación" (IEMS, 2006a). Además, se cuenta con un espacio disciplinar más amplio, este recibe el nombre de Macroacademia[5], que está conformada por el conjunto de docentes que imparten la disciplina en el Instituto.

Al mismo tiempo que se revisó y reelaboró el programa de historia, el grupo académico generó un sustento teórico y epistemológico del área y de la enseñanza de la historia en el IEMS, con la intención de que al interior de la academia quedara claro el enfoque general, además de dar algunas directrices sobre cómo abordarlo desde sus principales características: enseñar la historia desde el presente y a partir de nuevos enfoques historiográficos, sobre todo la Historia Cultural (Academia de Historia, 2006).

Los supuestos principales en los que se sustenta el programa de Historia vigente hasta este momento son: (a) el uso de los enfoques historiográficos de la Nueva Historia y la Historia Cultural; (b) enseñar la historia desde el presente; (c) aprender historia por procesos; (d) producción de sujetos históricos a partir de la construcción del conocimiento histórico; y (e) la

[4] El grupo estuvo conformado por Paulina Suárez Pérez, licenciada en Historia por la Universidad Iberoamericana y con maestría en Educación por la Universidad Marista. Quien se desempeñaba como consultora del área de Historia en el IEMS desde 2001. Entre los maestros que participaron estuvieron: Susana Meneses, Gustavo Santillán, Heladio Castro, Baltasar Hernández, Nidia Pech, Rubén Benavides, Nora Crespo, Carmen Díaz, Irma Hernández y Clara Rivera.

[5] No se ha encontrado algún documento oficial que haga referencia al término Macroacademia, sin embargo, es el que todos los profesores usan.

interdisciplina como un componente necesario. En consonancia con los supuestos anteriores, el "Programa de Historia está compuesto por cuatro asignaturas obligatorias que se imparten del 3º al 6º semestre y una materia optativa que puede impartirse tanto en 5º como en 6º semestre" (pp. 8).

Han pasado más de quince años desde la última revisión del programa de historia y veinte de que se ha implementado, con algunas variaciones que ya señalaré en el tercer capítulo de esta tesis. En todo este tiempo, se han elaborado y reelaborado manera de llevar ese curriculum oficial a las aulas y producir formas particulares de enseñar historia. Por supuesto que estas son tan diversas como docentes hay en la institución y van desde quien señala que es necesario incluir procesos más cercanos a la época actual[6], o que es necesario modificar la temporalidad, es decir, que el primer curso sea de historia antigua y no contemporánea, y separar Historia de México e Historia Universal. Cada una de estas propuestas tiene origen en una mezcla de formación académica, tanto profesional como de posgrados o continua; elementos de la historia personal; problemas sociales que preocupan; las características de la población estudiantil; el modelo del Instituto y las condiciones administrativas.

Ante el panorama anterior, es importante recordar que los estudios del curriculum en México se han enfocado mayoritariamente en la evaluación y elaboración de planes y programas de estudio. Y en menor medida se ha estudiado lo que ocurre en las prácticas cotidianas, el curriculum como experiencia vivida (Díaz Barriga, 2003). No obstante, estas investigaciones han demostrado la importancia de comprender este diálogo complejo que es el curriculum para

[6] Entre los más mencionados durante la realización de este trabajo están la Primavera Árabe, la cuarta ola feminista, y la violencia, principalmente la que surge del narcotráfico.

entender y explicar qué es lo que sucede en el encuentro de múltiples subjetividades, proyectos y expectativas (Covarrubias y Casarini, 2013; Torres, 2003).

En una institución donde las y los profesores conservan bastante de su autonomía, es importante conocer cómo se articula este factor con las propias experiencias docentes, el origen del IEMS y la orientación de la historia como asignatura, y producen un curriculum que va más allá de los temas, procesos o acontecimientos que se considera que deben ser enseñados. También cómo es que se interpreta el pasado de la Institución para pensar el futuro y qué acciones toman en este sentido. Esto no sólo resulta valioso por su particularidad contextual sino por la riqueza que aporta captar las ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la historia y que orientan la práctica profesional de docentes (Cuesta, 2016).

Entonces, parto del supuesto de que el conocimiento histórico se construye, en diferentes espacios y por diferentes personas. En este caso particular, que se construye en las escuelas, en las instituciones educativas, en las aulas. Sin embargo, los textos visibles (como los programas), no siempre permiten entender el entramado de su producción y reproducción ya que se presentan de manera acabada, dificultando comprenderles como construcciones sociohistóricas. Para Raimundo Cuesta (2016) la historia escolar es una tradición social situada históricamente, que posee sus propias reglas de transformación. Así pues, las ideas, valores y supuestos que forman parte de la identidad de docentes de historia del IEMS son al mismo tiempo parte de un entramado más grande sobre el sentido de la historia.

El objetivo general de esta tesis es comprender la forma en que la experiencia educativa de docentes de historia del IEMS se combina con factores institucionales, sociales, políticos, para

producir un curriculum de historia vivido y experimentado cotidianamente. Para lograrlo planteé cuatro objetivos específicos:

- Identificar los elementos del curriculum entendido como texto autobiográfico y fenomenológico, desde los planteamientos de William Pinar y la perspectiva de la reconceptualización del curriculum
- Desarrollar un proceso autobiográfico con base en el *currere* que permita conocer la experiencia educativa y su relación con la producción del curriculum de historia
- Obtener información sobre el curriculum como experiencia educativa en la enseñanza de la historia en el IEMS
- Identificar el sentido que tiene la enseñanza de la historia en el IEMS y los elementos que lo componen

Y las preguntas de investigación fueron:

- ¿Cómo es vivido y producido el curriculum por docentes de historia del IEMS?
- ¿Cómo se vincula la experiencia educativa estudiantil de docentes de historia del IEMS con la forma en que reconstruyen el curriculum en su ejercicio profesional?
- ¿Qué factores institucionales, políticos, sociales o económicos, se entrelazan con la experiencia educativa de docentes de historia del IEMS para la construcción del curriculum de historia?

Tres herramientas teóricas me ayudaron a orientar esta investigación: el curriculum como conversación compleja, el *currere* como método de aproximación autobiográfica y la experiencia como aquella que funda los juicios mediante los cuales se toman decisiones, en este caso, respecto a para qué, qué y cómo de la enseñanza de la historia.

De acuerdo con William Pinar (2014), la teoría contemporánea del curriculum, que tiene su origen en Estados Unidos, puede analizarse a partir de tres momentos históricos: 1) la inauguración del campo y la estabilización del desarrollo del curriculum 1918-1969; 2) la reconceptualización del campo 1969-1980, y la comprensión del curriculum 1980-200; y 3) la internacionalización del campo a partir del 2000.

Aunque el primer momento inicia con la publicación del libro del catedrático de la Universidad de Chicago Franklin Bobbit *The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum* en 1918, para Pinar el momento clave fue cuando en 1949 Ralph W. Tyler publicó *Principios básicos del curriculum*. Esta obra sigue siendo hasta la fecha sumamente influyente en cuanto a la concepción del curriculum y al establecimiento del principal modelo de desarrollo curricular. Sin embargo, ha recibido muchas críticas. Para muchos investigadores, el principal problema con esta visión del curriculum eran sus pretensiones políticas, pues se consideraba que la principal razón para impulsar la estandarización del curriculum y querer hacerlo más eficiente era la búsqueda de la supremacía militar de Estados Unidos (Pinar, 2014).

La reconceptualización del campo no tiene un lugar único, ni responde a una postura específica al respecto, representa el esfuerzo académico por comprender el curriculum histórica, política, racial, autobiográfica, ética, teológica, institucional e internacionalmente. Pero fue William Pinar quien conjuntó estos aportes y dio impulso a las nuevas perspectivas (Pinar, 1975a, 2014).

El curriculum como texto autobiográfico es el discurso más representativo de la obra de Pinar, sus primeras publicaciones al respecto comenzaron en los años 70 del siglo pasado (Pinar, 1975a). Esto se debió a las críticas sobre el campo en esas fechas, principalmente a su carácter

ahistórico y ateórico (Kliebard, 2004). La intención fue cambiar la concepción de curriculum como programa u objetivos educativos, a la experiencia educativa y conversación compleja.

En esta investigación, cuando se habla de curriculum, se hace referencia a la conversación compleja que se da en la escuela entre docentes, estudiantes y el mundo en el que viven por medio del conocimiento académico.

Para poder conocer cómo se lleva a cabo esta conversación William Pinar y Madeleine Grumet (1976) se dieron a la tarea de diseñar un método de análisis de la experiencia educativa, fundado en la fenomenología de Edmund Husserl. Uno de los objetivos del método es que las y los profesores reconceptualicen el significado del curriculum (Pinar, 1975b, p 8), con el paso del tiempo, Pinar llevará más lejos el alcance que puede tener el *currere*, hasta llegar a proponer el desarrollo de la agencia y el potencial transformador de las autobiografías (2004).

La principal característica del método son las cuatro fases o etapas: regresiva, progresiva, analítica y sintética.

- Fase regresiva: tiene por objetivo observarse funcionando en el pasado. Consiste en volver al pasado.
- Fase progresiva: consiste en mirar hacia el otro lado, hacia el futuro. La forma en que imaginamos el futuro muestra los intereses del presente, los asuntos que nos están marcando en la actualidad.
- Fase analítica: el objetivo de esta fase es describir el presente biográfico. Se trata de encontrar la relación presente-pasado-futuro, pero no en términos cronológicos sino ver la interrelación del futuro presente en el pasado, el pasado en el futuro y el presente en ambos.

- Fase sintética: el objetivo es decir con la propia voz, cuál es el significado del presente, cómo contribuyen la formación escolar y el trabajo profesional al presente. También consiste en un posicionamiento y elección acerca de cómo reapropiarse del curriculum.

Por su parte, la fenomenología pretende estudiar las diferentes perspectivas subjetivas, las maneras que tienen las personas de experimentar la realidad, los estímulos a los que están expuestas y cómo se mueven en ellos, pero también, cómo se experimentan a sí mismas y su entorno. Esta experiencia nos lleva a construir estructuras que permiten anticipar el tipo de experiencias que tendremos cuando nos aproximemos a un objeto y lo percibamos. Sin embargo, pocas veces podemos determinar lo que experimentamos, muy rara vez podemos ir hacia adelante y atrás entre los modos de estructurar nuestra experiencia, y podemos, incluso, no tener conciencia de que se está llevando a cabo una estructuración y solemos experimentar los objetos como teniendo una estructura por sí mismos y no a partir de nuestras construcciones (Husserl, 1980, 2008).

La experiencia entonces es un proceso de explicación que prepara o anticipa, que contiene conflictos y rechazos cuando una percepción anula otra que hasta ese momento había prevalecido. Podemos decir que son estructuras empíricas acerca del mundo, no suelen tener la precisión propia de la expresión conceptual (Montero, 1994, p 160). A partir de las experiencias y de las anticipaciones, se pueden formar numerosos juicios que expresan distintos estados de cosas que corresponden a la situación experimentada.

En vista de las características de la experiencia y con los aportes del *currere*, diseñé un proceso autobiográfico que alternó etapas de escritura grupal e individual, con entrevistas narrativas, a lo largo de un año entre enero de 2019 y enero de 2020. Por lo que este trabajo se sustenta en siete textos autobiográficos que abarcan las cuatro etapas del método, y las transcripciones de catorce entrevistas narrativas. Lo anterior significa que siete personas

completaron el proceso autobiográfico. Estas pertenecen a cinco de los 20 planteles del Instituto. Tienen una antigüedad de entre 12 y 17 años, cuatro son mujeres y tres hombres, seis tienen licenciatura en historia y una en historia del arte, seis tienen estudios de posgrado en historia, historia del arte, género y/o educación.

La estructura de esta tesis da cuenta de los elementos que hasta aquí he resumido. En primer lugar, en el capítulo uno desarrollo con mayor profundidad las herramientas teóricas que en esta introducción he bosquejado. El campo del curriculum y el concepto curriculum son analizados desde el surgimiento del campo hasta el presente, pasando del enfoque racional-técnico a la reconceptualización. Es importante destacar los vínculos entre las circunstancias económicas y políticas, y los énfasis e intereses que lo fueron orientando. Pero también son relevantes los distintos posicionamientos que han enriquecido, con investigación rigurosa tanto al campo, como al concepto. Un ejemplo de esto es el abordaje desde la experiencia que hago al final de esta sección.

Por otro lado, presento lo que ha sucedido con el campo en América Latina, primero desde un panorama global y, posteriormente con dos ejemplos. El de Brasil por ser uno de los países de la región que más temprano se incorporó al campo y, el de Argentina por la importancia de sus aportes a la producción académica en México.

Posteriormente analizo lo que ha sucedido con el campo en México y trato de centrarme en el estudio de la experiencia en el país. Si bien es cierto que no se ha usado la noción de conversación compleja, conceptos como curriculum vivido de Alfredo Furlán (1998), curriculum como propuesta político-educativa de Alicia de Alba (1998) o los estudios etnográficos reconocen y estudian los procesos escolares. Es por esta razón que, sin intentar hacerlos coincidir con la lógica del curriculum como conversación compleja, los presento como antecedentes.

El concepto *currere*, es otra herramienta analítica de este trabajo. La forma infinitiva de curriculum es usada para aludir al análisis del caminar o andar el camino, por lo que es una metodología para el estudio de la experiencia. Cierro el capítulo con un análisis del mundo de la vida o *lebenswelt* y la construcción de esquemas que ayudan a relacionarse y tomar decisiones en el mundo y la importancia de la experiencia en tanto fundamento del juicio entendido como un sistema de saberes a partir de los cuales tomamos decisiones.

En el segundo capítulo doy cuenta de la estrategia metodológica con la que se desarrolló el proceso autobiográfico de un año. Además de señalar los aspectos generales en cuanto a organización, distribución del tiempo, técnicas e instrumentos, intento hacer un análisis de los aspectos éticos de trabajar con autobiografías y de las formas en que se puede realizar el tránsito entre el investigar a, a investigar con. Es decir, dejar de considerar a las personas que participan en la investigación como externas a ella y hacerles partícipes de los avances, además de posibilitar y alentar su participación en los diferentes momentos y etapas.

Con este capítulo también intenté solventar una de mis mayores preocupaciones como investigadora en formación y como docente: ¿cómo enfrentamos el proceso de investigación a partir de una concepción no lineal, que acepte, e incluso abrace, el proceso dialógico?, ¿cómo dejar de pensar la investigación como un proceso progresivo en el que se van superando etapas?

Este capítulo cierra con una presentación de las personas que participaron en esta investigación. Sus datos biográficos sirven de puente entre estos dos primeros capítulos que son el fundamento teórico-metodológico y los que siguen, en donde presento los resultados.

El capítulo tres reconstruye, a partir de las autobiografías, la historia del IEMS. Aunque el punto de partida son las narraciones de las y los participantes, uso otras fuentes para elaborar una historia más completa. Inicio con el origen del movimiento urbano popular en la zona de Iztapalapa

y sus diversas luchas, el plantón para impedir la rehabilitación de la cárcel y la creación de la Escuela Preparatoria de Iztapalapa. Después explico cómo es que se pasa de una escuela a concebir y desarrollar un instituto o todo un subsistema de Educación Media Superior, y los procesos administrativos y burocráticos que esto implicó. El capítulo concluye con la revisión de los programas de historia que se han desarrollado y los supuestos pedagógicos e historiográficos en los que se sustentan. Entre los principales hallazgos en esta parte, destaca la coexistencia de dos programas de estudio simultáneos y la inacción por parte de las autoridades para resolver esta situación que tiene importantes implicaciones en el sentido de la enseñanza de la historia.

El capítulo cuatro analiza cómo narran las y los docentes los aspectos personales y sociales que intervienen en su posicionamiento en cuanto al para qué, qué y cómo enseñar historia en el IEMS. En lo personal, aparece la familia como fuente de las primeras experiencias, en este caso, sobre la escuela, el estudio y el conocimiento. La lectura como una forma de acceso a otros mundos, generalmente distintos a la familia y el entorno cercano. Y el cuerpo como soporte de las vivencias e intercambios con el mundo, es decir personas u objetos. Respecto a lo social, hay dos grandes elementos, el primero son los problemas sociales. Estos son la pobreza y/o la falta de acceso a todo lo necesario para satisfacer las necesidades básicas. Aunque no puedo afirmar que todas y todos los participantes vivieron estas condiciones, es una preocupación que tienen desde la infancia y que manifiestan de forma constante. La violencia en sus múltiples formas, parece ser una consecuencia de la pobreza, pero también se agrava o acentúa dependiendo de la superposición de factores como el género y el origen étnico. Finalmente, aunque la exclusión es una forma de violencia, es la que más resalta en las autobiografías, relatando episodios relacionados con factores que ya he mencionado, estos son la situación socioeconómica, el género y el origen étnico.

La narración de estos problemas sociales, ayuda a comprender y explicar por qué las y los participantes se posicionan desde jóvenes en la lucha por la justicia social. Encuentro que la búsqueda de reconocimiento es una de las más extendidas, primero trabajando con grupos políticos y/o comunitarios, posteriormente posicionándose más desde las luchas feministas, de la diversidad sexual, y la perspectiva intercultural y decolonial. Otras luchas implican la participación plena, la mayoría de los casos estos se consolida hasta que se involucran en la defensa de sus derechos laborales en el IEMS, sin embargo, hay participación en actos políticos y en movilizaciones estudiantiles. Finalmente, la participación sindical es una forma de luchar por la redistribución, pues no solamente obtienen la plaza de tiempo completo, sino que se han movilizado por la defensa de otros derechos y los de otros sectores del personal, como las trabajadoras de intendencia. Sin embargo, encuentro que nuevamente aparece la cuestión de género como un factor que limita la redistribución pues las mujeres han luchado por más prestaciones y retribución económica, y las madres suelen enfrentar más problemas en este sentido, incluso con sus propios colegas.

En el capítulo cinco se analiza el componente escolar de la conversación compleja. Esto se hace desde lo institucional, tomando los relatos respecto a las modalidades y modelos educativos y su relación con la forma en que se fueron construyendo las nociones respecto a lo que es la escuela, el conocimiento, o cuál es el papel de docentes y estudiantes. Luego se comparan estas experiencias previas con la del IEMS y los cambios que produjo en el posicionamiento. Cierro esta parte analizando los relatos respecto a los problemas y dificultades que se enfrentan a nivel institucional, estos son tres, el primero es la fragmentación, que parece ser una estrategia para desmovilizar a la comunidad. Luego aparecen obstáculos como la falta de formación continua, de equipo, materiales y hasta de infraestructura, sumadas a la poca atención integral al grave problema de deserción y eficiencia terminal que tiene el Instituto.

En la segunda parte del capítulo hago una relación entre las formas de enseñar que las y los participantes narran de su vida estudiantil y cómo llevan a cabo la enseñanza de la historia a partir de pensar quiénes son las y los estudiantes con quienes trabajan, qué actividades y materiales son los más adecuados para llevar a cabo la articulación temporal presente-pasado-presente que, como veremos en el capítulo seis, podría ser considerada la forma particular de llevar a cabo la conversación compleja en la enseñanza de la historia en el IEMS.

El capítulo seis responde a la necesidad de un espacio para analizar y discutir las menciones que se hacen sobre la conversación compleja. Pues en la segunda entrevista se hizo presente la reflexión acerca de cómo sucedía esta en el pasado, en el presente, y cómo les gustaría hacerlo en el futuro. Entonces, la primera parte expone lo que llamo la conversación compleja personal, que es la que ocurre cuando las personas comparan o confrontan sus experiencias con las de otras, ya sea por medio de la charla, la lectura, una exposición u otra vivencia. Generalmente surgen con problemas que plantean preguntas y conforme van encontrando elementos para responderlas, los van incorporando a sus esquemas o juicios. Esta conversación es planteada como una búsqueda, de sí, una búsqueda de la propia identidad, que implica una forma particular de mirar e interpretar el mundo.

Por otro lado, están tanto las experiencias estudiantiles en las que sí se llevó a cabo una conversación compleja explícita, como las que procuran llevar a cabo como docentes. Resulta interesante identificar que, aunque las y los estudiantes son importantes para decidir el sentido de su enseñanza, sus propias experiencias son las que estructuran los ejes o temas que articulan la conversación compleja. Además, hay un vínculo con la visión institucional respecto al sentido de la enseñanza de la historia pues parece que la relación presente-pasado-presente es la forma de articular los procesos de aula y orientar su práctica.

Entre los principales hallazgos considero que es importante comenzar a hablar de las conversaciones en plural porque lo escolar es un espacio de encuentro entre una multiplicidad de subjetividades pero que, justo se convierte en el punto de encuentro entre todos esos elementos de los que he dado cuenta. La enseñanza de la historia es un acto político en la medida en que pretende dar herramientas para transformar la realidad y que busca incluir otras narrativas, otros saberes, otras formas de mirar el pasado. Puede ser una forma de lucha contra la violencia patriarcal en tanto que las docentes buscan combatir la reproducción del rol femenino que las confina, aísla y reprime, pero, además, discuten elementos como la masculinidad hegemónica.

Dos precisiones importantes sobre esta investigación son que, como docente, estudiante e investigadora, decidí que no podía ignorar mi propia subjetividad o pretender ponerla en pausa, sino reconocerla e identificar los momentos en los que mi propia historia puede influir en el proceso de investigación, en la forma en que analizo o interpreto las autobiografías y doy cuenta de ellas por eso escribo en primera persona y trato de dar cuenta de un proceso que, sin dejar de ser riguroso, busca mantener un dialogo con mi propia construcción identitaria. Por otro lado, los diferentes movimientos contra la violencia de género y las narraciones al respecto que me encontré en las autobiografías, me hicieron reconocerme como víctima de violencia intrafamiliar y posicionarme en contra de ella de una manera más activa, esto implicó para la tesis el uso de un lenguaje incluyente y no sexista. Reconozco que aún me falta formación y experiencia en ese sentido, lo que probablemente ocasione que, en algunos momentos, la redacción pueda parecer incompleta, pero es la primera vez en mi vida académica que escribo de esta forma.

Finalmente, las autobiografías son una elección de lo que se cuenta y lo que no, esto, más allá de ser un problema, resulta una rica fuente para hacernos preguntas respecto a por qué se elige recordar y narrar unos episodios por sobre otros y cuál es la implicación que eso tiene para la

construcción identitaria como docentes de historia en el presente y futuro, y la enseñanza entendida como una acción política que busca la justicia social, principalmente el reconocimiento de derechos étnicos y de género, la redistribución y la participación plena.

Capítulo 1

Herramientas teóricas: curriculum, *currere* y el estudio de la experiencia

En este capítulo pretendo ubicar esta investigación dentro de los debates respecto a los estudios del curriculum, específicamente en aquellos que buscan comprender la experiencia educativa de las personas implicadas. Para esto comienzo por hacer un breve repaso de la historia del campo del curriculum, pues sin ella es difícil discutir el concepto de conversación compleja desde la perspectiva de William Pinar y los desarrollos del campo de investigación en América Latina y México.

Posteriormente realizo un análisis del *currere* como método, que se inscribe en las historias de vida, para conocer y analizar la experiencia del curriculum. Esto hace necesario revisar el origen del enfoque biográfico, su inserción en la educación y características. A partir de los trabajos de Pinar y Grumet (1976), explico en qué consiste el *currere* y retomo de otras investigaciones opciones de aplicación y análisis. Aunque en el capítulo dos se explica la estrategia metodológica, en este apartado hago algunos señalamientos respecto a cómo adapté el método a esta investigación.

Finalmente, hago una aproximación a la experiencia desde la fenomenología de Edmund Husserl pues es un referente importante para Pinar y Grumet en la construcción del *currere*. Además, permite comprender este fenómeno subjetivo en el que se construye conocimiento y establecer una relación con la propuesta del curriculum como conversación compleja.

Curriculum

El curriculum suele ser entendido como los planes de estudio, los contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, es decir una prescripción de las prácticas del aula elaborada para un tipo ideal de comunidad. Esto se debe en gran medida a la forma en que se originó el campo. A decir de William Pinar (2004, p 19) este nace y se desarrolla a partir del debate sobre ¿Qué conocimiento es más valioso enseñar?

En la búsqueda por enriquecer esta concepción, complementarla, criticarla[7] o plantear opciones distintas, este campo se ha diversificado a un punto en el que incluso se puede llegar a diluir lo que se entiende por curriculum (Díaz Barriga, 2013) pues parecería que todo puede ser incluido en esta categoría.

Este apartado presenta una discusión sobre el curriculum entendido como conversación compleja. Por otro lado, aborda los esfuerzos latinoamericanos por comprender los procesos educativos más allá de las prescripciones. La intención no es insertar los desarrollos latinoamericanos en el pensamiento de William Pinar, sino dialogar con las distintas formas de comprender el curriculum como proceso y llevarlo más allá del enfoque racional-técnico. A lo largo de este trabajo usaré esta forma (enfoque racional-técnico) para referirme a la visión tradicional del curriculum, es decir, aquella que lo interpreta y estudia como planes de estudio y logro de objetivos.

Considero necesario hacer dos aclaraciones. La primera es que no pretendo homogeneizar la diversidad de propuestas que existen o agruparlas bajo mi categoría central: la conversación compleja, mi interés es mostrar las propuestas de aproximación teórica y metodológica a los

[7] El uso de la palabra crítica como complemento o descripción de alguna característica se hará desde la perspectiva de Pinar quien dice que: La crítica implica no sólo la no coincidencia sino también la reconstrucción como cuestionamiento, escepticismo, formando finalmente convicción (Pinar, 2011, p. 10).

procesos de construcción de sentido sobre lo escolar en la interacción de personas. Por otro lado, es posible que parezca que no establezco una distinción entre didáctica y currículo, nuevamente, mi intención no es ignorar o dejar de lado los matices sino centrar la atención en las formas de aproximación a la experiencia escolar. Por otro lado, no se puede negar que estos dos conceptos designan relaciones que podemos separar solo de manera analítica pues, en la práctica, en la relación educador-educando están completamente implicados los contenidos.

Desarrollo del campo del curriculum en Estados Unidos

La publicación del libro *The curriculum: A summary of the development concerning the theory of the curriculum* de Franklin Bobbit en 1918 (Bobbit, 1918) se considera como el acto fundacional del campo. En este se propone que la función del curriculum es preparar a las juventudes para la participación en la sociedad. Para lograr ese propósito, Bobbit realizó un análisis de las tareas necesarias, estas fueron: el trabajo, la ciudadanía y el ocio. Posteriormente, derivó objetivos detallados que se tenían que desarrollar para poder cumplirlas (Njogu, 2012). El debate giró en torno a qué y para qué enseñar. En él participaron investigadores asociados a diferentes corrientes o escuelas de pensamiento entre las que destacan los eficientistas, representados por Franklin Bobbit y Joseph Rice, y que se orientaba por la necesidad de dirigir al docente y evaluar su eficiencia (Vila Morales, 2011).

Por otro lado, estaban los progresistas representados por John Dewey, quien enfatizó el enfoque activo, centrado en necesidad de combinar las capacidades infantiles, con el aspecto social del proceso educativo, pues criticó a la sociedad industrial de su tiempo por promover la pasividad que impedía el desarrollo de la democracia plena (González Monteagudo, 2007).

Esta primera etapa del campo estuvo marcada por la que parece ser la obra icónica *Principios básicos del curriculum* de Ralph Tyler que aparece en 1949. En esta obra, Tyler (1969)

establece lo que se considera una matriz que debe seguirse en el diseño del plan para la instrucción, de acuerdo con Njogu (2012) esta se puede resumir en cuatro elementos o pasos: 1) identificar los objetivos, 2) seleccionar los medios para lograrlos, 3) diseñar y organizar las experiencias de aprendizaje y, 4) evaluar los resultados (pp. 113-114).

Para García Garduño (2014), este modelo de desarrollo curricular tiene una clara influencia tanto de la corriente eficientista, como de la educación progresista y le atribuye el mérito de haber plasmado el pensamiento curricular de la época en un modelo sencillo que contribuyó a la "…institucionalización del campo en los Estados Unidos y a la creación de programas de posgrado y de investigación durante las décadas siguientes." (p. 14).

El lanzamiento del satélite artificial soviético Sputnik en octubre de 1957 generó cuestionamientos al modelo de Tyler y, a decir de Pinar (2014, p 68), provocó una obsesión curricular persistente por el desarrollo y avance en la ciencia y la tecnología en Estados Unidos. También llevó a la adopción del enfoque del curriculum basado en la disciplina, de Jerome Bruner (1960). La teoría de Bruner se basó en la estructura disciplinar y la comprensión de su funcionamiento. Sin embargo, Pinar (2014, p. 68) señala que este enfoque perdió influencia con rapidez debido a crisis sociales, políticas y raciales de los años 60, principalmente la lucha por los derechos civiles de los afrodescendientes, los movimientos estudiantiles y el movimiento hippie que se oponía a la guerra de Vietnam y sus consecuencias. Estos movimientos provocaron un cuestionamiento a un curriculum orientado a las disciplinas por encima de la formación ciudadana integral. Además de que se consideró que ponía en riesgo valores de la sociedad norteamericana ya que se proponía la necesidad de plantear preguntas, y usar la evidencia para argumentar. Finalmente se confundió la propuesta con un estudio y réplica de la sociedad inuit (Kincheloe y Horn, 2007).

Todas estas circunstancias, tanto internas como externas al campo del curriculum, dieron paso a una nueva etapa de desarrollo, que inició centrando la atención en cuestionar la obra de Tyler y sus implicaciones para el curriculum escolar (García Garduño, 2014, p 14). Es importante señalar que antes de esta época ya existían trabajos que criticaban los enfoques predominantes, la diferencia es que en este momento cobra carácter de movimiento ya que comienza a articularse un trabajo conjunto, se generan espacios de dialogo y reflexión, por eso se le conoce como reconceptualización del curriculum. Este esfuerzo académico siempre ha tenido como característica ser multidiscursivo[8], sin embargo, se pueden mencionar tres características comunes: 1) una insatisfacción con la lógica de Tyler, 2) el empleo de tradiciones eclécticas para explorar el curriculum, como la teoría psicoanalítica, la fenomenología, el existencialismo y 3) una orientación política de izquierda que se basó en el pensamiento marxista y neomarxista y se preocupó por cuestiones de desigualdades raciales y étnicas, feminismo, y movimientos de paz (Pinar, 1998, p xii).

El impulso para el desarrollo de la teoría del curriculum y de la reconceptualización provino de una conferencia organizada por William Pinar en la Universidad de Rochester en 1973, que reunió a curriculares de la época como Dwayne Huebner, James Mcdonald, Philip Jackson, Lawrence Cremin, Herbert Kliebard y Michael Apple, quienes buscaban entender el curriculum más allá de la función de desarrollo curricular, es decir, de la elaboración de planes y programas de estudio (García Garduño, 2014, p 15). Para Pinar hasta ese momento el campo se había preocupado por la mejora, no por la teorización y comprensión de la experiencia educativa.

[8] Término usado por Pinar para reconocer que el movimiento de reconceptualización no se orientó por un objetivo, definición o forma de aproximarse al curriculum, sino que precisamente se caracterizó por incorporar diferentes posturas y perspectivas (Pinar, 1998).

En 1975 Pinar coordinó la publicación de *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (1975a), en él explica que el objetivo de la reconceptualización no es entender la conducta y los cambios, sino comprender la naturaleza de la experiencia educativa incorporando aspectos de la temporalidad, conciencia y política en el estudio de las experiencias internas, externas y del mundo público (1975c).

Con el impulso dado por Pinar, se abrió el camino para la teoría crítica del curriculum cuyos representantes más conocidos en México son Michael Apple y Henry Giroux (García Garduño, 2014, p 16). En una entrevista hecha por José Pacheco (2009), Pinar señala que la reconceptualización tuvo influencia de la nueva sociología de la educación inglesa, de la Escuela de Frankfurt, de la teoría marxista, de la fenomenología existencialista y de Paulo Freire. Este es el sustento que permitió teorizar sobre la experiencia subjetiva del curriculum, la trascendencia, la hegemonía y el poder.

El movimiento de reconceptualización no fue el siguiente paso lógico en el desarrollo del campo, sino que se enfrentó a las escuelas, corrientes o tradiciones existentes y recibió fuertes críticas (Tanner y Tanner, 1979), pues su aparición no significó o implicó que las otras hayan dejado de existir o avanzar en sus propias líneas. Pero a pesar de las críticas, a principios de la década de los ochenta el movimiento comenzó a ganar aceptación en la comunidad académica dando paso a lo que se ha llamado postreconceptualización del curriculum y su internacionalización.

Para Pinar (2014) esta etapa en el movimiento de reconceptualización (la postreconceptualización) intenta comprender el curriculum en sus múltiples discursos, esto quiere decir que es un texto que puede analizarse desde diversos enfoques que al mismo tiempo son sus manifestaciones, estos son: político, racial, de género, histórico, teológico,

fenomenológico/autobiográfico, posmoderno, postestructural e institucional. De estos, por el contenido de esta tesis, es importante hacer referencia al histórico y al fenomenológico/autobiográfico.

Una de las principales críticas que Pinar (2014, p 71) hace a los estudios del enfoque racional-técnico es que son ahistóricos, es decir, que ignoran las circunstancias en las que se desarrolla el campo y el curriculum dificultando comprenderlo, por lo que, para los reconceptualistas la historia es primordial. En cuanto a la fenomenología, señala que es necesaria para poder estudiar la experiencia vivida en el aula. De acuerdo con esta perspectiva, las personas no suelen ser conscientes de su mundo de la vida porque están inmersas en él, dando como resultado una actitud natural o de naturalización que no cuestiona o se pregunta acerca de lo que nos rodea. La fenomenología aporta la posibilidad de autorreflexividad acerca de la percepción y la construcción de significados (p. 76-77).

Respecto al discurso autobiográfico, Pinar y Grumet (1976) elaboraron un método para que estudiantes y profesores pudieran "…estudiar las relaciones entre el conocimiento escolar, la historia de vida y el significado subjetivo para funcionar auto-transformativamente" (Pinar, 2014, p 79), esta parte la voy a desarrollar en un segundo apartado de este capítulo, esta perspectiva reúne lo histórico y fenomenológico.

En cuanto a lo que se ha llamado la internacionalización del campo del curriculum, como el nombre lo dice, implica un dialogo internacional. Desde finales del siglo XX y lo que va del XXI, el movimiento de reconceptualización buscó establecer intercambios con la comunidad académica de diferentes países para conocer tanto la forma en que se había desarrollado el campo en cada uno de ellos, y aportes o nuevas propuestas que ayudaran a la comprensión del curriculum.

Un ejemplo de esto son los libros coordinados por Pinar acerca del desarrollo del campo en México (2011a), Sudáfrica (2010) y Brasil (2011b).

Este panorama busca centrar esta tesis en el campo del curriculum y/o la teoría curricular que tiene por objetivo el estudio interdisciplinar de la experiencia educativa. Ya que existe una amplia gama de maneras de comprender dicha experiencia, es necesario discutir el concepto de curriculum como conversación compleja.

La conversación compleja

He expresado antes que en la actualidad curriculum se sigue entendiendo principalmente como aquello que la autoridad educativa define que se debe enseñar. Por lo tanto, suele tomarse como sinónimo de planes y programas de estudio. Pinar (1975c), señala que es verdad que el concepto incorpora estos significados literales e institucionales, pero, de acuerdo con diversas investigaciones (Jackson, 2001; Pinar, Reynolds, Slattery, y Taubman, 1995) no se limita a ellos. Es altamente simbólico en la medida en que estructura la experiencia educativa, es decir, el curriculum es aquello que se elige contar a las nuevas generaciones en función del presente y de las expectativas de futuro (Pinar et al., 1995, p 847). Es justamente esta característica simbólica la que hace necesaria la comprensión y el estudio histórico y autobiográfico.

La concepción dominante del curriculum, dificulta concebir la idea de conversación, pues, generalmente, esta última se considera como un acto de familiaridad abierto e informal, algo contrario a los planes de estudio y programas que son sumamente detallados y explícitos en cuanto a qué y cómo se ha de enseñar y aprender. Esta característica es una señal de la institucionalización y burocratización del proceso de educación, en donde la comunidad docente se ha visto obligada

a instruir para reproducir las conversaciones de otros, en lugar de emplear el conocimiento escolar para comprendernos y a la sociedad en la que vivimos (Huebner, 1999).

Para Michael Oakeshott (1959, pp 9-10) la conversación es un lugar de reunión en el que se encuentran y reconocen una diversidad de voces y cuyo propósito es, justamente, participar en esta conversación y hacer descubrimientos sobre el mundo, por lo que no hay un fin predeterminado para ella, lo cual, nuevamente, nos lleva a contrastar esta postura con el curriculum institucional que busca el logro de ciertos aprendizajes clave o estándares que no pueden incluirse fácilmente en una conversación de este tipo.

No es que los conocimientos disciplinares o las materias escolares no permitan la conversación, sino que la constante evaluación del logro por diferentes medios, pero principalmente por los exámenes, limitan las oportunidades para que estudiantes y docentes articulen relaciones entre asignaturas escolares, sociedad y auto formación (Pinar, 2004).

Applebee (2008), uno de los principales teóricos que ha propuesto la noción de curriculum como conversación, ha mostrado que las materias escolares, son en sí mismas conversaciones sobre aspectos significativos del conocimiento y la experiencia humana. Sin embargo, para Pinar (2004) estas conversaciones están altamente reguladas y burocratizadas, además de que no responden únicamente a ese interés y experiencia humana sino a la política, a las prioridades gubernamentales e intereses comerciales. Por esta razón, el conocimiento es organizado fuera de contexto, perdiendo el dialogo o ignorándolo. Este proceso despoja de la posibilidad de entablar conversaciones sobre la propia vida y el mundo en el que vivimos.

Applebee (2008) también señala que leer libros con comprensión, elaborar argumentos, escribir documentos y hacer comentarios en una discusión en clase, son actividades sociales que implican entrar en una conversación cultural o disciplinaria, un proceso similar al de la iniciación

en un club social. Para Pinar (2004, p 194) esto es un problema pues entonces la función del curriculum es equivalente a un vocacionalismo académico que perpetúa concepciones institucionalizadas y burocratizadas sobre la importancia educativa de las materias escolares como preparación para convertirse en especialistas disciplinarios.

Si se limita el curriculum a las materias o disciplinas, se convierte en un tema de conversación, y no en la conversación en sí. Esto también excluye saberes que se consideran no necesarios o que no forman parte de este club social. Muchas veces los saberes excluidos son justamente los relacionados con la propia vida y el mundo social. Centrar la conversación en temas escolares obligatorios, minimiza el concepto de conversación y deja intacto el curriculum oficial.

Considerar al curriculum como conversación, implica entonces reconocerlo como un lugar de encuentro entre múltiples discursos, pero es importante profundizar más en la cualidad de *compleja* que Pinar le da, pues la aleja del platicar sobre los temas del programa y abre posibilidades para analizar, dialogar y comprender las circunstancias del presente.

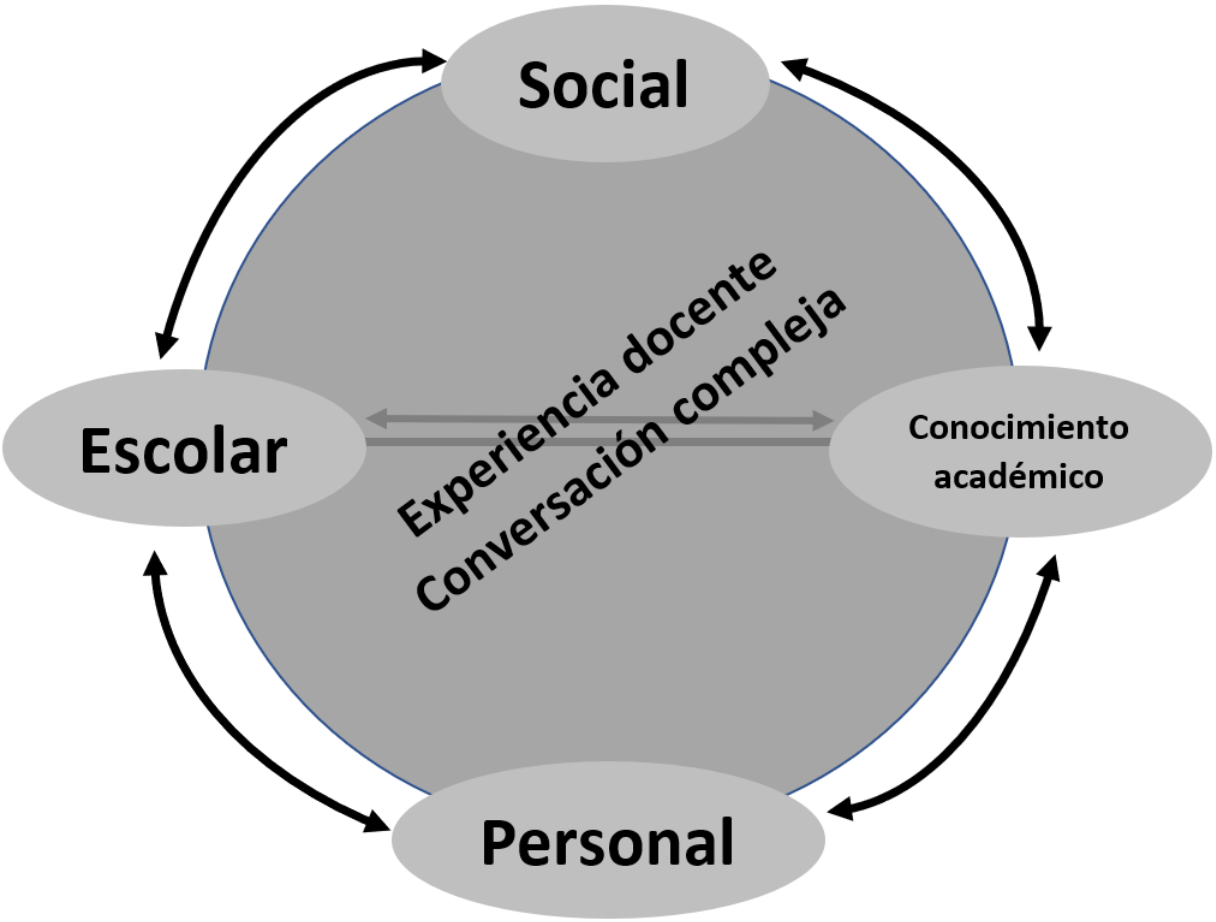
Para quienes forman parte del campo de la reconceptualización, el objetivo de la escuela no es la formación de especialistas en las disciplinas académicas, tampoco producir personas que obtengan altos puntajes en los exámenes, o que sean eficientes y dóciles para el mercado laboral. Sino comprender, las relaciones entre el conocimiento académico, el estado de la sociedad, los procesos de auto formación y el momento histórico en el que vivimos, en el que se ha vivido, y en que quienes nos sucedan vivirán (Pinar, 2004, p 187). Es este entendimiento el que permite pensar y actuar tanto en la esfera pública, como en la privada, como personas éticas, comprometidas con el cuidado propio y del resto.

Esto implica considerar el curriculum como un proceso y no como una cosa o meta. Se convierte en un verbo, una acción, una práctica social, un significado privado y una esperanza

pública. Es el producto de nuestro trabajo, y cambia a medida que nos transforma (Pinar et al., 1995, p 848). Es un ámbito de acción, es la práctica profesional de docentes en colaboración con colegas y en conversación con padres, madres y estudiantes. Esto requiere la posibilidad de ejercer más control sobre lo que se enseña y la posibilidad de experimentación curricular continua a partir de las preocupaciones de estudiantes, el interés y la experiencia de la comunidad docente (Ellsworth, 1997). Este acto de comunicación complejiza aún más la conversación pues cada persona acude al encuentro con sus necesidades, intereses y apatías (Pinar, 2004, p 1).

Ellsworth (1997) subraya la necesidad y la dificultad de acoplar lo social con lo subjetivo pues sin encontrar la complejidad de la historia de la vida y la situación biográfica, es difícil apreciar cómo reposicionarse en el espacio público y privado, lo subjetivo y lo social están inextricablemente entrelazados. Después de la autocomprensión, viene la auto-movilización al servicio de la reconstrucción social (Pinar, 2004, p 201).

Si la conversación es un lugar de encuentro, la conversación compleja implica entonces el encuentro entre las subjetividades y el mundo social por medio del conocimiento académico o escolar, pero, como hemos visto, los planes y programas no necesariamente las toman en cuenta, o a su mundo social e incluso presentan el conocimiento académico seleccionado sin mostrar esta característica. Esto hace importante preguntarse por qué el curriculum oficial no es una provocación para la reflexión y el pensamiento crítico acerca de sí y el mundo en el que se vive. Pero también requiere que indaguemos hacia dónde y cómo se está llevando a cabo la conversación y esto, sólo se puede hacer estudiando la experiencia educativa.



Esquema 1. El curriculum como conversación compleja. Elaboración propia.

En esta investigación, cuando hablo de curriculum, me estoy refiriendo a la conversación compleja que se da en la escuela entre las personas y el mundo en el que viven por medio del conocimiento académico. El esquema 1 es una representación de este entramado.

Ahora que he expuesto el desarrollo del campo en Estados Unidos y la forma en que se ha entendido esta noción, es momento de revisar lo que ha sucedido en América Latina y la forma en que se ha conceptualizado el curriculum.

Desarrollo del curriculum en América Latina

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (2014), hasta los años sesenta del siglo pasado no se trabajaba la problemática curricular en la región. Esto se debe en parte a las

influencias españolas y francesas que daban primacía a la pedagogía por sobre las Ciencias de la Educación. El pensamiento estadounidense llegó por medio de la traducción al español de obras de curricularistas, en primera instancia fue Lorenzo Luzuriaga quien realizó una traducción de Dewey y Kilpatrick (p. 11), pero posteriormente debido al contexto de Guerra Fría y el auge de la Revolución cubana, algunos organismos internacionales y estadounidenses como la Agencia Internacional de Desarrollo (USAID por sus siglas en inglés) y el Departamento de Educación de la OEA se enfocaron en la difusión de estas ideas repartiendo por toda América Latina traducciones de libros de Tyler, Bobbit, entre otros (Carnoy, 1993).

Los planteamientos del enfoque racional-técnico fueron adoptados en casi todos los países debido a los problemas que enfrentaban. Entre ellos la expansión y diversificación del sector educativo, así como la necesidad de llegar a comunidades alejadas, muchas veces indígenas que tenían sus propias lenguas. Sin embargo, si al inicio esta adopción tuvo un carácter de imposición cultural (Carnoy, 1993), no tardó mucho en adquirir rasgos propios. Esto en gran medida se debió a los desarrollos de la pedagogía mencionados arriba y a los aportes de pensadores latinoamericanos que mencionaré más adelante, pero entre ellos encontramos a Paulo Freire, Iván Illich, y María Saleme del grupo cordobés formado durante la dictadura en Argentina hacia finales de la década de 1970.

Este encuentro entre el enfoque racional-técnico estadounidense y los pensadores y desarrollos latinoamericanos generó lo que Díaz Barriga y García Garduño (2014, p 12) llaman hibridación puesto que la recepción no fue pasiva, sino que se dio un proceso de adaptación, sincretismo, rechazo y rearticulación a partir de los intereses y necesidades, principalmente la expansión y diversificación de los servicios educativos.

Debido a las múltiples dimensiones y la complejidad del campo, interesa aquí señalar los aportes a los estudios del curriculum y su desarrollo desde la perspectiva del estudio de la experiencia, esto sin dejar de lado que la inserción y evaluación del campo obedece también a circunstancias sociales, culturales y políticas.

Es importante recordar que, desde comienzos del siglo XX, en toda la región se habían hecho importantes esfuerzos de industrialización que dieron como resultado la generación de un gran número de obreros, y una distribución de la riqueza muy desigual. Se organizaron muchos movimientos sociales que reivindicaban derechos en materia laboral, de salud y educación, esto explica en gran medida por qué los sistemas educativos se encontraban en expansión. Muchos de los gobiernos que pretendieron atender en cierta medida las demandas sociales, fueron conocidos como paternalistas.[9]

Organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), señalaron que la región tenía que implementar una serie de medidas enfocadas a lograr su desarrollo, estas son conocidas como el Consenso de Washington.[10] Aunque fueron rechazadas por la mayoría de la población, se implementaron. Pronto comenzaron las privatizaciones y la liberación de bienes y servicios, el resultado fue el incremento generalizado de la pobreza. En muchos de los países de América Latina

[9] Para Andrés Benavente (1999), el paternalismo tiene su origen en la época de la colonia, pero es un rasgo característico de la sociedad hispanoamericana que permanece hasta el presente. Entre las principales características de las estructuras de gobierno paternalistas destacan la verticalidad, una sociedad altamente jerarquizada donde la movilidad sólo puede darse por medio del padrinazgo. Esto garantiza la dominación de aquellos que se encuentran en la parte superior de la estructura pues genera la idea en aquellos que están en los estratos bajos, la idea de que la única posibilidad de ascenso es aceptar y participar de ella. Esto a su vez produce inmovilidad política y social.

[10] De acuerdo con Joseph Stiglitz (2010, pp 81-119) el Consenso de Washington se basó en tres pilares: la austeridad fiscal, la privatización y la liberalización de los mercados. Estas medidas tenían como finalidad mejorar la economía en los países en los que las medidas proteccionistas estaban provocando pérdidas por la ineficiencia de las empresas. Sin embargo, se convirtieron en un fin en sí mismas, se implementaron demasiado rápido y de forma muy profunda sin tomar en cuenta las características o necesidades de cada país. En México, los beneficios de estas medidas fueron acaparados por el 30% más rico, mientras que los pobres se mantuvieron igual o peor.

estas medidas se impusieron con la ayuda de regímenes militares, gobiernos autoritarios y conservadores (Álvarez, 2008).

La expansión de los sistemas educativos y las reformas que se vivieron en la región durante las últimas décadas del siglo pasado, responden a las necesidades de desarrollo señaladas por los organismos internacionales ya mencionados y fueron controladas por los gobiernos autoritarios asesorados por estos. A continuación, presento la inserción y desarrollo del campo del curriculum en Brasil y Argentina con la intención de mostrar algunas de las características generales hasta ahora mencionadas. No pretendo decir que con estos dos casos se agota la discusión sobre el desarrollo del campo en la región, pero sí podemos encontrar elementos comunes.

Brasil es uno de los países que presenta una inserción más temprana al campo de los estudios del curriculum, en los años cincuenta. Fue el primero en tener posgrados de formación en curriculum e incluso algunos profesores se formaron en Estados Unidos. De acuerdo con Ashwani Kumar (2011b) los estudios curriculares brasileños se pueden organizar en tres fases: premarxista, marxista y posmarxista. Es importante aclarar que estas divisiones no son precisas, mucho menos tajantes, ya que hay una coexistencia de varias escuelas o tradiciones, sin embargo, esta periodización refleja las tendencias generales o los énfasis de cada época y permite reconocer los cambios y permanencias en el campo.

La fase premarxista que abarca las décadas de 1950 a 1970, se caracteriza por un instrumentalismo tyleriano representado de manera diversa como positivista, conductista, tecnocrático, administrativo o científico (Macedo, 2011). La fase marxista que va de la década de 1980 a mediados de 1990 se centra en la relación escuela-sociedad, empleando conceptos como poder, ideología, hegemonía y reproducción. También se caracteriza por el énfasis en la subjetividad, la vida cotidiana en las aulas, la hibridación y el multiculturalismo. A mediados de

la década de 1990 y hasta el presente los discursos posmodernos, postestructurales y poscoloniales reemplazaron al marxismo.

Al igual que en el resto de América Latina, en Brasil la hibridación es una característica que es considerada como el origen de la complejidad y riqueza del campo (Casimiro Lopes, 2011). Esto se puede apreciar en la formación de las y los investigadores pues hubo quien acudió a formarse a Estados Unidos o a realizar sus doctorados en el Reino Unido, donde conocieron la Nueva Sociología de la Educación, esto centró una parte de la investigación en la selección y distribución del conocimiento escolar. Para este último grupo la ideología, el poder y la cultura eran centrales en la teoría curricular (Siqueira, 2011).

A mediados de la década de 1990 los estudios del curriculum comenzaron a preocuparse por la vida escolar cotidiana, la hibridación de las políticas curriculares, los estudios culturales y el énfasis en las diferencias (Kumar, 2011b, p 29). La cuestión de la vida escolar surgió de la crítica al tecnicismo estadounidense que postulaba a docentes y estudiantes como variables y que asumía que lo que ocurría en las aulas no era importante, no se podía conocer o era incorrecto. Pero también como oposición al marxismo que hacía mucho énfasis en la reproducción y hegemonía, señalando que la comunidad escolar también crea, cada día, formas distintas de ser (Casimiro Lopes, 2011).

Las primeras influencias teóricas en el estudio de la vida cotidiana provinieron de Antonio Gramsci y la Escuela de Frankfurt, específicamente Habermas, de quienes retomaron este concepto para comprender la vida escolar y sus relaciones con la realidad social, pues sostuvieron que las relaciones de dominación están presentes en la vida diaria, en donde se construye la subjetividad. En cuanto a lo metodológico, se promovió la participación de docentes y estudiantes pues se les

consideró indispensables. Además, se estableció una fuerte relación con los movimientos sociales basados en el pensamiento de Paulo Freire (Alves, 2011).

La hibridación vuelve a aparecer en los estudios de la vida cotidiana y es posible encontrar referentes mexicanos como los trabajos realizados por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell quienes subrayaron la importancia de estudiar las escuelas tratando de comprender lo que crean su comunidad. Otra influencia fue el especialista inglés Lawrence Stenhouse y su idea de profesor-investigador, así como sus seguidores, como John Elliot, quien también subrayó que hay una reconstrucción docente de las propuestas oficiales, especialmente cuando participan en investigaciones sobre esas mismas prácticas diarias (Alves, 2011). La investigación sobre la vida cotidiana, para comprender los artefactos culturales con los que se tejen redes de relaciones, fue influenciada por los Estudios Culturales, incluyendo el trabajo de Henri Lefebvre, Michel de Certeau, Boaventura de Souza Santos y Humberto Maturana (Ferraço, 2011).

El cambio fundamental, desde el marxismo de los años ochenta hasta los discursos de los noventa, constituyó un momento de transición de entre una concepción política del curriculum a la centralidad de la cultura. En la concepción política, es un repertorio compartido de significados culturales, así como un medio de reproducción cultural. Esta primacía de la reproducción se fue transformando a medida que la producción cultural y las prácticas de significado pusieron la atención en la agencia de quienes conforman la comunidad escolar. Y aunque las discusiones binarias persisten, por ejemplo, entre el currículo formal y el experimentado; conocimiento científico y cotidiano, las y los académicos comenzaron a ver el currículum y la cultura como sitios de enunciación (Macedo, 2011; Ferraço, 2011), es decir, que estos son situacionales y, por lo tanto, históricos.

Igual que en Brasil, el desarrollo del campo del curriculum en Argentina expresa distintas preocupaciones políticas. Se caracteriza por un sólido desarrollo pedagógico y didáctico, orientado por sus propias inquietudes. Sin embargo, hay una convergencia de la producción local con la teoría curricular. En 1966 se crea la oficina de Curriculum en el Ministerio de Educación de la Nación (Feeney, 2014, p 16). La teoría curricular comienza a difundirse en Argentina hacia mediados de la década de 1960, a través de iniciativas como la Alianza para el progreso y organismos como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO y la *International Evaluation Asociation*. Al mismo tiempo se da un proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico argentino a partir de planteamientos que retomaban la obra de Jean Piaget (Feeney, 2014, p. 17-18).

La perspectiva tecnológica, marcada por la preocupación por las metodologías, es decir, por el cómo enseñar, se sumó a aquellas que se preguntaban por el qué enseñar o para qué hacerlo. A partir de 1976, fecha en la que las Fuerzas Armadas tomaron el control del Estado, el sistema educativo, principalmente las universidades, fueron blanco de la represión militar, provocando un "congelamiento del debate educativo y un enorme retroceso de la reflexión pedagógica. La expulsión (o exilio) de profesores afectó profundamente a las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades" (p. 20).

En medio de estas circunstancias de censura y vigilancia política e ideológica, surgieron grupos de docentes y estudiantes de educación que buscaron fortalecer la autonomía docente (p. 21). En la Universidad Nacional de Córdoba se inicia un movimiento impulsado por la profesora María Saleme, desde la cátedra de prácticas de la Enseñanza. En la formación docente universitaria, se conformó un grupo académico de reflexión en torno a la enseñanza, muchos de sus miembros se convertirían en referentes de la didáctica en este y otros países (Mastroccola,

2005). Entre sus aportes se encuentran la discusión acerca de la falsa neutralidad de lo técnico, afirmando la imposibilidad de una práctica pedagógica que no esté social y políticamente orientada (Feeney, 2014, p 22).

El grupo de académicos que desarrolló estos trabajos críticos es conocido como Grupo Cordobés o Las cordobesas. Su importancia histórica reside en haberse constituido en un movimiento crítico enfocándose en la crítica didáctica y política. Para Susana Barco (1997, p 158) este grupo tuvo influencias de la Escuela de Frankfurt de la que retomaron la idea de actividad crítica como aquella que se orienta a hacia la transformación y la emancipación.

Eduardo Remedi y Alfredo Furlán, continuaron estas líneas de trabajo en el exilio, contribuyendo al desarrollo del pensamiento curricular en México, y después de 1983 llegarían a impactar los ámbitos de formación docente en Argentina (Feldman y Palamidessi, 2003).

Con el propósito de mostrar el estado del pensamiento y la investigación sobre el curriculum en México, Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas (1989) elaboraron un trabajo sobre el desarrollo de la investigación en este campo. Y destacaron la pluralidad y el carácter político de la producción curricular mexicana. Estos trabajos aportaron a la concepción del curriculum como una propuesta político-educativa que articula proyectos políticos-sociales de diversos grupos; el curriculum es un espacio en el cual se ejerce y desarrolla el poder a través del control de su desarrollo.

Susana Barco continuó su trabajo desde la Universidad Nacional del Comahue, abriendo una línea de trabajo sobre los procesos de diseño e innovación curricular en el nivel universitario, apoyándose en la etnografía y la investigación-acción (Feeney, 2014, p 24). Estos trabajos promovieron el tránsito de la idea de curriculum como plan de estudios a proyecto completo de enseñanza. Es decir, no se trata sólo de distribuir en el tiempo de la escolaridad un conjunto de

contenidos, sino de comprender que los materiales y recursos, así como los temas, deben responder a las circunstancias particulares en las que se van a desarrollar.

Es importante señalar que, al ser un campo complejo, el del curriculum no responde a un objetivo único en los diversos países o en las propias instituciones, tampoco hay temas y preocupaciones únicas. Si queremos encontrar características, esa sería la primera, la diversidad de enfoques, perspectivas, sujetos y objetos, y fines que se persiguen. Sin embargo, en este panorama podemos ver que la mirada se ha focalizado en la comunidad escolar como productora de conocimiento y cultura, y no solo como receptora y/o reproductora, otra característica es el intento de comprender estos procesos, encontrar y comprender los espacios en los que se ejerce su agencia. Aunque la perspectiva de la experiencia es un tema de estudio que recibe gran interés, el concepto de conversación compleja no se ha usado en la región.

Desarrollo del curriculum en México

Los estudios del curriculum en México tienen alrededor de cincuenta años. En este tiempo, es posible apreciar las diferentes características, cambios y continuidades, los énfasis, debates, conceptos de referencia y las principales influencias que ha recibido, así como su relación con factores políticos, sociales y económicos. Es importante señalar que este campo disciplinar no tiene características unívocas, existen diversas posturas, correspondientes a diferentes escuelas de pensamiento, que pueden coincidir o enfrentarse, generando tensiones, discusiones y polémicas, que reflejan no solo el estado del campo, sino de la política educativa y de la sociedad en que se inscriben.

Para hablar del desarrollo del campo en México, desde su inserción, en la década de los setenta del siglo pasado, hasta la primera del siglo XXI, he decidido seguir a Ashwani Kumar

(Kumar, 2011, p 28), quien identifica tres etapas o fases. La primera que abarca la década de los setenta. Vinculada con el enfoque racional-técnico e inducida por organismos estadounidenses enfocados al desarrollo económico, con el aval del gobierno mexicano. La segunda, que se extiende por la década de los ochenta, de consolidación, puesto que se forman y fortalecen comunidades de investigación en torno al curriculum. La tercera y actual fase, que comenzó en la década de los noventa, se caracteriza por la globalización de las reformas educativas que promueven una visión economicista de la educación.

El modelo económico de sustitución de importaciones[11] que había estado vigente en México desde los años 40 del siglo pasado, comenzó a dar señales de agotamiento hacia los años setenta (Vazquez, 2017, p 12). El gobierno se vio obligado a buscar diversas formas de modernizar su industria puesto que las principales causas de dicha crisis eran los altos costos en el uso de tecnologías y la incapacidad para innovar por parte de los empresarios que habían sido beneficiados por las políticas proteccionistas que eliminaban la competencia (p. 12-13).

Para atender las necesidades de modernización industrial, el gobierno mexicano aceptó las recomendaciones de instituciones asociadas con el gobierno de Estados Unidos (Intenational Agency for Development, Department of Education and Culture, Organization of American States) (Díaz Barriga, 2011, p. 92), lo que implicó la importación del enfoque racional-técnico del curriculum. Como lo mencioné en el apartado anterior, muchas agencias financiaron traducciones al español de libros sobre desarrollo del curriculum entre ellos los de Eva Baker, Benjamin Bloom, Robert Gagné, James Popham, Hilda Taba, y Ralph Tyler.

[11] Modelo económico que consistió en dejar de comprar en el exterior los bienes de consumo duradero, insumos complejos y bienes de capital, para producirlos localmente. Se aplicó en México entre las décadas de 1940 y 1970, principalmente durante la Segunda Guerra Mundial (Vazquez, 2017).

Una de las razones por las que esta perspectiva del curriculum permeó tanto y con tanta rapidez en el sistema educativo mexicano, es la centralización que lo caracteriza. La Secretaría de Educación Pública (SEP) controlaba (controla) los planes de estudio de la educación obligatoria (preescolar y primaria, aunque no eran niveles obligatorios, también controlaba los planes de secundaria y algunos subsistemas de educación media superior) y escuelas normales de todo el país.

En 1978 se publica el primer libro mexicano sobre el asunto. María de Ibarrola y Raquel Glazman elaboraron *Diseño de planes de estudio* (1978). Este libro pionero inspiró muchas innovaciones curriculares en México (Kumar, 2011) y también recibió críticas por considerarse que se inscribía dentro de un enfoque que, para el momento de la publicación, era altamente cuestionado. En palabras de García Garduño (2011), su trabajo se considera un híbrido, una aproximación conceptual-empirista, ya que relaciona el diseño curricular con las necesidades sociales de la época. A finales de la década de los setenta del siglo pasado México pasaba por una crisis social, económica y política severa. Como resultado de la protección a la iniciativa privada y el fomento de la industria, el desarrollo del campo era precario, el sistema tributario era débil, en gran medida por el proteccionismo fiscal a las grandes empresas, algunas de las consecuencias de esto, fueron el crecimiento del desempleo y una progresiva desigualdad en la distribución del ingreso, poniendo en riesgo la estabilidad política del país (Tello, 2003).

En estas circunstancias se lleva a cabo un proceso de recontextualización que se vio enriquecido con las influencias teóricas y pedagógicas provenientes de otros países de América Latina y Europa durante esta misma década. Entre estas destacan la *Pedagogía Institucional* de Michel Lobrot (1966); *Análisis Institucional* de René Lourau (1970); *Carta a una maestra* escrita por estudiantes de la Escuela Barbiana (1970); *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970);

Everett Reimer y su aporte a las teorías de la desescolarización; e Iván Illich quien fundó el Centro para la Documentación Intercultural en la ciudad de Cuernavaca, donde se realizó la primera traducción al español de *La educación como práctica de la libertad* de Freire (2015).

El pensamiento curricular mexicano también fue influenciado por didactas argentinos como Susana Barco, Azucena Rodríguez, Gloria Edelstein, Mirtha Antebi, Cristina Carranza y Alfredo Furlán (Díaz Barriga, 2011). Esto permitió la elaboración de proyectos educativos que incorporaban la dimensión social. Los planes de estudio modulares por objetivos de transformación social que se implementaron en los años setenta y ochenta, son un ejemplo de esto (p. 94).

Las influencias que llegaron del extranjero no sólo impactaron el campo de la investigación, sino el sistema educativo en sus distintos niveles, se vivió la diversificación de los programas de educación continua y posgrados, que ofrecieron cursos de didáctica general, elaboración de planes y programas de estudio por objetivos instruccionales, dinámicas de grupos, evaluación del aprendizaje, y psicología de la enseñanza (Kumar, 2011, p 33). Los primeros estudios del campo en México presentaron múltiples tendencias teóricas que podían llegar a ser opuestas entre si (Díaz Barriga, 2011).

Otro de los efectos de la forma en que se adoptó el enfoque racional-técnico en México, fue la conformación de grupos académicos de investigación del curriculum en México, la elaboración de nuevos planes de estudio y programas académicos, fueron, en parte, los detonantes. A finales de la década, las comunidades académicas de las universidades mexicanas comenzaron a cuestionar el tecnicismo de los modelos estadounidenses. La traducción al español del libro de Philip Jackson *La vida en las aulas* (1998), amplió las posibilidades en los estudios del curriculum

al introducir la noción de curriculum oculto[12] y atender situaciones como los sentimientos en estudiantes o la importancia de las opiniones de docentes en cuanto a su práctica. La reconceptualización del curriculum que se dio en Estados Unidos durante la década de los setenta y el estructuralismo francés eran conocidos en México para finales de la década, y la crítica surgió no sólo en oposición al enfoque racional-técnico estadounidense sino por las profundas desigualdades sociales que se vivían en México (Díaz Barriga, 2011).

La década de los ochenta está marcada por las críticas al enfoque racional-técnico, las principales fueron que: 1) era reduccionista, rígido y descontextualizado resultando en la fragmentación y trivialización del conocimiento a través de objetivos comportamentales; 2) la carencia de un análisis histórico y social del curriculum; 3) los modelos estadounidenses podían llevar a una intensificación del control administrativo sobre personal docente (Díaz Barriga Arceo, 2011). El énfasis de esta perspectiva era el desarrollo del curriculum, la elaboración de objetivos e indicadores.

A pesar de lo anterior y del énfasis de las autoridades en desarrollar planes y programas de estudio más eficientes, esta fase también está marcada por la diversificación de los estudios, de los conceptos, teorías y corrientes de pensamiento. Kumar (2011) señala que se podría decir que es una etapa reconceptualista crítica, las visiones fenomenológicas se trabajan de forma intensa ya que la influencia de textos como *La vida en las aulas* (Jackson, 1998) obligan a revisar la forma en que se está mirando la experiencia escolar ya que hasta ese momento a la comunidad escolares se le consideraba solo en función de la aplicación o recepción del curriculum.

[12] Término usado por primera vez por Philip Jackson para designar prácticas y rutinas que no aparecen en el curriculum oficial o explícito pero que llegan a tener un papel primordial en la construcción identitaria de los estudiantes. Entre estos destacan el apego a normas y valores que normalizan la jerarquización o la exclusión.

Por otro lado, se intensificaron los trabajos de grupos orientados al desarrollo curricular por objetos de transformación y se incorporó la visión constructivista. La década de los ochenta también fue importante porque se desarrollaron conceptos curriculares que buscaban responder a las condiciones nacionales, estos fueron discutidos en el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa que se llevó a cabo en 1981. El currículum fue uno de los temas eje. En el reporte se vuelve evidente que los conceptos internacionales, específicamente aquellos importados de Estados Unidos ahora coexisten con aquellos formulados por investigadores mexicanos (Díaz Barriga, 2011, p 97).

Alicia de Alba (2011) considera que los estudios latinoamericanos son sumamente importantes para la visión crítica en el campo, en esta década académicos argentinos que llegaron exiliados a México[13], se unieron a diversas instituciones de educación superior y participaron o crearon comunidades de estudio que promovieron distintas tradiciones. Estos aportó las influencias de Gramsci, Mario Manacorda y Georges Snyders, y el pensamiento de sociólogos latinoamericanos de la teoría de la dependencia (García Garduño, 2011). Entre las discusiones que estos grupos aportaron, es importante señalar la que giró en torno a la hegemonía cultural e ideológica de los países imperialistas sobre América Latina, especialmente a través de la institucionalización de la dependencia científica y tecnológica (Díaz Barriga, 2011).

Otras escuelas del pensamiento crítico que tuvieron gran influencia, fueron la nueva sociología de la educación de Inglaterra principalmente el trabajo de Michael Young *Knowledge and Control* (1972); la reconceptualización de los Estados Unidos principalmente Henry Giroux, Anthony Penna, William Pinar, Michael Apple; los neomarxistas y su análisis francés de las

[13] En el apartado anterior se mencionó que en diversos países de América Latina se vivieron gobiernos militares, algunos de intelectuales de la región llegaron a México en calidad de refugiados, y se incorporaron a las universidades.

teorías de la reproducción y la resistencia cómo Althusser, Baudelot, Bourdieu, Establet y Passeron; y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (García Garduño, 2011).

El trabajo de Jackson (1998), generó todo un ámbito de estudios interpretativos centrados en entender la subjetividad y la intersubjetividad, la construcción de significados, y la experiencia de docentes y estudiantes. Entre las estrategias metodológicas empleadas, están la auto-etnografía, los estudios de caso, el análisis del discurso, las entrevistas a profundidad, e historias de vida (De Alba, Díaz Barriga, y González, 1991). Una de los principales problemas de este ámbito de producción, fue que se centró en sus propios intereses y no tanto en las necesidades del curriculum. Aun así, contribuyó a la ampliación de la discusión al distinguir entre el curriculum formal y el real, y señalar que era necesario conocer no sólo la forma de diseñar un plan de estudios o evaluar sus resultados, sino comprender los procesos que ocurren en el aula.

Entre los esfuerzos por consolidar comunidades de investigación tuvieron mejores resultados la UNAM y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, y, dentro de estos destacan: 1) los seminarios en instituciones como los coordinados por Ángel Díaz Barriga sobre el libro de Bobbitt *El curriculum;* 2) El seminario de evaluación curricular coordinado por Alicia de Alba; 3) El trabajo de la ENEP Iztacala de un grupo liderado por Alfredo Furlán y Eduardo Remedí; y 4) el trabajo de Raquel Glazman Nowalski y María de Ibarrola (Díaz Barriga, 2011). Sin embargo, a pesar de su interés por hacer accesibles estos análisis, una importante crítica fue la dificultad para ser comprendidos, especialmente por docentes que no tenían experiencia en la teoría del curriculum (Díaz Barriga Arceo, 2011).

Es importante no olvidar que a la par de todos estos nuevos caminos, las instituciones también impulsaron el desarrollo del campo, las universidades establecieron departamentos o grupos académicos formales dedicados al estudio del curriculum, Frida Díaz Barriga (2011),

señala que estaban enfocados principalmente en el diseño y evaluación de planes y programas de estudio, y a impartir diversos tipos de cursos dirigidos a maestros, planificadores, psicólogos, burócratas y personas en posiciones de decisión dentro del sistema educativo.

A finales de la década de los noventa del siglo pasado, hubo una crisis en las comunidades académicas, Díaz Barriga (2011), explica que la posibilidad de participar disminuyó drásticamente debido al decremento de los salarios, a la intensificación de la burocratización en favor de la eficiencia por encima del activismo social. Esto fue el inicio de la fase de la globalización neoliberal.

Como resultado de la crisis económica de 1982[14], las organizaciones internacionales de financiamiento como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO, prescribieron ajustes estructurales como la liberalización de la economía, se modificaron las prioridades del presupuesto, en el terreno educativo se llevaron a cabo reformas orientadas a la estandarización de planes y programas (Díaz Barriga, 2011; Díaz Barriga Arceo, 2011). Concepción Barrón (2011) indica que la educación superior adquirió una gran relevancia, ya que la idea de desarrollo económico requería titulados capaces de adaptarse, de mejorar su conocimiento no solo para encontrar empleo si no para crear trabajos en un mercado altamente competitivo y cambiante, el curriculum se convirtió en un medio para atender las demandas del mercado de trabajo del capitalismo global (p. 190-193). El uso de las nuevas tecnologías de la información también se vuelve un asunto clave (Díaz Barriga Arceo, 2011).

[14] De acuerdo con Carlos Tello (2010), en 1982 en México comenzó un proceso de crisis económica derivado del agotamiento del modelo de sustitución de importaciones, la sobreoferta en el mercado internacional de petróleo y el incremento de la deuda externa. Esto provocó un incremento de la inflación y el gobierno tuvo que devaluar la moneda y renegociar la deuda con los organismos internacionales. Este fue el inicio de la política económica neoliberal que se caracterizó por la implementación de tres reformas estructurales: redimensionar el Estado, apertura al exterior y una política monetaria y financiera orientada a la privatización y desregulación.

En la década de los noventa se experimenta un crecimiento exponencial de la producción académica del campo, en el Estado del Conocimiento correspondiente, Ángel Díaz Barriga (2003, p 24) señala que tuvieron acceso a 719 trabajos. Siguiendo la tendencia con la que se inició en los setenta, el campo se encuentra centrado en la cuestión de los planes y programas de estudio, que es uno de los tres temas que capturaron el interés de la producción curricular, los otros dos fueron la formación profesional y la evaluación curricular. Esto se debe a las necesidades institucionales y la influencia que tienen en la producción académica (p. 28).

Una contribución importante, la hicieron los estudios históricos que analizaron el surgimiento y evolución del campo en los Estados Unidos, entre estos se encuentran el de Báez (1993), quien analiza el pensamiento de Dewey, Bobbit y Charters, y lo vincula con Ralph Tyler, todo esto con la intención de establecer una relación entre las diferentes corrientes de pensamiento. En este mismo sentido, García Garduño (1995a, 1995b), realiza primero una reconstrucción de los supuestos que dieron origen a la teoría curricular entre 1875 y 1910, apuntando que hubo dos tradiciones, una centrada en la niñez, cuyo representante principal sería John Dewey; y otra en el modelo técnico, cuyo representante sería Franklin Bobbitt. García Garduño muestra el triunfo de la orientación eficientista en lo que se conoce como desarrollo del curriculum.

Díaz Barriga (2003, p 61) señala que, durante esta década, fue menos llamativo realizar estudios sobre la evolución del campo en el país. Tal vez esto se pueda explicar porque era necesario primero reconocer las influencias externas que lo habían marcado. Furlán (1997) indica que una mirada histórica de la construcción del campo curricular permite vislumbrar un pasaje del pragmatismo al predominio de un paradigma tecnocrático.

El periodo que va de 2002-2011, nuevamente presenta un incremento en la producción, principalmente en congresos vinculados con el campo (Díaz Barriga, 2013, p 22). Las

investigaciones curriculares vinculadas con la educación superior siguieron ocupando un lugar primordial (p. 23), sin embargo, la educación básica y media superior tuvieron un significativo incremento.

Con el paso del tiempo, algunos académicos han abandonado el campo, esto puede deberse a un cambio de intereses, a nuevos problemas o temas urgentes, o a las políticas educativas que reorientan el trabajo de investigación. También es importante señalar que la calidad, la competencia y la flexibilidad son algunos de los temas que reciben mayor atención. En general, la actitud de quienes se inscribieron en una mirada crítica es reactiva, por lo que sigue haciendo falta la elaboración y desarrollo de propuestas. Por otro lado, la comunidad docente vivió un periodo en el que se le negó la posibilidad de actuar sobre el curriculum. Todo lo anterior implicó el peligro de uniformidad al excluir toda voz que opuesta o al menos crítica de la visión hegemónica.

El estudio de la experiencia escolar desde la etnografía

Es importante señalar que, en México, el estudio de la experiencia educativa se ha desarrollado desde la línea etnográfica que surge en los años setenta, cuando un grupo académico busca alternativas al paradigma experimental y cuantitativo y, con el apoyo de trabajos de antropólogos y sociólogos estadounidenses e ingleses, o de autores como Gramsci y Heller (Bertely y Corenstein, 1994), conformaron los referentes epistemológicos del quehacer etnográfico en México. Entre las principales instituciones que han desarrollado la línea de investigación etnográfica están el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM (antes CESU).

El uso del concepto etnográfico en el país es diverso, puede incluir investigaciones de corte interpretativo, hermenéutico y trabajos que buscan articularse con megaconceptos. Para Rockwell (1994), esta diversificación del término etnografía demostró la forma en que se ampliaron las alternativas de investigación cualitativa, pero no es deseable que todo se aglutinara bajo el término etnografía.

La investigación etnográfica mexicana en educación se ha interesado por el análisis de la vida cotidiana en instituciones escolares, a partir del trabajo de campo, usando la observación prolongada como principal método de recolección de información, la importancia de la interpretación más allá de la sola descripción, y el énfasis e interés en la perspectiva de la comunidad escolar y la construcción de sentido, y los procesos de negociación en el aula. La investigación etnográfica se interesó en producir conocimiento local desde México y desde las aulas y escuelas, para avanzar dentro del debate latinoamericano acerca de los procesos educativos. Otro tema de interés fue la desescolarización como alternativa para la reconstitución de las escuelas públicas, y superar la teoría de la reproducción buscando la apropiación política, social y cultural que se lleva a cabo en las escuelas por quienes participan en ellas (Weiss, 2003).

Para Rockwell (2001), la investigación etnográfica realizada en América Latina tiene cinco rasgos característicos: 1) se hacen estudios en casos y no de casos; 2) al estudiar la dimensión local de la acción educativa, se encuentran los mecanismos de reproducción, pero también los de resistencia; 3) el magisterio es un sujeto colectivo conformado por docentes; 4) los estudios sobre la cotidianeidad escolar ayudaron a evidenciar las semejanzas en la región, y a mostrar que la subjetividad no se puede disociar de la vida cotidiana; 5) la perspectiva de la desigualdad social es el estudio de las mayorías excluidas. Pero también se identifican nuevas posibilidades como

profundizar en los estudios de la práctica docente, en los procesos de aula, reconocer mejor la multiculturalidad presente en los procesos educativos, la construcción de nuevas identidades.

Esta pionera línea de investigación ha aportado la identificación de culturas en el interior de las instituciones a través del estudio de la vida cotidiana, donde las acciones de la comunidad y la forma en que construyen significados son tanto o más importantes que el logro de objetivos. Aunque no considero la investigación etnográfica parte del campo del curriculum, pienso que son un gran aporte no solo en cuanto a métodos o técnicas de investigación sino respecto a las preguntas respecto a la producción del curriculum como un proceso lo que hace que sea un campo de gran relevancia para el país y la región latinoamericana.

El campo de los estudios del curriculum en México, el estudio de la experiencia

En diversos momentos, he mencionado que en el campo del curriculum existen diversas perspectivas o corrientes de pensamiento. Por esta razón, en esta sección me enfoco en las que lo consideran como procesos y prácticas, y establecen que es una construcción de docentes, estudiantes y de todas aquellas personas que directa o indirectamente participan en la vida escolar.

De acuerdo con Rosa María Torres (2003, p 166), la perspectiva que analiza los procesos y las prácticas curriculares reconoce al currículo escrito como expresión simbólica de la normatividad educativa y del proyecto cultural (político y social), una intención, pero ese referente no puede existir a espaldas de las interacciones que tienen lugar en la escuela, puesto que existe una organización social de sus participantes; la interacción dinámica es una parte integral del proceso curricular que encuentra sentido en la vida escolar cotidiana.

Furlán (1997) señala que este proyecto incide sólo en algunos aspectos porque la institución es un conjunto complejo de personas que interactúan continuamente, y que la perciben de maneras diferentes. La vida del currículo no está separada de la de la comunidad escolar, y es en parte

condicionada por la historia social en la que se inscribe. Furlán denominó al curriculum institucional, como formal, y a la experiencia educativa como curriculum vivido, este último resultó de gran interés para diversas investigaciones de las que intentaré dar cuenta más adelante, pero es importante mencionar que entre los principales resultados están que se pudo documentar que las acciones escolares guardan mayor relación con la experiencia que se produce en el aula, en situaciones específicas frente a contenidos y formas de enseñanza también específicas; más que en los procesos de educación profesional. Estas situaciones que dan cuenta de lo experiencial son denominadas como curriculum en proceso (Díaz Barriga, 2003, p 39).

Como se vio anteriormente, el enfoque racional-técnico del curriculum, tiende a considerar a la comunidad docente como operadora del currículo, sin embargo, la perspectiva de la experiencia muestra que su participación es más activa y que promueven versiones alternas. Buscar su origen, remite al conocimiento a partir del que se toman decisiones y se seleccionan estrategias de enseñanza. Este conocimiento es producto de la experiencia en la acción relacionada con los procesos de enseñanza como docentes, estudiantes y miembros de un grupo social (Torres, 2003, p 170).

Aunque desde la década de los ochenta del siglo pasado Raquel Glazman dedicó estudios al curriculum y la realidad curricular, es en la década de 1990 que este ámbito comienza a recibir mayor atención, siendo una característica el interés por comprender la experiencia en la propia voz de quienes la viven (Covarrubias y Casarini, 2013, p 197). En el periodo de 1990 a 2001 se registraron 56 publicaciones y documentos, estos trabajos consistieron en cuatro libros de autor, diez capítulos de libros, treinta artículos de revista, seis tesis, seis ponencias presentadas en memorias y reportes de investigación y un folleto (Torres, 2003, p. 171). En relación con el tipo de producción, diez trabajos son ensayos con referentes teóricos, 34 corresponden a reportes de

investigación, doce son reportes de intervención o experiencias curriculares específicas y dos ofrecen reflexiones sobre el tema (p. 172). Esto además de mostrar ese incremento en el interés, indica cómo se fue complejizando la comprensión de la realidad curricular en el país, orientándose a las investigaciones acerca de la comunidad escolar.

La dimensión del curriculum como acción interactiva y construcción práctica comprende trabajos de indagación sobre tareas formalmente estructuradas y análisis de las prácticas de los procesos, elaboración de docentes sobre su práctica (p. 174). Como se puede ver, de todas estas opciones, ninguna se relaciona directamente con la propuesta de Pinar respecto a la conversación compleja, sin embargo, si son analizadas con este interés, es posible encontrar señalamientos para conocer cómo se ha dado dicha conversación en México y cómo se ha estudiado. Podríamos decir que el rasgo principal es conocer a quienes participan de esa conversación.

Más adelante, en la primera década del siglo XXI, hay un predominio de investigaciones de representaciones docentes acerca de las reformas curriculares e innovaciones educativas, la práctica y formación docente y la búsqueda de identidades profesional, académica e institucional (Covarrubias y Casarini, 2013, p 240). Patricia Covarrubias y Eugenio Camarena (2010), en *Construcción del conocimiento e identidad profesional* señalan que la necesidad de formación o actualización de la comunidad docente debe tomar en cuenta aquellas ideas que asumen sobre la enseñanza, y ayudarles para que analicen los principios que subyacen en su accionar pedagógico, y a la vez perciban que se expresan en el intercambio cotidiano en las aulas. Esto muestra que el campo del curriculum comienza a interesarse no sólo por investigarles, sino a comprender en conjunto la forma en que llevan a cabo su práctica desde los significados y la identidad.

Un estudio que usa las historias de vida rescatadas de entrevistas a profundidad, talleres y revisión de documentos oficiales, es el de Monique Landesman, Hortensia Hickman y Gustavo

Parra (2009). Aunque no se puede decir que sea un estudio enfocado a lo curricular, sí busca explorar cómo se construyen y transforman las identidades académicas institucionales de dos grupos académicos. Esto es relevante porque al igual que Pinar, en este trabajo proponen el uso de las historias de vida para conocer la forma en que se construye la identidad docente.

A lo largo del apartado es posible apreciar el desarrollo del campo del curriculum en México y manera general y, en particular, cómo se fue orientando hacia el estudio de la subjetividad y el proceso del aula, es momento de acercarnos al currere, que es una forma de reconstrucción y acercamiento al curriculum como experiencia y conversación compleja.

El *currere* como método de las Historias de Vida

El *currere* comparte muchos de los rasgos característicos de las Historias de Vida, entre ellos destacan el que es considerado por Jean-Michel Baudouin (2016) como el denominador común, este es la convicción de que las personas pueden ejercer un poder biográfico sobre sus trayectorias de vida (el poder de elegir su orientación). A este se agregan la posibilidad de articular el pasado con el presente, la reapropiación de la propia historia y la restitución de la voz. Es por esto por lo que antes de abordar el *currere* como metodología de análisis de la experiencia del curriculum, hablaré de las Historias de vida, su origen y características.

Las Historias de Vida

El enfoque de Historias de vida nace en la Escuela de Chicago cuyos aportes al campo de la sociología son amplios y diversos, por esta razón me concentraré en destacar el momento en el que surge el enfoque, las preguntas que buscaba resolver y la forma en que se ha trabajado posteriormente.

Se conoce como Escuela de Chicago a un grupo académico conformado por investigadoras, investigadores, docentes y estudiantes que desarrollaron indagaciones en el departamento de sociología de la Universidad de Chicago entre 1915 y 1935 (Santos, 2008, p 54). A este grupo le caracterizó un interés por solucionar problemas sociales generando conocimiento por medio de investigaciones empíricas y enfocadas principalmente en las problemáticas de la vida urbana en la ciudad de Chicago. Estos intereses, les llevaron a construir nuevas formas de aproximarse a los objetos de estudio (p. 54). Entre estas contribuciones metodológicas a la investigación empírica, encontramos las historias de vida.

Las principales innovaciones de esta escuela son el uso de documentos personales, como autobiografías, diarios y cartas, estos se trabajaban en campo, por medio de entrevistas u observaciones (Santos, 2008, p. 59), con la intención de poder acceder al fenómeno que se pretendía comprender. Se considera que el trabajo de Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant: in Europe and in America* (1958) es el principal referente de este momento.

Debido a que el interés de estas investigaciones era conocer la interacción entre la dimensión subjetiva y la vida social en la que las personas se inscribían y los significados subjetivos que esta conforma, se puso mucha atención en recuperar elementos que pudieran dar cuenta de estas experiencias. Ello llevó al uso de la historia de vida, en la que quienes participaban en la investigación describían a detalle su vida, incluyendo razones, ideas, creencias y valoraciones (Santos, 2008, p 61). En este sentido, la primera historia de vida, aparece en la obra de Thomas y Znaniecki (1958) y es de un héroe polaco llamado Wladeck Wizniewski. Ésta se convirtió en un referente para la elaboración de las historias de vida y su articulación en una investigación.

Sin embargo, la historia de vida no fue tan utilizada en Chicago (Santos, 2008, p 62). A decir de Bertaux (1976) este enfoque de investigación empírica fue olvidado casi en su totalidad

entre las décadas de los cincuenta y setenta del siglo pasado. Esto pudo deberse al afán de lograr objetividad que en ese momento marcaba los estudios sociológicos (p. 2). Por otro lado, es importante señalar que las historias de vida no son de origen o uso exclusivo de la sociología empírica, un ejemplo de ello son los trabajos antropológicos de Langness (1965) y Lewis (1964).

Bertaux (1999) retoma de Denzin (2017) la distinción entre relato de vida e historia de vida, "…el primero de estos términos, designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido…" (Bertaux, 1999, p 3), mientras que el segundo hace referencia a

> …los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos; por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los test psicológicos, los testimonios de allegados, etc. (p. 3).

Además, propone hablar de un enfoque biográfico más que de un método puesto que la recolección de relatos de vida conlleva no sólo a la observación sino a la reflexión.

Dentro de este enfoque, Jean-Michel Baudouin (2016), señala que la investigación biográfica en educación surgió a finales de los años setenta del siglo pasado y que esta se ocupa de "…describir y comprender cómo se forma el adulto a partir de sus experiencias y de sus formas de vida…" (p. 405) enfatizando los aprendizajes experienciales o los conocimientos derivados de la experiencia. Esto implica considerar a las personas estudiadas como agentes participantes de la investigación. Para Baudouin la principal característica de las historias de vida es un movimiento en tres pasos: uno de formación, otro de investigación y uno militante. La relación con la propia historia que se lleva a cabo durante este trabajo es un proyecto emancipatorio y característica indispensable del enfoque y trabajos inscritos en él, a esta característica se le llama *poder biográfico* (p. 407).

Otro rasgo es la restitución. Esto significa el "dar la palabra a aquellos que nunca la habían tenido" (Dominicé, Gaulejac, Jobert, y Pineau, 2000), si bien la restitución de la palabra a quienes se les ha privado de voz no es en sí mismo el propósito o la meta de los estudios de este enfoque, se le considera un rasgo primordial e indispensable. También sería necesario discutir la idea de "dar la palabra" pues una cosa es que grupos como las mujeres, las infancias, o las llamadas minorías étnicas no fueran objeto de interés para las comunidades académicas durante mucho tiempo, pero siempre tuvieron voz y palabra y la ejercieron en otros espacios.

Para Baudouin, la forma de evitar el biografismo, que sería la exposición sin más de una biografía o autobiografía, es por medio del análisis e interpretación y para ello existen algunos referentes como la temporalidad. Por ejemplo, un evento se puede recuperar en distintas ocasiones dependiendo de su lugar en el relato o en la construcción de los saberes experienciales. En este mismo sentido, es posible que haya periodos que se omiten por completo, que se resumen y otros en los que una acción se puede seguir paso a paso (Baudouin, 2016, p 416). El rastreo de estos tiempos permite comprender interpretar la narración que se hace de la propia historia. Y también posibilita otra forma de análisis a partir del concepto de la prueba. *La prueba* hace referencia a aquellos episodios fundamentales de la historia de vida de una persona que construyen la trama del relato, pueden ser identificados por el tiempo que ocupan en la narración y se pueden estudiar a partir de quienes la produjeron y el impacto o las consecuencias que tuvo (Baudouin, 2009).

Hasta aquí he señalado el origen de las historias de vida, su uso en investigación educativa y los rasgos que las distinguen, así como algunos conceptos de análisis e interpretación de estas. También se identifica la importancia de este enfoque y su potencial para el estudio de la experiencia educativa dado que desde su origen el punto de partida es la dimensión subjetiva, su relación con los fenómenos sociales y la forma en que se construye sentido. Es en este sentido que

decido relacionar al *currere* con este enfoque, pues, como veremos a continuación, comparten características y objetivos.

El Currere, método de investigación y reconstrucción autobiográfica

Después de revisar el origen y características de las Historias de Vida, es momento de analizar el *currere* como un método para comprender el curriculum como experiencia educativa. Anteriormente, señalé qué implica comprender el curriculum como conversación compleja, estas dimensiones requieren otras fuentes de análisis y estudio. Es por ello por lo que, William Pinar y Madeleine Grumet se dieron a la tarea de diseñar un método de análisis de la experiencia educativa que permitiera mostrar la conversación compleja. En 1975 ambos presentaron diferentes ponencias respecto al *currere* en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Es a partir de su trabajo que presento las principales características de este método de investigación y de producción de autobiografías. Con la ayuda de textos posteriores complemento la explicación y retomo las modificaciones a la propuesta original, así como ejemplos de su aplicación.

Recupero de tesis de doctorado (Brown, 2007; Poetter y Googins, 2017) y otras investigaciones (Johnston, 1994; Kanu y Glor, 2006; Rose, 2017) formas y recomendaciones sobre cómo adaptar y usar el método en función de quienes participan y el objetivo de la investigación, también retomo sugerencias y algunos aspectos de instrumentos de recolección de información.

El currere como método

En *The method of currere* (1975b) Pinar presenta una explicación acerca de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan al *currere*. Uno de ellos lo retoma de la fenomenología de Edmund Husserl. El *Lebenswelt* o mundo de la vida es usado para explicar que, debido al continuo contacto, los seres humanos caemos en formas rutinarias de experimentar el mundo que nos rodea e incluso

a nosotros mismos actuando en este mundo, por ello construimos estructuras para responder a los objetos que se hallan en él. Pinar (1975, p. 3) retoma la propuesta de la centralidad de la experiencia que no es cualquier cosa que nos pase en el día, sino aquella que ayuda a construir la conciencia del mundo.

La fenomenología aporta la posibilidad de hacer extraño lo conocido o habitual, ofrece la posibilidad de extrañarse respecto al mundo que nos rodea. Para Madeleine Grumet (1975), reconceptualizar es reformar algo, es decir, volver a formar o rehacer, en este caso, reformular la manera en que se ha concebido el curriculum, pero también cambiar las formas por medio de las cuales interpretamos el mundo. Retoma de Merleau-Ponty (1997) la noción de forma, que podría ser denominada estructura, esquema o noema[15] según la fenomenología de Husserl, y señala que es necesario hacer una revisión de ellas para revelar las dimensiones de las acciones que realizan los educadores: política, fenomenológica y biográfica (Grumet, 1975, p. 4).

La dimensión política se revela cuando descubrimos quién construye estas formas y para quién son accesibles y útiles. La dimensión fenomenológica se revela a medida que descubrimos qué tipo de experiencia y fenómenos son fundamentos de nuestras formas. La dimensión biográfica se revela a medida que determinamos el desarrollo de estas formas en la conciencia de un individuo y evaluamos su impacto en sus acciones pasadas y su influencia en elecciones futuras (Grumet, 1975, p. 4).

Entonces, la autobiografía es una revisión de la experiencia de las personas, una descripción de la situación presente y de su mundo de la vida en términos históricos, sociales y físicos (p. 5). Pues conocer el mundo, requiere el conocimiento personal como alguien que conoce el mundo.

[15] El concepto de Noema será revisado en el último apartado de este capítulo.

Uno de los objetivos del método es que la comunidad docente reconceptualice el significado del curriculum (Pinar, 1975, p. 8), puesto que, tanto Pinar como Grumet se oponen a "…reducir el proceso educativo a entrenamiento, al ensamble en una línea de producción de habilidades de psiques socializadas y estandarizadas para que la sociedad las mida…" (Grumet, 1975, p. 9). En otros escritos se aprecia que, con el paso del tiempo, Pinar va llevando más lejos el alcance que puede tener el *currere*, hasta llegar a proponer el desarrollo de la agencia y el potencial transformador de las autobiografías (2004) lo que nos recuerda el poder biográfico propuesto por las historias de vida.

En el trabajo de 1975 se pueden identificar las características principales del método que están presentes en casi cualquier investigación que lo utilice, sobre todo, las cuatro fases o etapas: regresiva, progresiva, analítica y sintética. De explicar cada una de ellas, me ocupo a continuación.

Fase regresiva

La fase regresiva, es una de las más ampliamente explicadas por Pinar, posiblemente porque es fundamental para la construcción de biografías y autobiografías. Tiene por objetivo observarse funcionando en el pasado. Consiste en volver al pasado que Pinar llama biográfico, ya que está permanentemente en el presente, aunque no estemos plenamente conscientes de ello. La idea es que la regresión llegue hasta los primeros años de enseñanza, sin embargo, se trata de las experiencias que se recuerdan y surgen al momento de regresar al pasado sin forzar este proceso.

Para Grumet (1975, p. 10) esas experiencias que se reactivan son significativas porque se captan de manera reflexiva, es decir, el significado radica en las actitudes de las personas hacia esa parte de su trayectoria, el significado es la forma en que considera su experiencia. Algunas de las preguntas que se plantean para este momento son ¿Cómo fue la vida escolar?, ¿qué maestros,

libros u objetos se recuerdan? (Pinar, 1975, pp. 9-10). Pinar señala que se debe producir una especie de fotografía en la que uno sale al frente, pero puede mirar con detalle el pasado (p. 11).

Pero el *currere* no es usado sólo para hacer un trabajo individual. En *What is curriculum theory?* (Pinar, 2004), señala que el objetivo es comprender de una manera más compleja la forma en la que estamos en el presente (p. 4). De acuerdo con el autor, es urgente reflexionar acerca del aspecto intelectual de la enseñanza o del campo de la educación en general, y para ello sugiere estudiar y enseñar teoría e historia del curriculum. Sin embargo, Pinar no pretende hacer una cronología o periodización que no relaciona las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales con los cambios y las permanencias en la experiencia educativa. Por eso propone la autobiografía como un acto revolucionario. Las autobiografías de la población afroamericana son puestas como una inspiración para la auto comprensión, la auto afirmación, la auto movilización y la acción colectiva (p. 5). Pinar estudia las políticas raciales y de género en las reformas curriculares, la relación de estudiantes con la lucha por los derechos civiles y la inclusión racial en las escuelas (p. 65-94).

Otro ejemplo de uso colectivo del *currere*, específicamente de la fase regresiva, se encuentra en la introducción y el capítulo nueve del libro *Curriculum Studies in Mexico* (Pinar, 2011a). Para hablar de las circunstancias actuales respecto al campo del curriculum en México, Pinar solicitó a siete investigadoras e investigadores mexicanos que participaran en un estudio cuya primera parte consistió en responder preguntas acerca de sus historias intelectuales. La pregunta concreta fue: "¿Cómo la historia y la cultura nacional mexicana, así como la globalización, estructuraron su propia formación intelectual-profesional?" (p. 6). Con las respuestas a este planteamiento, Pinar elaboró un texto titulado *The Mexican Scholars* (p. 7-20),

al que le sigue una pequeña conclusión (p. 20-21), en la que muestra que las historias individuales convergen para formar un panorama sobre los estudios del curriculum en México.

Pinar también ha publicado textos autobiográficos (2015) que al mismo tiempo que muestran cómo se desarrolló el campo de la reconceptualización del curriculum, señalan el camino del *currere*. Cuando hace referencia al pasado en el presente, habla de docentes, temas, libros y experiencias que fueron definiendo las decisiones que tomó. Algo importante, es señalar el entramado que teje con las circunstancias de su entorno, por ejemplo, reconocer su negativa a hacer el servicio militar durante la guerra de Vietnam. Conforme avanza en el tiempo se puede apreciar que hace más énfasis en colegas, o incluso las instituciones y sus características. En cuanto a la fase progresiva, es llamativo que refiere a estudiantes y personas que han colaborado con él, es posible que esto se deba a que al mirar al futuro, reconoce que en el presente es una persona de más de 70 años y, por lo tanto, el futuro lo conforman quienes han hecho equipo con él.

En 2017, Pinar publicó un artículo titulado *That first year* (W. Pinar, 2017), que es un texto autobiográfico que habla de su primer año como profesor en la Universidad de Rochester. En él propone una reformulación de la fase regresiva del *currere*. Consiste principalmente en hacer mayor énfasis en regresar a nuestra presencia en el pasado, o hacer una regresión temporal para poder reconstruir la experiencia del presente. Por ello propone el término *reactivación* y señala que la fase no consiste en un acto de recordar sino de volver a experimentar el pasado (p. 1). Otro aporte interesante de este texto es que el autor propone que también se puede realizar esta fase por medio de objetos como los libros de la biblioteca personal (p. 8).

Entre quienes han retomado el *currere* para realizar investigaciones, podemos encontrar la propuesta de Chloé Bolyard (2016), quien realizó una tesis doctoral que tenía como pregunta central ¿Cómo narran las profesoras veteranas de escuelas primarias, lo que significa ser maestra

en la era de las reformas? Bolyard usó el método como punto de partida para realizar cuatro entrevistas (una por cada fase) a cinco profesoras. Algo importante de esta tesis es que describe de una forma muy detallada las consideraciones y procedimientos que se deben realizar para dar confianza a quienes participan y para proteger su identidad. En cuanto a los instrumentos de recolección de información, diseñó protocolos de entrevista para cada fase, las preguntas correspondientes a la regresiva fueron 3: ¿Qué te llevó a elegir la enseñanza como profesión?, ¿Qué era ser un profesor cuando empezaste a trabajar, y cómo es en la actualidad?, situado en el presente, ¿cómo te sientes acerca de tus experiencias pasadas como profesor? (p. 200). Se puede apreciar que Bolyard decidió iniciar la fase regresiva en el momento en el que eligen estudiar para ser profesoras, y que las preguntas buscan establecer una relación entre el pasado y el presente.

Por su parte, Diane Brown (2007) usó el *currere* para conocer las carreras docentes, pero enfocándose principalmente en las razones por las que deciden permanecer o alejarse de la profesión, esto debido a una alta tasa de rotación de personal. El procedimiento usado por Brown consistió en reuniones semanales de escritura y diálogo con las y los participantes. Las preguntas usadas para la fase regresiva fueron organizadas en cuatro rubros, infancia, primer año de enseñanza, diferencias entre el primer y segundo año y, cambios en la enseñanza desde el primer año al presente (p. 256).

En el caso de esta investigación, decidí que la fase regresiva debía abarcar todos los años de escolaridad y otras experiencias de formación, los primeros años de docencia, y todo el tiempo que llevan en el IEMS. Como lo demuestra Pinar, las experiencias que configuran la identidad y el curriculum no se remiten a un periodo específico de la vida por lo que consideré necesario hacer historias de vida amplias y a profundidad. En el capítulo dos explico con más detalle las características de mi estrategia metodológica.

Fase progresiva

La fase progresiva consiste en mirar hacia el otro lado, hacia el futuro (Pinar, 1975, p. 12). Hablar de lo que todavía no es presente, puede ser mañana, la próxima semana, los siguientes meses, el próximo ciclo escolar, los siguientes tres y así. De acuerdo con Pinar (1975, 2004), la forma en que imaginamos el futuro muestra los intereses del presente, los asuntos que nos están marcando en la actualidad. Algunos de los aspectos en los que se puede poner especial atención son la relación con colegas y estudiantes y su contenido emocional e intelectual; y las características de la enseñanza (p. 12).

Entre los principales obstáculos que se pueden presentar en esta fase, están la idea de que no se puede predecir el futuro por lo que imaginarlo es sólo un acto de ficción (p. 12). Por otro lado, también se puede caer en el error de forzar el proceso al querer ir muy lejos, basta con ir hasta donde sea confortable y sin producir preocupaciones.

En *What is curriculum theory?*, Pinar (2004) aborda la fase progresiva enfocándose en concepciones futuristas de la educación que ponen la primacía en lo tecnológico. En estas ideas respecto al futuro de la educación, los seres humanos están permanentemente conectados a la red y las identidades son muy cambiantes. Lo anterior tiene su origen en las actuales políticas educativas que han convertido a las computadoras en la mayor fantasía de la utopía educativa, un curriculum a prueba de docentes (p. 125-161).

En cuanto a la tesis de Bolyard (2016), su protocolo de entrevista para esta fase sólo tiene una pregunta: Piense cómo será ser un maestro en los próximos días, semanas, meses y años. ¿Cómo será la enseñanza para ti? (Considere, en particular, la naturaleza cambiante de la enseñanza que describió durante nuestra primera entrevista y otros cambios en la evaluación, el currículo, la responsabilidad (accountability), las evaluaciones de los maestros, etc.) (p. 201). Se

puede observar que la pregunta, está dirigida a los objetivos de la investigación de la autora, lo que genera la duda de si en caso de no especificarlo las profesoras habrían hecho referencia a las evaluaciones y a los procesos de rendición de cuentas vigentes.

En cuanto a Brown (2007), nuevamente agrupó sus preguntas o cuestionamientos en cuatro rubros, la vida como enseñante en cinco años (quienes participan, cómo son los niños, el aula, la escuela, qué enseña, cómo lo hace y cómo se siente); la recepción de un reconocimiento en el futuro (qué hizo, cómo, con quién, cómo se siente y quién entrega el premio); en cinco o diez años, una vez alcanzados los objetivos profesionales, cuáles serían los nuevos y en qué se diferenciarían respecto a los anteriores; la jubilación (escribir una carta explicando por qué se jubila, sus logros, agradecimientos y problemas que deberían resolverse) (p. 257).

Por su parte, Barbara Rose (2017), propone la escritura de textos autobiográficos con estudiantes de universidad como parte de su proceso educativo, esto lo hace usando como guía el *currere*. Para sustentar esta propuesta, señala los aportes que la fase progresiva hace tanto a docentes como a las instituciones. Ella utiliza el método y, específicamente, la fase progresiva para explorar qué de sus cursos fue significativo para la comunidad estudiantil y cómo dan sentido a las experiencias en la universidad (p. 42). La fase progresiva ayuda comprender el contexto, las motivaciones y creencias, por ejemplo, si la visión futura de la transformación curricular está motivada por el mantenimiento de prácticas tradicionales, o identificar principios involucrados en la formación (p. 45). En cuanto a los aportes institucionales, señala que, por medio de los textos autobiográficos se pueden detectar necesidades educativas como cursos que aún no existen, o qué conocimientos están siendo privilegiados en la cultura institucional (p. 43).

En esta investigación, la fase progresiva se trabajó cuidando no forzar el tiempo a futuro acerca del que se podrían hacer suposiciones fuertes, tampoco orienté preguntas a un determinado

elemento como la jubilación, la población estudiantil o las relaciones entre la comunidad docente o con las autoridades del IEMS. Procuré dejar abiertas las posibilidades de que los relatos autobiográficos abordaran aquellos elementos del presente que están impactando la idea de futuro. Resulta relevante que esta fase es una de las más complicadas y que menos se desarrollaron en las historias de vida, en el siguiente y capítulo y en las conclusiones hablaré más sobre esto.

Fase analítica

El objetivo de esta fase es describir el presente biográfico. ¿Cómo es el presente?, ¿Cuáles son los intereses intelectuales?, ¿Cuál es la condición emocional?, ¿A qué ideas o corrientes se tiene adhesión?, ¿Qué disgusta o genera rechazo? Se trata de encontrar la relación presente-pasado-futuro, pero no en términos cronológicos sino ver la interrelación del futuro presente en el pasado, el pasado en el futuro y el presente en ambos (Pinar, 1975, p. 13-14).

Esta fase presenta grandes retos, pues como señala Pinar, se trata de enfrentar los hechos, reconocerlos como las condiciones (externas o internas) de la situación actual. En *What is curriculum theory?* (2004) Señala que el anti-intelectualismo, el racismo y la misoginia son ese presente al que se debe hacer frente. Encontrando causas externas como las políticas públicas, pero también reconociendo las razones internas, de las cuales somos responsables. Se trata de un trabajo comprometido, honesto, que permita ejercer una auto crítica, alejada de una postura defensiva que impida tomar medidas para enfrentar el presente de forma individual y colectiva (p. 9).

En 2017, Pinar reformuló la fase analítica del *currere* y la llamó Reconstrucción (p. 1). Esto con la intención de hacer énfasis en la necesidad de aprender de la experiencia de estar en otro tiempo y en otra parte. De acuerdo con el autor, es necesario convertir en conocimiento la experiencia para lograr una comprensión de quién se es y de lo que está en juego en el momento presente. Centrando la atención en lo educativo, se trataría de entender el curriculum como las

experiencias escolares (como estudiante y/o docente) y sus consecuencias para mí como persona en el presente (p. 4).

Bolyard (2016) propuso cuatro preguntas para realizar las entrevistas a las maestras veteranas: 1) ¿Qué significa hoy ser docente? Describe tus ideas, 2) ¿Cómo impacta el futuro en la enseñanza hoy?, 3) ¿Cómo impacta tu pasado, tu futuro en la enseñanza?, 4) ¿Cómo se hace evidente el pasado y el futuro en tus experiencias docentes presentes? (p. 202). Aunque en los capítulos correspondientes a las biografías de las profesoras, no es posible apreciar su reacción ante las preguntas, se puede observar que usan experiencias del presente o del pasado más inmediato para responder.

En cuanto a Brown (2007), presenta esta fase como escribir sobre lo que se ha escrito, encontrar las ideas recurrentes y que se podría considerar que son ciertas tanto en el presente como en el pasado y futuro. Señalar las partes que generan atracción o las que desearía haber actuado diferente, qué emociones despiertan las experiencias escritas. También propone establecer relaciones entre las decisiones o los juicios del presente y el pasado y las del futuro con el presente (p. 258).

En esta investigación la fase analítica se trabajó a partir de identificar ideas recurrentes en el presente, pasado y futuro, las emociones que despiertan y la identificación de decisiones. Resulta especialmente interesante con un grupo de docentes de historia trabajar el análisis de estas relaciones temporales pues se podría asumir que es algo que realizan cotidianamente, en los resultados y conclusiones analizaré los resultados de esta fase.

Fase sintética

Conforme va avanzando en la descripción de las fases del *currere*, Pinar (1975) se vuelve más concreto y directo, todas esas recomendaciones o propuestas de preguntas e incluso las técnicas

que propone en las anteriores desaparecen. Tal vez sea por esto por lo que percibo a la fase sintética como la más compleja, el objetivo es decir con la propia voz, cuál es el significado del presente, cómo contribuyen la formación escolar y el trabajo profesional al presente, ¿dan luz para mirar la situación actual?, ¿obscurecen? (p. 15).

Otros trabajos aportan un poco más sobre cómo proceder en esta fase, en un texto escrito junto con Madeleine Grumet (Pinar y Grumet, 1976) se señala que, una mejor comprensión del presente permite escoger qué honrar y qué dejar ir.

Sin embargo, uno de los textos que más llamó mi atención en cuanto a la fase sintética, fue *What is curriculum theory?* (Pinar, 2004), ya que, en él, se presenta esta como un momento de movilización tanto individual como profesional. Pinar vuelve a señalar el compromiso personal en la reconstrucción de las esferas pública y privada en el curriculum y en la enseñanza. Invita a "entrar a la arena" (p. 10) y enseñar a las personas que nos rodean lo que está en juego en la educación y concluye señalando que, en nuestra época, ser intelectual requiere activismo político. En el capítulo nueve de este libro se puede encontrar todo un apartado (Pinar, 2004, pp 226-232), dedicado a explicar cómo y por qué la comunidad docente e investigadora del curriculum pueden reapropiarse de éste.

En su tesis doctoral, Bolyard tradujo estas ideas en tres preguntas: 1) a partir de su reflexión de las últimas tres entrevistas, ¿dónde está ahora en su comprensión de lo que significa para usted ser docente?, 2) ¿Cómo se alinea esta comprensión con el tipo de docente que aspira ser?, 3) ¿Cuáles son sus reflexiones generales sobre el proceso de *currere*? Estas preguntas se acercan más a los primeros planteamientos de Pinar (1975) sobre la fase sintética.

Brown (2007), orientada a la elección de continuar o cambiar de vida profesional, plantea preguntas organizadas en cuatro rubros: aprendizaje sobre la propia identidad y subjetividad;

reescribir historias del pasado para aprender a reescribir las del futuro; objetivos y metas que se desee lograr y su planificación; qué decisiones se toman a partir del aprendizaje sobre la propia vida (p. 259).

Para Barbara Rose (2017, p. 41), la fase sintética es el análisis del pasado, presente y futuro para hacer conexiones a contextos más amplios, incluidos los políticos. Señala que el *currere* es una herramienta que ayuda a separar las cosas para ver cómo funcionan juntas y luego volver a juntarlas para trabajen de una mejor manera.

Esta investigación no tenía un objetivo movilizador, sin embargo, al retomar el *currere* no se podía ignorar esta fase. Decidí que la segunda y última entrevista buscaría conocer si había algún posicionamiento relacionado con el proceso autobiográfico, es decir si se había tomado alguna decisión o conocimiento sobre la identidad docente y la enseñanza de la historia. No hubo preguntas concretas al respecto, simplemente hago algunas interpretaciones a partir de las expectativas de futuro que se manifestaron.

Otras propuestas para usar el currere

Además de analizar las formas de aplicar el *currere*, las técnicas, instrumentos o preguntas para cada fase, existen trabajos como el de Yatta Kanu y Mark Glor (2006), quienes proponen aplicar el método con docentes pre-servicio o estudiantes como una opción formativa. De acuerdo con estos autores, quienes deciden optar por la docencia piensan que saben qué es y hace un docente ya que han sido parte del sistema educativo por una buena cantidad de años. Debido a esto, la formación profesional es filtrada por el pasado en el sistema, la práctica estará influenciada por concepciones, creencias, disposiciones y capacidades relacionadas con sus experiencias previas. Por estas razones proponen que se examine ese bagaje antes incluso de realizar las prácticas de aula que forman parte de casi todos los planes de formación docente.

Retomando a Sue Johnston (1994), señalan que el pasado suele ser ignorado en los programas de formación docente con la esperanza de que los nuevos conocimientos lo remplacen, sin embargo, esto no sucede y aunque se han hecho propuestas para explorar el pasado de estudiantes, una limitante que es que no se vincula con el presente y el futuro. El objetivo de aplicar el *currere*, es explorar sus experiencias educativas y cómo estas dan forma a sus concepciones y prácticas de enseñanza.

Se proponen tres preguntas básicas: ¿cómo entiendo la enseñanza? (¿qué es lo que entiendo por enseñanza?), ¿cómo, a través de mi experiencia e historia personal, llegué a entender la enseñanza de esta manera?, ¿cómo me gustaría llegar a ser en mi futuro profesional? Y aunque el trabajo autobiográfico es individual, se enfatiza la elaboración de una autobiografía colaborativa, ya que para que el *currere* se convierta en práctica educativa, se deben compartir las historias de vida y así conocer y reconocer la comunidad, el énfasis se pone en que cada participante conecte su pasado y futuro (regresivo y progresivo) con la sociedad, que no generen biografías aisladas, esto con la intención de lograr que miren qué del medio en el que participan, pueden transformar o cambiar con miras al futuro.

Entre los objetivos de esta propuesta señalan el dar voz a docentes, esto no se entiende como el acto de hablar, sino como participar en la comunidad (quien tiene voz es quien puede incidir en su medio), el inicio sería comunicar sentido a alguien más. Docentes que han encontrado su voz, pueden ayudar a estudiantes a hacerlo.

Otra de las potencialidades del *currere*, es mostrar a la comunidad docente que poseen un enorme conocimiento práctico que les guía todos los días, este es una combinación de teoría y práctica que surge en las experiencias vividas. La comprensión de esto puede empoderarles para

hacer cambios transformadores, pero para que estos ocurran, se debe tener conocimiento de cómo el sistema ha moldeado sus experiencias y conciencia.

Por su parte, Tom Poetter (2017) ha implementado el uso del *currere* en sus cursos para enseñar, debatir, dialogar, indagar y escribir sobre temas de los estudios curriculares. Su principal objetivo es discutir la estandarización y corporativización del curriculum a partir de las autobiografías. Además, ha desarrollado el proyecto *The Currere Exchange* (2020) que es una especie de retiro dirigido a una comunidad diversa pero interesada en el curriculum, para que, por medio del trabajo autobiográfico se descubran nuevos puntos de vista y caminos para llevar a cabo la conversación compleja. También cuentan con una publicación académica periódica en la que se publican los trabajos y reflexiones de quienes participan en los retiros y forman parte de este grupo (2020).

En resumen, las características principales del método *currere* son: a) énfasis en la experiencia, b) las cuatro fases, c) el uso de técnicas como la libre asociación para registrar la experiencia, d) el análisis de la interrelación entre pasado-presente-futuro, e) el acto autobiográfico como movilizador. Ahora que ya están claras la estructura y técnicas del método, es necesario aclarar algunos conceptos provenientes de la fenomenología, especialmente el mundo de la vida, la experiencia y noema, ya que estos permiten comprender e interpretar las autobiografías e identificar la relación entre lo que se narra, la identidad docente y la reconstrucción del curriculum como proceso en las clases de historia en el IEMS.

El mundo de la vida, la experiencia y sus aportes al *currere*

He hablado del curriculum como conversación compleja, y de cómo tanto Pinar en el campo en América Latina se han interesado por conocer la experiencia de las personas. Por esta razón es

necesario definir qué se entiende por experiencia y cómo podemos estudiarla y comprenderla. Para ello retomaré el concepto de mundo de la vida desde la fenomenología de Edmund Husserl que, de acuerdo con Grumet (1975), es un elemento fundamental del *currere* y ayuda a comprender y analizar la relación entre las experiencias particulares y la reconstrucción del curriculum.

Para Follesdal (1992), la fenomenología pretende estudiar nuestras diferentes perspectivas subjetivas, las maneras de experimentar la realidad y debido a que el objetivo es comprender a las personas, no basta con conocer a qué estímulos están expuestas y cómo se mueven en ellos, sino que es mucho más importante conocer cómo se experimentan a sí mismas y su entorno (p. 50-51).

De acuerdo con Husserl (1980, 2008) la experiencia en el mundo nos lleva a construir noemas, que son estructuras acerca de aquello que experimentamos, son anticipaciones sobre el tipo de experiencias que tendremos cuando nos aproximemos a un objeto y lo percibamos, sin embargo, pocas veces podemos determinar lo que experimentamos, muy rara vez podemos ir hacia adelante y atrás entre los modos de estructurar nuestra experiencia, y podemos, incluso, no tener conciencia de que se está llevando a cabo una estructuración y solemos experimentar los objetos como teniendo una estructura por sí mismos.

La palabra objeto, usada en el párrafo anterior, debe tomarse en un sentido amplio, pues no incluye solo cosas físicas o inanimadas, sino que puede hacer referencia a animales, personas, acontecimientos, acciones o procesos (Follesdal, 1992, p 53). La noción de noema es entonces fundamental para Husserl puesto que, dos personas pueden llegar a tener una experiencia distinta a partir de un mismo objeto ya que su percepción está estructurada de diferentes maneras, por ello, lo central no es el objeto, sino la manera y los elementos a partir de los que se experimenta. Sin embargo, el mundo circundante y a la propia vida, se viven de forma rutinaria esto es lo que hace

necesario el estudio de la experiencia, que al mismo tiempo es el estudio del mundo y de la forma en que estamos en él.

El mundo de la vida o Lebenswelt

Resulta interesante que en la obra de Edmund Husserl se pueden encontrar múltiples referencias a diversos mundos, por lo que se podría llegar a pensar que Husserl propuso la existencia de muchos mundos. Debido a que el interés de este apartado no es hacer una discusión a profundidad sobre los fundamentos del mundo de la vida sino describir sus características y aportes al estudio de la experiencia educativa, específicamente al *currere*, me he acercado a la obra de Husserl por medio de otros trabajos y no pretendo hacer un análisis detallado de todas las referencias al mundo de la vida.

Es importante señalar que Husserl utiliza diversas fórmulas para designar el mundo de la vida, por ejemplo, el mundo lógico que aparece en las *Investigaciones lógicas* (2009), el mundo circundante de *Ideas para una fenomenología pura* (2013), el mundo primordial de las *Meditaciones cartesianas* (2009), el mundo objetivo y el mundo de la vida concreto de *La crisis de las ciencias europeas* (2008) y el mundo de la vida originario de *Experiencia y juicio* (1980). Lo que puedo decir respecto a las diferencias entre estos, no es el mundo en sí mismo o la existencia de muchos mundos, sino la forma o, para decirlo en palabras de Husserl, la actitud con la que se está en este. Por esta razón conocer el mundo implica conocer la forma en que es percibido y experimentado por las personas, ese es el objetivo de la fenomenología.

Antes de comenzar a precisar esos mundos que nos van a ayudar a comprender la experiencia y su estudio, es conveniente señalar que, al decir mundo de la vida, de acuerdo con Montero (1994, p 11), hay que desechar la tentación de entender esa vida en términos biológicos,

como forma de existencia de los seres vivientes manifiesta por su anatomía o fisiología. En las *Meditaciones* (2009) Husserl habla de la vida, en cuanto conciencia del mundo, apuntando que en ella entran la experiencia, el pensamiento, la valoración y la conducta, todas ellas operan para dar sentido y validez al mundo. Entonces vida significa acción enfocada a fines, vida que produce formaciones, que crea cultura (Husserl, 2008).

Para Husserl el mundo de la vida originario y el mundo primordial son los mundos de la subjetividad trascendental, es decir, los que la fenomenología aspira a comprender, pero antes de llegar a ellos debemos al menos diferenciarlos del mundo circundante, el mundo objetivo y el concreto. Del primero de estos tres me ocupo a continuación.

El mundo circundante es el de la actitud natural y pertenece a un nivel inicial de la investigación fenomenológica. Entonces, si anteriormente dije que no es que existan muchos mundos sino actitudes o formas de estar en él, este sería el terreno en el que se ejercen las actividades prácticas, cuyos resultados integran la constitución de las cosas de las que nos ocupamos diariamente. Este no es un mundo precientífico sino que tiene como característica esta actitud natural que dice que son las once de la mañana, con la misma naturalidad con que decimos que hace calor (Montero, 1994, p 25). Lo que no pertenece a ese mundo circundante es el campo abstracto de la matemática, sin embargo, expresiones matemáticas se han incrustado y sedimentado en él, formando parte de nuestro actuar cotidiano. Entonces en el mundo circundante se depositan algunos resultados teóricos del pensar conceptual cuando éste abandona la actitud puramente abstracta para convertirse en actitud natural. Por poner algunos ejemplos relacionados con la historia y su enseñanza, la actitud natural es la que usa de forma cotidiana convenciones temporales como los años, los siglos, las edades de la historia, o abreviaciones narrativas que suelen ser el nombre que se da a procesos históricos que engloban personas, acontecimientos,

circunstancias y significados acerca de los que no nos preguntamos, por ejemplo, Holocausto, 2 de octubre, descubrimiento de América. Esta actitud sigue los modelos culturales, las normas y valores dominantes y los mira de forma atemporal y ahistórica.

Este mundo no sólo consta de unas experiencias básicas, sino también de construcciones teóricas y prácticas, no está ahí como un mero mundo de cosas, sino como un mundo de valores, de bienes, un ámbito de experiencias de cosas individuales que se despliegan en el espacio y en el tiempo y que valen como realidades básicas. En este mundo las experiencias han absorbido los caracteres objetivos creados por las actividades conceptuales, estimativas, teóricas y prácticas (Montero, 1994, p 23).

El mundo del que nos ocupamos en nuestra actitud natural, el mundo al que atribuimos existencia en cualquiera de nuestras formas de conducta espontáneas o teóricas, incluso científicas, es siempre el que existe para mí y para las demás personas es el que Husserl (2013) interpreta como mundo circundante de la actitud natural y que, con los mismos caracteres intencionales, es decir, con la misma vinculación con la conciencia que lo objetiva, es retenido por la fenomenología (Montero, 1994, p 74).

En las Meditaciones Cartesianas (E. Husserl, 2009) encontramos las primeras referencias al mundo de la vida concreto, es aquí donde se menciona que los seres humanos que viven en un mismo mundo pueden hallarse en diversas comunidades culturales y que, por lo tanto, estos constituyen diferentes mundos circundantes culturales, mundos de la vida concretos. Cada persona comprende, en primer lugar, su mundo circundante concreto o bien su cultura, y lo hace precisamente en cuanto parte de la comunidad que configura esa cultura.

Es importante señalar que el mundo de la vida concreto se constituye históricamente, es decir, no sólo está integrado por cosas empíricas, sino, además, por objetos con predicados

espirituales (p. 152-157) que, de acuerdo con su origen y su sentido, remiten a sujetos y, en general, a sujetos extraños y a su intencionalidad activamente constituyente. Tal es el caso de todos los objetos culturales como libros o instrumentos que, al mismo tiempo, implican el sentido de experiencia para cada uno. Los objetos culturales, con su sentido pragmático y con la espiritualidad que les presta el haber sido constituidos por actos estimativos o teóricos, pertenecen también al mundo de la vida concreto (Montero, 1994, p 101). Es también un mundo de valoraciones religiosas, estéticas, morales, que se han proyectado sobre las cosas a lo largo de la historia (p. 109-110).

Este mundo concreto es variable y se puede configurar de tantas maneras como integrantes tiene, de forma individual o colectiva y, como ya se mencionó antes, es histórico pues la conformación de la culturas tiene dimensiones temporales que van más allá de la vida de una persona, este rasgo es llamado por Husserl historicidad (2008, p 192). En el mundo de la vida concreto planteado en *La crisis de las ciencias europeas* (Husserl, 2008) se sedimentan los productos de las actividades culturales del pasado, como nuevas objetividades que se añaden a las de la percepción actual que se tiene de un objeto o de una situación, fundiéndose con ellas y enriqueciendo su sentido. Para Montero (1994, pp 113-114), en la experiencia de un determinado estado de cosas se manifiesta la historia que gravita sobre él, en la comprensión de cualquier objeto hay un pasado latente o explícito, así como un horizonte de expectativas que incluyen una dimensión histórica.

Si retomamos lo planteado al inicio respecto a los mundos como actitudes o formas de estar y ser en él, queda claro que la estructura del mundo de la vida concreto es distinta al mundo circundante, cuando la concreción de las cosas se enriquece con los sedimentos que en ellas deposita la cultura de su momento histórico, y se comprende la red de relaciones causales que lo

constituye. Dicho esto, queda claro por qué este mundo es un punto de partida para la investigación fenomenológica, puesto que en él se conjugan la pluralidad de subjetividades y de colectivos que conviven desde diversas perspectivas que pueden adoptar configuraciones culturales distintas. Según Montero (1994, pp 99-100) esta actitud permite llegar a una comprensión de esos mundos concretos, del presente y, desde allí, a la del pasado histórico.

Regresando a la historia y su enseñanza, la actitud del mundo de la vida concreto se observa cuando las y los participantes de esta investigación señalan que el momento y circunstancias en las que se elaboró el programa de la materia en el IEMS es distinto al actual e identifican cambios en la historiografía (cuando se preguntan qué es la Nueva Historia, la historia cultural o cómo se da la relación pasado-presente), en la didáctica de la historia (cuando cuestionan el enfoque de historia retrospectiva, los objetivos y contenidos) y en las características de la comunidad del Instituto (cambio en las características del estudiantado, envejecimiento de la planta docente) a las que responden de manera individual y consideran que es necesario discutirlo de forma colectiva.

Pero si el mundo de la vida concreto no es objetivo, aunque se constituye en parte por este, ¿qué es el mundo objetivo? En los párrafos anteriores queda claro que la ciencia objetiva tiene una constante relación con el mundo en que vivimos, esta relación es de sentido.

Las construcciones de las ciencias no son cosas del mundo de la vida como las piedras, las casas, los árboles, señala Husserl (2008) que son unidades significativas ideales. Esa idealidad no modifica nada el hecho de que sean construcciones humanas, referidas esencialmente al actuar humano. Como se vio cuando hablamos de la hora del día o de las edades de la historia, el mundo objetivo elaborado por las ciencias forma parte de nuestra actitud cotidiana (natural) cuando es naturalizado y la objetividad ideal se trivializa en los objetos de que nos ocupamos con esta actitud. Como podemos ver, la cuestión de la actitud sigue siendo fundamental, podemos ver el mundo de

muchas maneras, pero la intención de la fenomenología es verlo como producido por la conciencia, razón por la que cambia y toma diferentes formas. En el caso del mundo objetivo, la propuesta sería comprender que las ciencias son una forma o una actitud ante el mundo, en el caso de la enseñanza de la historia y de esta investigación, sería, por un lado, reconocer que la historiografía es una forma de conocer y de comprender el presente y que no es la única, y por otro lado, identificar que la historia escolar tiene finalidades distintas a las de la disciplina histórica y preguntarse continuamente cuáles son, quién las establece y cuál es el propio posicionamiento al respecto.

Otro aspecto importante, es notar el énfasis en la naturalización del mundo objetivo hasta llegar a una actitud natural y si nuestro interés es la experiencia educativa, lo que me lleva a preguntarme ¿qué tan sedimentado está el mundo objetivo en la forma que experimentamos la escolaridad, la educación y el curriculum?

Aunque hasta ahora he explicado algunos de los mundos planteados por Husserl y su relación con la actitud, está pendiente la cuestión de la experiencia. ¿Qué es una experiencia?, ¿todo lo que nos pasa cada día?, ¿cómo sabemos que algo que ocurrió es una experiencia? Para responder a estas preguntas y comprender en alguna medida las razones que llevaron a Pinar y Grumet (1976) a considerar la fenomenología como un fundamento del *currere*, debemos ir al mundo de la vida originario.

El mundo de la vida originario es aquel en el que las personas se preguntan (nos preguntamos) por el origen de los sedimentos culturales que se han depositado en el mundo que vivimos en nuestra actitud natural. Es interesante que el mundo originario no sea considerado como un amasijo de datos y experiencias que están ahí, delante de uno, sino como ese en el que la actitud es de interrogación, de reconocer los sedimentos de sentido y las operaciones subjetivas que los

han generado (Husserl, 1980, p 49). Entonces, si en el mundo objetivo se entiende el conocimiento producido por las disciplinas como una forma de conocer y estar, el mundo de la vida originario se conforma por la totalidad de experiencias que permiten el juicio que anticipa aproximaciones, en este mundo, la actitud es de conexión o de establecer relaciones entre fenómenos o elementos empíricos de la vida es donde se comprende el sentido que los objetos (cosas, ideas, personas, valores) tienen y cómo constituyen la subjetividad, que reconoce además la presencia de otras subjetividades y la relación con la propia.

Es un horizonte abierto a nuevas propiedades que se van concretando progresivamente en virtud de nuevas experiencias, mediante la determinación y articulación de sentido por medio de los juicios que en ellas incidan (Montero, 1994, p 161). Si el mundo de la vida originario es un universo de experiencias, queda pendiente esta cuestión central, ¿qué es una experiencia?

La experiencia se halla en el primer plano del mundo circundante, en *Ideas para una fenomenología pura* Husserl (2013) afirma que "…el conocimiento natural empieza con la experiencia y permanece dentro de la experiencia…" (p. 17), lo que en concreto forma el mundo en que vivimos todos los días, el que suscita problemas teóricos y prácticos de toda índole, incluidos por supuesto los filosóficos, es el campo de las experiencias mundanas en que se fijan las estructuras ideales creadas por la cultura del pasado y las que en cada momento forman los supuestos que condicionan cualquier tipo de actividad humana.

La experiencia es un proceso de explicación que prepara o anticipa, que contiene conflictos y rechazos cuando una percepción anula otra que hasta ese momento había prevalecido. Podemos decir que son estructuras empíricas en el mundo de la vida originario, pues no tienen la precisión que es propia de la expresión conceptual (Montero, 1994, p 160). A partir de las experiencias y de

las anticipaciones, se pueden formar numerosos juicios que expresan distintos estados de cosas que corresponden a la situación experimentada.

Esto significa que toda cosa experimentada tiene un horizonte interno y también uno externo, ilimitado, de objetos que se dan junto a él (Husserl, 1980). La presencia de ese horizonte contribuye al sentido que pueda tener cualquier experiencia singular, extendiéndola más allá del significado que pudiera darle su horizonte interno (Montero, 1994, p 168).

Es importante entonces señalar que, cuando estamos frente a un objeto, generamos anticipaciones a partir de las formas (estructuras, noemas) que tenemos, si la anticipación se confirma, entonces la estructura se mantiene, pero si, por el contrario se rechaza, entonces cambiará la estructura, se entiende entonces que la experiencia tenga una función genética para Husserl (1980), y es por eso que considera el estudio de la experiencia fundamental pero además no sólo de manera individual como algo que ocurre solo al interior de cada persona, para Husserl la intersubjetividad es vital, no solo de forma sincrónica sino diacrónica porque como ya vimos, el mundo de la vida concreto y originario son históricos, esto quiere decir que las experiencias pasadas aportan estructuras que, al ser experimentadas en el presente, forman juicios.

Aquí es donde la espacialidad, la temporalidad y las relaciones causales entran como formas del mundo, vinculadas estrechamente con su índole empírica, toda experiencia encierra un cúmulo de interpretaciones, de significaciones que provienen de ocasiones pasadas en que se tuvo experiencias similares que llevan a una comprensión que, de forma genérica, ilustran el caso presente. Toda experiencia actual, por encima de sí misma, refiere a posibles experiencias que, a su vez, señalan a otras y así sucesivamente (Husserl, 2013, p 21). Una vez que ha quedado clara la contribución de las experiencias a la constitución del mundo, es importante retomar uno de los principales problemas de la fenomenología, el análisis de las experiencias.

He querido hacer énfasis en la actitud ante el mundo, sin embargo, poner en evidencia las experiencias que han formado nuestro juicio y nuestro mundo no es tan fácil como una simple disección de elementos físicos que, al separarse muestren su identidad. Diría que es todo lo contrario, por un lado, los componentes empíricos pueden resistir el intento de aislarlos, y por el otro hay que preguntarse si al separar, por ejemplo, experiencias, juicios, anticipaciones, actitudes, podríamos acercarnos al mundo de la vida originario. Para Montero (1994, p 152), en el mejor de los casos, los intentos por reducir fenomenológicamente la experiencia, no impedirían que se tratara de una interpretación empírica revestida por las conceptualizaciones de la teoría fenomenológica.

En *Experiencia y juicio*, Husserl (1980, pp 13-16) plantea que la investigación sobre el mundo de la vida originario consiste en la búsqueda y análisis de las experiencias que generan el juicio, aunque estas deban efectuarse desde el interior de los mismos juicios que de ellas proceden y que las han absorbido. Es un análisis que no puede prescindir de las idealizaciones que el juicio construye, pero que intenta la distinción entre los elementos que las originan y las significaciones que se han elaborado.

Husserl (1980, pp 41-43) advierte que en nuestra experiencia del mundo, tal como se relaciona con el mundo que ya está siempre dado previamente (el mundo circundante), no será fácil encontrar aquellas evidencias de la experiencia que buscamos, aquella que funda un juicio. Por ello se deben indagar las experiencias subyacentes a toda clase de idealización, teórica o práctica, mediante una abstracción de las idealizaciones o de las construcciones culturales que se han sedimentado en dichas experiencias, de forma tal que éstas siempre conserven la huella de esos depósitos, es por esto que el *currere* se presenta como una posibilidad de conocimiento respecto a las construcción y reconstrucción del curriculum.

Esos significados implícitos en las experiencias que generan o cumplen los juicios son los aludidos por Husserl (1980, p 433), y se obtienen a partir de las formaciones originarias, a partir de la experiencia, experiencia sensible y experiencia mental. Indagar la constitución de la mundanidad espaciotemporal a partir de las funciones de la conciencia que operan en una experiencia, la del mundo de la vida originario es entonces el propósito de la investigación fenomenológica.

En este punto, es conveniente hacer un pequeño repaso de lo aprendido sobre el mundo de la vida. Este es "…el conjunto total de los objetos de la experiencia del conocimiento empírico posible, de los objetos que, sobre la base de experiencias actuales, son cognoscibles…" (Husserl, 2013, p 18). El espacio y el tiempo son horizontes de ese mundo que es compartido por todos los sujetos que hacen uso del lenguaje, todo es susceptible de ser nombrado en un sentido muy amplio. El lenguaje proporciona un medio para objetivar el mundo. Este es, por tanto, presupuesto por quienes comparten el lenguaje y forman un horizonte de humanidad (Husserl, 2008, p 59).

Se trata de un mundo que constituye el supuesto fundamental para la convivencia de quienes tienen conciencia de su mundo y el mío como uno y el mismo, del que tenemos una conciencia limitada y distinta. Cada quien ve las cosas desde un lugar y por eso se presentan de diversa manera. Este mundo es contingente, pues cualquier cosa determinada ha podido no existir en otras circunstancias o pudo hacerlo de otras formas. Las actividades de la conciencia que hacen presente el mundo no ocurren sólo en la mente, sino también en lo práctico por lo que se alude a la percepción con los sentidos y a los procesos físicos.

La distinción entre los mundos circundante, de la vida concreto, objetivo y de la vida originario permite aproximarse al estudio de la experiencia y de la producción del curriculum identificando actitudes, anticipaciones y juicios a partir de los que se da la construcción identitaria

de docentes y, al mismo tiempo, permite hacer visibles los espacios por medio de los cuales es posible lograr la agencia o empoderamiento del que hablaba más arriba.

El estudio del mundo de la vida requiere desechar el supuesto de que hay un mundo real por sí mismo. Esto no quiere decir que se limita el análisis a representaciones o imágenes mentales de la conciencia. Lo importante es respetar el vínculo intencional entre la conciencia y sus objetos. La inspección fenomenológica que se produce sigue proyectada en el mundo objetivo, pero, en lugar de confiar naturalmente en su existencia, se vuelve hacia las funciones de la conciencia que están condicionando la presencia de los objetos. La tarea de la fenomenología, que opera a partir de estos datos, será dilucidar cómo se relacionan ambas pertenencias o cuál de ellas posee cierta prioridad.

La fenomenología busca investigar retrocediendo hacia las experiencias que generan ese mundo. Por ello la interrelación de historia personal y colectiva debe constituir el hilo conductor para la investigación de las actividades de la conciencia que hacen posible la realidad de un mundo históricamente constituido. Es necesario indagar el fundamento de los ideales que hayan aparecido en la historia concreta de la humanidad y, con ello, la validez de los principios que regulan las objetividades o las actividades subjetivas.

El mundo de la vida es un conjunto sociocultural formado por experiencias subjetivas y sedimentos históricos, es el mundo donde se nace y se muere, en el que se hereda una tradición cultural, se comunica un lenguaje y se vive intersubjetivamente. Es tejido de relaciones sociales, es el mundo del trabajo, de usos y costumbres. El mundo de la vida establece el horizonte de sentido de los sujetos, pero también les permiten deconstruir o proyectar nuevos sentidos, es el fundamento del sentido y es horizonte de horizontes porque sobre él se construyen otros mundos.

Ahora que he desarrollado las herramientas teóricas que orientaron esta tesis, queda pendiente hacer una revisión acerca de los aportes de la investigación en enseñanza de la historia al estudio de la comunidad docente.

La investigación acerca de la comunidad docente de historia

Desde hace más de 40 años la investigación en enseñanza de la historia, se ha preocupado por señalar las particularidades del pasado en las aulas, y la necesidad de construir un campo cuyo objeto, métodos, categorías y preguntas son distintos a los de la investigación histórica o historiografía (Plá y Pagès, 2014). Las investigaciones producidas por este dan cuenta de lo amplia que es la enseñanza de la historia y por ello presenta una gran diversidad en sus objetos y sujetos de estudio. Los principales son los materiales didácticos, análisis curricular, enseñanza y aprendizaje de conceptos y procedimientos históricos, memoria e identidades culturales, historia de la enseñanza de la historia, historia reciente, formación ciudadana y docentes de historia.

Este último es uno de los principales intereses del campo, la comunidad docente es una gran preocupación y se considera que construyen procesos educativos en los que está implicada su identidad (Plá y Pagès, 2014, pp 27-28). Sin embargo, la investigación se ha centrado en algunos aspectos que identifico como tendencias internacionales. En primer lugar, está la cuestión de la formación docente, en este sentido predomina el análisis del diseño curricular para la formación inicial y continua pues se considera que es clave para tener éxito en las aulas. El acuerdo al respecto termina aquí, pues los trabajos se diversifican poniendo atención en los objetivos formativos, contextos políticos, comparación nacional o internacional de planes de estudio, enfoques, conceptos y contenidos (Dinkelman y Cuenca, 2017; Plá y Pagès, 2014; Santisteban Fernández, 2019; Van Hover y Hicks, 2018).

Otro ámbito de investigación acerca de la comunidad de docentes de historia es el de sus conocimientos previos, ideas y representaciones. En este sentido hay una gran producción que ha abordado conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos previos. Y dentro de estos, las ideas y conocimientos respecto a lo que es la historia, los procedimientos del historiador, la forma de planificar una clase y la enseñanza de procedimientos o conceptos de segundo orden (Plá y Pagès, 2014; Van Hover y Hicks, 2018). Respecto a las ideas y representaciones sociales, la producción se ha enfocado en determinados temas de los diversos programas de asignatura y/o en aquellos que por su relevancia y pertinencia social han cobrado gran interés, estos son principalmente el tiempo histórico, la educación para la ciudadanía, el patrimonio y las cuestiones de género. También se ha trabajado acerca de los propósitos o el sentido de docentes en formación y/o ejercicio dan a la enseñanza de la historia (Santisteban Fernández, 2019).

El estudio de la práctica docente es un ámbito que ha ganado fuerza. Esto se debe a la necesidad de identificar los procesos de aula que mejoren la enseñanza y promuevan el aprendizaje. Sin embargo, esto ha llevado a la intención de encontrar y enunciar tareas centrales que debe desarrollar la comunidad docente, asumiendo que su práctica es predecible y, por lo tanto, se le puede moldear y generalizar (Van Hover y Hicks, 2018). En contraparte, hay investigaciones prácticas para la formación docente que buscan la reflexión y análisis respecto a los supuestos y sustento de lo que sucede en el aula (Plá y Pagès, 2014), estos estarían más relacionados con la identidad y el ethos docente. Este cambio de enfoque entre lo que se sabe y piensa respecto a la enseñanza hacia lo que se hace es llamativo porque representa una concepción generalizada acerca de quién es un o una docente, alguien que aplica técnicas cuya subjetividad es ignorada. Afortunadamente las preguntas por estos últimos asuntos siguen siendo considerados pertinentes para transformar la enseñanza de la historia.

Un reducido número de trabajos aborda la manera en que la historia y experiencias personales previas influyen en la forma en que se piensa la historia y su enseñanza, por estar relacionado con esta investigación, destaca el trabajo de Salinas y Castro (2010) que indagó en la influencia de las biografías culturales de dos profesores de origen latinoamericano, en la toma de decisiones curriculares.

Finalmente, Robert Parkes (2012) explora las implicaciones de la teoría social posmoderna para el desarrollo de un nuevo curriculum de historia. Para ello realiza un mapeo del campo del curriculum enfocándose en la reconceptualización que le permite reformularlo como texto y discurso. Además, reflexiona en torno a lo que se entiende por historia y amplia la concepción disciplinar al señalar que implica las formas en que las personas experimentan, interpretan, aprenden, estudian y responden a los mundos históricos que habitan. Esto le lleva a proponer la centralidad de la representación histórica para construir un curriculum de historia crítica que reconozca el poder de la imaginación histórica para perseguir, inspirar, subyugar y liberar.

Evidentemente la formación docente es clave para ofrecer una enseñanza que pretenda ayudar a comprender el mundo y contribuir a la resolución de problemas y conflictos. Sin embargo, la diversidad de posturas respecto al sentido de la enseñanza de la historia y, por lo tanto, acerca de lo que se debe enseñar, han generado una gran cantidad de investigaciones respecto a conceptos particulares o muy delimitados, lo que deja parcialmente atendida la cuestión de la identidad y de la forma en que se construye el curriculum.

Resumen y discusión del capítulo

En este capítulo planteo las herramientas teóricas que usé para desarrollar esta investigación. Por un lado, discuto el concepto de curriculum, para ello, hago un repaso del origen y desarrollo del

campo que lo estudia y, por tanto, lo conceptualiza. Aquí pudimos ver el paso de un enfoque racional-técnico que da origen a la noción de curriculum como objetivos por desarrollar y lograr, a una visión crítica que tiene muchas vertientes pero que principalmente propone alejarse de la reproducción de la cultura dominante mediante el curriculum.

A partir de los trabajos de Pinar, propongo comprender el curriculum como experiencia y conversación compleja, lo que lleva a plantearlo como la relación que establecen las personas entre su vida cotidiana y el mundo que les rodea por medio del conocimiento académico. Los aportes de la fenomenología nos llevan a comprender el curriculum como esas experiencias que conforman o forman las diversas maneras en que se comprender el mundo de la vida.

Después hice un panorama del desarrollo del campo del curriculum en América Latina, esto con la intención de conocer la forma en que se ha conceptualizado y estudiado en la región. La forma en que el campo se inserta en la mayoría de estos países responde a un contexto social y político más amplio, en el que se produce un intercambio y una producción propia respecto a lo que es el curriculum y cuáles son sus finalidades.

En el caso de México, no fue distinto, pero, igual que en los otros casos, múltiples influencias ayudaron al proceso de hibridación del campo. Por otro lado, el estudio de los procesos escolares se ha desarrollado por muchos años desde la etnografía educativa, liderada por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. El estudio de la experiencia de quienes forman parte de la comunidad escolar se dio paulatinamente, generando un interés sostenido en las últimas décadas.

Después presenté el método *currere*, mostrando sus características, fundamentos y ejemplos de aplicación en investigaciones y procesos formativos. Esto me llevó a la necesidad de discutir los conceptos de mundo de la vida, noema y experiencia desde la perspectiva de la fenomenología de Edmund Husserl. Este análisis permitió encontrar algunos aspectos que juegan

un papel importante en el desarrollo de la investigación, entre ellos destacan el estudio de la experiencia como formadora del juicio y por tanto del mundo y de la forma en que las personas estamos y actuamos en él.

Con todos estos elementos es posible hacer el planteamiento de proceso autobiográfico para profesores de historia del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y proponer algunos elementos de análisis e interpretación.

Capítulo 2

Estrategia metodológica. El proceso autobiográfico *currere* con docentes de historia del IEMS

Una de las constantes dudas de estudiantes con quienes trabajo es cómo se llega a una afirmación o conclusión en una investigación, y eso se debe a que, en muchas ocasiones, los resultados visibles como los reportes, artículos o tesis no suelen profundizar en los procedimientos, pasos, técnicas, análisis e interpretación que realizaron para llegar a ellos, o se suelen presentar de forma lineal y sucesiva. Esto me lleva a tomar la decisión de explicitar la forma en que construí mi estrategia y así mostrar que, si bien podemos recuperar ciertos elementos de otros trabajos o usar técnicas e instrumentos que recomiendan los muchos manuales de métodos de investigación, la forma final que toman todos estos elementos es única, depende de las finalidades, las herramientas y condiciones en las que se realiza la investigación.

Por este motivo, en este capítulo describo las características de la estrategia metodológica usada para realizar esta investigación. Por un lado, doy cuenta de la forma en que adapté el *currere* a los objetivos que perseguía y también a las características de quienes participaron en este estudio. Si bien retomé las fases regresiva, progresiva, analítica y sintética de Pinar, la manera de abordarlas y trabajarlas tuvo características que recuperé de los trabajos revisados en el capítulo anterior, pero también de mis experiencias previas con métodos biográficos y mis intenciones al realizar este proceso autobiográfico.

Entre estos aspectos particulares que debemos discutir más y hacer más visibles en nuestro campo, están las cuestiones éticas y el rigor en la investigación cualitativa, así como el papel de

las y los investigadores en la construcción de conocimiento situado en circunstancias personales y sociales específicas que le dan una forma particular.

Para dar cuenta de este proceso, divido el capítulo en tres secciones. La primera aborda los aspectos generales de la estrategia como el tiempo, la estructura, y las decisiones éticas. En la segunda explico cada etapa y momento, así como la forma de análisis e interpretación de la información. Finalmente, una tercera parte sirve de puente entre la fundamentación teórico-metodológica de la tesis y los resultados, pues presenta a las personas que participaron en este estudio.

Aspectos generales

El primer paso para realizar este trabajo, fue elaborar un panorama acerca de cómo, desde dónde y quiénes habían elaborado los principios o lineamientos para la enseñanza de la historia en el IEMS, es decir, los programas de estudio. Esto me llevó a entrevistar a las dos personas que coordinaron estos trabajos en su momento, me refiero a quienes ocuparon el cargo de Consultor del área de historia en los primeros años: Iván Gomezcésar Hernández y Paulina Suárez Pérez. Las entrevistas fueron de carácter narrativo por lo que no hubo un guion ni preguntas, el punto de partida era preguntar cómo llegaron al IEMS y cómo elaboraron los programas de Historia. También se realizaron antes de iniciar con el trabajo de campo.

El proceso autobiográfico tuvo diferentes etapas y momentos entre enero de 2019 y enero de 2020. Usando como guía las fases del *currere* señaladas por Pinar (1975b; 2017a), establecí tres etapas para llevar a cabo la elaboración de las autobiografías. La primera durante el primer semestre de 2019 (enero-junio) se subdividió en dos momentos: 1A) Taller autobiográfico que abarcó las dos primeras fases del método de Pinar, es decir, Regresiva y Progresiva, realizado en

enero de 2019; 1B) Entrevistas individuales a partir de la escritura en el momento 1A, se llevaron a cabo entre marzo y junio de 2019.

La segunda etapa se realizó de julio de 2019 a enero de 2020 y, al igual que la primera, se subdivide en dos momentos: 2A) Taller autobiográfico que abarcó las otras dos fases del método de Pinar, es decir, Analítica y Sintética y se realizó en julio de 2019; 2B) Entrevistas individuales a partir de la escritura en el momento 2A y de los resultados de la primera etapa, realizadas en enero de 2020.

Finalmente, la tercera etapa se realizó en enero de 2020 y consistió en presentar y discutir con las y los participantes, algunas hipótesis preliminares surgidas del proceso. Se señalaron ocho y una pregunta[16], también se buscó conocer sus reflexiones respecto al método *currere* y presentar un ejemplo de cómo sería trabajada la información para mantener la confidencialidad y protección de datos personales.

[16] El propósito de estas hipótesis era generar el diálogo y la discusión, estas fueron: 1) La conversación no está ausente pero no es una prioridad de los sistemas educativos. Por lo que establecerla depende en gran medida del docente; 2) La conversación se hace más explícita conforme se avanza en el sistema educativo. Pero el "clímax" no necesariamente es la universidad sino la EMS; 3) En la universidad, la preocupación por difundir el conocimiento académico dificulta la conversación, pero hay otras experiencias que la alimentan: profesores, compañeros; 4) El modelo y programas de historia del IEMS permiten realizar la conversación compleja. Pero mucho depende del profesor; 5) Para hacer explícita la conversación compleja en la clase de historia es necesario tomar decisiones como priorizar contenidos e incluso dejar de lado algunos; 6) Pensar la escuela como una habilitación para el trabajo o para ocupar un lugar determinado en la sociedad hace que la conversación sea tensa o incluso que no se dé; 7) La historia personal y las experiencias tienen un papel importante en la forma en que se desarrolla la enseñanza; 8) Hay factores externos que dificultan o posibilitan la conversación: la cultura escolar, la tradición, el mercado. La pregunta que se planteó tenía la misma intención, generar un diálogo y fue: ¿Mantener las formas de enseñanza "tradicional" es una forma de legitimar el gremio?

Calendario del proceso autobiográfico con Profesores de Historia del IEMS		
Etapa	Momento/Actividad	Fecha
1ª etapa	1A Taller Autobiográfico, fases regresiva y progresiva	Enero 2019
	1B Entrevistas individuales a los participantes	Marzo-junio 2019
2ª etapa	2A Taller Autobiográfico, fases analítica y sintética	Julio 2019
	2B Entrevistas individuales a los participantes	Agosto-noviembre 2019
3ª etapa	Presentación y discusión de los resultados con los profesores	Enero 2020

Tabla 1. *Calendario del proceso autobiográfico con Profesores de Historia del IEMS*

Para poder realizar el proceso de acuerdo con el diseño del trabajo de campo, fue necesario hacer algunas gestiones y negociaciones que decido plasmar aquí para dar cuenta de estos otros aspectos de la investigación que suelen dejarse de lado y que para quienes se inician en ella, pueden resultar desconocidos y un obstáculo difícil de sortear.

Las fechas se definieron a partir del calendario escolar del IEMS. Para el caso de los talleres, los programé en un periodo de dos semanas marcadas como "intersemestre", esto para no generar conflictos con el periodo de actualización o formación continua, conocido como Jornada académica ya que se organizan actividades como coloquios, conversatorios, presentaciones de libros, cursos entre otras.

Para que quienes desearan participar en el proceso pudieran ir a los talleres en estas fechas, fue necesario solicitar autorización a la Dirección general del Instituto. Debido a que la directora general era nueva en el cargo y la institución, señaló que no conocía el procedimiento para aprobar la realización del taller y que posteriormente avisaría si daba la autorización para llevarlo a cabo. Ante la incertidumbre respecto a la realización del proceso autobiográfico, se presentó un documento dirigido a la Comisión Mixta de Capacitación y Formación Profesional (CMCyFP) del IEMS a la que, con base en las cláusulas 65[17] y 70[18] del Contrato Colectivo de Trabajo y al artículo

[17] "Igualdad de oportunidades para el personal académico. Todos los trabajadores académicos tendrán derecho a participar, organizar o coordinar actividades académicas, de conformidad con los programas de trabajo"

[18] "Apoyo al trabajo académico. El INSTITUTO apoyará al personal académico con los medios necesarios para el desempeño de su trabajo y para la organización y participación en eventos dentro y fuera del plantel que sean organizados u autorizados por la CMCyFP"

15[19] del reglamento de la CMCyFP se solicitó que se diera permiso a las y los docentes (DTI)[20] que se habían inscrito, para faltar a sus planteles y asistir. El permiso obtenido implicó tener que pasar listas de asistencia cada día y enviarlas a la autoridad académica.

Por otro lado, trabajar en un proceso autobiográfico requirió definir aspectos éticos que orientaran las decisiones, principalmente sobre la obtención, el manejo, resguardo y presentación de la información. De acuerdo con Gibbs (2012), la clave para la ética en la investigación radica en minimizar el daño y maximizar el beneficio. Por esta razón busqué definir los aspectos más importantes por medio de un análisis de los peligros o riesgos (daño) que podría representar participar en este estudio. Debido a las características de la información recabada, el mayor riesgo identificado fue mantener la confidencialidad. En estas condiciones consideré el anonimato especialmente importante. Para lograrlo tomé las siguientes medidas:

1. Solicitar a las y los participantes elegir un seudónimo con el que se trabajaría su información los seleccionados fueron: Ehécatl, Pájaro azul, Renata, Bestia del pantano, Daniel, Río de cantos negros y Antíoco[21]
2. Editar las transcripciones y los escritos autobiográficos para que no revelaran datos personales
3. Resguardar la información, principalmente los audios de las entrevistas y los textos que contenían nombres y otros datos personales
4. No permitir que otras personas tuvieran acceso a los datos originales
5. Respetar el anonimato en cualquier trabajo derivado de esta investigación

[19] "Los trabajadores podrán proponer a la Comisión, la realización de los eventos que a su juicio consideren necesarios para desempeñar mejor su trabajo, conforme a los mecanismos de detección de necesidades que fije la CMCyFP."
[20] En el IEMS la figura docente recibe el nombre oficial de Docente-tutor-investigador DTI.
[21] A lo largo de este trabajo de investigación se recupera la voz de las y los participantes usando el seudónimo que proporcionaron, las fechas y numeración es para identificar si la información se obtuvo de la autobiografía, las entrevistas o los talleres.

Otro riesgo identificado fue que, aunque podrían disfrutar del trabajo autobiográfico y obtener beneficios adicionales como el propio texto o la reactivación de su pasado, había una gran posibilidad de que llegara un momento en que abordáramos episodios dolorosos o que generaran tensión, lo que podría provocar un desgaste emocional. Ante esto, y a partir de experiencias previas con métodos biográficos (Ordóñez, 2014), decidí establecer normas de trabajo para los talleres, estas fueron:

- Guardar absoluta confidencialidad y respetar lo que cada participante aporta desde su autobiografía.
- No emitir juicios de valor respecto al contenido de las autobiografías, las de colegas o la propia.
- Cada docente eligió cuánto compartir de su autobiografía en los momentos de plenaria.
- Cada docente fue libre de profundizar en su autobiografía tanto como le fuera cómodo, no se exigió llegar hasta una época, etapa o explorar cuestiones particulares, los guiones eran amplios y flexibles.

Ante la posibilidad de que sintieran la necesidad de compartir alguna experiencia o aprendizaje del proceso autobiográfico *currere,* les di la opción de hacerlo sin decir el nombre o dar detalles y les puse un ejemplo: “una vez una profesora contó de una experiencia que tuvo sobre…”. Respecto a los juicios, queda claro que es difícil no formularlos, sin embargo, el objetivo era evitar inhibir la participación debido al miedo a recibir valoraciones negativas. Los dos últimos puntos de las normas tenían la intención de dar la confianza de que no había obligación de contar todas las experiencias que recordaran.

En las entrevistas, me aseguré de comenzar por revisar los compromisos éticos y repetirles que respetaría la confidencialidad quitando los datos personales en los reportes, artículos,

ponencias, informes y la tesis, señalando que podían no contestar una pregunta o concluir el relato que estuvieran haciendo en cualquier momento. Por otro lado, también fue importante asegurarme de que las transcripciones de las entrevistas fueran fieles a lo dicho y mencionar la posibilidad de revisarlas para validarlas y si lo consideraban necesario, retirar algo de lo dicho.

Antes de dar inicio al trabajo autobiográfico solicité que firmaran un consentimiento informado (Apéndice A) en el que se señalaban las características del proceso, la forma en que se usaría la información y manifestaban su acuerdo y participación voluntaria.

Finalmente, consideré los aspectos éticos del análisis de los datos y la escritura de esta tesis y otros informes parciales o productos derivados. Por medio de mis escritos y/o ponencias, a partir de los extractos citados y la interpretación que hice de ellos, otras personas pueden formarse una impresión acerca de los y las participantes y de la institución. Esto implicó tener siempre en mente que no les trataría como antagonistas sino como participantes. Además, les ofrecí hacerles llegar información sobre los resultados de la investigación y discutirlos. Esto fue importante para mostrar que mantuve la confidencialidad y que el trabajo realizado produjo resultados confiables, interesantes y valiosos.

En todas las etapas y fases del proceso autobiográfico, en el proceso de análisis e interpretación y en la escritura y reporte de los resultados, usé como guía tres de los cinco principios éticos señalados por Ken Plummer (2001, pp 227-228), estos fueron: a) el principio de respeto, reconocimiento y tolerancia para las personas y sus diferencias; b) el principio de promover el cuidado de los demás, también llamado ética del cuidado; y c) el principio de minimizar el daño[22].

[22] Los otros principios son: el de ampliación de la equidad, la igualdad y la justicia; y el de ampliación de las esferas de autonomía, libertades y elección.

No se ofreció remuneración económica. La compensación por la participación y el tiempo dedicado sería la realización de la autobiografía, el análisis de esta, bibliografía sobre el curriculum y la elaboración de autobiografías, y una constancia en la que se registró el número de horas dedicadas a todo el proceso.

Proceso autobiográfico

Hasta ahora he señalado algunas de las características generales que tuvo el proceso autobiográfico *currere*, entre ellas encontramos las que derivan de las consideraciones éticas, como las normas del trabajo grupal o los acuerdos de confidencialidad y el consentimiento informado. También he señalado las tres etapas en que se dividió y el contenido de cada una de ellas, y la forma en que los participantes se unieron a la investigación. A continuación, explico las características de cada una, los referentes que se tomaron en cuenta y, en caso de haberlos, los instrumentos que se utilizaron.

Primera etapa, regresiva y progresiva

Esta etapa se dividió en dos momentos, 1A y 1B. El 1A fue un taller autobiográfico con una duración total de 20 horas, 15 presenciales y 5 de escritura individual. Se llevó a cabo los días15, 17 y 23 de enero de 2019 en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Mientras que el momento 1B se desarrolló entre los meses de marzo y junio de 2019 en las fechas, lugares y horas acordadas con cada docente para las entrevistas individuales.

Taller 1A Regresivo y Progresivo

Durante el taller 1A, solicité a que llenaran una hoja de registro (ver Apéndice A) que tenía dos propósitos, el primero era recabar datos generales (nombre, edad, género), datos respecto a su experiencia profesional en el IEMS (plantel, materias que ha impartido, años de docencia, otras funciones), respecto a su formación académica (estudios de licenciatura y posgrado, instituciones

de estudio), otra experiencia profesional no docente que consideraran relevante o incluso que realizaran activamente en la actualidad, y experiencia docente en otras instituciones (pasada o actual). El otro propósito era en función de la confidencialidad y el consentimiento de participar en la investigación. Para la protección de datos personales y confidencialidad, solicité un seudónimo con el que se presentaría la información de su autobiografía (Brown, 2007, p 124; Gibbs, 2012, p 35); para el consentimiento informado (Bolyard, 2016, p 198; Gibbs, 2012, p 27), redacté un párrafo en el que cada participante declaró conocer las características del proceso y aceptó ser parte de éste de manera voluntaria. Decidí dividir cada sesión del taller en dos bloques.

Además de las autobiografías, se utilizaron otros dos instrumentos de recolección de información. Un diario de campo en el que se organizó la información según su procedencia, comentarios de docentes, preguntas que yo me hacía y finalmente dejé un espacio para registrar cómo avanzaba el método *currere*, por ejemplo, si los guiones funcionaban para el propósito que se elaboraron o si se seguía el procedimiento de la libre asociación que se describió en el capítulo anterior y del que hablaré más adelante, si el tiempo era suficiente, si era posible la escritura durante el taller. También usé una grabadora de voz para registrar las sesiones en plenaria.

Primera sesión del taller 1A

El primer bloque de la primera sesión tuvo como propósito establecer una relación de empatía con y entre participantes. Para ello seguí algunas de las propuestas de Bolyard (2016) como recordarles en qué consistía el *currere*, sus características y fundamentos, así como los aspectos éticos de la investigación. Ya que una parte del trabajo autobiográfico sería en grupo, era necesario acordar normas de trabajo y convivencia.

Proporcionar información más detallada sobre las características de todas las actividades, técnicas, etapas y momentos, era otro de los objetivos para generar un buen ambiente de trabajo, y no permitir que pudieran sentir inseguridad ante la ausencia o falta de claridad de la información. También hubo un espacio para que compartieran sus expectativas y las razones para inscribirse al proceso, en este momento realicé una escucha activa sin interrumpirles. Al final de la presentación del proceso, llenaron la hoja de registro.

Una vez resueltas las cuestiones de confianza, acuerdos y normas, dio inicio la primera fase del *currere*, la regresiva. Para ordenar las experiencias, decidí dividir el trabajo regresivo en cuatro momentos que se abordaron en el orden que se presenta a continuación: educación básica (Preescolar, Primaria, Secundaria), educación media superior y superior, primer año como docente y, docencia en el IEMS.

Antes de comenzar, hice una distinción entre recordar-rememorar y regresar-reactivar el pasado, para pedirles que, como señala Pinar (1975b, p 10), se observaran funcionando en el pasado. Pregunté qué entendían por regresión y anoté las respuestas que dieran para posteriormente seleccionar y discutir las que mejor describieran el trabajo que se iba a realizar. Las respuestas que dieron fueron: recordar, recuperar, ir hacia atrás, revivir (emociones), reinterpretar el pasado, hacer memoria, reactivar, ver desde la formación. De estas opciones nos concentramos en Reactivar, ya que consideraron que esa era la que mejor explicaba el acto de regresión y porque es justamente la forma en que Pinar (2017b) reformula esta fase del *currere*. Además, se resaltó su carácter activo, es decir, quien reactiva no es una persona pasiva, esto implicó dar una aplicación al pasado, ponerse en movimiento o acción. Todas estas respuestas me sirvieron para establecer claramente el propósito de la fase.

Al dar las indicaciones para la actividad, me aseguré de señalar que no intentaran racionalizar sus respuestas o hacerlas coherentes, el objetivo era registrar la experiencia. Para que la reactivación no fuera tensa o forzada, en lugar de realizar preguntas concretas que pidieran respuestas muy específicas, decidí escribir un pequeño guion para leerles con cada momento regresivo (ver Apéndices B al E), estos los elaboré a partir de los trabajos de Pinar (1975b, 2004; 2017b) puesto que, las tesis revisadas suelen iniciar sus momentos regresivos con la elección de carrera o con el primer año como docente. En cambio, Pinar (2015) sí recupera experiencias de la infancia y de la educación básica. Esto permitió reconocer experiencias de la infancia que forman juicios importantes para la enseñanza de la historia, estos son la idea de movilidad social debido a la exclusión, la influencia de las narraciones de personas mayores y los procesos de lectura como formas de acercarse a otros mundos, principalmente como formas de conocer otras culturas y saberes disciplinares.

Al mismo tiempo que yo leía el guion (Apéndice B), las y los participantes iban registrando las ideas y experiencias que fueran surgiendo o reactivando, este ejercicio responde a la técnica de la libre asociación propuesta por Pinar (1975b, p 4). La forma de registrar podía ser con palabras o frases clave escritas, dibujos e incluso con un dispositivo de grabación de voz.

Posteriormente, una vez que ya tenían sus primeras respuestas respecto a las experiencias de educación básica, les pedí que las ordenaran secuencialmente y trataran de escribir pequeños párrafos. En este momento no importaba que estuvieran conectados. Lo que buscaba era que tuvieran sus primeras experiencias ordenadas para poderlas compartir. El objetivo de hacer estas sesiones en plenaria fue que, si bien el proceso autobiográfico es personal, la construcción de sentido es un acto social que llevan a cabo personas interactuando entre ellas y con el mundo que les rodea (Cooper y White, 2011). Por otro lado, en una investigación anterior (Ordóñez, 2014),

propuse que el trabajo grupal estimula la discusión y puede reactivar más experiencias y con mayor profundidad.

Las indicaciones para la plenaria fueron que compartieran de forma concreta una o dos experiencias que hubieran registrado, las que desearan. Aunque no establecimos un tiempo límite para las intervenciones, desde el inicio acordamos que estas serían concisas y bien enfocadas ya que es importante que todas y todos los que quieran aportar al grupo, puedan hacerlo.

Para el segundo bloque de la sesión, abordamos el momento regresivo dedicado a la educación media superior y superior. Al igual que en el anterior, usé un guion (ver Apéndice C) para que no registraran respuestas concretas o cerradas. Seguimos el mismo procedimiento de la libre asociación, registrar ideas, ordenar y luego escribir párrafos. También hubo espacio para compartir en plenaria. Una dificultad que observé en cuanto a la aplicación del *currere* fue que quienes tenían un equipo de cómputo para escribir quisieron redactar directamente su autobiografía como un texto acabado en lugar de seguir los pasos. Esto tuvo como consecuencia que tardaran más en cubrir las etapas y/o que los textos se convirtieran en una narración sobre la situación política, económica o social del país más que una reactivación sobre su experiencia de estos episodios.

Como parte del trabajo individual, les señalé que tendrían que escribir por completo y de manera ordenada las experiencias que hubieran podido reactivar en la sesión, es decir de la educación básica media superior y superior, más las que fueran surgiendo posteriormente.

De este bloque destacan las experiencias relacionadas con la conversación compleja explícita en la educación media superior, el énfasis de la licenciatura en el mundo de la vida objetivo, es decir en el conocimiento disciplinar bastante desvinculado del presente o de problemas y necesidades sociales.

Segunda sesión del taller 1A

Para comenzar, pedí que alguien hiciera un recuento de la sesión anterior. Lo que más me interesaba era que se recordaran las normas de trabajo y convivencia. Luego, solicité que leyeran algún fragmento de lo que habían escrito como parte del trabajo individual. Sin embargo, los comentarios se centraron en cómo se sentían después de la primera sesión, así que abrí el espacio para escucharles activamente. En cuanto a la experiencia compartida, destacó que reactivaron cuestiones relacionadas con el cuerpo, es decir con la práctica de actividades artísticas como la danza y el teatro, deportivas o recreativas pero que implicaban actividades físicas como pasear, nadar, jugar con amistades. Sobre el *currere* opté por recordarles en qué consistía el proceso de libre asociación y cómo pasar de palabras sueltas a la escritura autobiográfica. También mencionaron las fases y características (duración, autores, normas) del proceso completo.

Una vez que finalizó esta primera ronda de participación. Pregunté cómo había sido el proceso de escribir, si habían regresado más experiencias pasadas, qué dificultades habían enfrentado. En términos generales, no presentaban problemas, se encontraban disfrutando de la regresión y reactivación, es decir que mantuvieron un estado de reactivación, aunque no estuvieran en el taller.

Para continuar con la fase regresiva, nuevamente escribí un guion que en esta ocasión se centraba en el primer año como docente (ver Apéndice D), el énfasis lo quise poner en qué significaba ser docentes, cómo pensaban y actuaban en sus primeras experiencias, cómo tomaron la decisión de dedicarse a la enseñanza. Siguiendo el esquema anterior, pedí que reactivaran sus experiencias, mientras yo leía el guion, y que fueran registrando por los distintos medios, las ideas, palabras o frases que vinieran a su mente. Después de dar un poco de tiempo para organizar lo que hubiera surgido en la libre asociación, comenzamos la sesión plenaria.

En la mayoría de los casos, la docencia fue una opción laboral al egresar de la licenciatura. Las figuras docentes de su vida estudiantil fueron un referente en su construcción identitaria, elegir a quiénes se querían parecer y a quiénes no. Pero también los contenidos, los temas que querían trabajar y la forma de hacerlo. Sin embargo, no es un proceso individual, las modalidades y modelos educativos juegan un papel importante en esta construcción.

En el segundo bloque nos centramos en la docencia en el IEMS. A partir de un guion (ver Apéndice E) procuré centrar la regresión en cómo es que llegan al IEMS, la relación con colegas, la estructura del Instituto, el programa de Historia, la comunidad estudiantil, las condiciones laborales. Incluí aspectos que se suelen considerar o llamar vida personal como los libros que leyeron, qué otras actividades realizaron en esos años y otros aspectos que nos pudieran ayudar a la construcción del pasado biográfico. Siguiendo la estructura, el primer registro fue de ideas que venían a la mente mientras yo leía el guion. Luego se ordenó secuencialmente la información y se elaboraron pequeños párrafos que compartieron en plenaria.

De este bloque resalta que el modelo educativo del IEMS y su origen tienen un peso muy importante en la forma en que construyen su identidad, además, el perfil de la comunidad estudiantil, así como los objetivos sociales de la institución son interpretados como una forma de luchar por la justicia social, específicamente contra la exclusión que manifiestan en sus autobiografías.

Ya que sólo quedaba una sesión de este taller, el trabajo individual consistió en ampliar los párrafos que habían producido y tratar de terminar los momentos regresivos. Les sugerí buscar documentos u objetos que les sirvieran para reactivar las experiencias, entre estos y sólo como sugerencia señalé: listas de grupos, boletas de calificaciones, actas, circulares, fotos, trabajos escolares, libros. Después de compartir en plenaria observé que los momentos regresivos que yo

había definido podían implicar la omisión de experiencias educativas importantes ya que había un salto entre el egreso de la licenciatura y el ingreso como docentes al IEMS. Entre las experiencias que podía haber omitido consideré cursar un posgrado y otras experiencias laborales, les sugerí que, si estos ejercicios de reactivación los llevaban a alguna experiencia que no hubiéramos trabajado en el taller, también la registraran en su autobiografía.

Tercera sesión del taller 1A

En esta sesión se hizo la transición de la fase regresiva, a la progresiva. Para ello primero terminamos el pasado biográfico. Comenzamos la sesión revisando el texto autobiográfico de Pinar (2017) *That first year*, esto para que lo tomaran como referencia al terminar de elaborar sus autobiografías de manera individual. Después de una lectura individual, se hizo una discusión plenaria que se centró en recuperar algunos aspectos de la biografía del autor.

Continuamos compartiendo extractos de la autobiografía, se trató de continuar con la docencia en el IEMS, sin embargo, no todas las intervenciones fueron sobre esta etapa, las hubo de otros momentos como la licenciatura. Seguí la estructura en cuanto a preguntar por el proceso de escritura individual y las dudas u obstáculos que pudieran estar presentando. Finalizamos la etapa regresiva haciendo algunos comentarios o reflexiones intermedias a partir de la escritura y la escucha.

Para el segundo y último bloque del primer taller, nos centramos en la fase progresiva. Era importante hacer un alto y aclarar que esta se trata de discernir hacia dónde nos dirigimos intelectual y profesionalmente, también en los aspectos personales, esto ya que el mismo Pinar (1975b, p 12) advierte que es posible que se asuma que no se pueden hacer conclusiones respecto al futuro.

Ya que no podía establecer cortes concretos para esta fase debido a que no tiene un límite claro, hice un solo guion (ver Apéndice F) que, aunque fue un poco más extenso que los otros, pudiera propiciar que cada participante fuera tan al futuro como le resultara posible y cómodo. Les pregunté por la experiencia educativa, los intereses intelectuales, el trabajo, la relación con estudiantes y colegas. Todo esto lo podían pensar a un mes, un semestre, un año, tres, cinco y tantos como les fuera posible. Para el trabajo en plenaria, les recordé que el ejercicio se trataba de mirar hacia dónde nos dirigimos y plasmarlo, esto para no provocar discusiones respecto a lo que cada docente podría haber escrito.

Esta fue la etapa más compleja del proceso autobiográfico. A lo largo de la exposición de resultados, se hará evidente que el futuro aparece poco, generalmente se presenta como expectativas o como algo que se sabe o asume que no va a suceder. También es posible que, la urgencia de los problemas del presente como el cambio de autoridades, la lucha por el año sabático, la contratación de personal de confianza, hicieran difícil hablar del futuro. Finalmente, es posible que las condiciones de contratación y el tiempo que llevan en el Instituto les lleve a pensar que no habrán muchos cambios a futuro. Por otro lado, también es necesario preguntarse de qué otras formas se puede trabajar esta fase en futuras investigaciones para que resulte más enriquecedora para todas las personas que participan en el proceso.

Antes de concluir el taller 1A, les solicité que de manera individual terminaran de escribir la autobiografía hasta donde habíamos llegado, es decir toda la fase regresiva en los cuatro momentos y la progresiva. Debían enviar sus textos completos para poder realizar las entrevistas individuales.

Estructura del Taller 1A		
Sesión 1	**Sesión 2**	**Sesión 3**
Bloque 1: -Presentación	Bloque 1: - Tercer momento regresivo. Primer año de docencia	Bloque 1: - Cierre de la fase regresiva
Bloque 2: - Primer momento regresivo. Educación básica - Segundo momento regresivo.	Bloque 2: - Cuarto momento regresivo. Docencia en el IEMS	Bloque 2: - Fase progresiva
Trabajo individual: - Terminar de escribir su texto regresivo con los dos momentos revisados	Trabajo individual: - Intentar concluir la fase regresiva	Trabajo individual: - Completar la escritura juntando todos los momentos y fases. Enviar por correo

Tabla 2. Distribución de las fases del *currere* en el taller 1A

Entrevistas individuales 1B. Regresivo y progresivo

Las entrevistas del momento 1B, se llevaron a cabo entre marzo y junio de 2019. Las fechas, horas y lugares se acordaron con cada docente a partir de sus actividades y lugares de trabajo. Todas las entrevistas de esta ronda se realizaron en sus planteles de adscripción, tuvieron una duración promedio de dos horas y el propósito fue profundizar y enriquecer los textos autobiográficos que se generaron en el momento 1A. Como dispositivos de registro de la información, usé el mismo diario de campo del momento anterior y una grabadora de voz pidiendo autorización previa.

Con la ayuda de Steinar Kvale (2011), decidí que la entrevista tendría algunas características particulares, la principal fue que el objetivo era aprender y construir conocimiento a partir del diálogo con las y los participantes, por esta razón debía ser preparada con anticipación, con mucho cuidado y tener un protocolo como guía. Yo debía conocer a profundidad las autobiografías para conectar ideas y que no sintieran que les preguntaba cosas que ya habían explicado en sus textos. Por otro lado, resultó especialmente importante el enfoque de la entrevista del mundo de la vida (p. 34), pues como su nombre lo dice, tiene como propósito captar las experiencias y significados que las personas construyen, lo cual resultó altamente compatible con las herramientas teóricas del capítulo anterior, principalmente con el *currere* y el mundo de la vida

propuesto por la fenomenología. Lo que buscaba era conocer las experiencias por medio de descripciones amplias que al mismo tiempo me permitieran comprender los significados a partir de los cuales construyen su identidad docente y el curriculum (p. 45).

Para llevarlas a cabo, recuperé del trabajo de Bolyard (2016, pp 51-57) la idea de un protocolo de entrevista (ver Apéndice G),

en el que pudiera registrar información como la duración de la entrevista, fecha, hora, y seudónimo, pero también que me ayudara a llevar un orden (el protocolo en sí) y que incluyera los temas que quería tratar.

La estructura general se dividió en dos partes, una para cada fase del método. En la primera se abordó la fase regresiva, poniendo atención en cuestiones que no quedaran claras o en las que me interesara profundizar más para comprender las experiencias, esta primera parte fue distinta para cada participante pues se elaboró en función de su texto autobiográfico, no hubo preguntas cerradas ya que el objetivo era obtener descripciones y el significado que les dan (Kvale, 2011, p 30), por lo que cada guion contenía una lista de temas a tratar y algunas preguntas propuestas, pero me mantuve atenta a cambios de secuencia o a formular segundas preguntas para profundizar en las respuestas. El análisis de los textos surgidos del taller y el trabajo individual hizo importante que en las entrevistas se trabajara más la experiencia de enseñar Historia en el IEMS.

La segunda parte se dedicó a la fase progresiva y el énfasis estaba en los aspectos del presente que los hicieran proponer ese futuro que plasmaron en sus textos. Debido a que en el taller y en los textos me di cuenta de las dificultades que enfrentaron para describir el futuro, decidí escribir una pregunta, que podría orientarles más al tipo de respuesta que podían proporcionar, el objetivo fue que explicaran cómo veían el futuro en uno y cinco años (ver apéndice G).

Nuevamente hubo dificultades para trabajar esta fase, a grandes rasgos no se considera que haya cambios relevantes a futuro o se piensa que estos serán en detrimento de la institución.

Fue muy importante demostrar que conocía su autobiografía, expliqué la estructura de la entrevista, el propósito y el procedimiento mediante una introducción informativa, y fui abierta a situaciones inesperadas que generaron interrupciones. Ya que no hubo preguntas directas, usé frases como: “En tu autobiografía mencionas la importancia que tuvieron los libros en tu infancia, ¿me puedes contar más sobre esto?”, y procuré realizar la escucha activa de las respuestas o relatos, tratando de anotar sólo palabras clave y no interrumpir las narraciones. Aquí fue importante asumir una postura de aprendizaje (Kvale, 2011, pp 69-70).

Al terminar la entrevista hice un recuento señalando los puntos que habíamos trabajado y la información que había obtenido, y di la oportunidad de que agregaran información, hicieran comentarios o preguntas. La información amplió las autobiografías, sin embargo, los escritos originales no se alteraron, sino que se transcribieron las entrevistas y se elaboró una línea de vida de cada participante.

Segunda etapa. Analítica y sintética

Siguiendo la estructura propuesta, esta etapa se dividió en dos momentos, el 2A y el 2B. El 2A fue un taller autobiográfico con una duración total de 20 horas, 10 presenciales y 10 de escritura individual. Se llevó a cabo los días 3 y 10 de julio de 2019 en la Casita de las Ciencias del Museo Universum de la UNAM. Mientras que el momento 2B se desarrolló en enero de 2020 en las fechas, lugares y horas señaladas por cada docente para las entrevistas individuales.

Taller 2A, Analítica y Sintética

En este taller se trabajaron las fases analítica y sintética del *currere*, para ello era necesario recuperar el pasado biográfico y el futuro que se habían trabajado en la etapa anterior. Asistieron 8 docentes, 4 mujeres y 4 hombres, de 6 planteles diferentes.

Primera sesión del Taller 2A. Fase analítica

Ya que había pasado todo un semestre desde la última vez que nos vimos en grupo, consideré necesario recordarles las características del proceso autobiográfico, así como las normas de trabajo y convivencia. Revisamos el calendario de actividades y les expliqué en qué consistían las etapas del *currere* que estábamos a punto de realizar.

Para reactivar el proceso de escritura que habíamos iniciado, les pedí que revisaran las líneas de vida que yo había elaborado con base en sus autobiografías[23]. En este momento el trabajo era individual y debían revisar que la información fuera correcta y que estuviera bien ubicada en los años correspondientes, además, también podían agregar datos que no estaban en las autobiografías o que yo podía haber omitido y que consideraran que eran importantes. Este ejercicio dejó de ser individual ya que comenzaron a hablar de procesos históricos como la Guerra Fría o consultarse sobre quiénes habían ocupado la dirección general del IEMS y los años que abarcaban sus gestiones, esta es una constante de esta investigación, lo individual y lo colectivo se entretejen y si se llegan a presentar de forma separada, es solo con fines analíticos.

Posteriormente, hice un último momento regresivo que titulé “en el aula”, esto porque después de hacer una revisión del material recabado me di cuenta de que las autobiografías se

[23] Las líneas de vida consideraban acontecimientos a nivel mundial como el proceso denominado Guerra Fría, o un mundial de futbol. Aspectos nacionales como periodos presidenciales o alguna devaluación económica, otros de la Ciudad de México como reformas políticas, historia del IEMS y, finalmente, sus propias historias. Todos los acontecimientos o procesos señalados se obtuvieron de las autobiografías, aunque fue necesario consultar algunas fechas que no mencionaron.

centraban mucho en las relaciones laborales y con colegas, ahora nos centraríamos en lo que ocurre en las aulas. Para generar la reactivación de las experiencias, escribí dos guiones, uno enfocado en el posicionamiento historiográfico al llegar al Instituto (ver apéndice H), relacionándolo con los primeros años de docencia, y preguntando por nuevas influencias y de dónde vinieron. El segundo guion se centró en los materiales y recursos, la planificación, el uso del programa, las actividades, estudiantes, la relación con la historia, y debido a que es un eje del programa de historia, la relación presente-pasado-presente y cómo la comprenden las y los estudiantes (ver apéndice I). Para estos momentos regresivos, también usé la técnica de la libre asociación, anotando ideas sueltas que después se convirtieron en párrafos, y luego en textos con mayor articulación.

Después de revisar el aula, pasamos a la tercera fase del *currere*: la analítica. Debido a que esta consiste en describir el presente, y que a partir de la experiencia de hablar del futuro identifiqué que podría haber dificultades para trabajarlo, decidí iniciar con un dibujo que respondiera a la pregunta ¿qué es ser docente de Historia en el IEMS hoy? Las técnicas de exploración no verbales

> …permiten formas de expresión que no están sometidas a las mismas reglas que el lenguaje hablado. El análisis verbal es un acto a posteriori, que necesita la construcción y la definición de un objeto; tiende a racionalizar, es decir, a reconocer y ordenar los fenómenos. Pero ordenándolos, tiende a ocultar los que no han sido descifrados… (Gaulejac, Rodríguez Márquez, y Taracena Ruiz, 2005, p 54).

Por esta razón, consideré que el dibujo podría favorecer el acceso a la forma en que están experimentando el presente. Después, cada participante elaboró un texto que lo complementara, la pregunta era la misma: ¿qué es ser docente de Historia en el IEMS hoy? Posteriormente compartieron en plenaria lo que habían querido representar en los dibujos y lo que habían escrito.

Para así proceder a conectar los tiempos: ¿Cómo impacta el futuro la docencia en el presente? ¿Cómo impacta el pasado en el futuro de la docencia?

Como trabajo individual, tuvieron que concluir la escritura del momento regresivo en el aula, así como el presente y relacionarlo con el pasado y futuro.

Segunda sesión del Taller 2A. Fase sintética

Iniciamos la segunda y última sesión dividiéndoles en dos grupos y colocando sus líneas de vida una debajo de la otra de tal manera que pudieran verlas y comparar tanto sus experiencias individuales como los datos que habían puesto en lo social y en la historia del IEMS. En estos mismos grupos, discutieron acerca de la relación público-privado, individuo-sociedad que estaba plasmada en sus autobiografías y en las líneas, y de la forma en que su formación profesional intervenía en esa relación. Posteriormente compartieron en plenaria las reflexiones.

Para entrar a la fase sintética que es de movilización expliqué lo que Pinar llama reapropiación del curriculum y experiencia educativa, así como la noción de conversación compleja. Después de eso les formulé cinco preguntas directas:

- ¿Cuál es tu relación con el curriculum en el IEMS?
- ¿Es necesaria una reapropiación en el IEMS, en qué sentido y qué aspectos?
- ¿Dónde estás ahora en la comprensión de lo que significa para ti ser docente?
- ¿Qué docente aspiras a ser a partir de conectar el pasado-futuro-presente?
- ¿Qué cosas puedo hacer de forma individual y cuáles en colectivo?

Aunque el final del taller debía ser una reflexión sobre este proceso de mirar-reactivar el pasado, pensar en el futuro, describir el presente y definir las aspiraciones; las y los profesores señalaron que necesitaban más tiempo para reflexionar y contestar las preguntas que les había formulado

pues les hacía cuestionarse sobre lo que estaban viviendo y lo que pensaban respecto a su profesión.

Como trabajo individual debían completar la escritura tanto del presente como de la etapa sintética.

Estructura del Taller 2A	
Sesión 1	**Sesión 2**
Bloque 1: Fase regresiva líneas de vida y en el aula	Bloque 1: Fase analítica, relación pasado-presente-futuro
Bloque 2: Fase analítica ¿qué significa ser profesor de Historia en el IEMS hoy?	Bloque 2: Fase sintética, movilización
Trabajo individual: Completar los textos respecto al pasado en el aula y al presente.	Trabajo individual: Completar los textos regresivo, analítico y sintético

Tabla 3. Distribución de las fases del *currere* en el taller 2A

Entrevistas individuales 2B

El segundo periodo de entrevistas se llevó a cabo entre el 8 y el 15 de enero de 2020. El objetivo principal era aclarar o profundizar en los textos surgidos de las fases analítica y sintética, así como comentar la enseñanza de la historia en las aulas, es decir, la descripción que hicieron sobre la forma en que han enseñado historia a lo largo de su experiencia docente en el IEMS. Por lo que la entrevista estuvo dividida en dos partes, la primera para dudas o aclaraciones respecto a los textos autobiográficos e incluso la discusión de algunas dudas que les surgieron en el momento de la escritura respecto a la movilización de la etapa sintética.

Tuvo las mismas características de las entrevistas 1B en el sentido del tipo de respuesta que busqué generar pues lo que me interesaba era obtener narraciones o descripciones.

La segunda parte fue más dirigida y estuvo compuesta por seis cuestionamientos abiertos que pretendían hacer un sondeo respecto a la etapa de movilización o sintética sin que sintieran un compromiso por decir o establecer cambios o metas específicos (ver Apéndice J).

Al igual que en el primer periodo de entrevistas, se comenzó con una introducción informativa en la que garantizaba la confidencialidad, explicando las características de la entrevista y pidiendo autorización para grabar la conversación. Además de la grabación de audio, usé un diario de campo para anotar señalamientos clave, preguntas y referencias al método *currere*.

Tercera etapa. Discusión final en grupo

El propósito de la tercera sesión fue presentarles y, en caso de que así lo desearan, discutir las hipótesis preliminares surgidas del trabajo autobiográfico, por otro lado, quería mostrarles ejemplos de la forma en que presentaría su información para que vieran cómo eliminaría los datos personales en atención a la confidencialidad.

Para la primera parte, usé una presentación en la que les mostraba algunos aspectos y/o experiencias que tenían en común y que se hicieron evidentes en los talleres[24]. Posteriormente les recordé la noción de conversación compleja y usé el esquema uno del capítulo anterior. Después les mostré y expliqué las ocho hipótesis preliminares que construí en torno a su experiencia del curriculum como conversación compleja, una hipótesis más que giró en torno a las condiciones laborales y una pregunta respecto lo que se suele denominar historiadores-docentes.

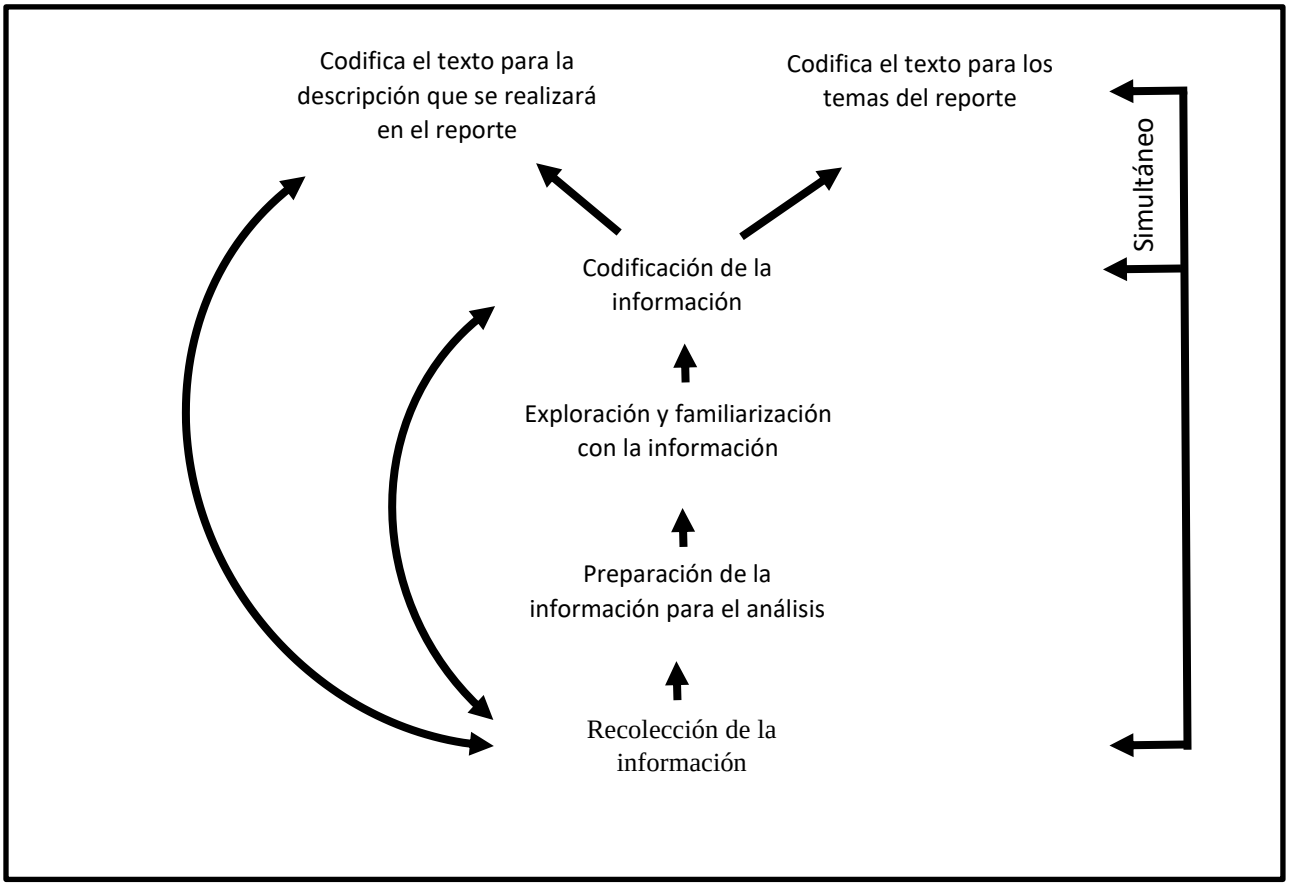
La segunda parte, consistió en mostrar a cada participante, la redacción de lo que sería su presentación en la tesis, es decir cómo se explicaría quiénes son, cuál es su formación y experiencia. Revisaron el texto y tenían la libertad de solicitar que hiciera cambios como quitar o agregar información o explicar un poco más. Sólo dos participantes solicitaron cambios, el resto manifestó su acuerdo con la forma en que se había tratado la información.

[24] Importancia del núcleo familiar, de la lectura, de las actividades que implicaran el trabajo con el cuerpo, gusto por la escuela en la infancia, curiosidad infantil y autodidactismo, interés por encontrar explicaciones a circunstancias sociales y experiencias personales, trabajo social y comunitario.

Les entregué un cuestionario que tenía como propósito conocer cómo habían experimentado el proceso y si identificaban aprendizajes (ver apéndice K).

Tratamiento de la información para el análisis y la interpretación

Para el análisis e interpretación de la información recabada, seguí el modelo de seis pasos propuesto por Creswell (2012, pp 236-264) haciendo las adecuaciones y modificaciones que fueran necesarias conforme las características de esta investigación.



Esquema 2. El proceso de análisis e interpretación de resultados. Elaborado a partir de Creswell (2012)

Es importante mencionar que estos pasos sirven como guía y orientación para el análisis e interpretación de la información, pero no los seguí de forma lineal o consecutiva y que, por ejemplo, al mismo tiempo que realicé acciones como transcribir las entrevistas, comencé a

encontrar temas o códigos. También tuve que volver a las autobiografías y transcripciones de las entrevistas incluso cuando ya tenía los códigos y segmentos.

Preparación y organización de la información

Almacené la información obtenida de forma digital organizando una carpeta que contuviera un expediente para cada participante, para nombrar las carpetas y archivos usé el seudónimo elegido y la nomenclatura de la fase a la que correspondía la información. Tanto los archivos de trabajo como la copia de seguridad se almacenaron en servicios de almacenamiento en la nube para evitar que los materiales se pudieran perder en un dispositivo físico.

Las autobiografías se almacenaron tal como fueron recibidas, sin embargo, con la intención de mantener la confidencialidad, se hizo una copia de cada texto en la que eliminé referencias explícitas a la identidad como el lugar de nacimiento, nombres y otros datos personales.

En cuanto a las entrevistas, hice una transcripción completa de las dos entrevistas de cada participante que concluyó el proceso. Sin embargo, a partir de los señalamientos de Rapley (2014, p 78) respecto a que las transcripciones son siempre representaciones textuales parciales y selectivas de una conversación, tomé algunas decisiones respecto a la forma en que elaboraría cada transcripción. La primera fue que no transcribiría mis comentarios, respuestas afirmativas o aquello que no fueran las preguntas que realicé. Además hice algunas adecuaciones para convertir la oralidad a texto escrito sin modificar el sentido de lo que se decía o hacer interpretaciones, las principales fueron eliminar expresiones repetidas, el uso de muletillas y la sintaxis (Plummer, 2001, p 150). Algunas de las interrupciones durante las entrevistas fueron transcritas puesto que me permitieron conocer un poco más sobre el Instituto, su organización, funcionamiento y situación actual.

Exploración y codificación de los datos

Una vez que tenía listos todos los archivos de trabajo, comencé a hacer una exploración general de toda la información leyéndola y haciendo notas que me permitieran comenzar a identificar temas. El punto de partida fue la experiencia del curriculum como conversación compleja.

En cuanto a la codificación, partí de la idea de que este proceso consiste en la segmentación y etiquetado del texto para formar descripciones y temas generales (Creswell, 2012, p 243). Para la identificación de segmentos de texto, usé los cuatro elementos que componen la conversación compleja y que se presentan en el Esquema 1 del capítulo anterior, es decir: lo Personal, lo Social, y lo educativo dividido en el Conocimiento académico, es decir, la historia escolar, y otros elementos de la cultura Escolar[25]. A estos les asigné una palabra o frase que describiera el significado del segmento de texto. Después de codificar hice una lista de todas las palabras de código, agrupé los similares y busqué si había algunos redundantes.

Una de las complejidades que encontré en este proceso fue que es difícil separar aspectos personales y sociales o escolares y sociales, por lo que me queda claro que las categorías que definí tienen un carácter analítico y no pretenden aislar elementos.

Construcción de descripciones y temas

Siguiendo con la dificultad del momento de codificación, con la construcción de temas me centré en identificar cómo podía agrupar códigos en los cuatro elementos de la conversación compleja y de qué daban cuenta, en lo Personal, encontré que podía agrupar diversos códigos en tres temas: la familia, la lectura y el cuerpo. En lo Social encontré dos grandes temas: los problemas sociales y la justicia social. En lo educativo, es en donde hubo más información y tuve que crear dos grandes

[25] Escribí con mayúscula estos cuatro elementos porque son los nombres de las cuatro categorías centrales de análisis

temas que a su vez agruparan sub temas o sub elementos, estos fueron: estructura y funcionamiento institucional y el aula: espacio de concreción de la conversación compleja.

Además, el análisis de códigos arrojó otro tema o elemento dividido en dos: este fue la conversación compleja dividida en la explícita y la implícita.

En este paso fue muy importante buscar no sólo los patrones o los aspectos comunes sino los que contradecían o complejizaban la discusión sobre un tema, también fue necesario comprobar continuamente que no estaba sacando de contexto un fragmento o segmento provocando modificaciones al sentido que cada participante le estaba dando.

Interpretación y sentido de los hallazgos

Aunque los manuales de investigación (Creswell, 2012, pp 257-258) recomiendan hacer una revisión de los principales hallazgos y su relación con las preguntas de investigación, esta es la fase que más trabajo me costó. El principal problema era cómo interpretar lo que una experiencia implica para la conversación compleja, es decir cuáles son las implicaciones de los diversos códigos en la manera particular en que cada docente da forma, contenido y significado a la enseñanza de la historia. Aunque esta es la labor que como investigadora debo hacer, un conflicto ético constante fue en qué medida podía construir y establecer estas relaciones sin sobre interpretar o llegar a afirmaciones que no fueran válidas. Otra duda constante fue cómo aplicar los aportes de la fenomenología a las historias de vida, por ejemplo, cómo establecer distinciones entre las actitudes del mundo circundante, el de la vida concreto, el objetivo y el de la vida originario. Para esto fue necesario hacer distinciones respecto a los juicios acerca de la enseñanza de la historia y las experiencias que los conformaban.

Validación de los resultados

Debido a las características de esta investigación, las formas de validar los resultados no pueden hallarse en las posibilidades de replicarla o en mediciones. Las principales estrategias fueron la triangulación y la verificación. La primera de estas, al usar dos métodos de recolección de información distintos pero que giraban en torno a los mismos asuntos, la escritura autobiográfica y las entrevistas narrativas y a profundidad. La validación se consiguió permitiendo que las personas que participaron en este estudio, revisaran los materiales elaborados como las líneas de vida, las transcripciones y las descripciones que hice para presentarles, así como discutiendo las hipótesis preliminares.

A continuación, presento a las y los participantes pues contar con información mínima es necesario para entender sus historias de vida.

Participantes

Las personas que participaron en el proceso autobiográfico *currere* lo hicieron de manera voluntaria, la única condición para hacerlo era ser docente de historia de tiempo completo en el sistema escolarizado del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS). Hice la invitación durante una reunión de docentes de todos los planteles, les presenté la propuesta del proceso de investigación con sus tres etapas. Repartí hojas con esta información y los datos de contacto para que se pudieran registrar o compartir con colegas. Otro medio de difusión del proyecto fue el digital, en el grupo de Facebook que tienen y por correo electrónico.

Para la primera etapa se inscribieron 17 docentes, pero al primer taller asistieron 12, ocho enviaron el texto autobiográfico completo y pude concertar la primera entrevista con siete. Estas

siete personas son las que participaron en las cuatro etapas, y a partir quienes desarrollo esta investigación.

Entre los datos generales es importante decir que pertenecen a cinco de los 20 planteles del Instituto. Tienen una antigüedad de entre 12 y 17 años, cuatro son mujeres y tres hombres, seis tienen licenciatura en historia y una en historia del arte, seis tienen estudios de posgrado en historia, historia del arte, género y/o educación.

A continuación, la presentación por participante y con los seudónimos que escogieron y con el que se presentará su información a lo largo de la tesis.

Río de Cantos Negros

Creció en la hoy Ciudad de México. Sin embargo, mantuvo un contacto cercano con la naturaleza por las constantes visitas al pueblo natal de su madre ubicado en el estado de Guanajuato. Esto generó interés por la vida en el campo y las llamadas Ciencias Naturales durante la infancia. Estudió la primaria en una escuela privada que ella define como de orientación tradicional, en la que la jerarquización, discriminación y violencia eran elementos habituales.

La lectura fue un factor central desde la infancia, descubriendo novelas y libros de consulta en la biblioteca familiar. Las imágenes coloridas y la diversidad de asuntos que estos trataban la apasionaron. Su padre fue una gran influencia en su formación intelectual, con él recorrió sitios históricos, aprendió de música, arte, y de cosmovisión mesoamericana.

La secundaria la cursó en una escuela pública ubicada al norte de la ciudad, en la hoy alcaldía Gustavo A. Madero, en una colonia que describe como “lumpemproletariado” y “de gran conflictividad social”. Pero, a pesar de la violencia de la comunidad, señala que se podía estudiar con cierta seguridad a no ser por lo que considera algunos abusos de autoridad de parte de algunas

y algunos funcionarios. Aunque las prácticas de biología eran de su gusto, también disfrutó de las clases de arte, así como las narraciones docentes acerca de viajes y episodios de la historia.

En la segunda mitad de la década de los 80 del siglo pasado, ingresó al Colegio de Ciencias y Humanidad (CCH) de la UNAM. En aquella época, había entre la comunidad docente, quienes simpatizaban con las revoluciones de izquierda en América Latina, principalmente las de Cuba y Nicaragua, y realizaban actividades para que las y los estudiantes conocieran la realidad social del continente. En esta institución conoció métodos de enseñanza distintos a la clase magistral o a los ejercicios de repetición y memorización. También aprendió de la activa vida cultural del centro escolar que era organizada en buena medida por la comunidad estudiantil. El activismo fue un aspecto importante de esta etapa y comenzó a encontrar posibles respuestas a sus inquietudes sobre la justicia social.

En esta misma etapa conoció los planteamientos de Henry David Thoreau y retomó el planteamiento de caminar como un medio para abrirse a nuevas ideas y hacerse preguntas, además de ser un acto de desobediencia civil ya que no genera ganancias -porque no se usa un auto particular o se toma transporte público- y es beneficioso para la salud de las personas. Los cursos de la licenciatura en historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM le generaron un impacto negativo pues las clases solían ser exposiciones magistrales alejadas de la realidad social que había analizado en el CCH.

Trabajó como investigadora de una radiodifusora en una comunidad cora, en el estado de Nayarit. Ahí descubrió que requería desarrollar más habilidades de investigación, y que, con el trabajo comunitario enriqueció. También dio visitas guiadas en sitios históricos y trabajó como investigadora y asesora de imagen en programas de Historia para el Sistema de televisión educativa conocido con el nombre de EDUSAT. Debido a su experiencia en la pintura y en la danza, fue

contratada en una secundaria técnica para impartir la asignatura de expresión y apreciación artística.

Al ingresar al IEMS en 2004 se incorporó a la vida académica activa de la institución y compartió con colegas de historia y otras áreas la organización de actividades. Participó en la revisión de los programas de estudio llevada a cabo en 2005. Cursó varios seminarios organizados de forma autogestiva por la comunidad docente del Instituto o por otras instituciones. Busca llevar a su docencia las experiencias del trabajo comunitario y de la práctica deportiva del montañismo.

La Bestia del Pantano

Inició su vida escolar a mediados de la década de los ochenta del siglo pasado asistiendo a un jardín de niños público al que llegaba caminando por caminos de terracería y entre cultivos de maíz. De la primaria cursada en la delegación Iztapalapa, recuerda a la profesora de quinto y sexto grados, quien hizo una especie de repaso enseñando a colorear, leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, también a ser puntuales y limpios, profesora que buscó implicar a mamás y papás en el desarrollo de las y los estudiantes.

De la secundaria lo que más le gustó fue la clase de educación física que impartía un profesor que completaba su ingreso trabajando como conductor de transporte público por las tardes. También disfrutó de las clases de español y ciencias sociales, principalmente las narraciones docentes. De la clase de ciencias naturales disfrutó las exploraciones para observar y experimentar con la naturaleza y de exponer frente al grupo sus avances y descubrimientos. Sus gustos y orientaciones respecto al conocimiento y a la formación académica pasaron de la ingeniería a las humanidades y ciencias sociales, por influencia de un profesor de historia que usaba explicaciones, ejemplos y materiales que le permitieron encontrar la materia útil y comprensible.

Ingresó a una escuela de educación media superior del IPN y se esforzó para poder continuar sus estudios en derecho, medicina o ingeniería. Pero se involucró con un grupo de choque, comúnmente llamados *porros* y por su participación en algunos actos de agitación, fue dado de baja de la institución. Posteriormente ingresó al Colegio de Bachilleres, donde disfrutó de las clases de filosofía, literatura, historia, dibujo técnico y deportes.

De la licenciatura en historia recuerda con gusto las lecciones magistrales de las y los profesores de quienes también aprendió a realizar investigaciones. Posteriormente estudió la licenciatura en antropología y realizó su servicio social en la ciudad de Oaxaca y en un poblado mixteco.

Su primera experiencia docente fue en dos planteles del Colegio de Bachilleres. Ahí recibió el apoyo de colegas quienes le proporcionaron materiales elaborados en los cursos sabatinos, que eran obligatorios, al menos si se quería conservar el trabajo. Se postuló al IEMS y luego de un difícil y largo proceso de selección, contratación y capacitación comenzó a trabajar en el Instituto en el 2006.

Con la ayuda de colegas y a partir de los cursos, fue conociendo y aplicando el modelo institucional, por ejemplo, la evaluación cualitativa que se debía redactar para cada estudiante y de la que ya hablaré en el capítulo cinco con más detalle. También desarrolló sus labores como tutor y realizó trabajo colegiado en su plantel y en las reuniones de Macroacademia. Y formó parte del Comité Ejecutivo del sindicato SUTIEMS.

Renata

Nació en la hoy Ciudad de México. Sus primeros años en la educación formal están marcados por el método Montessori, que seguía la escuela en la que estudió. En ella desarrolló autonomía no sólo intelectual y académica sino también emocional. Terminó la primaria en una escuela que

usaba el mismo método, pero en otro estado puesto que su familia cambió de residencia a Aguascalientes.

Su pasión por la danza la llevó a practicarla de forma muy intensa y a sentir poco interés por la escuela. En la secundaria se interesó un poco por la historia, la física y la química, pero la relación con las y los compañeros no era tan buena. De lunes a viernes, en las tardes estudiaba danza clásica y contemporánea, participó en festivales, formó parte de grupos de danza e incluso impartió clases. Todo esto antes de ingresar al nivel medio superior.

Tomó la decisión de estudiar la educación media superior en la modalidad abierta, ya que después de haber estado en una escuela pública y otra privada, consideró que esta opción era más compatible con la dedicación a la danza, pues seguía participando en encuentros y festivales, además de que conformó su propio grupo de danza contemporánea.

A los 18 años regresó a la Ciudad de México y tomó cursos de danza con varios grupos, comenzó a estudiar la carrera de coreografía, aunque estuvo sólo un semestre y posteriormente ingresó a la licenciatura en historia del arte. Ahí además de la formación académica, participó activamente en movilizaciones políticas y asistió a campamentos y acciones por la paz con indígenas, específicamente con el EZLN.

Trabajó para el INAH recabando piezas para exposiciones y como profesora de asignatura en el Centro de Investigación Coreográfica. Vivió algunos meses en Estados Unidos donde trabajó y estudió inglés.

Comenzó su proceso de selección y formación para el IEMS en 2003. Tomó los cursos, realizó las entrevistas y los exámenes, esto durante el primer semestre de ese año. Al mismo tiempo que ingresó como docente al IEMS comenzó a estudiar la maestría en historia en la UNAM. Participó activamente en las actividades de la academia de historia y del plantel y se interesó por

desarrollar su trabajo como tutora para atender las necesidades emocionales de las y los estudiantes.

El enfoque del área de historia y los principios educativos del IEMS fueron una guía durante los primeros años de docencia. Con colegas de diversas áreas fundó una Asociación Civil enfocada en la educación y la investigación en ciencias, artes y humanidades.

Pájaro Azul

Nació y creció en un estado de la región del Bajío. Estudió en una escuela primaria seleccionada por su madre porque el director era conocido por su compromiso y buenas formas de enseñar. De este nivel educativo recuerda con cariño a su profesora de cuarto y quinto año quien era paciente, cariñosa y buscaba realizar actividades divertidas. En este nivel descubrió su gusto por el estudio y la escuela, y los libros de texto de los que disfrutaba las ilustraciones y los conocimientos que eran nuevos.

Asistió a la secundaria en una escuela federal técnica que era la opción más buscada por la gente de la zona en la que vivía. Aunque no define el gusto por alguna materia o profesor en este nivel, sí es claro que no le gustaba educación física y buscó alternativas para no participar en las actividades correspondientes.

Estudió el nivel medio superior en una escuela incorporada a la universidad del estado de Michoacán donde disfrutó de la danza, el cine y la filosofía. Y se orientó al área de derecho y humanidades. Las clases de Historia de México y Universal consistieron en hacer las tareas y pasar un examen memorístico. Descubrió cierto gusto por la Historia, aunque sus materias favoritas fueron Sociología y Filosofía.

La elección por los estudios de licenciatura se dio con la ayuda de un examen de perfil profesional cuyos resultados arrojaron comunicación o sociología. Sin embargo, la segunda, que

fue su elección, no se impartía en la universidad del estado y aunque fue aceptada para estudiarla en un estado colindante, finalmente decidió regresar a la más cercana a su ciudad y eligió estudiar historia. A pesar de los desencuentros con algunos temas y profesores, descubrió un gran gusto y pasión por la historia contemporánea, la filosofía política y la historia cultural.

Su primera experiencia como docente llegó luego de terminar la licenciatura y en el proceso de titulación, en dos escuelas, una pública y otra privada, en ambas trabajó por horas. Al terminar el primer semestre como profesora ingresó a una maestría en estudios de la mujer en la Ciudad de México. Estos estudios de posgrado le permitieron ver y dar sentido a muchas situaciones que había pasado en lo personal y lo público.

Poco antes de concluir la maestría, en el año 2006 comenzó su proceso de selección para ingresar al IEMS, también pasó por cursos, exámenes y entrevistas, hasta que le informaron que había sido aceptada. Tomó un curso de inducción al modelo y las características de la institución y su población llamaron su atención y se sintió comprometida con el proyecto.

Participó y colaboró activamente en las actividades académicas y culturales que se organizaban en su plantel. Después de algún tiempo, tomó una licencia para poder realizar trabajo comunitario en zonas rurales e indígenas, y volvió al Instituto luego de tres años.

Daniel

Asistió a una escuela primaria pública muy cercana a su casa, en la que disfrutó de jugar al futbol con otros compañeros y el acceso al conocimiento que le dio el aprender a leer y escribir. Esto representó un paso importante en la construcción de su autonomía. Ingresar a la secundaria significó un cambio drástico en su escolaridad pues la organización y estructura del nivel, como tener docentes diferentes para cada materia fue complicado al inicio. Otro cambio que fue muy significativo es el desarrollo del cuerpo y el inicio de la vida sexual porque algunas compañeras y

compañeros se convirtieron en padres adolescentes, algo que se consideraba normal en su comunidad. El taller de artes plásticas fue una actividad que disfrutó y la materia de historia no era de sus favoritas porque la principal actividad era leer el libro de texto.

Ingresó a un plantel del Colegio de Bachilleres que no estaba tan cerca de su colonia. Esto lo llevó a conocer otras formas de vivir y a establecer nuevas amistades. Ahí se inició su gusto por las humanidades y las ciencias sociales, influenciado por docentes. En la materia de literatura leyó sus primeras novelas y descubrió el gusto por la historia gracias a las excursiones y actividades que organizaba un profesor de esa materia, así conoció Xochicalco, Malinalco y Cacaxtla. También disfrutó de las clases de antropología y sociología.

Ingresó a la licenciatura en historia en una universidad cercana a su casa. El gusto por la lectura y los libros se concretó en la conformación de su biblioteca personal que no ha dejado de crecer. Las corrientes historiográficas que predominaban en la institución en la que estudió eran la historia cultural y la historia de la vida cotidiana. También aprendió a hacer trabajo de archivo y las visitas a sitios históricos continuaron. Participó en organizaciones estudiantiles y contribuyó en la organización de actividades académicas y asistió a encuentros nacionales.

Al concluir la licenciatura trabajó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y asistió al Primer Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Historia con apoyo de su institución.

Su primera experiencia docente fue en una escuela particular que llevaba el sistema de preparatoria abierta de la SEP, por lo que se concentró en preparar a estudiantes para presentar y aprobar los exámenes con los que acreditaban la materia, pues la permanencia en el trabajo dependía de los resultados.

Hizo el proceso de selección para ingresar al IEMS y desde ese momento el modelo educativo llamó su atención, sobre todo por la atención a la población juvenil excluida de la educación media superior y por la atención a zonas marginadas de la capital. Ha participado activamente en las actividades colegiadas del Instituto y desde el año 2009 se afilió al sindicato en el que también participa activamente y ha desempeñado cargos en el comité ejecutivo.

Ehécatl

Inició su educación primaria en una escuela privada y católica, sin embargo, por diferencias con los métodos de enseñanza, al segundo año se cambió a una pública en la que tuvo una buena relación con la comunidad y en la que disfrutó de las clases de educación física y de las coreografías de danza para los festivales del 10 de mayo. Su maestro de sexto año le enseñó los elementos de la tabla periódica y a hacer investigaciones y exposiciones. El profesor de primero y cuarto años acomodaba al grupo en círculo y actuaba temas y procesos históricos cosa que le generó gusto e interés.

Cursó la secundaria en una escuela pública, pero que era sólo de mujeres. Era un lugar grande y con amplias instalaciones deportivas y espacios para realizar actividades culturales y recreativas. Antes de salir de este nivel, ingresó a una organización política cuyo frente era cultural, allí aprendió teatro, danza, a alfabetizar, y leyó libros de Marx, Engels, Lenin, Mao, Makarenko, Stanilavsky, Freire, Barreiro, Kollontai y Luxemburgo. Hasta la fecha realiza danza porque es su pasión, la conforta y la hace muy feliz.

El activismo se prolongó hasta sus estudios de educación media superior que realizó en un bachillerato pedagógico. En él además de las materias de tronco común cursó otras como Historia de la Educación, Pedagogía, Psicología. La planta docente estaba conformada por personas

jóvenes, entusiastas y muy exigentes. Era una escuela de alto rendimiento por lo que la exigencia era muy elevada y no estaba permitido reprobar más de tres materias.

Ingresó a la licenciatura en historia en la que con otras compañeras organizó una visita académica al área maya. A la mitad de estos estudios optó por cambiarse a la modalidad abierta para poder combinar mejor los estudios y el trabajo, y aunque resultó un poco más complicado porque la carga resultó más intensa, concluyó sus estudios. Un semestre antes de terminar, ingresó a trabajar a la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, donde se desempeñó como asistente de coordinación y profesora. Allí el trabajo interdisciplinario era indispensable y colaboró con grupos de diversa formación académica.

También tuvo experiencia profesional en la Cineteca Nacional y en la dirección de Medios Audiovisuales de la Dirección de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP y estudió la maestría en historia del arte en la UNAM.

Forma parte de la segunda generación de docentes de historia del IEMS. Es decir que ingresó en 2003, después de pasar por un proceso de selección que consistió en entrevistas y exámenes. Participó y organizó muchas actividades académicas y culturales, también colaboró en la elaboración de la justificación del enfoque del área de historia. Fue consultora del área de historia en el Instituto, figura de la que hablaré con más detalle en el capítulo tres, y a partir de esa experiencia decidió cursar una maestría en ciencias de la educación.

Antíoco

Asistió a un jardín de niños con grupos multigrado en el que hizo amistades con las que compartió la mayor parte de su infancia. Este nivel educativo cumplió, principalmente, la función de socialización. En la escuela primaria a la que asistió, había docentes con reputación de alta exigencia e inflexibles, pero, aunque le tocaron, infringió algunas reglas escolares sin temor. Antes

de salir de la primaria comenzó a trabajar en el campo para que conociera y valorara más la vida. Algunas de sus vacaciones las pasó con sus primos que vivían en la ciudad, con ellos aprendió cosas distintas a su vida cotidiana como a jugar videojuegos.

Estudió en una telesecundaria de la que recuerda que sólo tuvo un profesor o profesora por cada grado y el principal medio para aprender que tenían, eran los libros, las guías de los cursos y en ellos estaban las actividades que se debían realizar. También tuvo clases de educación física, talleres de poesía, artes plásticas e inglés, las materias que le gustaban eran física, matemáticas y biología. Durante este nivel educativo continuó trabajando por las tardes y los fines de semana.

La educación media superior la cursó en un Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS) en el que además del bachillerato, cursó la carrera técnica de informática administrativa. Debido a la dinámica de la primaria y secundaria, tener docentes diferentes para cada materia fue algo nuevo, también los grupos numerosos y las instalaciones amplias y con mucho equipo. La carrera técnica lo acercó a las computadoras y aprendió a programar, pero seguía disfrutando más de física, química y biología. Las materias de administración las relacionó con los trabajos que integrantes de su familia desempeñaban en las maquilas. Aunque un examen de orientación profesiográfica dio como resultado que era que era apto para estudiar Ciencias de la Comunicación o alguna Ingeniería, hizo el examen de ingreso a la Universidad Autónoma de Chapingo.

Debido a que no ingresó a esta universidad, cambió su residencia, se fue a trabajar al estado de Oaxaca. A partir de esta experiencia conoció a personas de diversas procedencias y se interesó por las lenguas indígenas. Posteriormente, se mudó a la Ciudad de México e ingresó a la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Iztapalapa, para estudiar biología y combinó el

estudio con el trabajo. Después de un año solicitó cambiarse a la licenciatura en historia y fue aceptado.

En la carrera de historia disfrutó de las clases de ciencia política, sociología, economía, antropología, historia del mundo y de América. Y con algunos compañeros y compañeras visitó comunidades indígenas zapatistas.

Su primera experiencia docente fue preparando estudiantes para el examen de ingreso a la educación superior, el objetivo de estos cursos hacía que las clases fueran expositivas y memorísticas. Hizo los exámenes y entrevistas para ingresar al IEMS y fue aceptado. Inició como profesor del Instituto cuando el semestre ya había iniciado, pero se integró a las actividades tanto de sus grupos como en la vida académica y colegiada. En 2008 participó en la creación del sindicato que hasta la fecha tiene la representatividad de la planta docente del IEMS, y en la lucha para la creación de plazas, ya al principio el régimen fiscal de su contrato era por honorarios, lo que implicaba menos prestaciones y derechos laborales. También ha desempeñado algunos cargos sindicales.

Cuando se logra el contrato de plaza en el IEMS, decidió estudiar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en la UNAM. Posgrado profesionalizante para docentes de educación media superior.

Resumen y discusión del capítulo

A lo largo de este capítulo describí la estrategia metodológica para recabar, analizar e interpretar la información. Esta se construyó a partir de los señalamientos de William Pinar respecto al método *currere* y con base en trabajos en torno a los métodos y las técnicas de investigación, pero se hicieron las adecuaciones necesarias para trabajar con docentes de historia del IEMS. Los aspectos

éticos jugaron un papel fundamental tanto en la recogida de la información como en su posterior tratamiento y exposición final en este y otros trabajos derivados.

La estrategia metodológica es una forma de aproximación a lo que no se muestra fácilmente, lo que ocurre y viven personas concretas y el sentido que tiene en su práctica docente. Aunque tuvo etapas, momentos y fases definidas, la guía siempre fue conocer el sentido de lo educativo para las y los docentes por lo que la narrativa jugó un papel crucial en cada momento, permitiendo dar cuenta de la experiencia.

Capítulo 3

El IEMS, proyecto educativo y enseñanza de la historia

Cuando comencé a interesarme por el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) y comprender las razones por las que era una institución educativa distinta a las que había conocido en mi vida como estudiante y docente, descubrí la historia respecto al origen del Instituto. La frase *Prepa sí, cárcel no*, era ya una especie de abreviación narrativa[26] acerca de la lucha social por el derecho a la educación. Esta historia me fascinó y atrapó mi atención de inmediato, pero mientras más aprendía al respecto, más dudas me surgían ¿cómo es que la gente de Iztapalapa decidió que querían una prepa, que era necesaria?, ¿qué tipo de organización comunitaria tenían para poder montar de forma autogestiva un plantel de educación media superior?

Fue entonces que descubrí el movimiento urbano popular del Valle de México y la organización comunitaria que tiene sus raíces en los grupos indígenas a los que pertenecían los primeros habitantes de estas colonias periféricas de la ciudad, así como los pueblos originarios de la zona[27]. También conocí de la participación de algunos intelectuales en la lucha por los derechos y cómo su ayuda fortaleció la organización de este movimiento.

---

[26] Las abreviaciones narrativas son palabras, frases, lugares u objetos que evocan historias y una imagen de la historia, representan experiencias del pasado y suelen tener un valor simbólico que media en la actualidad (Kölbl y Straub, 2001). Un ejemplo de estas abreviaciones puede ser *Holocausto*, palabra con la que se hace referencia al asesinato masivo de judíos durante el régimen nazi en Alemania, para el caso mexicano podemos pensar en *2 de octubre, no se olvida* que, que se hace referencia al asesinato de estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas el 2 de octubre de 1968 y, en menor medida, al movimiento estudiantil que se desarrolló durante ese año y la represión que vivieron.

[27] Aunque en la actual Ciudad de México, de acuerdo con el Padrón de Pueblos y Barrios Originarios 2017 (Consejo de los Pueblos y Barrios Originarios, 2017) existen 139 pueblos originarios, 15 en la Alcaldía Iztapalapa. En este trabajo me refiero principalmente a los colindantes con la Sierra de Santa Catarina, estos son: Santa Cruz Meyehualco, Santa María Aztahuacan, Santa Martha Acatitla, San Francisco Tlaltenco y Santiago Zapotitlán (los dos últimos pertenecen actualmente a la Alcaldía Tláhuac).

Por otro lado, pude conocer a las personas responsables de elaborar los programas de historia del Instituto y su visión respecto al proyecto educativo, la lucha que lo había originado y la forma de plasmarlo en un documento orientador, así como de llevarlo a las aulas.

A manera de rompecabezas y por medio del trabajo autobiográfico, fui conociendo no sólo la historia del Instituto y su desarrollo en estos 20 años, sino un poco de la historia de los movimientos sociales en la Ciudad de México, la forma en que se organizan y trabajan para lograr que se cumplan sus objetivos. Conocí la historia de algunos miembros de la clase política de la capital del país y la forma en que están ligados a estas luchas. Aprendí sobre la relación entre un proyecto político y uno educativo.

Este capítulo presenta un panorama respecto a estos asuntos, además de que se ofrece un marco histórico-escolar que permita comprender las autobiografías de los profesores que se presentarán más adelante. Como ya lo he mencionado antes, la división personal-social es artificial por lo que, cuando es necesario, desarrollo con más detalle cuestiones centrales en estas historias, como el movimiento urbano popular del Valle de México que es un antecedente que se debe conocer para comprender el origen del IEMS y sus características. La movilización en contra de la rehabilitación de la cárcel de mujeres y el inicio del Instituto, los programas de historia y panorama de lo ocurrido en los años posteriores a la consolidación.

El movimiento urbano popular en Iztapalapa y la lucha social por el derecho a la educación

La Ciudad de México, una de las más grandes y pobladas del mundo, es un gran mosaico de perfiles económicos, sociales, culturales y políticos. Por ser la capital federal, concentra una gran cantidad

de población indígena migrante y presenta grandes contrastes en cuanto a derechos básicos como el acceso al agua y la educación.

Por estas razones no resulta extraño que se desarrollen movimientos sociales que buscan garantizar derechos fundamentales, sin embargo, la estructura y forma de organización no ha sido la misma. En la actualidad la mayoría tienen como principal plataforma de acción la política o electoral, otros han buscado vías como las organizaciones de la sociedad civil (OSC) o las no gubernamentales (ONG). Pero en los años setenta y ochenta del siglo pasado, con un gobierno de partido único y pocas posibilidades de alternancia política los medios, formas de lucha y las demandas eran distintas a las actuales. Por eso considero conveniente comprender un poco el movimiento urbano popular, por sus importantes contribuciones al movimiento que dio origen al IEMS y que incluso formó a algunos profesores del Instituto.

El movimiento urbano popular en Iztapalapa

En el borde oriente de la Ciudad de México, se encuentra la Sierra de Santa Catarina, cuyos alrededores, que estaban poco poblados por pueblos originarios de la zona, comenzaron a desarrollarse en la década de 1970 del siglo pasado por migrantes de origen campesino, provenientes de comunidades de los estados de Oaxaca, Michoacán, Puebla, Guerrero, Veracruz e Hidalgo. Entre este diverso grupo destacó una comunidad chocholteca proveniente de Santiago Teotongo, Oaxaca, cuyas tradiciones comunitarias de organización y participación, jugaron un papel relevante en la conformación del movimiento urbano popular de esta zona de Iztapalapa (Gissi B., 2009). Así se formó la colonia San Miguel Teotongo.

Algunos de estos grupos llegaron por medio de invasiones dirigidas por organizaciones políticas como la Central Campesina Independiente (CCI) (p. 221), otros, estaban organizados en

grupos de solicitantes de lotes a quienes se les prometía un terreno a cambio del pago de cuotas y asistencia a actividades proselitistas del partido en el poder de aquella época, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). También estaban quienes habían adquirido tierras a fraccionadores, muchos de ellos clandestinos que vendían a diferentes familias un mismo lote.

Esta situación provocó que habitantes de la zona enfrentaran problemas que iban desde la propiedad legal del terreno, la falta de servicios básicos (drenaje, electricidad, transporte público), hasta abusos por parte de quienes controlaban las pipas que distribuían el agua, las fábricas de tabiques y láminas, y las pocas tiendas de víveres y artículos para la construcción (Moctezuma, 2012, p 11).

Para enfrentar todas estas problemáticas, se crearon redes de solidaridad, reinventando las prácticas comunitarias de los lugares de origen. Se organizaron asambleas y con asesoría y apoyo de otras organizaciones urbanas como el grupo de jóvenes del Ajusco y estudiantes de diferentes facultades de la UNAM, comenzaron a promover la formación de una unión de colonos legalmente registrada y el 16 de marzo de 1975 se constituye la Unión de Colonos de San Miguel Teotongo (UCSMT) (pp. 13-21).

Las acciones de este grupo buscaron atender todas las necesidades, entre ellas destacan la organización de una huelga de pagos a los fraccionadores ilegales, faenas para construir calles y casetas de policía, organización de paradas de agua para abastecer a toda la comunidad sin necesidad de hacer recorridos tan largos, y movilizaciones para solicitar que las rutas del transporte público ampliaran sus recorridos y llegaran a la zona.

De entre todas estas actividades vale la pena destacar que en junio de 1975 a raíz de la realización de un censo interno, se detecta que más de 3 mil niños no tienen acceso a la escuela, por lo que la comunidad decide dar prioridad a la construcción de una escuela primaria (p. 22).

Realizan los diferentes trámites burocráticos que las dependencias de gobierno les solicitan, para crear la escuela, asignar docentes, localizar un predio para construirla, sin embargo, encontrarse en los límites de la ciudad representó un problema porque la pertenencia a esta era ambigua y las autoridades no daban seguimiento a las solicitudes.

Esta dificultad administrativa fue enfrentada con la decisión de montar la escuela con donaciones de materiales de construcción y jornadas de trabajo. Construyeron las primeras aulas de lo que sería la escuela primaria *El niño artillero*, nombrada de esta forma con la intención de sembrar un espíritu de lucha en las niñas y niños que asistieran a ella (p. 23).

Las luchas de la Unión de Colonos de San Miguel Teotongo se enriquecieron y fortalecieron por el contacto con organizaciones, luchadoras y luchadores sociales, no sólo urbano populares, sino de sindicatos y docentes de diferentes instituciones educativas, esto afianzó el trabajo y se profundizó en la lucha por los servicios. Los resultados que se hicieron evidentes en unos pocos meses incluyeron transformadores para electricidad, maestros y maestras para la escuela y agua potable. Esto atrajo a más habitantes y se convirtió en un punto de referencia social (p. 31).

Hacia 1977 los años de trabajo y los esfuerzos provocaron un desgaste que se suma a los ataques de fraccionadores y especuladores, además de que la zona ya presentaba una alta densidad de población. El acercamiento a otras organizaciones del país ayuda a renovar los esfuerzos y se inicia una nueva etapa en la lucha social del movimiento, la creación de la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP) en abril de 1980 (p. 51). Además, aparecen personajes que hasta el presente juegan un papel fundamental en la lucha social en Iztapalapa, tal es el caso de Clara Brugada, actual alcaldesa de Iztapalapa que llegó con 16 años a la UCSMT

para integrarse como maestra voluntaria de la secundaria (p. 53) y jugaría un papel central en muchas luchas sociales, incluida la del IEMS.

Durante la primera mitad de la década de 1980 los esfuerzos de la CONAMUP se enfocaron al acceso a la vivienda, uno de los logros más destacables es la construcción de la *Unidad El Molino* que fue planificada de forma participativa y construida con trabajo comunitario. Posteriormente, las luchas se enfocarían en la obtención de créditos justos mediante instituciones de gobierno.

Los sismos de septiembre de 1985 obligaron a la CONAMUP y las organizaciones que coordinaba a orientar sus esfuerzos, primero en las labores de rescate y apoyo a las personas damnificadas, después a la lucha de las familias afectadas para recuperar su patrimonio.

La experiencia de *El Molino* permitió otras experiencias de construcción autogestiva, como las viviendas de *Cananea*, además de que permitió planificar con visión social pues no se pensaba sólo en construir las casas sino en los servicios urbanos y el acceso a la cultura, la educación y el deporte (p. 149-155).

Hacia mediados de la década de 1970 e inicios de 1980 comienza un cambio en la visión de las organizaciones que conformaban el movimiento urbano popular pues toma fuerza la idea de que su futuro reside en los partidos políticos, participando en la creación de política pública que beneficiara a grupos excluidos (Haber, 2009). Durante la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se da la incorporación de nuevos actores y demandas sociales ante una grave crisis de legitimidad provocada por el autoritarismo y los crímenes de Estado. Esto generó condiciones favorables para las organizaciones sociales como el movimiento urbano popular y para la política social, sin embargo, a largo plazo provocaron la desmovilización y división de muchos de estos grupos (Haber, 2009).

Es importante recordar que la capital mexicana, por ser la sede de los poderes federales, estaba a cargo del presidente de la república y desde el año de 1928 sus habitantes no podían elegir a su gobernante o representantes pues eran designados directamente por el ejecutivo federal. Esto cambió paulatinamente hacia finales de la década de 1980 pues en 1987 se produjo una reforma constitucional por la que se creó la Asamblea de Representantes del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) que fue electa por primera vez en 1988 (Emmerich, 2001, p 117).

Al abrirse la opción de la lucha electoral, la participación política se dio gracias a algunos partidos de izquierda, principalmente, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) formado por Cuauhtémoc Cárdenas y líderes sociales, y el Partido del Trabajo (PT). A pesar de la constante subordinación que personajes provenientes de las organizaciones sociales tuvieron que enfrentar, llegaron a ocupar puestos elevados en la estructura de los partidos políticos y a ocupar cargos de representación como diputaciones federales y la Asamblea de Representantes del Distrito Federal (Haber, 2009).

Este movimiento o migración hacia los partidos y cargos de elección tuvo como consecuencia la expansión de las agendas más allá del ámbito y prioridades de su organización o procedencia, encontrar cauces unitarios fue sumamente complicado (Moctezuma, 2012, p 201), por otro lado, jugaron un papel importante en el diseño de políticas públicas y plataformas políticas de partidos como el PRD (Haber, 2009).

En 1988 se realiza un Congreso de la Unión de colonos de San Miguel Teotongo con la finalidad de reorganizar la estructura y la lucha, el resultado fue un plan de lucha integral orientado a atender las carencias que seguían siendo muchas. Se plantearon diversos frentes tanto políticos y burocráticos, como de trabajo comunitario y autogestivo. Los problemas de agua se atendieron parcialmente y se hicieron acuerdos con la delegación, era necesaria la instalación del drenaje, red

eléctrica, transporte público que conectara con otras redes, se requería de materiales para terminar de construir el Centro Cultural y la Biblioteca de la Unión de Colonos y ya se hablaba de la necesidad de impulsar la instalación de un centro preescolar y una escuela de nivel medio superior (Moctezuma, 2012, pp 202-203).

Al inicio de la década de 1990 esta etapa del movimiento urbano popular que se caracteriza por la conformación y lucha de la CONAMUP entra en un proceso de desgaste. Se perdió la capacidad de convocatoria y coordinación. La lógica electoral que inicia la reforma política de 1987 parece modificar el debate político urbano por uno centrado en la transición a la democracia y comienza a crecer la idea de que el modelo organizativo de la década de 1980 está agotado y la iniciativa social se traslada a las Organizaciones No Gubernamentales (Haber, 2009).

Las reformas políticas en la capital mexicana continuaron, en 1996 como resultado de la reforma del Estado convocada por el presidente en turno, Ernesto Zedillo, se acuerdan una serie de modificaciones a los tres poderes de la capital dando mayores atribuciones y autonomía, en cuanto al ejecutivo, el jefe de gobierno sería elegido por los ciudadanos, la Asamblea de Representantes se convirtió en una Asamblea Legislativa y se conformó un Tribunal Superior de Justicia. Como consecuencia de estas reformas, en 1997 se convocó a la ciudadanía a elegir Jefe de Gobierno y Diputados para la Asamblea Legislativa (Emmerich, 2001, p 117).

La elección fue ganada ampliamente por el Partido de la Revolución Democrática (PRD), no sólo el Jefe de Gobierno sino la Asamblea Legislativa quedó conformada mayoritariamente por este partido en el que participaban muchas personas provenientes de organizaciones diversas, como el movimiento urbano popular. Una consecuencia inmediata de este triunfo electoral fue que algunas de las demandas de los movimientos sociales se atendieron mediante políticas públicas lo

que, sumado al cansancio y agotamiento que ya se manifestaba en el movimiento[28], contribuyó a la desmovilización de la CONAMUP y la UCSMT. Muchos dirigentes accedieron a recursos y posiciones de poder (Moctezuma, 2012, p 288), lo que ocasionó que las acciones de las organizaciones populares se orientaran a demandas materiales específicas en lugar de buscar una relación distinta entre gobierno y ciudadanía (Haber, 2009).

A decir de Pedro Moctezuma Barragán (2012, pp 293-296), a pesar del agotamiento y desmovilización, este proceso organizativo que fue muy importante durante casi tres décadas, promovió la consolidación de una identidad que permanece en quienes pertenecieron y pertenecen a la UCSMT, lo que se evidencia en las luchas que se mantuvieron de forma más aislada y focalizada en temas como la educación, el suministro de agua y los derechos sociales.

Prepa sí, cárcel no. La lucha popular por el derecho a la educación

En 1950 el oriente de la capital mexicana se encontraba despoblado, alejado y poco comunicado con respecto al centro de la ciudad, motivo por el que se le escogió para construir la primera Cárcel de Mujeres del país. De 1954 a 1982, el edificio estuvo habitado por las reclusas y, a partir de éste último año, una parte se destinó a la empresa de Autotransportes Urbanos Ruta 100, para almacenar vehículos e instalar talleres (López, 2008, p 5). Finalmente, el 23 de noviembre de 1982 el edificio fue desocupado y se mantuvo sólo el uso de los patios. Para este momento, la zona ya no estaba despoblada y el movimiento urbano popular se encontraba muy activo con la UCSMT y la CONAMUP.

[28] De acuerdo con Moctezuma (2012) esto se evidenció en la disminución de la participación en las faenas y asambleas, pero era un síntoma de muchos años de trabajo organizado que se realizaba principalmente en los tiempos libres de los colonos.

En mayo de 1995 el Director General de Reclusorios Víctor Manuel Ávila Ceniceros, señala la necesidad de rehabilitar la antigua cárcel de Mujeres, puesto que el edificio de Tepepan, al que se había traslado a las presas en 1982, había perdido su propósito original como Centro Médico de reclusorios (Pastrana, 1995). En septiembre de 1995 esta idea ya se señalaba como proyecto ante la crisis generada por la fuga de cinco presos del Reclusorio Sur (Pérez, 1995).

En 1996 el déficit del sistema penitenciario en la capital era alarmante, pues el ritmo de crecimiento de la población no correspondía a la capacidad total. Por ello, se considera como una necesidad urgente construir un centro de máxima seguridad para albergar a seiscientos presos y una nueva penitenciaría para dos mil personas (Pérez, 1996).

En 1997, después de más de diez años de abandono de las instalaciones, el último jefe del Departamento del Distrito Federal, Oscar Espinoza Villarreal (este año se celebraron las primeras elecciones de Jefe de Gobierno de la capital), anunció que se iba a rehabilitar el edificio con la finalidad de convertirlo en un reclusorio para varones (Pérez, 1997a). habitantes de las colonias aledañas, como San Miguel Teotongo, decidieron intervenir para que ese espacio público se usara para impulsar proyectos que consideraban necesarios para el desarrollo de la zona. Recordemos que la UCSMT contaba con un plan de desarrollo que contemplaba atención a necesidades de educación, acceso a la cultura y el deporte.

El 15 de marzo de 1997 Oscar Espinosa Villarreal anuncia la inversión de 60 millones de pesos para la Modernización de Centros de Readaptación Social del Distrito Federal. El objetivo principal era la conclusión de las obras de rehabilitación de los Reclusorios para poder elevar la capacidad total del sistema (Pérez, 1997, p. 2B). Dos días después, el 17 de marzo, se realiza un plantón afuera de las instalaciones de la antigua cárcel para manifestar la desaprobación del

proyecto por parte de la comunidad y se señala la necesidad de acondicionar el espacio como un centro de estudios de nivel superior (Pérez, 1997b).

La Unión de Colonos de San Miguel Teotongo y otras organizaciones sociales como la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), organizaron acciones de resistencia al proyecto de remodelación si era con fines penitenciarios. Entre éstas, está el conocido abrazo a la cárcel, un acto en el que rodearon las nueve hectáreas del inmueble (López, 2008, p 18). Otra acción fue la consulta pública realizada el 28 de mayo, en ella participaron más de seis mil habitantes de colonias del Distrito Federal y del Estado de México. El resultado mayoritario fue convertirla en una escuela preparatoria (Núñez, 1997).

Para la comunidad, un reclusorio no contribuía al desarrollo de la zona, en aquella época en Iztapalapa había dos centros penitenciarios, un relleno sanitario y un corralón de autos robados, por ello demandaban proyectos de mejoramiento urbano (Jiménez, 1997). Como se mencionó en el apartado anterior, la UCSMT tenía entre sus prioridades crear un espacio de desarrollo para las mujeres de Iztapalapa y contar con escuelas públicas que respondieran a la necesidad de espacios de educación para jóvenes, pues el sistema educativo no podía atender toda la demanda de educación media superior, pero además las familias no podían cubrir los gastos que las escuelas implicaban en concepto de traslados, inscripciones y otras cuotas (López, 2008, pp 20-22; Pérez, 1997c).

El 28 de julio bloquean la calzada Ermita Iztapalapa e impiden el paso a las obras (López, 2008, p 28). Ese día decidieron mantener un plantón afuera de la antigua cárcel, ahí permanecieron hasta agosto de 1999 (Torres, 1997).

Las movilizaciones continuaron. Se realizaron marchas a las diferentes dependencias del gobierno involucradas en el conflicto y con ayuda de líderes sociales que habían ganado lugares

en la Asamblea Legislativa continuaron las acciones como bloqueos. La demanda en ese momento ya era clara: *¡Prepa sí, cárcel no!* Consigna que sería el lema del movimiento y se convertiría en una especie de abreviación de un movimiento social por el derecho a la ciudad y a la educación que duró más de dos años. Por otro lado, en el marco de la campaña para las primeras elecciones de Jefe de Gobierno del Distrito Federal, la comunidad entabla un diálogo con Cuauhtémoc Cárdenas, candidato del PRD y le ofrecen ideas acerca del uso que se le puede dar al terreno de la antigua cárcel (Sosa, 2006, p 8).

Como lo vimos en el apartado anterior, estas organizaciones sociales solían moverse en distintos frentes, por un lado, las protestas, por otro los trámites burocráticos, pero también la conformación y construcción de los espacios sin esperar la respuesta o acción institucional. Por ello no resulta raro que en esta ocasión la forma de lucha siguiera el mismo camino, los preparativos para iniciar las clases en la preparatoria comenzaron el mismo día en que se realizó la consulta y a finales de agosto la escuela ya contaba con personas voluntarias para la docencia y casi doscientos estudiantes inscritos, y se buscó el reconocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Pérez, 1997c).

El 8 de septiembre de 1997 iniciaron las clases en la Escuela Preparatoria de Iztapalapa (EPI), localizada en la explanada de la antigua cárcel de mujeres, con tres grupos de aproximadamente 40 estudiantes cada uno, impartiendo asignaturas como Historia y Matemáticas, en dos horarios: de 07:00 a 13:00 y de 15:00 a 21:00 (M. L. Pérez, 1997d). La comunidad estudiantil provenía de diversas colonias de la capital y del Estado de México, no solo de la zona y había estudiantes que trabajaban por las mañanas. La mayoría de quienes integraban la comunidad docente participaban en el movimiento, además había estudiantes de licenciatura, normalistas y personas con distinta formación (López, 2008, p 24).

Debido a que se buscaba el reconocimiento oficial de la EPI y que la UNAM no había dado una respuesta, se usó el plan de bachillerato general de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esto con la intención de poder incorporarse al sistema de educación media superior de la Federación (2008, pp 24-25). Una demanda de la población era que la escuela no fuera una preparatoria abierta o una escuela tecnológica pues lo que deseaban era la oportunidad de acceso a la universidad. Esta era la principal preocupación y no el modelo pedagógico (Castellanos, 2006, p 73).

Por otro lado, además de las clases regulares, la EPI también brindó una forma particular de formación ciudadana a toda su población pues debían realizar trabajo comunitario los sábados, para cargar materiales de construcción, pintar, reparar goteras o limpiar aquellas aulas de cartón y plástico en las que estudiaban entre semana. Además, las asambleas eran la forma de tomar de decisiones respecto al movimiento y el desarrollo de la escuela, por ejemplo, se discutían las acciones de lucha como los bloqueos a las vías de circulación y las afectaciones que podrían ocasionar, también la forma de recaudar dinero para adquirir materiales básicos (Castellanos, 2006, p 76; López, 2008, p 25).

A inicios de 1998 a raíz del triunfo del PRD en las primeras elecciones de Jefe de Gobierno del Distrito Federal, comenzaron las pláticas con los funcionarios electos, tanto del gobierno central de la capital como de la delegación Iztapalapa. Un primer avance fue que se permitió que la Escuela Preparatoria Iztapalapa utilizara seis aulas en la parte Norte del edificio y unos baños (2008, p 26). Sin embargo, a mediados de 1998, debido a la incertidumbre respecto a la validación de los estudios realizados, la población estudiantil había decrecido, de cerca de mil estudiantes que llegó a tener a principios de ese año, para septiembre, cuando iniciaba el tercer semestre de la EPI, sólo había doscientos cincuenta, a pesar de esto, en ese año ya se le consideraba un símbolo de

lucha social y representaba una oportunidad para satisfacer una demanda ciudadana y una problemática social (Pérez Rocha, 2006, p 29).

Aunque el nuevo gobierno de la capital estaba dispuesto a impulsar el proyecto de la EPI, durante el año 1998 se concentró en resolver problemas de carácter normativo y administrativo, pues es necesario recordar que, al ser la capital del país, la ciudad y su gobierno no tenían muchas atribuciones o no quedaban claras las competencias en el sistema educativo local. Además de estos asuntos, se trabajó en la elaboración de un nuevo proyecto y un plan educativos en lugar de intentar el reconocimiento de alguna institución (López, 2008, p 29).

La Escuela Preparatoria de Iztapalapa dejó de existir oficialmente el 22 de junio de 1999, día en que el Jefe de Gobierno, Cuauhtémoc Cárdenas, llegó al plantel, acompañado de líderes sociales que habían conseguido escaños en el gobierno a raíz de las elecciones. Ese día surgió la Preparatoria Iztapalapa 1. A pesar de que la EPI terminaba, la comunidad se manifestó con entusiasmo al ver que el esfuerzo de las organizaciones sociales, jóvenes y comunidad, dieron como resultado una nueva institución escolar (López, 2008, p 31).

Desarrollo y consolidación del IEMS

La idea del IEMS como instituto o subsistema de educación media superior se desarrolló paulatinamente, y se requirió del impulso de varias personas para que se convirtiera en un proyecto de primordial importancia para el gobierno local. Primero se trabajó en la Preparatoria de Iztapalapa con escaso presupuesto y con la intención que construir dos o tres prepas más. Conocer y comprender las ideas que fueron dando forma al Instituto, así como las etapas de su desarrollo es la intención de este apartado.

Proyecto educativo y consolidación del Instituto

Debido a que en 1998 el sistema educativo mexicano se caracterizaba por una fuerte centralización, uno de los primeros retos que enfrentó la EPI y el proyecto institucional de proporcionar educación media superior y superior fue de carácter legal, ya que el gobierno federal no quería perder el control sobre el subsistema más grande, complejo y con más recursos del país. Por esta razón, en la capital no podía haber una Secretaría de Educación. Este problema se resolvió provisionalmente creando una Coordinación de Asuntos Educativos dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social (Medina, 2005). Al frente de esta coordinación se designa a Manuel Pérez Rocha, académico y político reconocido por su participación en la construcción del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y más adelante como coordinador general de la misma institución (Pérez Rocha, 2006, pp 36-37), y también por su participación en las primeras etapas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) caracterizados, en sus inicios, por su trabajo de evaluación integral y apoyo a las instituciones de este nivel (Pérez Rocha, 2019).

A partir del inicio de la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas como Jefe de Gobierno del Distrito Federal, se otorga el predio de la ex cárcel de mujeres a la EPI y se solicita a Pérez Rocha que atienda la situación de la escuela, es él quien al conocer la escuela y su población, decide que es una gran oportunidad para desarrollar un proyecto educativo nuevo, por ello sugiere crear un nuevo modelo en lugar de buscar registro ante la SEP u otra institución y crea el documento llamado Preparatoria Iztapalapa 1 (Lucio, 2006, p 15; Pérez Rocha, 2006, p 30). Como se puede apreciar, el nombre del documento y proyecto ya sugiere un subsistema y no solo una escuela. De acuerdo con Pérez Rocha (p. 32), uno de los principales propósitos era atender a sectores

marginados de los servicios educativos e intentar compensar las carencias de su formación académica (p. 37).

Debido a que Pérez Rocha tenía otros asuntos educativos que atender (como la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM), en noviembre de 1998 le propone a Guadalupe Lucio Maqueo hacerse cargo del proyecto de la preparatoria. Ella será la primera coordinadora del plantel Iztapalapa y posteriormente la primera directora general del Instituto (Lucio, 2006, p 16).

Una de las primeras acciones fue realizar una evaluación diagnóstica de matemáticas, lengua y literatura para saber a qué semestre de la preparatoria correspondían los conocimientos de las y los estudiantes. Aunque no cuento con los resultados de este ejercicio, en sus textos Lucio y Pérez Rocha señalan que estos mostraron que la mayoría tenían dificultades de comprensión lectora y razonamiento matemático así que no quedó más alternativa que colocarles en primer semestre. Esto generó enojo y resistencia ya que regresarles a primer semestre implicaba un retraso en la obtención del certificado. Guadalupe Lucio, Manuel Pérez Rocha y la comunidad docente, trabajaron para proponer estrategias que ayudaran a ganar tiempo. Así surgieron elementos característicos del Instituto como los periodos intersemestrales en los que se pueden reponer algunas materias (Lucio, 2006, pp 16-17; Pérez Rocha, 2006, pp 30-31).

A pesar de las dificultades presupuestales (Lucio, 2006; Medina, 2005), en 1999 inicia el proceso de construcción de la preparatoria Iztapalapa. También comienzan los trabajos para generar la primera versión de la propuesta educativa y los primeros programas, se contrata a 18 docentes y las clases inician en agosto de ese mismo año.

Para la elaboración de los programas, se buscaron académicos con conocimientos y experiencia en las materias, para el caso de historia el responsable sería Iván Gomezcésar (Lucio, 2006, p 18), más adelante hablaré de esto.

El 30 de marzo del año 2000 se publica el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del DF en el Diario Oficial. Este le da al Instituto personalidad jurídica y patrimonio propio, establece que estará sectorizado a la Secretaría de Desarrollo Social, además, se establece que tiene como objeto impartir e impulsar la educación media superior, en aquellas zonas en las que la oferta sea insuficiente. También se señala que la educación que se imparta en el organismo "será democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la Ciudad de México" (GDF, 2000, p 2).

En julio del año 2000 se llevaron a cabo las segundas elecciones de jefe de Gobierno, Asamblea Legislativa y jefes Delegacionales. El ganador fue Andrés Manuel López Obrador, postulado por el PRD (Becerra, 2003). En su campaña política, López Obrador se había comprometido a promover el desarrollo del Instituto creando quince preparatorias más, e impulsar la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Así que al resultar ganador se pone en marcha el plan de desarrollo del Instituto para que, en agosto de 2001 15 nuevas escuelas iniciaran labores. El plan fue construir que para el segundo año de su gobierno existieran 16 preparatorias, para dedicar los años restantes de su gobierno a la consolidación del subsistema (Lucio, 2006, p 21; Sosa Elízaga, 2006, p 42).

Aunque el plan original era edificar una preparatoria en cada delegación de la ciudad, el proyecto se modificó para construir más preparatorias en Iztapalapa y Tlalpan donde la demanda era mayor y habían más zonas marginadas cuya población no podía acceder a la educación media

superior, por lo que no se construyó en Benito Juárez, Venustiano Carranza y Cuauhtémoc donde había oferta suficiente (Pérez Rocha, 2006, p 37; Sosa Elízaga, 2006, p 43).

En el año 2001 los trabajos se centraron en el diseño de planteles y se definen las necesidades de infraestructura, se reformulan algunos programas haciendo trabajo colegiado y con el apoyo de consultores de área que eran una especie de asesores en didáctica que coordinaban la enseñanza de la disciplina en el Instituto. Es importante señalar que en el caso de la asignatura de historia la consultora era Paulina Suárez de quien hablaré más adelante. Además, se imparte el primer diplomado de formación docente en educación media superior en el CCH, esta actividad formaba parte de los filtros para la contratación de docentes para los nuevos planteles, los requisitos para ingresar eran exigentes, se pedían dos años de experiencia profesional, preferentemente con posgrado (p. 44) y, para el caso de historia, sólo se aceptaban licenciados en historia o etnohistoria. Debido a que es relevante en la historia del Instituto y en las biografías de las y los participantes en esta investigación, es necesario señalar que el contrato era como prestadores de servicios por lo que no tenían una plaza segura ni otros derechos laborales (p. 53).

En septiembre de este mismo año se establece un convenio con la SEP para reconocer las facultades del GDF para promover y prestar servicios de educación media superior y superior, así se reconoce al IEMS y la UACM como parte del sistema educativo nacional. Esto da certeza a la población estudiantil del Instituto respecto a la validez de sus estudios y la posibilidad de continuar con su educación superior (Lucio, 2006, p 23).

En el año 2002 continua la construcción de los planteles, y se reformulan los programas faltantes. Además, egresa la primera generación de Iztapalapa 1. Esta generación enfrentó la falta de claridad respecto a la forma de egreso, puesto que en el Instituto no se asignan calificaciones numéricas, lo que implicaba una dificultad para el ingreso a la educación superior, pues se requería

un número como promedio para cumplir con los requisitos de las diferentes convocatorias de las instituciones de educación superior. Las y los jóvenes se organizaron para parar la escuela y solicitar que se definiera la forma de certificación, la directora general y docentes, trabajaron en las ideas que ya existían y se definió la elaboración de un ensayo en el que demostraran que cumplían con el perfil de egreso de la preparatoria. Este trabajo se llamó Problema Eje (Castellanos, 2006, pp 85-86) y sigue siendo el mecanismo de egreso.

Los años siguientes se dedicarían a la consolidación del Instituto por lo que continuó la construcción de planteles pues no se logró el objetivo de construir los 15 en los primeros dos años. Al mismo tiempo, continuó la contratación de docentes y la revisión de programas.

En 2004 se llega a un convenio con la UACM para que quienes egresen del IEMS continúen sus estudios de educación superior en esa institución, y comienza un proceso global de diagnóstico pedagógico y reformulación de los programas de estudio pues, aunque ya se habían revisado los que se elaboraron entre 1998 y 1999 (Sosa, 2006), se consideró que era momento de concretar el proyecto y terminar de darle dirección.

El 23 de marzo del 2005 se publica el estatuto orgánico del IEMS (2005), documento clave que ordena los procesos y toda la organización del Instituto. Es importante resaltar que en el capítulo cuarto se establece que el director general del Instituto será designado por el Jefe de Gobierno de la capital quien también le puede remover en cualquier momento y los requisitos para ocupar ese cargo son tener la ciudadanía mexicana, haber ocupado cargos académicos o administrativos que requieran conocimientos en materia de educación, haber obtenido el grado mínimo de licenciatura, además de los requisitos de no inhabilitación para prestar servicios en órganos de gobierno (p. 4). Esto es importante porque ha sido una demanda constante de la comunidad docente y estudiantil democratizar la elección de sus autoridades.

En 2005 se comienza a diseñar el programa de bachillerato a distancia y se imprimen los programas reformulados después del proceso comenzado en 2004, estos siguen vigentes en 2020, aunque hubo un intento por reformularlos, no han sido modificados oficialmente en quince años. En este año también se publica el primer cuaderno de apoyo a la docencia, importante para esta investigación porque presenta un encuadre teórico respecto a la enseñanza de la historia en el IEMS. También se actualiza el programa de tutorías y el sistema de evaluación, se realizan las primeras jornadas académicas que son periodos de actualización y discusión académica.

Para el año 2006 se habían construido diez de los quince planteles prometidos. Los otros planteles continuaban en construcción, y la población trabajaba en sedes alternas, se continuaba trabajando en el marco normativo del Instituto y se publica el Estatuto Académico (IEMS, 2006b).

Andrés Manuel López Obrador dejó la jefatura del Gobierno para competir por la presidencia en julio de 2005 y aunque los trabajos del proyecto del IEMS continuaron, comenzó una nueva etapa tras la salida de Guadalupe Lucio Maqueo como directora general del Instituto. De los asuntos más relevantes ocurridos entre 2007 y 2019 me ocupo en el siguiente apartado.

Respecto al Proyecto Educativo vigente, que es del año 2006, pero que está basado por completo en el Proyecto Educativo de la Preparatoria Iztapalapa I, es importante rescatar algunos de sus elementos clave que ayudan a comprender mejor qué es eso que en las autobiografías se llama modelo educativo o modelo del IEMS.

Entre las características generales se indica que se trata de un bachillerato general, es decir tiene un carácter propedéutico y busca que quienes egresan de la institución accedan a la educación superior. Como parte de una política de equidad, el ingreso se realiza mediante un sorteo ante notario público. La distribución geográfica de los planteles obedece, principalmente, al mismo criterio, lo que implica que se construyen en zonas carentes de escuelas del nivel educativo.

El proyecto educativo se compone de tres estructuras, un enfoque curricular, una estructura curricular y el proceso educativo. Respecto al enfoque curricular, que tiene a su vez tres orientaciones (filosófica, social y pedagógica), es importante destacar la relevancia que da a la vida cotidiana y los contextos de las comunidades a las que pertenecen estudiantes y docentes.

En cuanto a la estructura curricular del Plan de Estudios, resalta que se consideran tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico. Aunque en el Proyecto Educativo no se explicita, en el documento Preparatoria Iztapalapa I, se indica que no aparecen las llamadas ciencias sociales porque enfrentan una grave crisis y no sería conveniente incluir en el mismo nivel de las otras disciplinas a aquellas a las que se les ha cuestionado su definición, alcance y estatuto epistemológico (IEMS, 2006a). En el eje humanístico encontramos que se busca desarrollar una actitud de respecto y promoción de los valores humanos universales; una conciencia de que todas las personas "forman parte de una especie que trasciende su momento y lugar" (p. 29). Además de que se pretende "la adquisición de una cultura básica, a través de la lectura de textos literarios, filosóficos e históricos" (p. 29). Entonces, este eje de formación tiene como propósito el estudio de las concepciones, manifestaciones, y trascendencia de la humanidad en el tiempo y espacio.

Acerca del proceso educativo, se establece que el docente-tutor es responsable de brindar asesoría académica, dar seguimiento y acompañamiento a estudiantes para identificar factores de riesgo, evaluar los aprendizajes, trabajar de forma colegiada con colegas de su disciplina, realizar su planeación y participar en su formación y desarrollo. También se establecen diversos espacios de trabajo, como el grupal, las horas de estudio, las tutorías y las asesorías académicas.

Respecto a la evaluación, debo señalar que el IEMS no maneja calificaciones numéricas, en su lugar se registra si se han cubierto o no los objetivos establecidos para cada asignatura. Además, contempla tres momentos de evaluación, estos son: diagnóstica, formativa y

compendiada. En cada uno se debe señalar si las y los estudiantes están cubriendo los objetivos. La primera tiene como propósito generar información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas, el Instituto cuenta con una evaluación diagnóstica institucional para sistematizar los resultados, la información obtenida no es pública, pero, de acuerdo con la información obtenido en este proceso autobiográfico, historia no es de las materias con mayor rezago, aunque sí hay problemas graves respecto a la forma en que se entienden y evalúan los objetivos, hablo más sobre estos en el capítulo cinco. Respecto a la segunda, la formativa, es un seguimiento al desarrollo de "competencias" (p. 42)[29]. Se espera que las y los docentes informen de manera continua la relación entre los aprendizajes nuevos y los previos, y den cuenta del grado de desarrollo a partir de evidencias. La tercera, se realiza mediante un análisis acerca de si se alcanzaron los objetivos establecidos en el programa. En todos los casos, además de establecer si se cubre o no, se debe escribir una evaluación cualitativa, la forma de hacerlo es libre por lo que resulta sumamente complicado establecer y comprender los criterios a partir de los cuales se realiza este proceso. Como se verá más adelante, este punto suele generar posturas diversas ya que, por un lado, implica alejarse del sistema tradicional de calificación numérica, y por otro genera dificultades establecer criterios, lineamientos e instrumentos de evaluación claros para poder decidir y argumentar si un estudiante cubrió o no los objetivos de un curso que, a decir de quienes participaron en esta investigación son sumamente complejos y difíciles de alcanzar.

Finalmente, es importante señalar que, para el egreso y certificación de estudiantes, se mantiene el Problema Eje, que es una forma de condensar la formación que han recibido. Puede

[29] Llama la atención que toda la sección de evaluación hace referencia a las competencias. Es interesante porque, aunque en ese momento el Instituto estaba con el enfoque por objetivos de aprendizaje (y oficialmente todavía lo está) ya en aquel año se comienza a hacer referencia al enfoque por competencias en algunos documentos oficiales. Esto genera dificultades para definir programas operativos, actividades de enseñanza e indicadores y criterios para la evaluación además de que el doble modelo dificulta el seguimiento a los conocimientos desarrollados por la comunidad estudiantil.

ser un ensayo, prototipo, experimento, obra plástica, programa, representación dramática u otro que se considere pertinente. Este se expone ante un grupo de profesores que verifican que se ha desarrollado el perfil de egreso y a partir de este se establece una calificación numérica.

Aunque el propio documento establece que está abierto a modificaciones que nuevas circunstancias requieran, no se ha modificado o actualizado desde que se publicó en 2006 y sigue siendo el punto de partida del modelo y las actividades educativas que la comunidad realiza.

Veinte años del IEMS

A la salida de Guadalupe Lucio Gómez Maqueo como directora general del IEMS, el Instituto contaba ya con 16 planteles. El segundo director fue Juventino Rodríguez Ramos, nombrado en abril de 2007 por el entonces Jefe de Gobierno de la capital, Marcelo Ebrard Casaubón (Páez, 2009a). Sobre su gestión hay poca información, tampoco se conocen los motivos o argumentos por los que se le designó. Sin embargo, es importante señalar que en aquel momento era militante del PRD y había sido diputado en el periodo 2003-2006 en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal presidiendo la comisión de Desarrollo Social. También es autor de libros de texto de historia para bachillerato. Lo que más se menciona en las historias de vida de esta investigación, es la controversia que se generó en torno a su grado académico, pues Rodríguez Ramos nunca mostró los documentos legales que comprobaran que era licenciado en historia por la ENAH, grado que él señalaba en su curriculum vitae. El 22 de septiembre de 2009 presentó su renuncia, señalando que quería evitar que se siguiera atacando al Instituto (Páez, 2009b).

Por otro lado, y de forma paralela al desarrollo de la institución, se da la conformación de diversos sindicatos de trabajadores. Aquí voy a hacer mención del Sindicato de la Unión de Trabajadores del Instituto de Educación Media Superior (SUTIEMS), por ser al que pertenecen la mayoría de quienes participaron en esta investigación y por las diversas menciones que hacen en

sus autobiografías. Esta organización que agrupa principalmente a personal docente, surge en agosto de 2006 y comienza sus movilizaciones en diciembre de 2007 siendo la principal demanda el reconocimiento de la relación laboral con el Instituto (García, 2016a), recordemos que hasta ese momento eran contratados por honorarios, es decir, como prestadores de servicios, lo que implicaba que no tuvieran prestaciones como seguridad social, vacaciones, fomento a la vivienda y antigüedad.

En enero de 2008 se logra este reconocimiento y se crea la plaza de Docente-tutor-investigador (DTI), lo que dará estabilidad y seguridad laboral. Además de este principal logro, el SUTIEMS se ha movilizado para obtener permisos para estudiantes de posgrado, madres, incrementos salariales y lo que se ha llamado defensa del modelo educativo del Instituto. Desde su creación en 2006 y hasta el presente, este sindicato ha tenido un papel activo y protagónico en la historia y la cultura escolar del IEMS.

Después de la salida de Juventino Rodríguez, se nombra a José de Jesús Bazán Levy como director general. Este ex funcionario del CCH de la UNAM presentó un plan de trabajo alineado con el Programa General de Desarrollo 2007-2012 del gobierno local. En este sentido, había una intención de universalizar el bachillerato, esto significaba lograr la cobertura[30] de este nivel de estudios para la juventud capitalina en edad de cursarla (Ebrard, 2007). Sin embargo, a decir de la profesora Ehécatl[31] esta palabra o frase se interpretó como un intento por unificar el modelo

[30] El documento no usa esta palabra, sin embargo, en la actualidad el indicador de cobertura ha logrado un consenso y se entiende como un indicador que mide el acceso de niños y jóvenes a la educación calculando el porcentaje población con edad idónea para cursar un nivel educativo y la matrícula registrada (INEE, 2019). Decidí usar el término para explicar la idea de universalización que en la actualidad no se usa.

[31] Ehécatl, estuvo muy involucrada en este proceso de actualización, en su autobiografías y entrevista hizo muchas referencias a la forma en que se llevó a cabo, por eso uso la información que proporcionó para reconstruir esta parte de la historia del IEMS.

educativo del IEMS con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (Ehécatl, 2019a; Pérez, Moncada, y Hernández, 2011).

El plan de trabajo de Bazán se enfocaba en mejorar el aprendizaje reforzando la enseñanza. Esto se tradujo en la implementación de algunos elementos que pretendían orientar el trabajo docente a lo largo de los semestres (IEMS, 2010). Estas acciones recordaban la gestión del académico al frente del CCH y el proceso de burocratización docente al que fueron sometidos quienes tenían un nombramiento de tiempo completo en ella (Revolucionaria, 2020).

Además de estas medidas de seguimiento docente, se llevó a cabo un proceso de actualización de los programas de las asignaturas. Este trabajo se dejó en manos de los consultores de cada academia y de docentes que desearan participar. De acuerdo con Ehécatl, que estuvo involucrada en este proceso de actualización, no se dieron mayores indicaciones u orientaciones para desarrollarlo, el principal elemento o característica era que se debía pasar del enfoque por objetivos al de competencias (Ehécatl, 2019a), sobre esto profundizaré más adelante.

Después de Jesús Bazán ocupó el cargo de directora general del IEMS Freyja Doridé Puebla López. Esta gestión también estuvo marcada por señalamientos respecto al perfil profesional, ya que no contaba con título de licenciatura y tampoco tenía la experiencia necesaria en educación o administración educativa, puesto que era educadora de preescolar (a nivel técnico). Hubo diversas denuncias respecto a su gestión. Un resumen de ellas se encuentra en el exhorto realizado por el diputado Ricardo Astudillo Suárez al Jefe de Gobierno del Distrito Federal el 15 de mayo del 2013 (Astudillo, 2013). Entre los señalamientos están los altos niveles de opacidad, retención de salarios, incremento injustificado del aparato burocrático administrativo. Se señalaba también que el IEMS implicaba disponer de una cartera de casi 740 millones de pesos por lo que

el Instituto era visto como un botín político para quien gobierne la capital. También se señalaban los bajos niveles de aprovechamiento y egreso.

Por otro lado, el SUTIEMS señaló que el nombramiento de Puebla López fue un pago político a la facción política de Alejandra Barrales[32] (García, 2016b). Las movilizaciones del sindicato y los señalamientos a la corrupción en su gestión provocaron que renunciara "por motivos personales" el 12 de diciembre de 2014 (López, 2014).

En 2014 el SUTIEMS peleó y logró eliminar la figura del consultor de área. El principal argumento para esto fue que iba en contra del modelo que implica autogestión de la comunidad y respondía a una organización de tipo vertical. Este es el inicio de una nueva etapa en los trabajos de las academias de cada disciplina. En algunos casos, se logró un trabajo y cooperación para realizar las actividades académicas como los periodos de actualización llamados Jornadas Académicas, en otros, se genera la fragmentación de los colegios tanto al interior de los planteles como en todo el Instituto.

En marzo de 2015 Ulises Lara López fue nombrado director general del IEMS por el jefe de gobierno del DF, Miguel Ángel Mancera. Inicialmente no hubo controversias puesto que este académico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM contaba con el perfil que señalaba el Estatuto Orgánico del Instituto, tenía los estudios y experiencia solicitados, había ocupado cargos administrativos en la Secretaría de educación de la capital, específicamente

[32] Alejandra Barrales es una política cuya carrera comenzó con la Asociación Sindical de Sobrecargos de Aviación (ASSA) a raíz de la quiebra de la aerolínea Mexicana de Aviación y el consecuente despido de cinco mil sobrecargos. Posteriormente ocupó cargos en otras organizaciones sindicales y en el año 2000 ocupó por primera vez un cargo de representación en el Distrito Federal postulándose con el PRD. A partir de ese momento ocupó puestos de elección o fue nombrada funcionaria de distintos niveles de gobierno y entidades, y formó un grupo político fuerte relacionado con los sindicatos a los que perteneció (Corona, 2018).

como director general de educación media superior. También fue funcionario en otros organismos y dependencias del GDF (IEMS, 2015), y militaba en el PRD.

Sin embargo, el 30 de noviembre de 2016 fue destituido de este cargo por el Consejo de Gobierno del IEMS. Los motivos fueron que se negó a negociar con el SUTIEMS un incremento salarial y desconoció acuerdos previos. Por otro lado, Lara López fue señalado por agregar arbitrariamente a la nómina del IEMS a 150 personas de las que no se sabía la función o el cargo que ocupaban (Rueda, 2016).

En diciembre de ese mismo año se designa para el cargo a Dinorah Pizano Osorio. Aunque cumplía con el perfil, (licenciada en Filosofía, maestra en Comunicación Institucional, especialista en Derechos Humanos y doctoranda en Filosofía del Derecho), su nombramiento sirvió para avivar los rumores de que el grupo de Alejandra Barrales había presionado para la destitución de Ulises Lara (Roa, 2016). Entre sus propuestas de trabajo, Pizano señaló que convertiría los planteles del IEMS en centros comunitarios para el desarrollo de los estudiantes por medio de convenios y trabajo académico. Propuso ferias de empleo, capacitación laboral, programas de nutrición, restablecer la comunicación con los docentes y actualizar los planes y programas de estudio (Cruz, 2017). Pero su gestión estuvo marcada por el despido injustificado de trabajadoras de intendencia y constantes violaciones al contrato colectivo de trabajo (SUTIEMS, 2018). Su gestión terminó en diciembre de 2018 cuando la actual directora, Silvia Jurado Cuellar, proveniente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, asumió el cargo.

La enseñanza de la historia en el IEMS

He hablado ya del movimiento urbano popular y del proceso de creación y consolidación del Instituto, falta relacionar estos elementos con la enseñanza de la historia. Comenzaré con los

documentos oficiales que hacen un posicionamiento respecto al para qué enseñarla y sugerencias en cuanto al cómo.

La asignatura de historia en el Instituto forma parte del Eje de Formación Humanístico (con las asignaturas de Artes plásticas, Filosofía, Lengua y literatura y Música) y del Ámbito disciplinar de las áreas de estudio. Se imparte a partir del tercer semestre y hasta el sexto, en quinto y sexto semestre se puede cursar la asignatura optativa de historia además de las obligatorias. Las horas de clase las acuerdan las academias de cada plantel (el conjunto de los profesores de historia de cada plantel), suelen ser 3 horas clase más las horas de asesoría y tutoría.

Los programas de historia del IEMS son conocidos por rasgos particulares como ir del presente al pasado (del pasado reciente a la antigüedad), el énfasis en la relación presente-pasado-presente y el uso de las corrientes de la Historia Cultural y la Nueva Historia. En este apartado hago un intento de explicar cómo es que se llegó a esto y su relación con el origen del Instituto y su proyecto educativo.

Primera propuesta de enseñanza, el laboratorio de historia

Cuando se comenzaron a elaborar los primeros programas del IEMS, tanto Guadalupe Lucio como Manuel Pérez Rocha llamaron a conocidos especialistas en diversos campos del conocimiento para este trabajo. Iván Gomezcésar era un conocido colaborador y asesor de Pérez Rocha, habían compartido otros proyectos educativos y por eso se le llama, primero para ofrecerle la dirección del plantel Iztapalapa 1, pero debido a que Gomezcésar no contaba con el tiempo para ese trabajo, él mismo se ofrece a elaborar el programa.

En lugar de diseñar un documento definitivo que guiara la enseñanza de la historia indicando temas, aprendizajes esperados y estrategias didácticas, se trabajó, junto con docentes de historia que ya estaban laborando en la EPI, en la construcción de principios para orientar la

enseñanza de la historia y se fueron probando con las primeras generaciones. Gomezcésar señala que estos surgen de experiencias anteriores e identifica una en particular, la organización de un concurso de historia testimonial en Milpa Alta, a partir del cual se publicaron 5 tomos de una colección que se llamó *Historias de mi pueblo* (Gomezcésar, 1992), participaron 150 personas y se publicaron alrededor de 100 testimonios, sobre esta experiencia cuenta que

> …eso fue algo que me cambió por completo (…) porque lo que vi es lo que la gente piensa, que es muy diferente a lo que los historiadores piensan, cuando vi cómo la gente reflexionaba la historia, usaba la historia, me cambió por completo, yo no tenía conciencia de qué tanto me había cambiado (…) fue ver la historia como un producto cultural y no como algo disciplinar, sino cómo es la historia como instrumento de una cultura, ahí me crucé con esa experiencia directa y me cambió por completo mi idea… (Gomezcésar, 2018).

A partir de esta experiencia, la propuesta para la enseñanza de la historia era generar la noción de historia como construcción de múltiples voces.

Entre los principios para enseñar historia en el IEMS está la idea de que las y los jóvenes entendieran su propia historia y la conocieran por medio de herramientas metodológicas como genealogías, entrevistas, líneas del tiempo, fuentes y crítica de fuentes, y la contextualización, "pero no aplicado a la historia de Roma, sino a su propia vida" (Gomezcésar, 2018).

Otro principio fue dejar de enseñar historia como acumulación o selección de acontecimientos hecha por alguien más. Esto implicó otras dificultades ya que todas las herramientas eran trabajadas por medio de un formato de talleres en donde se proponían prácticas y cada estudiante elegía temas de su interés, procesos de su propia vida que podrían historizar, lo que ocasionó que a las y los primeros docentes "les constaba desprenderse y bajarse al nivel de los

chavos de Iztapalapa" ya que se contrataban docentes con alta preparación académica pero también era importante "…la capacidad del profesor de que no era quien proponía pero se requiere de una mirada con mucho detalle. Implica mucha atención y capacidad de distinguir por dónde va. El método funciona muy bien cuando hay un profesor muy atento que se despoja de su saber y lo dirige…".

Este tipo de trabajo implicó guiar por una reconstrucción de su historia personal y familiar a lo largo de un semestre "…lo que se necesitaba era un profesor con mucha disposición a hacerse pequeñito". Gomezcésar reconoce que el uso de métodos de la historiografía no es algo novedoso ya que "…esto se hace en el CCH, lo que cambia es que no son los temas que decide el profesor…" sino que cada estudiante y su historia eran el centro del curso, el sentido eran las y los jóvenes.

> Otro principio era ser muy consciente de la realidad de la comunidad estudiantil del IEMS …familias rotas, un alto porcentaje de migraciones por situaciones económicas y sociales, padres ausentes, problemas con el alcohol (…) Muchos muchachos no conocían el zócalo, es impresionante, niveles de formación muy bajo, cómo le enseñas historia a personas con esas características… (Gomezcésar, 2018).

Así pues, siempre se pretendió una enseñanza de la historia que fuera relevante para jóvenes con situaciones económicas, sociales y culturales adversas. En general lo que se pretendía era que le dieran sentido a la historia como algo propio y no como un conocimiento necesario sólo para cumplir un requisito académico.

Gomezcésar proponía que la primera clase fuera un examen en el que se preguntara qué es la historia, se escribirían sus respuestas y posteriormente se discutían, lo que interesaba no era construir una definición académica de historia, el objetivo era conocer su experiencia de la historia y que la hicieran explícita, una especie de diálogo entre el mundo de la vida concreto y el objetivo.

Comenta que generalmente las respuestas eran cosas bastante aburridas, habían aprendido la historia como algo petrificado, como algo inmóvil, la historia como algo distante, sobre todo eso, como algo distante y cuya aplicabilidad era poco visible. La idea en general era que la historia es un conocimiento que debían tener, pero acceder a él era complicado, pesado (Gomezcésar, 2018).

A pesar de las claras dificultades para implementar esta propuesta de enseñanza de la historia, Gomezcésar recuerda algunos ejemplos de cómo impactó este modelo a estudiantes y docentes. Por ejemplo,

> …una muchachita, muy callada y tímida. Ella decidió estudiar una capilla cercana que le interesó, e hizo un trabajo impecable entrevistando a todos, un excelente trabajo de investigación en el que ella tenía mucho interés (…) Otro caso de un muchacho que tenía muchas dudas de su origen, venía de una familia rota, él no sabía que lo necesitaba pero empezó a descubrir y se convirtió en una investigación de vida, pero era una necesidad no era por la escuela sino por su vida, un proceso complejo, algo real (Gomezcésar, 2018)

El anterior es un ejemplo de cómo se da la conversación compleja al permitir que el conocimiento escolar se aplique a la vida, a las necesidades y problemas de la vida cotidiana y se trabajan para comprenderlas y plantear alternativas.

Este primer curso de historia terminaba volviendo a preguntar qué era historia, para ver el cambio en las respuestas "…era poético, y terminaban entendiendo la historia de muchas maneras, pero con sentido para ellos, opinaban, pero de ahí pasar a los otros dos semestres, ya no fue fácil…". Para los siguientes semestres la idea era ampliar el universo de análisis sin dejar de considerar los contextos, de aprovechar la experiencia,

> …la idea era identificar en los contextos la historia de su familia, era pasar a la historia de México, era jalar (…) estudiar México, pero a partir de estas herramientas, era

> una propuesta de ir del presente para entender su contexto su situación familiar, personal o alguna cosa de interés personal, y a partir de preguntas grandes partir de hoy ¿por qué pasó esto? entonces la idea es que en el tercer semestre iban a llegar al México prehispánico (Gomezcésar, 2018).

Como ya se mencionó, estos primeros trabajos para crear un programa de historia consistieron en probar ciertas propuestas sobre el para qué enseñar historia, no queda claro cómo se plasmaron estas ideas en un programa oficial de la EPI o de la primera preparatoria. A decir de Paulina Suárez Pérez (Suárez, 2018), de quién hablaré en el siguiente apartado, el documento (el primer programa oficial de historia) seguía las características conocidas de un programa de historia (cronológica, política, basada en los grandes héroes), además de que al parecer estas ideas y planteamientos de Gomezcésar no quedaron plasmados en el primer programa. Por cuestiones de trabajo él ya no pudo continuar y dejó en manos de una asistente, estudiante de una maestría de historia en la Universidad Iberoamericana, la elaboración del programa institucional que se usó los primeros semestres.

Para Gomezcésar el crecimiento exponencial del Instituto complicó que se procediera de la misma forma "…porque ya eran 16 preparatorias y creo que entró en contradicción, porque ya no se podía hacer el proceso artesanal…" dejó de ser factible el trabajo cercano con docentes y estudiantes, también se hizo necesario un programa más indicativo.

En esta breve descripción de los primeros trabajos en el laboratorio de enseñanza de la historia que fue el plantel Iztapalapa 1, permite identificar algunos elementos que parecen estar definidos por el origen, la población estudiantil y el proyecto educativo del Instituto, estos son la historia como algo propio de cada persona y no como un dato que se debe memorizar, partir de

problematizar el presente para ir al pasado y reconocer la historia personal, familiar y social de cada estudiante del IEMS, alentándoles a conocerla y reconocerla como válida e importante.

La relación presente-pasado y el enfoque de la historia retrospectiva

El segundo programa de historia del IEMS, es el que presenta las características que siguen vigentes. Fue Paulina Suárez Pérez, egresada de la Universidad Iberoamericana con experiencia docente en Educación Media Superior, quien ingresa en 2001 como consultora del área de historia para la elaboración del programa.

Como señalé anteriormente, la necesidad de consolidar el Instituto genera una urgencia por diseñar o rediseñar los programas de las materias, para el caso de historia, se debían revisar y actualizar las cuatro materias obligatorias. Paulina Suárez comenzó a trabajar con las y los docentes de Iztapalapa 1, pues los demás planteles estaban en construcción o, aún no llegaban al tercer semestre que es donde inicia Historia I. Aunque ya existía un programa (el que dejó Gomezcésar o su asistente), Paulina propone hacer algo nuevo, más apegado a la corriente de la historia cultural, o la historia de los Annales, pues su especialidad era la historia cultural además de que no quería enseñar o reproducir la historia de bronce. Su propuesta difiere del posicionamiento de Gomezcésar respecto a las múltiples voces y se apega más a la historia escolar que la mayoría de las instituciones educativas indica en sus programas de estudio. Usando como referente el libro *Del presente al pasado*, de José Fernández Segura y otros (1987), se dio a la tarea de elaborar el programa.

El objetivo pretendía que la historia permitiera comprender el presente a nivel social pero también individual, "…poder ir a preguntarle al pasado unas cosas, entenderse y contextualizar…" (Suárez, 2018). Una de las principales dificultades en la elaboración e implementación de estos programas fue que, al mismo tiempo se tuvo que contratar docentes y enseñarles en qué consistía

y cómo se aplicaba en el aula, tarea nada sencilla ya que a decir de Suárez hubo muchas resistencias porque

> …cómo íbamos a dejar de dar esos temas y yo lo primero que les decía, este programa no es por temas, todos me preguntaban ¿cómo no vamos a poner la revolución mexicana? Y pues no, es que, si quitáramos la revolución mexicana y pusiéramos la rusa, y si quitáramos la rusa y pusiéramos la china y si quitáramos la china y pusiéramos la cubana, tendríamos que llegar a lo mismo, porque los chavos lo que tienen es que desarrollar la conciencia histórica y lo mismo la pueden desarrollar analizando la revolución mexicana que la cubana siempre y cuando eso, que estén estudiando les haga sentido para su presente (2018).

Algunos de los aspectos que más destacan de los programas de historia como los nombres de las asignaturas, son la manifestación de la intención no separar la historia de México por un lado y por otro la historia universal, y el análisis de procesos por encima de los datos aislados. Se pretendía enseñar cómo se hace la historia (la historiografía), para qué sirve, cómo se investiga, cómo son las fuentes, lo importante de la temporalidad y la espacialidad en la historia, el propósito era asumirse como sujeto de la historia y que todo lo que está a su alrededor es historizable.

Programa 2001

Durante los años 2002 y 2003 se publicaron unos cuadernillos que contenían los programas de historia, estos son prácticamente iguales en todos los sentidos, presentan incluso una redacción casi idéntica. Por ello los agrupé en la misma sección.

Entre las cosas que destacan, están los señalamientos explícitos a formar ciudadanía que participe, dialogue y tome decisiones. Problematizar el presente y la posibilidad de ir al pasado para comprender el entorno, así como la construcción de la propia historicidad (IEMS, 2002, p 3).

Se señala claramente a la Nueva Historia como la corriente que guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 4) y refiere a la obra *La Nueva Historia* (Le Goff, Chartier, y Revel, 1988). Otros conceptos que llaman la atención son conciencia histórica y quehacer del historiador. Los programas ya están planteados de presente a pasado, y se señala explícitamente que es un abordaje retrospectivo aunque no se explica en qué consiste o cómo se realiza más allá de la cronología inversa (IEMS, 2002, p 5). El objetivo de esta forma de organizar los programas fue "…que el estudiante se pregunte desde el presente, vaya al pasado y nuevamente lo vincule con lo que acontece diariamente" (Suárez, 2018), así fue como se planteó la relación presente-pasado-presente.

Entre los contenidos, además de la historia o el pasado dividido en Edades y etapas, encontramos referencias a conceptos y herramientas básicas de la historiografía como contenidos, es decir como conocimientos a ser enseñados y aprendidos a lo largo del curso, también se encuentra la "construcción de la historia" (p. 8) como contenido y esto hace referencia a la necesidad de que las y los estudiantes realicen un trabajo semejante al "quehacer del historiador".

Los programas están estructurados a partir de objetivos de aprendizaje, que es el enfoque oficial del Instituto, los cuales se pretende que se desarrollen progresivamente a lo largo de los dos años de cursar las materias de historia. Esto último no se explicita en los programas, de hecho, el documento indica cuántas sesiones se le van a dedicar a cada objetivo, los contenidos temáticos, las actividades académicas propuestas para abordar los contenidos temáticos y lograrlos.

En cuanto a la evaluación, se habla de la valoración del conocimiento, manejo y aplicación de los conceptos básicos de la disciplina, se indican la evaluación diagnóstica, formativa y compendiada, se proponen actividades, instrumentos y técnicas de evaluación, no hay indicadores para cada objetivo de aprendizaje o para cada actividad que permita comprender cómo se haría esa

valoración en los términos explicados anteriormente, es decir, no es claro cómo se puede decidir si se cubrió o no un objetivo.

A continuación, señalo las principales características de los programas para poder establecer las diferencias y similitudes con los del 2005 (vigentes en la actualidad) y 2012, y las posibles causas de los cambios.

Las asignaturas de historia se cursan a partir del tercer semestre, son cuatro obligatorias y una optativa que se puede cursar en quinto o sexto semestre, otra característica fue que se decidió no separar lo que suele llamar historia universal y de México para que los estudiantes pudieran apreciar la simultaneidad de los procesos históricos.

El primer curso, *Historia I. Invitación a la Historia: Historia viva*, estaba orientado a introducir al quehacer del historiador enseñando conceptos básicos, herramientas y técnicas para la investigación histórica. El trabajo final era un proyecto de Historia Viva en el que por medio de la historia oral, debían desarrollar algún asunto de interés.

El segundo curso, *Historia II. Tiempos modernos: de la Guillotina a la Coca-cola*, presentaba procesos históricos que tuvieron lugar entre los siglos XIX y XX aunque la temporalidad de este programa no es tan extensa como en otros (Historia III y IV), proponía abarcar muchos procesos y acontecimientos históricos, provocando una saturación de contenidos que docentes decidieron resolver impartiendo algunos contenidos de este programa desde Historia 1 (IEMS, 2004). Otro elemento que destaca es que las herramientas del historiador que se supone que se van a desarrollar a lo largo de los dos años, aparecen menos.

El tercer curso, *Historia III. Castillos, Murallas y Pirámides*, comprende procesos históricos que van desde las primeras incursiones bárbaras al Imperio Romano de Occidente hasta

la primera mitad del siglo XVIII. No sólo la temporalidad es extensa, sino que la simultaneidad ocasionó saturación de contenidos fácticos, aunque se pretendía la enseñanza de procesos.

El cuarto curso, *Historia IV. Tierras y guerreros: desde el proceso de sedentarización hasta el apogeo del Imperio Romano,* tenía por objetivo comprender los procesos de sedentarización, formación de las primeras ciudades y culturas. Aunque el programa abarca una temporalidad muy amplia, está centrado en procesos y conceptos muy específicos, casi no hay acontecimientos relacionados con aspectos económicos y se da mucho espacio a lo que se concibe como historia cultural y de la vida cotidiana. Las herramientas del historiador casi no aparecen.

Se puede ver que actividades del primer curso de historia como el proyecto de historia viva, se orientan a una enseñanza de la historia más enfocada a la comprensión de las relaciones entre presente y pasado, y contribuir a que las y los jóvenes estudiantes se comprendan como sujetos históricos. Sin embargo, se pierden nociones como el encuentro de múltiples voces y se da paso a una visión más académica de la historia y su sentido en la vida de los jóvenes. También se hace evidente la complejidad y dificultad para romper con el planteamiento tradicional de los programas de historia que son cronológicos (de la antigüedad al pasado reciente), predominantemente políticos y económicos, y los problemas de implementar las llamadas herramientas del historiador y de la Nueva Historia que se supone serían las que harían las mayores contribuciones a la formación de estudiantes porque les permitirán pensar respecto a sus circunstancias y alternativas a los problemas que enfrentan.

Este programa se usó de 2001 a 2004 en este año comenzó el proceso institucional de diagnóstico y replanteamiento de todos los programas del que surgió el programa 2005 que sigue vigente.

Programa 2005 y sustento teórico del enfoque

En 2004, después de un crecimiento exponencial del Instituto, se inició un proceso de actualización de los programas, para ello se establecieron etapas que iban desde la organización hasta la publicación de los nuevos programas. Aunque al frente de estos trabajos estaban los consultores de cada área, fue importante el trabajo de academia con docentes que decidieron participar.

En el caso de la materia de historia, se llevaron a cabo diversas actividades como responder un cuestionario sobre las fortalezas y debilidades de los programas, reuniones de la academia de cada plantel para elaborar propuestas de programas, estrategias y sustento teórico, reuniones generales de docentes para revisar todas las respuestas y propuestas para integrarlas en una sola.

Respecto al diagnóstico con docentes, lo primero que se señala son las dificultades en torno al enfoque y sustento teórico pues era necesario explicar qué se entendía por Historia Cultural y Nueva Historia, ya que estos dos se usaban indistintamente en los programas, aunque no son lo mismo, esto dificultaba la comprensión de cómo debía ser el trabajo en el aula. También había problemas en el estudio de procesos históricos desde el presente e incluso de la historia como proceso y no como temas aislados. En este mismo sentido, el estudio de procesos paralelos, por ejemplo, de lo que pasaba en Europa y México era muy complicado o no se hacía (IEMS, 2004).

Respecto al programa, el diagnóstico mostró la necesidad de entender que los cuatro programas conformaban uno general pues aislarlos podía llevar a desarticular los objetivos generales y hacer modificaciones como agregar temas. Otros problemas eran la cantidad de contenidos y objetivos, así como la falta de correspondencia entre los contenidos y el enfoque de historia cultural porque la mayoría hacían énfasis en la historia política. También había un problema de concordancia entre los objetivos particulares y los contenidos porque los primeros

hacían alusión habilidades y actitudes mientras que los segundos se centraban en aspectos declarativos.

En el caso específico de Historia I, se discutió la posibilidad de incluir algunos procesos históricos para que no se convirtiera en una asignatura teórica (de teoría de la historia), se propuso abordar procesos desde 1945 o 1968 a la década de 1980 aproximadamente. Este asunto generaba mucha preocupación respecto a cómo integrar acontecimientos o procesos de los siglos XX y XXI al programa sin que fueran un añadido, lo cual llevaba a la necesidad de una permanente actualización historiográfica que aportara ideas sobre cómo podría llevarse a cabo esta incorporación.

También se presentaban dificultades en cuanto a la evaluación pues esta se centraba en la entrega de trabajos o materiales y había muchas dificultades para la acreditación de las materias, había problemas para establecer un desempeño mínimo en el curso y actividades, el programa no hacía aclaraciones al respecto y algunos profesores terminaron usando números.

Finalmente, el diagnóstico docente apuntó a la necesidad de mantener una actualización disciplinar y en didáctica de la historia o lo que se llamó Nueva didáctica de la Historia (IEMS, 2004). Las necesidades eran en torno al enfoque por objetivos de aprendizaje, la enseñanza de procesos históricos paralelos, la corriente de la Historia Cultural en el aula, diseño de materiales, enseñanza de habilidades de investigación, evaluación del aprendizaje y estudio teórico de corrientes historiográficas, principalmente la Nueva Historia e Historia Cultural.

Después de este proceso, se elaboró el nuevo programa que, como ya he explicado, sigue vigente a pesar del intento de reforma con Jesús Bazán Levy. También se elaboró un documento titulado *Enseñanza de la historia desde el presente. Sustento teórico del enfoque del área de historia* (Academia de Historia, 2006), cuyo objetivo era explicar los aspectos teóricos y

metodológicos a partir de los que se habían construido los programas. Estos se podrían resumir en la Nueva Historia como el paradigma historiográfico más adecuado para la enseñanza de la historia, enseñar historia desde el presente, aprender la historia por procesos, enseñar historia para construir conocimiento, hacer historia desde una mirada interdisciplinaria, recurrir a la nueva enseñanza de la historia, es decir, los mismos elementos del programa de 2001.

Para explicar lo que se entiende por Nueva Historia se definen algunas de sus características como el diálogo con otras disciplinas sociales, la centralidad del individuo, superar la fragmentación del conocimiento, romper con las explicaciones verticalistas, reorientar la mirada hacia temas como la muerte, los gestos o el sexo, y atender la dimensión humana de la historia. Los autores que se trabajan para construir esta noción de Nueva Historia son Victoria Cirlot (1985), Peter Burke (2012) y Josep Fontana (2010).

Respecto a lo que implica enseñar historia desde el presente, nuevamente se recurrió a dar una lista de características, entre ellas dejar de considerar la historia como la ciencia del pasado y concebirla como la ciencia de las sociedades en el tiempo. Además, este principio implicó revalorar la cotidianidad y se proponía una ruptura con la concepción lineal de la historia, el análisis centrado en el individuo, el uso de una gran variedad de fuentes históricas. A los autores mencionados anteriormente, se suman *Acercarse desde el presente al pasado* (De la Plaza, Lusardi, y Gasco, 2003), Jean Chesneaux (1991), Eric Hobsbawm (2016) José Svarzman (2000), *Tras las huellas urbanas. Enseñar la historia a partir de la ciudad* (Augustowsky, Edelstein, y Tabakman, 2000), Pluckrose (2000).

Respecto a aprender historia por procesos, se puede señalar que es el principal argumento para no separar las llamadas historia universal y de México. Se recurre a Hobsbawm (2016) para señalar que cada sociedad tiene su historia, que es necesario conocerla desde su contexto y sin

ignorar la interacción con otras. Además, se menciona que esta perspectiva puede contribuir al desarrollo de valores como la tolerancia y el respeto a la diferencia y al fortalecimiento de las marcas de identidad (Academia de Historia, 2006, p 24).

Sobre la nueva enseñanza de la historia, se destaca la necesidad de hacer una historia integral, que considere todas las dimensiones de lo humano; una historia abierta al cambio para incorporar nuevos temas, enfoques, métodos y técnicas; una historia crítica, que esté abierta a la discusión teórica; una historia que no pretenda que su discurso esté libre de ideología; una historia útil, que ayude a resolver los problemas de nuestro tiempo; una historia incluyente, en la que tengan un lugar grupos como los campesinos, las mujeres y los indígenas.

El nuevo programa atendió principalmente los problemas en cuanto al exceso de objetivos por curso y se modificó Historia I para incluir algunos procesos de la segunda mitad del siglo XX.

El primer curso, *Historia I. Invitación a la Historia: Historia Viva*, siguió orientado al aprendizaje de algunos conceptos, pero aplicados a procesos históricos de lo que en ese momento era el presente y la segunda mitad del siglo XX. Resulta interesante notar las dificultades para plasmar en el programa los principios anotados anteriormente, pues, aunque sigue el proyecto de historia viva, predominan los contenidos de carácter político y económico, y hay poco espacio para cuestiones como la vida cotidiana o el análisis integral de los procesos.

Para el resto de los cursos se observa la misma tendencia, los objetivos se reducen, aunque pareciera que en un objetivo se incluyeron tres o más del programa anterior. Los cursos abarcan temporalidades extensas y/o muchos procesos y acontecimientos históricos, casi no hay referencias a la historia de grupos excluidos, vida cotidiana ni se hace explícita la relación presente-pasado.

Como se puede ver la relación entre los programas de historia con el origen y proyecto educativo del Instituto es una cuestión de interpretación. En el caso de los programas de 2001-

2005 se considera que desarrollar elementos de la historiografía permitirá a la comunidad estudiantil asumir una actitud de interrogación respecto al mundo, sin embargo, estructuras con un fuerte arraigo como el estudio lineal y cronológico o de ciertas culturas y momento se mantiene. Vimos que, aunque es en 2001 cuando los programas adquieren sus rasgos característicos.

Programa por competencias

El tercer director general del IEMS, Jesús Bazán Levy, impulsó un plan de trabajo alineado con los objetivos del gobierno local entre los que estaba la universalización del bachillerato en la capital. Además, era importante que el Instituto mejorara sus indicadores de deserción y egreso[33]. Para ello impulsó una actualización de los programas de estudio de todas las materias.

En el caso de historia, Paulina Suárez, consultora del área desde 2001, renunció en 2005, poco tiempo después de concluir la revisión del programa. Ella recomendó a las autoridades que en su lugar se quedaran dos docentes que habían iniciado en Iztapalapa 1, Susana Meneses Flores y Heladio Castro González. A finales del 2005 elaboraron un primer acercamiento a las competencias para la asignatura de historia (Meneses y Castro, 2005). En este trabajo se puede apreciar que se definieron seis competencias generales: temporalidad, espacialidad, conceptos, procesos, investigación y fuentes, y sujeto histórico. Cada una tenía entre dos y hasta cinco sub-competencias, que se llamaron profundidad de competencia, para cada una de las cuatro asignaturas obligatorias y la optativa. Además, se definían criterios de evaluación, que era un asunto poco atendido en los anteriores programas.

[33] En un informe elaborado por el INEE (Bracho y Miranda, 2012) con información proporcionada por el Instituto, entre los años 2002 y 2012 desertaron casi 33 mil estudiantes (no se proporciona un porcentaje). Y la eficiencia terminal más alta se dio en el ciclo escolar 2008-2009 con un 31.9, sin embargo, en los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012 está superó por muy poco el 26%. En el ciclo escolar 2017-2018 el porcentaje de deserción en el IEMS fue de 39.5% (SEMS, 2020).

Sin embargo, cuando Bazán llega al IEMS las consultoras del área de historia eran cuatro profesoras del Instituto. Ellas se encargaron de organizar el proceso de actualización conforme a su experiencia y formación, realizando talleres y cursos de actualización puesto que la dirección general no proporcionó elementos u orientaciones para hacerlo. Invitaron a un académico de la Facultad de Psicología de la UNAM que tenía dominio del enfoque por competencias para que les explicara por qué surgen, cómo se adoptan en educación y cómo se podían trabajar en el caso del IEMS y de la asignatura de historia. Después de eso, y trabajando con docentes de historia que quisieron participar, se dieron a la tarea de revisar cada programa y formular las competencias correspondientes (Ehécatl, 2019a). En las guías de trabajo académico, que son los documentos que contienen los programas por competencias, se puede apreciar que se definió una competencia general de la disciplina esta dice:

> Al finalizar los cursos de Historia el estudiante será capaz de: interpretar los procesos históricos del devenir humano al utilizar las categorías históricas (Tiempo, Espacio, Conceptos, Procesos, Sujeto histórico, Investigación y Fuentes), con una actitud Humanística, Científica y Crítica, para asumirse como un sujeto histórico responsable y comprometido con su entorno social (IEMS, 2012a, p 1).

Como se puede observar, se retoman las competencias planteadas en 2005 por Meneses y Castro, pero como categorías históricas. Además, permanece la postura de corte más académico de la enseñanza de la historia. Estos programas también establecen una competencia general, competencias transversales, competencias específicas disciplinares para cada curso, contenidos, criterios de evaluación, indicadores de logro y sugerencias e instrumentos de evaluación.

Los programas mantuvieron características que están presentes desde los documentos de 2001, como ir del presente o de la actualidad al pasado más antiguo, el estudio de la historia como

proceso y la comprensión de categorías históricas que contribuyan a la formación integral de estudiantes. Incluso, podemos ver que las competencias específicas y los contenidos de cada curso se asemejan a los objetivos anteriores. Entre los principales cambios se identifican los criterios de evaluación que atienden tres momentos: diagnóstica, formativa y compendiada (aunque esto es un posicionamiento general del modelo del IEMS y está presente desde los programas de 2001 pero sin indicadores o sin hacer explícitos los momentos y tipos); así como los indicadores de logro, recordemos que esta era una preocupación desde el diagnóstico docente realizado para los programas de 2005. Otra diferencia notable es que por primera vez existe un documento oficial para orientar la enseñanza del curso de *Historia Optativa: Historia entretejida de la Ciudad de México*. Esto es muy importante puesto que es hasta este año que surge un programa para esta asignatura que se impartió desde el inicio del Instituto.

Este curso busca que el estudiante conozca "los cambios y continuidades de la Historia de la Ciudad de México para construir una interpretación crítica y comprometida con su entorno, a través de diversas representaciones culturales y en diversos contextos" (IEMS, 2012b, p 1). Entre los contenidos aparecen conceptos de la Historia Cultural como cultura, patrimonio, vida cotidiana, imaginario, espacio cultural e historia oral. Se analiza el desarrollo de la Ciudad desde la fundación de Tenochtitlan, hasta las características de gobiernos actuales (en el momento que se elaboró el programa). Se estudia el patrimonio cultural tangible e intangible (gastronomía, lengua, arte), y problemas como el crecimiento urbano y el cambio en el espacio, las migraciones, el uso de recursos, hacinamiento, sobrepoblación, áreas verdes, reservas ecológicas, basura y la conformación de identidades diversas (p. 2-4).

A pesar del trabajo que se organizó en las consultorías académicas, de los cursos, talleres y las horas de trabajo dedicadas a la elaboración de estos nuevos programas, nunca se hicieron

oficiales. Esto pudo deberse a que el trabajo de actualización no tuvo una dirección clara desde o por parte de las autoridades, cada consultor buscó asesores e hicieron el trabajo como decidieron y pudieron. Por otro lado, también hubo muchas resistencias docentes, como ya mencioné en el apartado anterior, consideraban que la intención de estos nuevos programas era incorporar al IEMS al sistema por competencias planteado por la SEP mediante la RIEMS[34], lo que podía implicar abandonar el modelo educativo que buscó responder a las necesidades de una población mayoritaria de la capital que enfrentaba graves carencias todos los días. Así que es posible que Bazán considerara que en caso de imponer estos programas se generarían movilizaciones que podrían derivar en el cierre o toma de los planteles.

Lo que sí ocurrió es que cada docente elige si trabaja o usa estos programas (llamados comúnmente GTA), o continúan con los del 2005. También el sistema mediante el cual evalúan y registran el desarrollo de estudiantes sigue haciendo referencia a objetivos, es decir, nunca se actualizó para que respondiera a los nuevos programas (Ehécatl, 2019a). Podría pensarse que, al ser parecidos los programas esto no implica mayor problema o complejidad, pero como veremos más adelante, institucionalmente y en el ejercicio práctico de cada docente es un problema que existan dos documentos vigentes respecto a qué enseñar, para quienes participaron en esta investigación, es un síntoma más del descuido y/o desinterés por parte de las autoridades, impactando la forma en que viven y experimentan la enseñanza de la historia.

[34] La Reforma Integral de la Educación Media Superior es un proceso que comenzó en el año 2008 con la publicación de diversos Acuerdos Secretariales que determinaban las características que el nivel medio superior debería tener. El Acuerdo 442 estableció la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y los cuatro ejes de la reforma: Marco Curricular Común con base en competencias, definición y regulación de las modalidades, mecanismos de gestión y certificación complementaria (SEP, 2008).

Resumen y discusión del capítulo

En este capítulo narro una historia compleja que es el de las luchas sociales por acceder a derechos fundamentales y las diversas formas en que se llegan a alcanzar. Aquí presento la historia de la comunidad de la zona oriente de la Ciudad de México y retomo elementos como el origen comunitario y la organización popular para mostrar que el IEMS es una conquista social que, en el presente, enfrenta muchos problemas asociados con su origen como institución.

A través de la narración es posible observar que se desdibujan algunas figuras para dar paso a otras. Esto se debe a cambios y continuidades políticos, sociales e institucionales. Por ejemplo, es posible que parezca que la comunidad que creó la EPI desaparece, lo que ocurre es que deja en manos del gobierno capitalino el proyecto y, por tanto, pierde protagonismo en esta tesis. Al ver lograda su demanda, la comunidad delegó en las autoridades, en quienes confiaban en aquel momento, las decisiones y los trabajos. Como se señaló al inicio, la aspiración de las familias era que sus hijos pudieran ir a la universidad para mejorar sus condiciones de vida. Fueron personajes como Manuel Pérez Rocha quienes procuraron dar al Instituto, elementos que respondieran la lucha y a las características de la comunidad excluida de la educación.

La organización y lucha social aparecen en el relato después, pero con otras organizaciones como el SUTIEMS que, como se ha visto, juega un papel clave en la cultura escolar y en la vida de las y los participantes de esta investigación.

Finalmente, resulta interesante para este trabajo que comienzan a aparecer elementos que formarán parte de la conversación compleja que es el curriculum, hemos visto cómo dialogan aspectos sociales con los educativos y propios de la disciplina, identifico que esta relación es tensa y a veces parecería no existir, sin embargo, hace falta el tercer componente de esta conversación

para reconstruir la forma en que los profesores experimentan y dan sentido al conocimiento del pasado.

Se puede apreciar que no es posible hablar de una relación entre el curriculum y la conversación compleja pues esta tiene tantas características y matices como personas la llevan a cabo. Sin embargo, si tomamos con referencia a Iván Gomezcésar y Paulina Suarez, se puede apreciar que hay distintas estructuras o juicios que orientan las decisiones respecto al sentido y características de la enseñanza de la historia. En el caso del primero, hay una intención deliberada de aplicar los conocimientos disciplinares en el estudio y análisis del mundo que rodea, es decir de ayudar a abandonar la actitud natural ante las configuraciones culturales de las que forman parte las y los jóvenes del IEMS. Mientras que, para la segunda, la disciplina parece convertirse en el sentido de la enseñanza de la historia, esto se hace evidente con el énfasis que recibe el quehacer del historiador. Estas formas diversas de construir el curriculum, sus elementos y las experiencias que pueden darles forma son el tema de los siguientes capítulos.

Capítulo 4

Lo personal y lo social en la conversación compleja

La noción de curriculum como conversación compleja implica un proceso abierto en el que las personas se narran a sí mismas y a la sociedad en la que viven. Analizar y comprender esta conversación implica aproximarse a las relaciones que se establecen entre las situaciones individuales, el estado de la sociedad y el conocimiento académico.

La relación que se da entre estos tres elementos es multidireccional y multidimensional, pero, para fines analíticos, he decido separar lo personal, lo social y lo escolar para poder comprender la forma en que experimentan y producen el curriculum como conversación compleja en la enseñanza de la historia.

Lo personal en la conversación compleja

> *Los docentes de historia del IEMS tenemos un pasado en común. Y ese pasado también impacta en el futuro de la docencia. Para empezar, tenemos en común nuestra edad y nuestro estrato social. Somos una generación de docentes nacidos en su mayoría en la década de los 70´s-80´s; provenimos de familias pertenecientes a clases medias-bajas, muchas de ellas migrantes a la CDMX y nuestros estudios los hemos realizado en escuelas públicas. Todo esto repercute en nuestra forma de ver el mundo y de practicar la docencia.* (Río de Cantos Negros, 2019a).

La familia

Las familias tienen una fuerte presencia en el pasado, presente y futuro de las narraciones de quienes participaron en esta investigación. Las particularidades de cada relato ayudan a enriquecer la mirada respecto a la relación entre las familias y la conversación compleja, por lo que no considero prudente señalar divergencias y coincidencias, sino intentar presentar un panorama de aspectos que se pueden tomar en cuenta cuando hablamos de la enseñanza y la familia.

Recordemos que la conversación compleja incluye las expectativas, ideas, creencias y juicios familiares respecto al acontecer social, lo que es el conocimiento y la educación, y cómo debe darse. Como apunta el epígrafe anterior, vemos que un rasgo importante son los procesos migratorios, pueden ser de abuelos, abuelas, padres, madres, o por las y los propios participantes. En el primer caso, es decir, el de ancestros migrantes están Ehécatl y Río de Cantos Negros, para quienes es importante el origen campesino y/o indígena de sus padres y madres, y que mantuvieron el vínculo con los lugares de origen por los viajes familiares

> En las vacaciones iba al pueblo de mi abuela materna en Guerrero, una ranchería próxima a la ciudad de Chilapa, asolada ahora por el narcotráfico. Junto con mis primos íbamos al río a bañarnos o a lavar nuestra ropa, jugábamos a cruzar cerros de un lado al otro, también básquetbol, escondidas o a veces iba con mis primos a trabajar al campo, bueno creo que yo nada más hacía bulto. En varias ocasiones fuimos con mis abuelos a comer elotes recién cortados en medio de las milpas, ese sabor nunca lo he olvidado… (Ehécatl, 2019b).

La Bestia del Pantano, Antíoco y Pájaro Azul nacieron y crecieron en otros estados del país y migraron en diferentes momentos de su vida, buscando mejores opciones laborales y oferta educativa a nivel superior. La Bestia del Pantano (2019a) suele hacer énfasis en la pobreza de su

lugar de origen cuando señala que "…tengo bien nítido la pobreza, ahí la gente se dedica a trabajar la amapola, los niños, le cortan la cabecita, sale la espumita, y en la tarde la recogemos y eso se vende…". Otras formas de diálogo entre estos diferentes espacios suelen destacar los aportes de convivir con la naturaleza, o, como es el caso de Antíoco, conocer el trabajo en el campo, principalmente respecto al cultivo de la tierra, y la importancia de los saberes comunitarios que suelen estar excluidos del mundo académico.

Estos serán aspectos centrales en su docencia, pues suelen considerar el origen de las y los estudiantes quienes son segunda o tercera generación de familias que migraron a la ciudad, y planificar sus cursos tomando en cuenta estas características y sus propias experiencias como descendientes de migrantes, hablaré y estableceré mayores relaciones en este sentido en los capítulos siguientes.

Lo que es común a todos los casos es que establecen un dialogo constante entre su lugar de origen, otras ciudades en las que habitaron por algún tiempo y el lugar de residencia actual. Es decir, hay una comparación y contraste constante respecto a las costumbres, y aspectos socioeconómicos de esos diferentes lugares en los que han habitado.

La conversación que se establece con el lugar de origen tiene también una parte de reciprocidad, es decir, no solo es una conversación personal, sino que intentan un intercambio de conocimientos y experiencias con sus familias, por ejemplo, Antíoco dice que

> En vacaciones regresaba a mi casa en donde había pasado mi niñez y platicaba con mis primos de las materias que llevaba o del último libro que había leído. Muchas de las veces pienso que no entendían absolutamente nada, ya que la mayoría para esa época solo había terminado la secundaria… (Antíoco, 2019).

Es posible que, en algunos casos, estos viajes al lugar de origen se sustituyeran o complementaran durante los estudios de licenciatura con trabajo comunitario en zonas rurales. Sin embargo, esta actividad la realizaron también quienes tienen antecedentes familiares urbanos como Renata. En la mayoría de los casos este trabajo se realizó con indígenas, ya que la mayoría de las y los participantes se encontraban estudiando la licenciatura a mediados de los años noventa, cuando el levantamiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) atrajo la atención hacia el mundo indígena. Por este motivo acudieron a Chiapas, a los municipios autónomos o zonas cercanas, como parte de actividades extra escolares que realizaban las organizaciones estudiantiles de sus universidades. Es importante señalar esta actividad como parte de ese diálogo e intercambio con el mundo, Antíoco (2019), cuenta que "…si bien había crecido en una comunidad prácticamente rural, el estar en la selva, en los montes de Chiapas me ayudaba a valorar más la vida y a entender al otro…". Estos viajes implicaron un descubrimiento de otra realidad, de un diálogo con ella y con las propias circunstancias.

Por otro lado, la familia también tiene un papel importante en las concepciones respecto a la educación, principalmente acerca de su importancia, sentido y cómo debe desarrollarse. Frases como "…mi mamá me había inculcado de que solo estudiando podría llegar a ser alguien en la vida" (Antíoco, 2019) o "…comenzamos […] a prepararnos para la secundaria, […] que sabían –porque así lo entendieron- que para salir de pobres se debía seguir estudiando" (La Bestia del Pantano, 2019). Estos fragmentos refieren a la aspiración de movilidad social por medio de la educación, que es la idea más extendida en quienes provenían de familias migrantes o de un nivel socioeconómico bajo o medio. Mientras que para quienes pertenecían a familias con un nivel más elevado y familias con escolaridad superior, ir a la escuela y llegar a la licenciatura era una especie de obligación.

En el caso de Daniel, resulta interesante que “Mi familia en este sentido no me presionaba a seguir estudiando…” (Daniel, 2019), ya que, aunque podría parecer que esta concepción de movilidad social no aparece, más adelante señala que la postura de su familia cambió al concluir la educación media superior, al elegir una licenciatura ya que “…ahora si mi familia de alguna forma me invitaba a cursar una carrera de las que en ese momento estaban de moda; computación, administración o contabilidad”.

Las opciones que le planteó la familia de Daniel pueden estar relacionadas con los relatos de Antíoco y La Bestia del Pantano ya que las carreras mencionadas están asociadas con mayores posibilidades de encontrar un empleo bien remunerado. Además, esto no se debe solo a una búsqueda de mayores ingresos, sino al reconocimiento que se relaciona con la idea de “ser alguien en la vida”. Esta aspiración de movilidad social se puede entender mejor cuando La Bestia del Pantano señala que estudiar era una actividad que realizaba con alegría y compromiso porque consideraba que “…al graduarme iba a poder trasformar en todos sentidos a mi familia y ese fue mi objetivo” (La Bestia del Pantano, 2019) tener dos licenciaturas, un empleo estable y un ingreso suficiente son elementos que le permiten considerar que lo logró.

Otro elemento acerca del sentido y concepción de la educación, se observa en la elección de escuelas, y los esfuerzos para ingresar a ellas. En la educación básica, aparecen varias referencias a elegir una escuela porque era la mejor de la zona, tal como lo dice Pájaro azul (2019a) “…mi mamá decidió por la Manuel Ocaranza porque decía que era de las mejores de la ciudad…”. Al profundizar en lo que hace que una escuela sea considerada buena, aparecen varios elementos, el primero sería que estudiar en ella se considera garantía de acceso al siguiente nivel educativo, esto se debía principalmente a los y las profesoras que laboraban en estas instituciones, aquí aparecen las referencias a lo que las familias consideraban buenos profesores, para Pájaro Azul

(2019b) y su familia buen profesor implicaba "…era muy claro, estricto…". Esta idea está generalizada pero cada participante fue enriqueciendo su concepción de lo que es y hace un buen docente. Finalmente, las buenas escuelas debían cumplir otro requisito, este era el de las instalaciones contar con "…canchas de básquetbol y cuatro de voleibol, pista de atletismo, gimnasio y un auditorio, jardines, salón de música, talleres…"(Ehécatl, 2019b), con esto podemos ver que, aunque no necesariamente se tuviera claro, las escuelas más grandes, cuidadas y equipadas son las que se consideran mejores porque tienen más recursos y permitían realizar más actividades, generan comunidad e implican a los y las estudiantes en diversas actividades.

Además, Pájaro Azul, Antíoco y La Bestia del Pantano escriben que tomaron cursos de preparación para el ingreso a la secundaria y/o el nivel medio superior, esto puede relacionarse con la idea de la educación como una inversión, es decir, se gasta en esto pensando que a largo plazo se obtiene un beneficio mayor al garantizar el acceso a ciertas escuelas. Sin embargo, en el presente, las y los docentes señalan que ir a la universidad no es obligatorio para toda la población, ni una garantía de movilidad social, aunque en sus historias de vida sí hubo un cambio, principalmente a partir de obtener la plaza en el IEMS. Señalan que la comunidad estudiantil del Instituto no suele ingresar a las instituciones de educación superior de más prestigio como la UNAM y el IPN, que actualmente van a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) porque cuentan con pase automático y solo deben ver si hay lugar en la carrera que desean. Esto hace que su meta sea darles herramientas para comprender su vida y no prepararles para los exámenes de ingreso al siguiente nivel educativo.

Otras elecciones relacionadas con la escuela no tienen que ver solo con las instalaciones o planta docente, sino con el modelo educativo, este es el caso de Renata, cuyos padres tienen

educación universitaria, aquí la elección tiene más relación con una formación integral, que atendiera otros aspectos además de la acreditación. Ella cuenta que

> La importancia de Montessori[35] no sólo está en mi historia escolar e intelectual, también en mi historia emocional. Hay muchos afectos ligados a esta escuela. En el periodo en el que estudié ahí, viví el contexto familiar muy difícil. Padres divorciados, […]. Mi madre, después de un proceso psicoanalítico pudo tomar decisiones buenas respecto a mí y a mi hermana. Una de ellas fue inscribirme en una buena escuela en la que estuviéramos tranquilas, donde no fuéramos violentadas, sino amadas y respetadas. La escuela se convirtió en un refugio… (Renata, 2019)

Es posible entonces que, cuando la familia tiene un mayor acceso a servicios y derechos, el sentido y la forma en que se piensa la educación rebase la cuestión de la acreditación o la movilidad social y se busquen más elementos como el desarrollo de la autonomía o la atención emocional.

Otra experiencia relacionada con la familia es la formación o educación que ésta brindó, por ejemplo, por medio de conocimientos adicionales a los que la escuela promovía. El trabajo en el campo y todo lo relacionado con el cultivo de la tierra es uno de ellos que ya mencioné arriba, pero también está el gusto por la lectura (asunto del que hablaré más adelante), por la música, los sitios arqueológicos y/o históricos, y las narraciones. Esto lo cuenta Río de Cantos Negros

> Recuerdo que, gracias a las lecciones de mi padre, a los 8 años yo ya lograba identificar los atributos de Tláloc, sus orejeras, nariz y bigotes me parecían muy divertidos y Tláloc se convirtió para mí en una especie de tótem protector…
>
> Mi padre fue una gran influencia en mi formación intelectual. En casa siempre sonaba música clásica mientras él leía o pintaba al óleo. Los fines de semana nos llevaba, a mí y

[35] Recordemos que Renata estudió los niveles Prescolar y Primaria en una escuela que seguía el Método Montessori

> a mi familia, a visitar museos y zonas arqueológicas; él tenía una especial pasión por visitar Teotihuacán y el convento de Acolman (Río de Cantos Negros, 2019).

La familia tiene un papel importante en las autobiografías, aunque a veces no se tiene claridad respecto a los efectos que puede tener una decisión o la forma en que puede ser incorporada su influencia a los juicios y decisiones que se toman, sin embargo, las experiencias familiares son una constante fuente para la interpretación del mundo. El acompañamiento y las ideas familiares no solo sobre la educación sino sobre el mundo en general. La familia aporta las primeras estructuras y juicios respecto al mundo, estas se viven de una forma natural y toman la forma de actitudes, valores y anticipaciones en este caso respecto a la educación, los que se muestran aquí son que la escuela aporta credenciales para la movilidad social, la necesidad de trabajo duro para lograr lo anterior, en cierto sentido la naturalización de la meritocracia. Por otro lado, aportan saberes que suelen estar excluidos de las escuelas como los conocimientos sobre el campo o la naturaleza y estos aparecen en la conversación compleja a veces de forma explícita y otras implícita.

Leer el mundo

La lectura y los libros aparecen con mucha frecuencia, variando las características de su presencia con el paso de los años. En general se puede decir que hay un gusto que tiene diversas influencias, la mayoría alejadas de la escuela, pero también se aprecia que los libros son una fuente importante de conocimiento.

Entre los aspectos comunes sobre la lectura, encuentro que aprender a leer y escribir significa el descubrimiento de un mundo nuevo y un paso en el desarrollo de la autonomía. Daniel escribe que esto le dio "…acceso a prácticamente otro mundo. Es decir, no tener que depender de tus padres u otra persona para poder leer y escribir…" (Daniel, 2019). Sin embargo, aprender a leer y escribir fue el primer paso para lo que sería desarrollar el gusto por la lectura, es decir, pasar

de leer indicaciones o de descifrar las palabras al disfrute o gozo. Este gusto se conforma por varios elementos de los libros además del texto, entre ellos destaca la forma y edición, elementos como "…dibujos de personajes coloridos…" (Pájaro Azul, 2019), y "…coloridas láminas de dibujos con extrañas formas humanas, animales y vegetales…" (Río de Cantos Negros, 2019). Es decir, la lectura es más que la decodificación del texto, implica una interacción entre los sentidos y el libro, su forma, sus características, olor.

Aunque es en la escuela donde se aprende el procedimiento o la forma de descifrar las palabras, para la mayoría es en casa o en el núcleo familiar en donde se desarrolla el gozo, esto no tanto por una práctica deliberada del fomento de la lectura sino por un ambiente que lo promovía. Río de Cantos Negros (2019) cuenta que en la escuela solo se usaban los libros de texto gratuito y que fue la biblioteca personal de su padre la que despertó su interés, indicando que a los 10 años había leído libros como "…*La isla de Pascua*, *La historia negra de Lecumberri*, *El mono desnudo*, *El retorno de los brujos…"*, resulta interesante la presencia de libros de consulta como "…una enciclopedia de historia del arte…" ya que para Pájaro Azul (2019a) la enciclopedia que llegó a casa era muy importante porque "…traen de todo, y yo decía, vamos a ver los países del mundo, y pues el primero o de los primeros que vi fue Argentina, entonces leí todo, me fui al mapa…". En el mismo sentido del ambiente de fomento de la lectura y los libros en casa o por parte de la familia, está Renata quien señala que hasta la fecha su mamá adquiere y regala libros para aprender sobre un tema.

En otros casos el gusto por la lectura se desarrolla durante la adolescencia, ya sea por influencia de docentes de educación media superior o por curiosidad individual. En el primer caso tenemos a Daniel (2019) quien leyó sus primeras novelas para la materia de literatura, entre ellas recuerda que le gustaron "…*Carmen* de Pedro Castera; una historia de amor y desamor de finales

del siglo XIX, *La Calandría* de Rafael Delgado y *Clemencia* de Ignacio Manuel Altamirano…", además, Daniel considera que por medio del contenido de estos textos fue que desarrolló el gusto por las humanidades, lo social y lo humanístico.

Respecto a la curiosidad individual en la adolescencia, está La Bestia del Pantano (2019) quien cuenta que comenzó a leer los libros que estaban en casa "…por olvido de cercanos amigos de la familia…", estos eran de "…teología, antropología e historia…", resulta interesante que mencione que "la biblia, la rama dorada y el libro de la selva fueron los primeros que comencé a imaginar…" ya que muestra el acto de leer como algo que se imagina, puede ser que como otros mundos con los que se conversa. Esto además provocó debates y diálogos con personas del entorno para confrontar sus ideas y pensamientos.

Otro tipo de relación con la lectura se da en la universidad. Esto se debe a varias razones. Por un lado, incrementó significativamente la cantidad de textos por leer en comparación con la educación media superior. Además, ya no eran novelas o libros elegidos por gusto o placer en la biblioteca familiar, al ser textos académicos, principalmente historiográficos, la estructura y contenidos eran diferentes a lo que hasta ese momento conocían. La forma de aproximación también cambia, por el otro, la mayoría de lo que se lee es definido por las y los docentes universitarios, lo que en muchos casos lleva a hacer una lectura que en gran medida responda a sus intereses o necesidades, es decir, a leer para cumplir con la tarea. Pero también se lee para aprender el oficio o la profesión de historiador, entonces se pone atención no solo en el contenido, sino en la estructura narrativa, los procedimientos, las fuentes y el uso que se les da.

Al disfrute y la consulta, se suma la lectura de estudio. Para Daniel (2019) esto hizo que sintiera que entró a "…un mundo diferente…" y que decidiera comenzar a armar su propia biblioteca. Esta situación es común en el resto de las y los participantes, señalando que disfrutaban

de la biblioteca de su institución u otras, de buscar nuevos libros o de repasarlos para comprender mejor los planteamientos. Esta lectura de libros y textos académicos incrementó y enriqueció la lectura y conversación personal con el mundo pues, aunque la lectura ya les mostraba otros mundos, otras realidades y circunstancias, es este el momento en el que comienzan a elaborar explicaciones respecto de aquellas situaciones sobre las que se hacían preguntas desde la infancia.

Es muy posible que este gusto y hábito de la lectura se relacione con la forma en que las y los profesores ejercen la docencia. Principalmente en cómo resuelven sus dudas, cómo preparan sus clases y plantean las actividades a realizar con los estudiantes. Antíoco (2019) señala que al obtener la plaza en el IEMS comienza a consultar "…libros, revistas, periódicos, etc. Todo lo que me pudiera servir para llevar una clase preparada". Esta es una situación común, incluso comparten la búsqueda para enriquecer su posicionamiento acerca de la Historia cultural, corriente historiográfica que se señala en el programa de historia del IEMS. Hay una gran coincidencia en la necesidad de "…releer a algunos historiadores franceses e ingleses, como Jaques Le Goff, Pierre Nora, Peter Burke, Eric Hobsbawn, así como Josep Fontana" (Antíoco, 2019).

Pero esta lectura del mundo no solo es una forma de entablar una conversación personal, sino que también define, en cierta medida, las expectativas que tienen respecto al gusto y hábitos de lectura en la comunidad estudiantil en el presente, y algunos de sus puntos de desencuentro. Hablaré más sobre esto en el siguiente capítulo, pero no podía dejar de mencionar que uno de los puntos de análisis que usan respecto a qué y cómo ha cambiado el perfil de las y los estudiantes, es la lectura, si leen mucho, poco, si les gusta o si no, e incluso, el soporte en el que lo hacen.

Podemos ver que la lectura es una constante en el pasado y presente de las y los profesores que participaron en el proceso autobiográfico, también se aprecian cambios e influencias en la forma en que se da. Sin embargo, la presencia parece responder a una búsqueda por conocer otros

mundos y explicar el propio. Esto último podría ser más evidente en la búsqueda por responder a las demandas (institucionales, de los estudiantes o propias) que el ejercicio docente trae.

El cuerpo conversa

En los aspectos relacionados con la familia y la lectura se puede apreciar la importancia que tienen los sentidos. En los relatos de las vacaciones familiares en el campo se pueden encontrar experiencias relacionadas con olores y sabores, cuando hablan de la lectura la percepción de colores e imágenes es significativa. En todas las autobiografías aparecen referencias al cuerpo y a las actividades relacionadas con su manejo, desarrollo y la expresión por medio de él. En la infancia o en las experiencias fuera de la escuela, el cuerpo se menciona para dar cuenta de juegos o paseos, como la exploración del campo o la percepción infantil del espacio al reflexionar que todo lo recuerdan más grande de lo que en realidad es.

En lo escolar encuentro muchas menciones que me llevan a cuestionar la creencia de que en la escuela se da poca o nula atención al cuerpo, es decir, aunque no se habla explícitamente de él, se tienen en cuenta todo el tiempo y hay muchas normas relacionadas con su control. Esto permite considerar las experiencias en torno a lo corporal como parte de la conversación compleja.

Entre las referencias no explícitas al cuerpo están las menciones a los uniformes escolares y al arreglo personal. Estos dos aspectos eran importantes en la organización y funcionamiento de las escuelas, y para los y las docentes que eran considerados buen ejemplo de docencia, también forman parte de la idea de una "buena escuela", el adecuado arreglo y presentación de la comunidad estudiantil también es parte de sus características. Entonces, el uniforme cumple la función de unificar y, en cierta medida, silenciar los cuerpos. En el mismo sentido están las prácticas asociadas con regular los movimientos corporales, por ejemplo, sentarse de forma correcta y en un determinado lugar, las formaciones, y las normas respecto a no correr o hacerlo

solo como parte de las actividades de una clase. Todo esto apunta a un disciplinamiento del cuerpo en la escuela que parece orientarse a la regulación y el control.

Las menciones explícitas se relacionan principalmente con el deporte o el ejercicio, la clase de educación física era una de las favoritas de la mayoría, y hacen énfasis en participar en competencias deportivas como el "…concurso Estrellas del mañana, donde gané varias medallas…" (Ehécatl, 2019). Para La Bestia del Pantano (2019) la "clase de deportes [erar uno de] los pocos motivos que me llevaban a seguir presentándome a la escuela…". Otro, que también tienen que ver con el cuerpo, es jugar y convivir con los amigos en el descanso.

La actividad física no se limitó a esta clase o actividades institucionales, también era una forma de convivir y pasar el tiempo con los compañeros, los amigos. Daniel (2019) relata que una de las cosas que más recuerda de la escuela primaria es "…jugar con los compañeros al fútbol…" pues era una forma de diversión y convivencia que hasta el presente disfruta, aunque algunos malestares físicos ya no le permiten hacerlo como antes. Esta situación es común en las y los participantes, la mayoría realizan alguna actividad física en el presente y la relacionan con su salud mental diciendo que esto les ayuda a pensar, reflexionar, relajarse o a evitar hábitos poco saludables.

Además del deporte, se mencionan las artes escénicas como otra forma de conversar con el mundo por medio del cuerpo. La danza aparece con frecuencia desde los primeros años de escolaridad, esto puede ser en los llamados bailables del día de la madre, del maestro u otras conmemoraciones como lo menciona Antíoco (2019), o las tablas gimnásticas de los desfiles que recuerdan Ehécatl (2019) y Pájaro Azul (2019).

Es llamativo que las mujeres se fueron decantando por otras manifestaciones o expresiones corporales, principalmente la danza, pero también el teatro. Esto sucedió en la adolescencia y fue

experimentado como una manera de relacionarse con otras personas, expresar pensamientos o posturas políticas. En el caso del teatro, Ehécatl participó en un movimiento juvenil orientado a la formación política de la ciudadanía mediante las artes, por lo que participó en diversas obras de teatro desempeñando roles que iban desde la actuación, hasta la elaboración de escenografía y vestuario. Respecto a la danza, Renata (2019) cuenta una intensa actividad dancística tomando cursos, asistiendo a festivales, ingresando a grupos de danza e impartiendo clases a principiantes.

Los cambios físicos producidos por la pubertad son importantes ya que modifican la forma de conversar con el mundo. Para Daniel (2019) cambió la forma de relacionarse con las compañeras ya que pasó de "…la amistad infantil, la inocencia" al noviazgo y al contacto con otros cuerpos pues ahora se tomaban de "…la mano y nos dábamos nuestros primeros besos, despertábamos a nuestra propia sexualidad". A partir de este fragmento considero necesario preguntarnos por la relación entre la educación del cuerpo en las escuelas y la reproducción de estereotipos en la identidad de género y sexual como docentes.

Pero la atención o las referencias a los cambios en el cuerpo no aparecen solo en la reactivación de la infancia o adolescencia, también son importantes en el presente, principalmente en relación con la salud, malestares, enfermedades y otros problemas asociados a la edad. Muchos de estos padecimientos se pueden vincular con hábitos considerados propios de la profesión docente como el sedentarismo, la tensión y el consumo de sustancias como el café. Considero importante recuperar la explicación de Río de Cantos Negros (2019) quien señala que

> …el tipo de población que atendemos si llega a cansar, porque hay que estar nadando contra corriente todo el tiempo. Tenemos que combatir sus complejos, su falta de autoestima, su enojo, su frustración que aunado a todos los malestares docentes se vuelven

> una bomba de tiempo. Así fue, como a mi frustración docente se sumó desde hace dos años el malestar físico.

Este cansancio puede estar relacionado con una estrategia de desgaste y fragmentación provocada por las autoridades institucionales y de la que daré cuenta en el siguiente capítulo, aquí quiero resaltar que, si la escuela regula y controla el cuerpo de la comunidad estudiantil, también parece hacerlo con la docente, por medios y técnicas distintos, pero también con la intención de reducir la resistencia por medio del desgaste del cuerpo.

Por otro lado, es posible que el malestar identificado en el presente y que se asocia con la edad, sea en parte resultado de la interacción con generaciones de estudiantes que desde la experiencia docente no envejecen pues, en el aula siempre hay personas que en promedio tienen entre 15 y 18 años, esto puede ser una fuente de confrontación constante entre el propio cuerpo que ha envejecido y otros que parecen siempre jóvenes.

Incluir el cuerpo en la educación y en la enseñanza de la historia es un interés del presente para las mujeres que participaron en esta investigación. Sus narraciones permiten ver prácticas que buscan ofrecer herramientas para resistir esta producción hegemónica del cuerpo y del género. Río de Cantos Negros (2019) explica que el "…concepto nietzscheano" de "la escultura de sí" es una guía en su práctica docente y su vida "porque cuidar de sí mismo es también condición de posibilidad del cuidado de los demás". En el siguiente capítulo será posible ver más ejemplos relacionados con este asunto, aquí me interesa poner énfasis en la idea y búsqueda común en las docentes para que la juventud pueda "ver con la alegría y no con la renuncia al cuerpo o el acatamiento ciego a los dogmas o preceptos morales de una sociedad patriarcal" (Río de Cantos Negros, 2019).

En cuanto a los hombres puedo decir que no hacen menciones explicitas a incluir el cuerpo en la educación o en la enseñanza de la historia, sin embargo, para La Bestia del Pantano (2019), el deporte es una forma de relacionarse con los estudiantes y de ofrecerles otro tipo de experiencias que les lleven a permanecer "dentro del plantel alejándolos del consumo del tabaco, alcohol y otras drogas, así como el fortalecimiento de su identidad dentro y con la institución". Parece que las prácticas corporales siguen asociadas a una concepción hegemónica del género en donde los hombres practican deportes interiorizando y reproduciendo una forma de masculinidad.

En este apartado se pudo ver que, en la conversación con el mundo, el cuerpo juega un papel importante tanto en la percepción como en la expresión y comunicación. La escuela sigue educando al cuerpo desde la postura de regulación y control, principalmente en la presentación, la postura, la posición y la vestimenta, pero también en la producción o reproducción de concepciones hegemónicas del género, al repetir o mantener estereotipos como qué actividades realizan las mujeres y cuáles los hombres. Sin embargo, también encuentro esfuerzos para producir espacios en los que se pueda resignificar la corporalidad y sus múltiples dimensiones.

El análisis de los aspectos personales que se narran en las autobiografías nos muestra la relación con lo social, es decir, la forma en que se experimenta, se particularizan estas circunstancias. A continuación, abordaré los elementos clave del mundo social que se narran ya que dan cuenta de las decisiones que en el presente toman para configurar la enseñanza de la historia.

Lo social en la conversación compleja

Las nociones de *problemas sociales* y *justicia social* se pueden entender de muchas formas. En este trabajo atiendo a los ejes o categorías plasmados en el capítulo uno y procuro aproximarme a

ellas desde las experiencias narradas por las y los participantes. En este sentido, por problemas sociales entiendo aquellas circunstancias o situaciones que preocupan (Best, 2017), es decir, las afirmaciones y relatos que se hacen respecto a condiciones como la pobreza, la violencia y la desigualdad.

Por otro lado, identifico narraciones asociadas a la lucha por la redistribución económica, el reconocimiento en el ámbito socio-cultural y/o la representación política, por lo que entiendo la justicia social en este mismo sentido y procuro vincular las experiencias con algunos planteamientos de Nancy Fraser (2008).

Los problemas sociales

Muchos de los problemas sociales que mencionan o identifican quienes participaron en esta investigación, están vinculados principalmente con la distribución desigual de la riqueza y la pobreza como consecuencia. Al inicio del capítulo, el epígrafe de Río de Cantos Negros da cuenta de la característica común en las y los participantes de esta investigación respecto al nivel socioeconómico de las familias y los ubica en lo que llama “clases medias-bajas”. Esta categoría, que puede ser útil en otro tipo de investigaciones, no permite dar cuenta de los elementos del mundo social que se llevan a la conversación compleja, por ello, trato de desarrollarlos a continuación.

Dificultades para atender las necesidades básicas. Los efectos de la pobreza

Los relatos respecto a la pobreza o a un nivel socioeconómico bajo aparecen en dos sentidos. El primero en los recuerdos de la infancia, el segundo cuando se habla de los y las estudiantes. En cuanto a la primera, resulta interesante que la escuela parece ser un espacio en el que no se consideran las características y carencias de la población estudiantil y se realizan actividades que pueden desatar tensiones entre la realidad familiar y los contenidos que se busca trabajar. Para La

Bestia del Pantano (2019) uno de esos momentos sucedió en la primaria, cuando en una actividad le solicitaron elaborar una carta porque "…habrían de llegar los famosos reyes magos, que traen regalos y juguetes a los niños que se portan bien…", lo que hizo con alegría y prontitud, pero esos presentes no llegaron porque "…en ese momento éramos cuatro hijos no llegarían los reyes, no existían. No había dinero. Esos reyes, mis padres, batallaron mucho para darnos de comer". Aunque no profundiza en las emociones o ideas que este episodio pudo provocar, resulta llamativo que sea uno de los momentos o recuerdos a los que dedica un espacio considerable en su autobiografía. Esto es un ejemplo de la relación entre las expectativas docentes y el nivel socioeconómico de procedencia que se ha desarrollado en otros estudios (Anzaldua Arce, 2004).

Otros elementos de tensión relacionados con el ingreso familiar tienen que ver con la organización de las escuelas y del sistema educativo en general, porque en la mayoría de las escuelas públicas urbanas, la comunidad estudiantil debe pagar una cuota anual. Esta práctica está muy extendida por el país y es una forma que tienen los planteles de hacerse de un ingreso para cubrir gastos o necesidades que no solventa el gobierno. Aunque las llamadas cuotas son voluntarias, muchas escuelas presionan para que toda la comunidad las cubra. Esto le sucedió a Ehécatl (2019) quien relata un momento en el nivel de secundaria cuando sus "…padres no pudieron dar la cuota escolar, entonces el director me empezó a acosar y agredir verbalmente en el salón de clases, aún tengo presentes estas frases: "hay algunas personas que quieren viajar de gorra".

La pobreza y distribución desigual de la riqueza también se manifiesta en las características de las escuelas a las que acudieron. Antíoco (2019) menciona una falta de oferta de nivel medio superior lo que implicaba que en las pocas escuelas que su región "…los grupos estaban saturados

hasta con 60 estudiantes que compartían los mismos orígenes, problemáticas económicas y de educación, así como de eso que ahora se denomina familias desintegradas".

Pero los estudiantes no eran los únicos con problemas económicos pues La Bestia del Pantano (2019) agrega la precariedad laboral que algunos profesores enfrentaban, y que trataban de resolver con la doble jornada, cuando menciona que se preguntaba "…por qué el maestro manejaba una pecera[36] por las tardes. No sabía de los salarios…".

En la experiencia profesional, como docentes del IEMS, la mayoría identifica problemas asociados con la pobreza o con características generadas por la falta de recursos económicos. Ehécatl (2019) señala que las preparatorias del IEMS son "…una conquista social de las mujeres de Iztapalapa" ya que enviar a las y los jóvenes a estudiar a las escuelas más cercanas "…implicaba fuertes gastos económicos". Este origen del Instituto, además de ser una especie de mito o relato fundacional, explica las características de la población estudiantil que son tomadas en cuenta cuando piensan el curriculum. Entre ellas resaltan "…sus complejos, su falta de autoestima, su enojo…" (Ehécatl, 2019).

Aunque también coinciden en que hay variaciones entre la población de los planteles, dependiendo de su ubicación, la falta de recursos económicos se manifiesta principalmente en la falta de acceso a diversos derechos. Pájaro Azul (2019) difiere un poco con Ehécatl y señala que la población estudiantil en su plantel "…son jóvenes tranquilos…" pero que "…no conocen la ciudad, no salen mucho de la zona…" en gran medida porque las familias son "…de bajos recursos, de padres con un nivel educativo máximo de secundaria, muchas madres de familia son empleadas domésticas o trabajadoras de establecimientos comerciales, y una actividad común entre los padres es la albañilería…".

[36] Pecera es una palabra usada en México para referirse a un medio de transporte público.

Estas diferencias en la población son importantes y La Bestia del Pantano (2019) apunta a la necesidad de considerar aspectos particulares como que en el

> …plantel Emiliano Zapata en la delegación Milpa Alta, […] el 15.79% de la población es indígena y el 6.09% habla alguna lengua indígena y cuya cosmovisión podría variar de la […] población que rodea al plantel Iztapalapa I en Iztapalapa, donde existe un mayor acceso al mundo urbano y sus problemáticas.

Podemos ver cómo se empiezan a tejer elementos que, por un lado, permiten observar las diversas formas que tienen o toman los problemas sociales y, por otro, cómo es que se va dando forma al curriculum como conversación compleja, al final de este capítulo y en los siguientes intentaré dar cuenta de estas tramas.

La pobreza no es la única situación problemática a la que las y los participantes ponen atención. La violencia se entreteje con ella para articular explicaciones respecto a la propia vida y la de la comunidad estudiantil del IEMS.

La experiencia de las violencias

Para Río de Cantos Negros hay una relación entre pobreza y violencia, pues la escuela secundaria pública en la que estudió se encontraba en "…la colonia san Felipe de Jesús, lugar lumpemproletariado…" lo que implicaba la presencia de "…gran conflictividad social" que se manifestaba por medio de pleitos cotidianos entre las y los estudiantes. Aunque no ofrece más explicaciones el uso del término *lumpenproletariado* puede sugerir la idea de que la población de la colonia se encontraba desorganizada y desposeída a tal punto que la violencia era una forma de existir y subsistir.

Otras formas de violencia relacionadas con la educación y la vida escolar, son los grupos porriles[37]. La Bestia del Pantano (2019) vivió una de ellas cuando estudió en la vocacional[38] cinco y participó activamente en "…los mítines y marchas tan regulares…" y que en ocasiones podían considerarse como "…obligatorias para todos…". En aquel tiempo, La Federación de Estudiantes Politécnicos (FEP) estaba "…al servicio de alguna autoridad del gobierno delegacional y del mismo Departamento del Distrito Federal". Entre las actividades que realizaban señala "…bloqueos a la altura de Salto del agua en la avenida eje central […] boteos[39] en los camiones y la calle…" y "…abusos, robos, pintas, daños…", es decir, los jóvenes debían elegir entre ejercer violencia o ser víctimas. Pero también es interesante que la pertenencia a esta organización se conjugó con la construcción identitaria, pues la emoción de movilizarse y el reconocimiento por parte de los estudiantes de los primeros semestres y líderes del movimiento fueron elementos para que decidiera participar, incluso, pertenecer a ese grupo. Sin embargo, un episodio de movilización y violencia en apoyo al movimiento de rechazados[40] ocasionó la expulsión de La Bestia del Pantano de la institución, retrasando su egreso del nivel medio superior, y alterando los planes que su familia tenía respecto a su formación académica y vida laboral.

Esta experiencia de La Bestia del Pantano permite establecer relaciones entre quienes ejercen la violencia física, aquellos que la incitan, o la ordenan, en este caso, las autoridades de la ciudad de México y las instituciones educativas que tienen intereses políticos y que usan a estos grupos para presionar negociaciones de diversa índole, y la decisión de participar. También se

[37] Son grupos de jóvenes financiados y promovidos por instituciones educativas y/o gubernamentales quienes ejercen violencia en contra de organizaciones estudiantiles con la finalidad de deslegitimar o socavar sus reclamos.
[38] La Escuela Vocacional, actualmente llamada Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, son las escuelas de educación media superior del Instituto Politécnico Nacional.
[39] Recolección de dinero en botes sellados para garantizar que llegaría a la organización.
[40] Organización de personas que solicitaron ingreso, en este caso, a instituciones de educación del Instituto Politécnico Nacional y que no fueron aceptados por no alcanzar la calificación necesaria, que posteriormente se movilizan y realizan diversos actos para intentar mantener el derecho a la educación.

observa el problema de la exclusión social y del derecho a la educación, factor fundamental en el origen del IEMS y al que me dedicaré más adelante.

Otras violencias vividas por las y los participantes en su vida estudiantil se relacionan con la ejercida por docentes, principalmente el acoso sexual. Este se manifestó en invitaciones a "…las estudiantes a algún café y después de un par de salidas, supuestamente amistosas, les hacía propuestas para intercambiar una calificación por favores sexuales". Esta práctica que, debido a la gran cantidad de testimonios que existen al respecto, estaba normalizada en la época en que Pájaro Azul (2019) estudió la licenciatura, y considera que "en esa época no era común el discurso contra el acoso sexual" por lo que no se llevaban a cabo acciones para prevenirlo provocando "que la mayoría de las jóvenes vivieron esta situación como un asunto personal".

La población estudiantil del IEMS también experimenta diversas formas de violencia, en los relatos podemos encontrar referencias al respecto, como cuando La Bestia del Pantano narra sobre algunos trabajos de Problema Eje[41] que ha dirigido y cuenta acerca de un estudiante llamado "…Didier Eduardo quien término su problema eje sobre la historia de la salsa un día viernes y fue asesinado al día siguiente". El crimen organizado es una realidad de esta juventud pues, las zonas periféricas de la ciudad son donde suele operar de forma más extendida y abierta. Considero necesario recuperar otro relato, de Ehécatl (2019) al respecto pues tuvo un estudiante que "…superó el alcoholismo y adicción a la mariguana [y] decidió realizar su problema eje, […] sobre el tema de la famosa banda de los panchitos […] ya que su hermano […] había vivido esa etapa atroz para muchos jóvenes de nuestra ciudad". Resulta interesan que Ehécatl considere que la

[41] El Problema Eje es "…el trabajo académico que debes realizar durante el sexto semestre del bachillerato, en el cual presentas un tema de tu interés, con el fin de evidenciar las competencias desarrollados en el transcurso de tus estudios en el IEMS y estar en condiciones de certificar tus estudios de bachillerato" (IEMS, 2021)

realización de este trabajo fue un intento de "comprender" una situación familiar, sobre esto volveré en los siguientes capítulos, pero aquí es necesario resaltar uno de los sentidos que se le puede estar dando a la enseñanza de la historia, la de comprender la propia vida, es decir, poder mirar la vida diaria, las costumbres, valores y prácticas de forma histórica, planteando preguntas respecto a su origen, sentido, preguntarse el porqué de sus circunstancias actuales. En este sentido, los planteamientos de las y los participantes apuntan a la historia como una forma de ver el mundo, de entender que es producido y lograr complementar la actitud natural con otras más complejas que dialoguen con esta.

Para Río de Cantos Negros (2019), otras formas de violencia pueden ser "los abusos de la autoridad" por parte de "…docentes, el coordinador del plantel y la institución en su conjunto" y esto se debe a la "falta de experiencias organizativas" en la comunidad estudiantil, se puede considerar que, esta ausencia de experiencias formativas es también una forma de violencia, asociada a las intenciones educativas de la institución y de algunos de sus miembros. Ehécatl (2019) coindice al señalar que la institución es usada "…por la clase política como un semillero de clientelismo social a través de las becas, o bien, como peldaño político en su carrera", lo que ha ocasionado la falta de "profesionalización de los cuadros dirigentes, llámense directivos y coordinadores". La percepción respecto al uso político del IEMS por parte de los gobiernos en turno es una constante en todas las autobiografías, y será un elemento profundamente asociado a la violencia pues se considera un factor que ocasiona muchos problemas ya que "…cada nueva administración siempre llega con ideas de cambio sin conocer de raíz la población, problemáticas y necesidades" (Pájaro Azul, 2019).

Las prácticas socioculturales de los y las jóvenes también se asocian a la violencia pues consideran que "…patrones machistas, en los roles y estereotipos de género que han aprendido en

su familia y comunidad" provocan "censura y burla hacia [quienes] ejercen otro tipo de sexualidad distinta a la heteronormatividad" (Río de Cantos Negros, 2019). El consumo de sustancias se considera un problema social pues hay estudiantes "…con problemas de drogas" (Renata, 2019) o que consumen alcohol con mucha frecuencia.

Finalmente se señala la violencia al interior de la familia, un problema frecuente que presenta la comunidad estudiantil, que ocasiona otras dificultades como problemas de conducta, falta de atención y hasta conflictos al interior del aula (Renata, 2019), lo que al mismo tiempo genera desgaste y preocupación por no tener la preparación para manejar estos problemas pero también porque en cierta medida, consideran que rebasa su labor, formación e incluso, que personalmente les puede llegar a lastimar.

Estar al margen, la experiencia de la exclusión

Aunque considero que la exclusión es una forma de violencia, encuentro relevante dedicarle un pequeño apartado para señalarla como un factor importante en las autobiografías pues, se puede apreciar que es o implica falta de reconocimiento por lo que las experiencias que encontré tienen una relación estrecha con las luchas por la justicia social y la forma en que cada participante enseña historia.

Las experiencias de exclusión y falta de equidad en el sistema educativo en general y en particular en las escuelas a las que asistían están presentes desde la infancia. Esto les llevó a plantearse preguntas e hipótesis respecto a las circunstancias en que las personas viven, Río de Cantos Negros (2019) da un ejemplo de que en muchas ocasiones esta concepción respecto a las condiciones desiguales se da a partir de la comparación o confrontación de situaciones distintas a la propia y señala que ella, por ser "…una niña aplicada y muy tranquila…" tenía "…un lugar en la primera fila junto al niño que era objeto de rechazo y que no podía socializar con nadie porque

a consecuencia de una poliomielitis había quedado con cierta parálisis corporal…" esta experiencia cercana le hizo darse cuenta de algunas de las causas de exclusión y condiciones desiguales que enfrentan las personas desde la infancia y que provocan que "…el camino a recorrer sería muy distinto y desigual".

La falta de reconocimiento también implica menor acceso a información y formación en aspectos como la sexualidad, la afectividad y las emociones. Esto impacta la identidad y la forma en que se desarrolla la vida de las personas, las decisiones que toman a partir de las expectativas de las familias. Por ello, para Daniel (2019) el matrimonio adolescente es visto como un problema social asociado a las condiciones socioeconómicas pues "…muchos de mis compañeros y compañeras en esta etapa de la secundaria fueron papás y mamás […] a mediados de los ochenta era hasta cierto punto algo normal dentro del sector social en que nos desarrollábamos". Esta situación implicó reproducir una forma de estar en el mundo que se caracterizaba por poco o nulo acceso a la educación superior, no solo por la necesidad de trabajar sino porque no había interés por "trascender" lo que sus antepasados habían hecho o logrado. Para Daniel (2019a) el embarazo adolescente representa un problema puesto que impidió que sus compañeros y compañeras continuaran sus estudios o buscaran experiencias distintas a las de su círculo cercano, lo que podría ser un impedimento para hacerse preguntas y plantear alternativas a lo que vivían cotidianamente.

Podemos ver que los problemas sociales experimentados por las y los participantes en el proceso autobiográfico se relacionan con un aspecto fundamental que es la falta de justicia social. Esta se puede manifestar en cuestiones como la pobreza, la exclusión y la violencia. También queda claro cómo las vivencias de la infancia y juventud se relacionan con los y las estudiantes del IEMS, será importante observar lo que ocurre con sus experiencias de justicia social y en la construcción del curriculum en el presente.

La búsqueda de justicia social

Existe una relación bastante clara entre la experiencia de circunstancias problemáticas que son vistas como problemas sociales y la búsqueda de justicia social. Al mismo tiempo, resulta relevante que la mayoría refieren acontecimientos o procesos históricos a nivel regional, nacional o internacional, para explicar los motivos que les llevaron a participar de alguna forma en organizaciones culturales, sociales o políticas. Río de Cantos Negros (2019) hace una buena síntesis de ellos al señalar que vivieron

> …de cerca el drástico paso del así llamado Estado benefactor al neoliberalismo salvaje [el] mundo dividido en dos bloques […] el desarrollo de las guerrillas en Latinoamérica […] Somos hijos del 68. El malestar existencial que nos causa tanta injusticia social en nuestro país nos llevó a experimentar diversas vías para tratar de contribuir a un mundo mejor. La grilla, el activismo, el trabajo en comunidades y el mundo hippie fueron parte de nuestras búsquedas.

Estas búsquedas de justicia social se sustentan en la experiencia personal de procesos macro sociales. Por ejemplo, decir “somos hijos del 68” hace referencia a la vivencia subjetiva de circunstancias más amplias como el agotamiento de un modelo económico, político y social que dio origen a movimientos sociales que formaron a docentes y personas mayores con quienes convivieron y les formaron en el cuestionamiento de las estructuras dominantes.

La lucha por el reconocimiento de la pluralidad

La falta de reconocimiento es un tipo de injusticia social de carácter cultural o simbólico y puede implicar sujeción a modelos de interpretación y comunicación de una cultura ajena y que son extraños, incluso hostiles a la propia, también puede implicar la invisibilidad y la falta de respeto a la pluralidad por medio de la aplicación cotidiana de estereotipos (Fraser y Honneth, 2018). Por

lo anterior, es que en este apartado incluyo las acciones encaminadas al reconocimiento de la diversidad cultural que fueron narradas en las historias de vida.

En la mayoría de los casos la lucha por el reconocimiento comenzó en la universidad y por medio de grupos estudiantiles, Antíoco, Daniel, Renata y Río de Cantos Negros participaron en este tipo de organizaciones y con grupos indígenas, Antíoco (2019) relata que "…nos marchábamos en caravanas a Chiapas a trabajar de manera comunitaria con las comunidades indígenas y bases de apoyo zapatistas…". Resulta interesante que, nuevamente aparece el contraste entre la propia vida y la de otros, Antíoco dice que "…si bien había crecido en una comunidad prácticamente rural, el estar en la selva, en los montes de Chiapas me ayudaba a valorar más la vida y a entender al otro". El encuentro con otros mundos aparece relevante en al menos dos sentidos, el primero, la posibilidad de identificar y analizar condiciones de la historia personal, el segundo, identificar formas particulares que llegan a tomar problemas amplios, como en este caso la falta de reconocimiento, buscando comprender y explicar estos problemas para después implicarse en su resolución. Esto me lleva a sugerir que, mientras más contraste o experiencia de otras culturas haya, más posibilidades existen de mirar las propias estructuras culturales y plantearse preguntas sobre ellas.

Aunque en la mayoría de los casos las acciones por las reivindicaciones no surgen de las instituciones educativas o del aula, La Bestia del Pantano (2019) menciona que las clases y prácticas propuestas por los y las profesoras fueron una forma de conocer otros problemas sociales y de pensar cómo atenderlas. Actividades como el servicio social, fueron experiencias que promovieron la conversación compleja al permitir aproximarse a otras identidades que también vivían la injusticia, en este caso particular, "…en Oaxaca […] en el centro de la ciudad y una población […] nombre San Pedro Tidaá que habla mixteco casi en su totalidad…" donde pudo ver

casos de “pobreza extrema” y considerar que “Esa sí era miseria. No la que yo había vivido y de la que intentaba escapar”. Aquí es necesario recordar el episodio narrado en el apartado anterior respecto a la falta de recursos económicos para recibir juguetes en el día de los reyes magos, el uso de la palabra *escapar* resulta relevante porque puede dar pistas respecto al sentido que La Bestia del Pantano da a la educación formal y a la forma en que construye su enseñanza de la historia.

Pero la movilización y participación por el reconocimiento no es cosa del pasado. Además de lo que sucede en las aulas, que es tema del siguiente capítulo, hay otras actividades y acciones orientadas a este asunto en el presente, por ejemplo, Río de Cantos Negros (2019) trabaja con una cooperativa de mujeres indígenas y está vinculada con el movimiento zapatista, considera que esto le permite conocer “…de cerca los dolores que hay en los pueblos indígenas…” y también

> …experiencias de rebeldías [que] Me señalan lo importante que es visibilizar las luchas colectivas, los logros y la represión. Me impulsan a trabajar en colectivo para abrir espacios para los que no han tenido voz […] En Chiapas aprendí que la historia es una gran herramienta que permite hacerle grietas al muro del capitalismo y del patriarcado.

La lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural se ha orientado principalmente a los grupos indígenas, las personas en pobreza y las mujeres. Esta especificidad puede dar cuenta de la articulación experiencia-juicio.

La lucha por la participación plena

Desde la justicia social, la paridad participativa implica que, el reconocimiento y la posibilidad de la diversidad cultural, son producto de la participación igualitaria en el mundo público y, por tanto, político (Fraser, 2008). Es decir, la justicia es algo por lo que se trabaja, se lucha, no se puede otorgar.

Las experiencias de participación que encuentro en las autobiografías son abundantes, y con mayor o menor estructura y sistematización. Comenzaré por Ehécatl (2019) quien desde la adolescencia se incorpora al frente cultural de la misma organización política que impulsó la creación del IEMS. En ella realizó diversas actividades artísticas, leyó textos de "Marx, Engels, Lenin, Mao, Makarenko, Stanilavsky, Freire, Barreiro, Kollontai, Luxemburgo", participó en marchas y mítines, organizó grupos de estudio y de inquilinos que solicitaban vivienda. En sus palabras, "hacía la revolución junto con otros adolescentes y jóvenes adultos" y considera que esto se debe a que "…nos tocó la "colita" de la Guerra Fría, así que, como muchos jóvenes en ese entonces, tomábamos una postura ideológico-política ante lo que sucedía en el mundo…". Así construyó una idea de participación que tiene algunas características. La primera se asocia con lo que llama "…consciencia de clase…" es decir las condiciones propias y ajenas de injusticia ocasionadas por la desigual distribución de la riqueza y que les "…hacía indignarnos". Otra sería la intención pues "…considerábamos que nuestras acciones podían cambiar el orden de cosas en el mundo, en nuestra colonia, en nuestra ciudad en nuestro país". Y finalmente, aparece la actitud cuando dice que "No teníamos tiempo para deprimirnos, auto lacerarnos o conmiserarnos", esta última parte se relaciona mucho con la forma en la que construye su forma de enseñar historia y de la que hablaré en el siguiente capítulo.

La participación también se dio en la escuela o derivada de las dinámicas institucionales como los "cambios al programa de estudios de la Normal" (Ehécatl, 2019). Lo que ocasionó movilizaciones por parte de quienes se oponían por considerar que estos podrían afectar su formación y/o su futuro profesional y lo que podría explicar "…la entusiasta y respetuosa participación de mis compañeros, quienes eran muy serios, introvertidos y poco hablaban de política". Aquí es necesario señalar la apariencia de una concepción apriorística de una serie de

luchas y reivindicaciones que son justas por sí mismas y no el resultado de un posicionamiento frente a una serie de circunstancias que se cuestionan y se piensan como problemáticas.

En cuanto a la participación asociada a la escuela, hay contrastes importantes entre la educación media superior y superior. Parece que es en la primera donde se fomenta y alienta, mientras que en la segunda el énfasis se pone en contenidos de tipo monográfico lo que podría dar cuenta del posicionamiento de las universidades respecto al para qué de su quehacer en cuanto a formación.

Sin embargo, el interés por participar políticamente se atendió por medio de grupos juveniles, no necesaria o exclusivamente estudiantiles que tenían una agenda política. Se ha visto esto en el sub apartado anterior con las caravanas que asistían regularmente a Chiapas y otras zonas rurales pobladas principalmente por grupos indígenas, pero también hay otras actividades como cuando Río de Cantos Negros (2019) señala que, por influencia del pensamiento de Henry David Thoreau, principalmente las ideas

> …a favor de la naturaleza, de la libertad total y el estado salvaje, en contraposición a una libertad y una cultura simplemente civiles […] mis amigos y yo realizábamos largas caminatas sin finalidad alguna […] Veía el caminar como una actividad anti sistémica que desde lo económico resulta estéril –ya que no genera ninguna ganancia- pero desde lo personal trae beneficios.

Este tipo de acciones amplia la noción de participación puesto que la lucha por la justicia no solo implica involucrarse en las formas de gobierno legitimadas sino en aquellas que producen y promueven el desarrollo de identidades diversas.

Anteriormente mostré que en las autobiografías se menciona que la comunidad estudiantil del IEMS tiene pocas experiencias y oportunidades para formarse en organización, movilización y paridad participativa, por lo que la mayoría consideran que este es un contenido a trabajar en el aula. Esto puede variar dependiendo del plantel, por lo que es necesario conocer la zona en la que se ubica. Renata (2019) explica que "En el plantel Tlalpan 1, […] la forma de relación y organización de los estudiantes es más comunitaria y solidaria" y considera que esto se debe a que "…la comunidad que rodea el plantel […] tiene una historia de lucha social por el territorio…". Estas características son aprovechadas para desarrollar contenidos del programa como el proyecto de Historia viva (ver capítulo 3) y promover una construcción identitaria que incorpore formas de lucha por la justicia social.

La lucha por la redistribución, el acceso a bienes y servicios

La idea de redistribución hace referencia a la forma en que se accede a los bienes y servicios (Fraser y Honneth, 2018). Anteriormente señalé que la justicia no es algo que se da de forma externa por lo que en este apartado me enfoco en las acciones orientadas a lograr garantizar derechos relacionados con los recursos económicos.

En todas las autobiografías está presente "…el despojo de derechos laborales por parte de las autoridades del IEMS…" (Río de Cantos Negros, 2019), y la consiguiente organización y movilización para tratar de resistir y restituirlos. En el capítulo tres mencioné que la basificación fue un momento clave en la historia del IEMS y su comunidad docente y que esto se debió a la lucha del sindicato que hasta la fecha tiene la representación de la planta académica. Esta será la principal forma y medio de lucha por la redistribución, aunque identifico niveles y líneas de acción.

Por un lado, está Daniel (2019), quien señala que el sindicato le proporcionó experiencias que antes no había tenido como "…marchas, mítines, plantones, el cerrar avenidas para hacerte escuchar y que atendieran tus demandas…" y que considera que le formaron como "…sindicalista y como luchador social…". Esta lucha le proporcionó "…una estabilidad laboral, pero también en la compresión de situaciones cotidianas como las pensiones y los abusos patronales…". Entre las demandas que menciona están "…Los aumentos salariales y mejoras laborales…".

Por otro lado, Río de Cantos Negros y Renata hablan también de la importancia de la lucha sindical, pero incorporan aspectos particulares relacionados con el género como el permiso de lactancia (Renata, 2020), el permiso de madres para entrar más tarde o salir más temprano (Renata, 2020; Río de Cantos Negros, 2020). Y más recientemente el año sabático que, aunque ya era parte del contrato colectivo de trabajo, no se había podido ejercer hasta el año 2020 (Renata, 2020; Río de Cantos Negros, 2020).

Para Ehécatl (2020), conflictos entre colegas le llevaron a alejarse del sindicato, pero recientemente se afilió para atender un conflicto relacionado con la antigüedad y la implicación que tiene para la jubilación. Es un caso similar el de Pájaro Azul (2020) quien considera que, aunque las luchas por los derechos laborales son necesarias y le han beneficiado, hay grupos dentro del sindicato que han aprovechado los beneficios de ser parte de la dirección para reducir su carga laboral por años o, incluso, para tener beneficios personales como permisos o negociaciones que han dañado a las y los afiliados.

Resumen y discusión del capítulo

Entre los aspectos que quiero destacar y que contribuyen a la discusión que realizaré en los siguientes capítulos, pongo en primer lugar que para el análisis parto de que las autobiografías dan cuenta del presente, de la forma en que en el presente se interpreta el pasado para dar sentido a una serie de prácticas. Esto podría parecer una obviedad, pero es clave dado que así dan sentido a muchos ámbitos de su vida, como el propio *currere*.

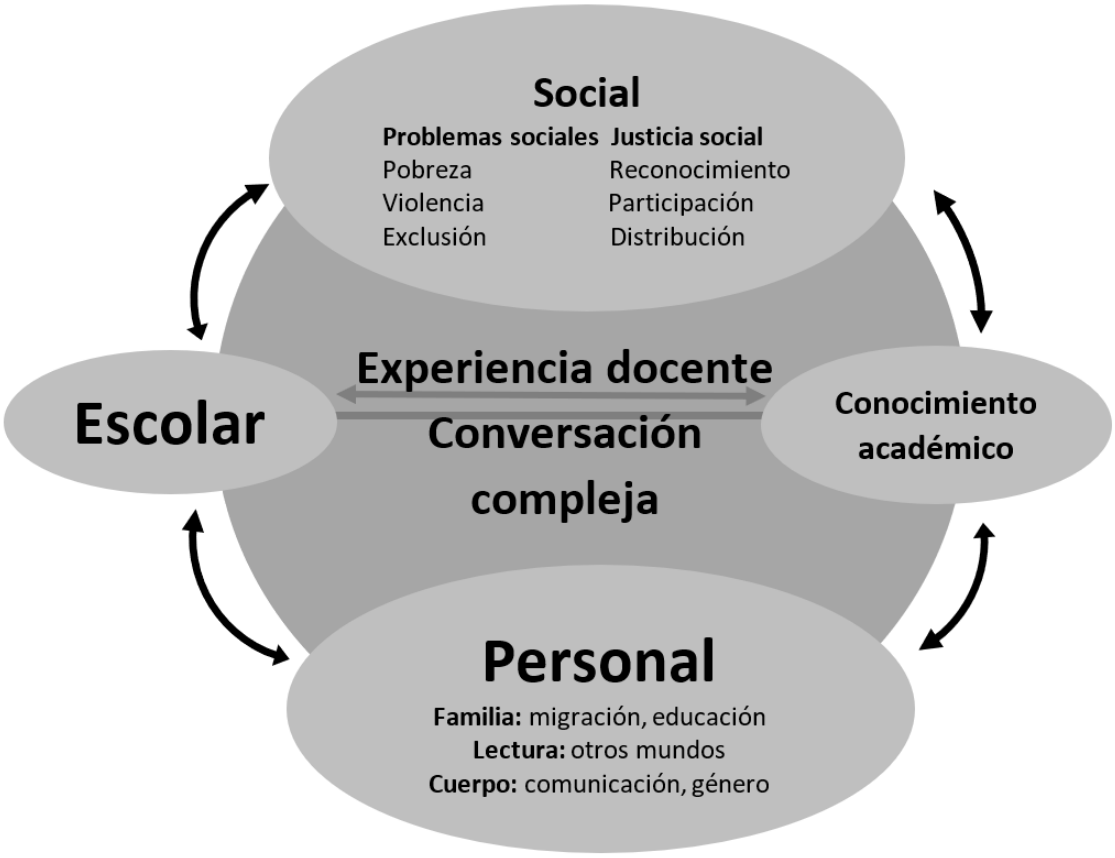
Destaca la importancia que tiene la educación como factor de movilidad social y reconocimiento, pues es considerada como una forma de acceder a un empleo mejor remunerado y a una cultura distinta a la propia o de origen. Esto puede explicar la constante referencia a las carencias y al origen en condiciones precarias, pues, en estos casos podría llegar a afirmarse que la movilidad social se dio. Por otro lado, la idea de superar la cultura de origen para alcanzar ese otro lugar social, puede implicar una constante tensión entre el reconocimiento de otros saberes y la necesaria ruptura con ellos que implica el conocimiento escolar.

Por otro lado, los estereotipos y roles de género parecen mantener fuerza en las prácticas escolares y en las luchas por la justicia social. Son las mujeres quienes dan cuenta de más búsquedas por romper los estereotipos y generar espacios de resistencia a los roles hegemónicos, para ellas y la comunidad estudiantil. Lo mismo sucede con la lucha por la redistribución y el acceso a bienes y servicios, pues, aunque forman parte del mismo sindicato, parece que son ellas quienes deben insertar de forma constante la perspectiva de género y otras demandas de carácter más académico o enfocadas al cuidado de la salud, mientras que los hombres se centran en demandas como el ajuste salarial, el presupuesto, las contrataciones, y los actos de movilización.

Al inicio del apartado de lo social, mencioné la perspectiva que propone que un problema social surge cuando un sector problematiza una serie de condiciones o circunstancias y las plantea

como problemáticas, en este sentido, la realización práctica de las reivindicaciones tiene un fuerte componente subjetivo, se funda en la experiencia, por lo que parece que las especificidades de esta se orientan a ciertos grupos y demandas que, por un lado afirman la el valor de un grupo o demanda particular, pero por el otro, dejan fuera aspectos importantes. Lo que lleva a considerar que el curriculum toma tantas formas como personas participan de él como proceso, pero me hace preguntarme si hay y es deseable encontrar referentes mínimos.

La discusión respecto a la conversación compleja queda incompleta pues, falta considerar los aspectos escolar y disciplinar que ya comenzaron a plantarse en este capítulo, pero que son el tema central del siguiente.



Esquema 3. El curriculum como conversación compleja. El caso de docentes de historia del IEMS

Capítulo 5
Lo escolar en la conversación compleja

Cuando se habla de la escuela, se hace alusión, por un lado, a la institución educativa formal, lo que incluye los diferentes centros de enseñanza de los distintos niveles y modalidades. También puede ser el espacio físico, la infraestructura, mobiliario y equipamiento de un determinado plantel. Pero cuando las personas hablamos de la escuela, hacemos referencia a procesos, a la interacción de la comunidad, al uso de esos espacios y materiales. La conversación compleja es posibilitada, mantenida, obstaculizada, limitada, potencializada en este proceso educativo.

Mi propósito en este capítulo es analizar algunos de esos elementos de lo escolar que se relacionan con la conversación compleja, los organizo en torno a dos grandes categorías, lo institucional y lo educativo. En la primera parte se discuten aspectos institucionales que se mencionan en las autobiografías y que se relacionan con los modelos y modalidades educativas, con las autoridades del IEMS, las estrategias de fragmentación de la comunidad y las dificultades para la docencia y los y las estudiantes. En la segunda, abordo las cuestiones relacionadas con los procesos de aula como las concepciones respecto al conocimiento y la enseñanza, la planificación de los cursos, clases y actividades, y las formas de evaluación.

Estructura y funcionamiento institucional

Las instituciones como el IEMS tienen diferentes niveles de organización en los que se interpretan y reinterpretan sus objetivos y se toman cursos de acción a partir de ellos. No es posible dejar de lado la discusión respecto a la institución y sus características cuando hablamos sobre la

conversación compleja. En esta sección no hablaré únicamente del IEMS sino también de otras escuelas en las que las y los participantes de esta investigación estuvieron o están involucrados y señalaron en sus historias de vida.

Hablar de las instituciones implica considerar desde las normas oficiales y establecidas en diversos documentos, hasta las no escritas pero sedimentadas en prácticas cotidianas. En las autobiografías pude identificar y relacionar con la institución las modalidades y modelos educativos, el papel de las autoridades y la estructura administrativa, las estrategias de fragmentación de la comunidad y los obstáculos que puede poner de forma deliberada o no a la docencia y a las y los estudiantes.

Modalidades y modelos educativos

Por modalidades educativas entiendo la forma en que se articulan los medios, los tiempos y los procedimientos para llevar a cabo el proceso de enseñanza, un ejemplo sería la modalidad presencial. Respecto a los modelos educativos, me refiero al conjunto de teorías y/o enfoques pedagógicos que orientan la labor docente. Un ejemplo claro sería el Método Montessori. A lo largo de sus vidas las personas que participaron en este estudio, han pasado por diversas modalidades y modelos educativos, sin embargo, la familiaridad que se desarrolla con el contacto cotidiano, lleva a pasar por alto su relación con la forma en que se comprende la educación, la escuela y la forma de experimentar el curriculum.

Desde los primeros años de escolaridad las y los participantes establecen formas particulares de conversación dependiendo de las modalidades y modelos. Hay casos en los que esto es más marcado y evidente como en el caso de Antíoco, quién estudió la educación básica en un contexto que describe como rural y, por esta misma razón, estudió en una telesecundaria que tiene una modalidad mixta, es decir, que combina lo presencial con materiales educativos

diseñados para la educación a distancia. Antíoco (2019) recuerda que solo tuvo tres docentes a lo largo de su paso por este nivel educativo y que en los libros de texto era donde se indicaban "…las actividades que se realizarían por materia, además de que se contaba con una tv que transmitía la clase vía satélite a determinada hora, misma que servía como guía…". Es importante preguntarse respecto a la forma y las características que adquiere la conversación compleja en estas modalidades pues, como lo recuerda Antíoco, el diseño y organización de los procesos se orienta a que cada estudiante, de forma individual sea una especie de consumidor de los materiales. Esta interrogante cobra más relevancia en la situación actual de pandemia ya que la gran mayoría de la población escolar ha estado involucrada en procesos educativos que implican interacciones de este tipo.

Para ampliar la discusión en torno a la importancia de estos dos aspectos en lo afectivo y emocional, retomo lo dicho por Renata (2019) quien estudió la educación prescolar y primaria en una institución que aplicaba el método Montessori. Para ella fue una experiencia muy importante porque le "…ayudó a construir muchas de mis capacidades intelectuales, emocionales y sociales con las cuales hoy pienso, siento y actúo", y reconoce que la escuela no solo fue importante en la formación intelectual sino en lo emocional pues, al vivir una situación familiar difícil, la escuela "…se convirtió en un refugio porque en mi casa todo era caos y conflicto entre mis padres". Algunas de las herramientas que este modelo le proporcionó para relacionarse con el mundo son "el silencio exterior es algo muy preciado" y que señala le permitió "aprender a escucharme a mí misma", la libertad que tienen las y los estudiantes para estar en los ambientes y elegir las actividades o materiales a utilizar le dieron "autonomía y aprendí a escuchar mis intereses", por ejemplo, descubrió un gusto por los mapas y por investigar sobre lugares lejanos lo que le hace pensar que estaba buscando su lugar en el mundo.

Río de Cantos Negros (2919) señala que su educación básica estuvo marcada por un modelo que describe como tradicional, lo que implicó que "…se consideraba que el maestro era el guía y depositario de todo el conocimiento y se hacía énfasis en la disciplina", en este modelo las actividades eran definidas principalmente las y los docentes quienes "explicaba y escribía en el pizarrón, los alumnos copiábamos, a veces había lectura en voz alta, pero lo más recurrente era el dictado y la memorización de datos a base de la repetición".

El contraste entre los relatos de Río de Cantos Negros y Renata, muestra que la forma en que cada modelo educativo elige articular elementos como las actividades y los materiales es también una forma de pensar a las personas implicadas en la educación, es decir, que el curriculum oficial tiene una relación estrecha con la conversación compleja al proponer una forma de interacción y, en cierta medida, una conversación. El hecho de que hagan énfasis en asuntos como llamar tradicional a un modelo o destacar los elementos como las actividades y el papel que desempeñaron como estudiantes, muestra que no es una cuestión menor en su experiencia.

La educación media superior representó un cambio importante en la forma de experimentar el curriculum y en general la escuela, esto se debe en primer lugar a la estructura y organización, por ejemplo, para Antíoco (2019) que venía de una telesecundaria, ingresar a un bachillerato tecnológico fue un cambio importante porque ahora tenía más docentes, aunque con horarios mucho más precisos y reducidos, y también podía convivir con más estudiantes, este elemento será clave en todas las autobiografías, el intercambio con los y las compañeras.

Además de tener más docentes o de los horarios, este nivel educativo parece tener gran importancia por la diversificación de actividades académicas como "…investigaciones, trabajos escritos, exposiciones orales e innovaciones de material didáctico" (Ehécatl, 2019b), todo lo anterior siempre o casi siempre realizado de forma colaborativa. Parece que la educación media

superior fue importante por la participación en la vida académica que no implicaba sólo el trabajo en el aula sino otras actividades. En el caso de Ehécatl fue el deporte y actividades extra curriculares, para Antíoco el realizar deportes, para Río de Cantos Negros fue la posibilidad de analizar y discutir lo que sucedía en algunos países de América Latina, pues, al ingresar al CCH Vallejo en 1986 "…algunos profesores simpatizaban con las revoluciones de izquierda en América Latina y realizaban varias actividades para que los estudiantes conociéramos la realidad social del continente" (Río de Cantos Negros, 2019a).

Este encuentro con diferentes modalidades y modelos educativos continuó en la universidad, al ingresar a la licenciatura. En algunos casos la intensa vida académica en la educación media superior y todas las experiencias previas fuera de la escuela ocasionaron un impacto negativo respecto a lo que ocurría en las aulas de este nivel. Por ejemplo, para Renata el tener una vida muy activa en la danza desde muy pequeña, le permitió conocer diversas escuelas dancísticas que proponían abordar cuestiones humanas y sociales. Esto puede ser una de las razones por las que no se sintió cómoda en cuando ingresó al Centro de Investigación Coreográfica (CICO) a estudiar la licenciatura, pues buscaba estas aproximaciones y, al no encontrarlas, salió de esta institución. Pero no es la única que experimentó este impacto negativo, también Río de Cantos Negros relata que al ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se sintió decepcionada por la forma en que se daba clase pues la mayoría "…sólo hablaban y hablaban frente al grupo de asuntos teóricos desvinculados de la realidad social del momento y de mi contexto, sin motivar, además, la participación de los estudiantes y sin promover el verdadero trabajo en equipo" (Río de Cantos Negros, 2019a).

Además de la falta de vínculos con los problemas sociales, la educación superior también es cuestionada a partir del tipo de actividades de enseñanza y la concepción de conocimiento que

implican, ya que en muchos casos parecía que se trataba de una cuestión de acumulación de información, Ehécatl (2019) menciona que en el "…sistema escolarizado el maestro llevaba el mayor peso de trabajo, ya que todos daban su cátedra y cada determinado tiempo nos pedían ensayos y lecturas, uno que otro hacia exámenes, nosotros, escuchábamos largas cátedras cómodamente". Las coincidencias entre Río de Cantos Negros y Ehécatl son llamativas porque cursaron la licenciatura en la misma institución casi simultáneamente por lo que es muy posible que den cuenta de prácticas generalizadas de enseñanza relacionadas con la forma en que se concibe el conocimiento sobre el pasado, la historiografía y el sentido que tiene la formación de profesionales de la historia. Por otro lado, también remite a una naturalización de la enseñanza, es decir que la enseñanza se ejerce a partir de estructuras sedimentadas que dejan de preguntarse por el presente, podría ser un ejemplo de la manera en que el pensar conceptual se convierte en actitud natural, queda pendiente responder cómo y por qué sucede esto y a partir de qué juicios se configura esta identidad docente.

La licenciatura significó el contacto con formas particulares de pensar el pasado y su estudio académico, en las autobiografías se señala que el posicionamiento historiográfico de los y las docentes universitarios era bastante claro, incluso en quienes no lo señalaban de forma explícita. Sin embargo, también hay diferencias entre las instituciones. Para quienes estudiaron en la UAM-I, el posicionamiento de la planta docente en general estaba orientado por la historia cultural, Daniel, Antíoco y La Bestia del Pantano coinciden en señalar que la mayoría de la planta docente se había formado a nivel posgrado en Francia y que su enseñanza estaba marcada por la historia cultural y la historia de la vida cotidiana. Es posible que esta orientación influyera en los procesos de contratación en el IEMS porque "…predominan los maestros de la UAM […] nos favorecieron mucho a nosotros porque decían que encajaba perfectamente nuestra formación con

el plan de trabajo de lo que busca el instituto, específicamente historia" (La Bestia del Pantano, 2020).

En cuanto a los posgrados, observo que aquellos orientados a la profundización del conocimiento, como la maestría en historia del arte de la UNAM mantienen esa característica monográfica y "desligado de las necesidades de la sociedad", además de que, a decir de Río de Cantos Negros tiene un enfoque "elitista y eurocéntrico" (2020a). Mientras que, aquellos orientados por problemas o planteados de forma interdisciplinar como los posgrados en Estudios de Género y en Enseñanza, ayudaron a consolidar la formación profesional y dieron elementos para pensar el sentido del quehacer como docentes.

En las primeras experiencias docentes también podemos encontrar claros ejemplos de cómo se articula y experimenta un modelo educativo y cómo se relaciona con elementos de la formación profesional como el posicionamiento historiográfico. Por ejemplo, La Bestia del Pantano (2020) cuenta que en el Colegio de Bachilleres debía trabajar con "…un material llamado EIP (estrategias de intervención pedagógica) que entregaban en la Dirección del plantel". Este era un plan de trabajo para cada clase y tenía elementos como "el tema, los objetivos, la bibliografía, esquemas y tiempo, además de la conclusión". Aunque estos materiales están hechos para orientar a la comunidad docente y, en cierto grado pueden ayudar o apoyar la docencia, es necesario considerar su impacto en el posicionamiento historiográfico, este mismo docente señala que, durante sus primeros años en esta institución, éste "quedó de lado con las EIP". Estos materiales son elaborados durante los fines de semana por las y los miembros de la planta docente que desean acumular puntos para una reclasificación laboral que, a su vez, implica una ligera mejora salarial.

El uso de materiales como las EIP plantea algunas preguntas respecto a cómo se da la conversación compleja. Al ser tan prescriptivos, parece haber poco espacio para que se incluyan

elementos personales y sociales de interés para estudiantes y docentes y que el conocimiento escolar no responda a ellos, pues el sentido que tienen es cubrir temas orientados por un relato dominante que es elitista -historia de una parte de Europa, patriarcal y que excluye a muchos grupos humanos, orientada a unos procesos económicos y políticos que legitiman una versión del pasado. Si, como dijo Josep Fontana (2005, p 16), la historia cumple la función de proporcionar un sentido de identidad, podemos decir que la forma de enseñarla en el Colegio de Bachilleres contribuye con esta construcción identitaria por medio de estos materiales que son también formas de control.

Para otros participantes, la primera experiencia docente fue en modelos y modalidades orientadas a la preparación para presentar de exámenes, ya fuera en cursos para el ingreso a instituciones de educación media superior y/o superior, o en instituciones con la modalidad de educación abierta. En estos casos, la enseñanza se concentraba en "…los contenidos del examen de cada uno de los cursos, pues la continuidad como profesor dependía de que la mayor parte de los estudiantes de ese grupo pasara el examen" (Daniel, 2019a).

La experiencia del modelo educativo del IEMS

Después de pasar por diversos modelos y modalidades a lo largo de la formación académica y en los primeros empleos, el IEMS les presenta un modelo distinto, sobre el que ya he hablado en el capítulo tres, y lo experimentan como algo novedoso. La intención de "…atender a una población juvenil que ha sido excluida de los sistemas tradicionales de bachillerato" (Daniel, 2019), es clave en el posicionamiento docente. Es posible que, por esto mismo, el origen del Instituto les resulte sumamente relevante y que en repetidas ocasiones señalen que "…estas preparatorias son, por un lado, una conquista social de las mujeres de Iztapalapa que frenaron la construcción de una cárcel de alta seguridad para exigir en su lugar una preparatoria para sus hijos…" (Ehécatl, 2019b). Las

experiencias familiares y sociales de las que se habló en el capítulo anterior, parecen ser un factor que genera interés, identidad y un compromiso por "…participar en un proyecto de impacto social …" (Pájaro Azul, 2019a).

Además de estas características generales, hay particularidades respecto a la enseñanza de la historia que también son relevantes, y que parecen impactar la conversación compleja, entre ellas están el enfoque desde la Historia Cultural y algunos contenidos que se proponen desde esta perspectiva. La Bestia del Pantano (2019) cuenta que al ingresar al IEMS intentó aplicar las EIP, pero se dio cuenta de que las características de la población y los grupos reducidos le permitían probar otras formas de trabajo. Por otro lado, la materia optativa *Historia Entretejida. Historia cultural de la Ciudad de México* le llevó a "la búsqueda y diseño de material para tal curso porque no tenía nada y porque en los planes de estudio del Colegio de Bachilleres no se considera tan importante la ciudad, su cultura ni su temporalidad".

El abordaje desde el presente resultó un elemento novedoso que al mismo tiempo produce muchas dudas e interrogantes, y aunque parece existir un acuerdo general acerca de que el punto de partida o eje para el diseño de cursos y actividades es la problematización del presente, el acuerdo se acaba ahí, en la segunda parte de este capítulo presento algunos ejemplos. Antíoco dice "…el reto era cómo abordar los procesos históricos desde el presente-pasado-presente…" (Antíoco, 2020a). En el capítulo correspondiente a la conversación compleja en el aula (capítulo seis) hablaré más sobre este asunto que es fuente de muchas discusiones y conflictos pues, para la mayoría, invertir el orden tradicional, convencional o cronológico de los cursos[42], no necesariamente implica partir del presente. Para Daniel (2019) este planteamiento es "un error"

[42] En el IEMS el primer curso de historia es historia contemporánea, aproximadamente de la segunda mitad del siglo XX a los primeros años del XXI. El último curso es historia antigua.

que “intentamos justificar […] desde la historiografía cuando está más relacionado con la didáctica, y es precisamente de éste último que no tenemos una base teórica sólida”. En el capítulo tres mencioné que el sustento teórico del programa de historia del Instituto y las discusiones actuales parten de la historiografía y no se considera que la historia escolar es un saber cuya epistemología es distinta. Esto muestra que predomina una idea marcadamente disciplinar orientando el sentido y función social de la enseñanza de la historia en el IEMS.

El trabajo colegiado y colaborativo entre docentes de la misma u otras disciplinas, y con estudiantes, es muy importante, aunque ha cambiado con el paso de los años. Al inicio “…se promovía mucho el trabajo colegiado y multidisciplinar. Había reuniones de academia, de ciclo, de comité de grupo, de comisión evaluadora…” (Río de Cantos Negros, 2019a). Esto fue desapareciendo, más adelante propongo que la propia institución desincentivó el trabajo colaborativo como una forma de evitar la organización de la comunidad. Daniel (2019) considera que este problema se debe a “…la pretensión de afectar su modelo educativo mediante el intento de establecer profesores por hora clase, dejando de lado el tiempo completo”.

Las distintas modalidades y modelos educativos dan cuenta de la estructura y organización de la institución, pero también del sentido que tiene la enseñanza. Además, no se trata únicamente de lo que se establece en los documentos normativos, sino de la forma en que se viven y ejecutan esas propuestas. En algunos casos los modelos son sumamente estructurados y dejan poco espacio para el posicionamiento de cada docente, en otros, es tan abierto y flexible que puede llevar a generar tensiones entre las múltiples interpretaciones que se pueden hacer, este es el caso del IEMS.

Las autoridades del IEMS, perfil y decisiones

Cuando hablo de las autoridades del IEMS, me refiero principalmente a las personas que ocupan cargos destinados a coordinar y verificar que el Modelo Educativo opere. En este sentido, en primer lugar, está la persona que ocupa la Dirección General. En el capítulo anterior señalé que le corresponde a quien ocupe la Jefatura de Gobierno de la capital mexicana designarle y también mencioné los requisitos. Posteriormente está la Dirección de Asuntos Académicos y, finalmente, la Coordinación de plantel. Evidentemente hay muchas otras direcciones y coordinaciones, pero estas tres y el personal que trabaja en ellas, son quienes tienen mayor contacto con la comunidad docente y, por lo tanto, son a quienes las y los docentes se refieren cuando hablan de las autoridades.

En el capítulo tres señalé algunas de las características de las y los directores generales del IEMS y un cambio en su perfil con el paso de los años. Para quienes participaron en esta investigación, esto da cuenta de un problema mayor que se refleja en "…directores generales que no saben ni qué onda con la institución o que pasan por aquí como un pago político o porque ya se van a jubilar…" (Ehécatl, 2019a).

Esta idea del botín político[43] está presente en todas las autobiografías, los nombramientos de personas que no provienen de la educación, no conocen el nivel educativo o la institución, les hace insistir en que al "…depender de la política […] llegan funcionarios corruptos que le han dado en la torre…" (Renata, 2019a), y que no tienen un plan o una meta educativa.

Un ejemplo claro de lo anterior es que cuando se llevó a cabo esta investigación, se había nombrado a una nueva directora general quien "…contrató a cien personas de confianza, cien

[43] En el capítulo tres hablé de los problemas de opacidad en el manejo del presupuesto anual del IEMS, esto explica en parte porqué las y los docentes suelen hacer referencia al Instituto como botín político o como pago de compromisos políticos, pues, su dirección implica el control de un presupuesto considerable.

personas son muchísimo, a cada plantel mandó cinco personas y no contrató un solo profesor de tiempo completo" (Río de Cantos Negros, 2020a). Además, no se comunicó a la comunidad cuáles serían sus funciones. Estos ejemplos de corrupción y nepotismo refuerzan la idea del "botín político" que se expone en diversos momentos del proceso autobiográfico *currere*, y evidentemente incrementa las tensiones entre la comunidad docente y las autoridades.

Es posible que, justo por esta característica, muchas de las decisiones institucionales, parecen estar orientadas a la fragmentación y el desgaste de las y los docentes, tema del siguiente apartado.

La fragmentación de la comunidad del IEMS

Una de las características de la comunidad docente del IEMS es la tradición de lucha por derechos laborales y educativos, esto con independencia de su afiliación o no al sindicato. Para las autoridades del Instituto esto es un problema porque cada cambio o modificación debe contar con su visto bueno o enfrentarán protestas de diverso tipo y características. En gran medida este nivel de organización y movilización se debe a la convivencia que el modelo propone, a los distintos tipos de reuniones, el trabajo colegiado y con estudiantes. Por esta razón y para poder implementar medidas o modificaciones acordes con los intereses del gobierno de la capital, se ha optado por fragmentar a la comunidad.

Sabemos ya que el trabajo académico colegiado cambió con el paso del tiempo. Comenzó a perder fuerza, frecuencia y capacidad de convocatoria. Esto se debió en gran medida a los diferentes posicionamientos y las dificultades para dialogar y llegar a acuerdos. En la actualidad, la mayoría trabajan con quienes tienen buena relación y se reúnen lo necesario para tomar las decisiones en cuanto a la organización del semestre. Para Río de Cantos Negros (2019b), este

cambio comenzó cuando "…se forman los sindicatos y empezamos a organizarnos para exigir derechos laborales" pues "Desde que comenzó el sindicato comenzaron a golpearlo, a usarlo para dividirnos". Uno de los principales conflictos fue la discusión en torno al "…estatuto de personal académico"[44] al que la comunidad docente debía contribuir con propuestas, pero lo que sucedió fue que "…hubo desencuentros muy fuertes […] había personalidades muy autoritarias dentro de los compañeros, muy machistas. Fue terrible, terminamos mal y nos empezamos a fragmentar".

Resulta interesante que Río de Cantos Negros mencione que desde que comenzó el sindicato intentaron restarle fuerza porque todas y todos los participantes de esta investigación mencionaron que en su proceso de contratación se les señaló de forma explícita que no podían formar un sindicato, que eso estaba prohibido[45].

Por otro lado, esta estrategia no solo detonó enfrentamientos y división, sino desinterés por proponer, ya que la mayoría de las sugerencias que se construyeron a pesar de los conflictos, no se implementaron, esto recuerda a lo que se señaló acerca de los programas por competencias. Pájaro Azul (comunicación personal, el 9 de mayo de 2019) retoma los enfrentamientos entre colegas y dice que "…nosotros nos dimos la peleada, dimos la batalla y en realidad nunca se aplicó ni nada, entonces no valió la pena, lo podríamos entender como ustedes pónganse a pelear y al final no va a pasar absolutamente nada, pero sí, para muchos significó pues darte cuenta de la gente con la que trabajas".

[44] El Estatuto Académico del IEMS (2006) se publica en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 26 de junio de 2006 y contiene los lineamientos generales para el desarrollo del Modelo Educativo del Instituto. En el documento se establecen los principios y objetivos, las funciones del personal académico, la organización académica, derechos y garantías para estudiantes, la estructura curricular, la evaluación institucional y la investigación.

[45] En el capítulo tres, relato que, las y los docentes eran contratados como prestadores de servicios y, por lo tanto, no tenían prestaciones. Esto cambió en 2008 por medio de la lucha sindical se logra la contratación del personal académico de tiempo completo. Por otro lado, en México el derecho de formar sindicatos está garantizado por la Ley Federal del Trabajo.

A la estrategia de la fragmentación se suma la de la desilusión y el desgaste, otro ejemplo es el proceso de actualización de los programas para pasar al enfoque por competencias y que nunca se concretó o se formalizó por parte de las autoridades, Antíoco cuenta que

> …fue un trabajo que desgastó a los compañeros porque este trabajo era con la idea de sistematizar lo que se hacía y según yo lo entendía, el objetivo era implementarlo, llevar a cabo adecuaciones a los programas, pero nunca se llevó a cabo por parte de la autoridad. […] Entonces nosotros proponíamos, proponíamos y veíamos que de parte de la administración pues parecía que era un trabajo en balde o fue un trabajo en balde porque no se implementó… (Antíoco, 2020b)

Entre las consecuencias de este proceso Antíoco (2020b) identifica "…una fractura en las academias en general y así pasó en la de historia…".

La experiencia como trabajadores y trabajadoras que, además de lo académico, deben considerar, discutir y defender derechos laborales, educativos y hasta su interpretación del modelo, llega a los procesos de aula, como lo veremos más adelante en este capítulo y en el siguiente, genera un estado permanente de defensa, que lleva a tensiones. Estas pueden ser entre colegas y con las autoridades lo que pone de manifiesto que la identidad docente tiene un componente cuya influencia y relación con el curriculum se toma poco en cuenta, el laboral.

En el capítulo tres hablé de la desaparición de la figura de consultor en el año 2014, porque se consideraba que su trabajo era promover los intereses de las autoridades en lugar de representar a la comunidad docente, estos provocó "…una lucha de poder que los consultores querían imponer ideas, a lo mejor propias, pero dirigidas y a la hora de bajarlo a la base pues el resto decía no, esto tiene que ser de manera diferente" (Antíoco, 2020b).

Como ya se expuso, después de que saliera Paulina Suárez, la figura de consultor la ocuparon docentes del Instituto quienes, además de su trabajo como DTI realizaban la coordinación de las actividades académicas de la macroacademia, no se les pagaba más, en algunos casos solicitaron descarga de horas para poder cumplir con el trabajo, lo que implicaba que el resto de la academia del plantel tenía que absorberlas, esto fue motivo de disputa y enfrentamiento, pero, además, al ser mediadores entre la autoridad y la comunidad docente y tener que promover iniciativas que no eran bien vistas como la adopción del modelo por competencias, realizaron una función compleja que, como ya se mencionó, provocó enfrentamientos y más fracturas.

Otros problemas que llevan o producen fragmentación se deben al posicionamiento respecto a la finalidad de la enseñanza de la historia en el IEMS que tiene cada docente. Esto se hace patente cada vez que se discute la posibilidad de actualizar el programa y se empiezan a presentar propuestas. Entre las principales preocupaciones que aparecen en las autobiografías está la eliminación del Proyecto de historia viva que, desde la perspectiva de Pájaro Azul (comunicación personal, el 14 de enero de 2020), "es una de las cosas que para mí es un eje fundamental porque lo puedes usar para que los chicos construyan historia, hagan investigación". Mencioné ya la postura de Daniel acerca de que el orden de los cursos es un "error" y que hace falta un posicionamiento teórico más sólido desde la didáctica para construir o sustentar la enseñanza de la historia en el IEMS.

La tensión entre enseñar temas o desarrollar habilidades que no es exclusiva del IEMS[46] aparece como motivo de muchas discusiones, pero también como un proceso de construcción

[46] Sebastián Plá y Joan Pagès (2014, pp 14-16) dan cuenta de los posicionamientos centrales no solo respecto a la relación entre la enseñanza de la historia y el saber disciplinar, sino sobre a las finalidades de la historia escolar y el arraigo e influencia que tienen los "discursos provenientes del constructivismo cognitivo y de la gestión empresarial que promovieron la enseñanza de habilidades de pensamiento y del desarrollo de competencias" (p. 14).

identitaria. Renata (2020) señala que “Cuando llegué al IEMS yo no tenía un posicionamiento historiográfico consciente” sino que éste ha tenido “varias nuevas influencias de pensamiento que me han hecho modificar mi posicionamiento historiográfico y mi didáctica”. Estas son los seminarios de Marialba Pastor, en los que aprendió a analizar fuentes, plantear preguntas, y construir y cuestionar narrativas históricas. El blog *El presente del pasado* que coordinó Luis Fernando Granados, y que buscaba reflexionar y criticar los usos políticos del pasado. El libro de Sebastián Plá (2005) (aunque no pone el título, por la descripción de las actividades puedo saber que es el que se referencia), y la tesis de maestría de Dalia Argüello (2014).

Igual que sucede con Renata, la comunidad de docentes de historia construye y reconstruye su posicionamiento desde diversas influencias, sin embargo, esta diversidad y los conflictos pre existentes, sumados a la falta de liderazgo por parte de la Institución para orientar la discusión académica y la docencia, tiene un gran impacto en la formación de estudiantes pues hay una falta de continuidad e incluso oposiciones importantes en el curriculum de historia que deben enfrentar y resolver por su cuenta.

Antes de pasar a otro tema respecto a la institución en la conversación compleja, es importante recuperar un pequeño fragmento de Río de Cantos Negros que refiere otro posible foco de conflicto y confrontación y que requiere una investigación aparte. Es la cuestión de la violencia de género “…la verdad siempre he sido muy reticente a trabajar en equipo con los maestros del IEMS, sobre todo, donde hay hombres, por su machismo, porque siempre están descalificando a las mujeres…” (Río de Cantos Negros, 2020a). Pero la violencia patriarcal no solo viene de colegas. Renata (2020) relata que muchos derechos laborales de las mujeres que son madres se ven vulnerados o reducidos y no hay una perspectiva de género por parte de las autoridades. Como ejemplo de lo anterior señala “la negativa de darme el permiso de lactancia” y que, si se cuenta

con el permiso de madres para entrar una hora más tarde o salir una hora más temprano, ya no se puede solicitar un permiso de horario para estudiar. Este caso permite ver que no es posible desvincular la docencia, la enseñanza de la historia, de la experiencia de ser mujer, madre, trabajadora que vive este tipo de violencias. En el capítulo anterior vimos que un factor muy importante en los elementos personales y sociales que surgieron en las autobiografías son las diversas formas de violencia por lo que no resulta menor lo declarado en estos párrafos no sólo como un factor de fragmentación sino como un elemento presente en la institución. En la segunda parte de este capítulo y en el siguiente establezco una relación con la conversación compleja.

La principal consecuencia de las fracturas entre la comunidad docente es que se redujo el trabajo colegiado y la práctica docente se realiza en de manera solitaria o con el acompañamiento de colegas con quienes hay afinidad. Esto reduce las posibilidades de conversación, pues, como se verá en la segunda parte del capítulo, cada docente planifica su enseñanza a partir de sus intereses lo que no es incorrecto por sí mismo, sin embargo, el aislamiento reduce las posibilidades de una conversación plural y puede llevar a una historia única. Por otro lado, el curriculum también adquiere estas connotaciones fragmentadas, aisladas, solitarias, la conversación con el mundo en las clases de historia puede estar tomando algunos de estos elementos.

Pero las dificultades y problemas que enfrentan los y las docentes del IEMS no se limitan a estas estrategias, hay más aspectos que dificultan la enseñanza que presento en el siguiente apartado.

Dificultades institucionales para la docencia, la tutoría y la investigación

El desgaste institucional que ha vivido el IEMS impacta de muchas formas en la comunidad docente. En este caso hablaré de las dificultades que se mencionan de forma explícita en las

autobiografías. La primera es la falta de formación, ya que después del primer curso para el ingreso al instituto, no hubo un programa o una intención de proporcionar herramientas, a decir de Pájaro Azul (2020a) "…nunca se han preocupado en los últimos 10 años por darnos una buena capacitación". Esto no solo es percibido desde las dificultades que implica para la docencia sino como la falta de un proyecto institucional, de una intención educativa por parte del Instituto y quienes lo dirigen. En el apartado anterior, señalé la falta de apoyo a las madres para que se formen, pero este problema se extiende al resto de la planta docente ya que únicamente se autorizan "…8 horas a la semana de permiso para hacer maestrías y doctorados…" mientras que "…si quieres hacer un diplomado a ver si te lo aceptan porque no es una universidad, no hay apoyos financieros para pagar ninguna capacitación de ningún tipo" (Renata, 2020a). Aunque podría considerarse que el año sabático es una manera de formación, su operación ha resultado complicada[47] por lo que para bastantes miembros de la comunidad docente no es una alternativa real.

Otra preocupación formativa es la tutoría pues "ahí sí encuentras cosas muy fuertes" (Pájaro Azul, 2020a), y son necesarias "…habilidades psicoafectivas que se requieren para dar acompañamiento a los adolescentes" ya que "…muchas veces me he sentido rebasada por las historias personales de los estudiantes", los problemas y dificultades que se señalan en las autobiografías son "…de drogas, problemas familiares o problemas de conducta a los cuáles no he podido ayudar con sólo escucharlos. Me he enterado de sus destinos y me ha dado mucha tristeza y frustración".

Resulta importante destacar que, aunque sí hay algunos cursos promovidos desde la institución, el principal problema es que no forman parte de un plan institucional o que no están

[47] Los principales problemas son que el instituto no cuenta con recursos económicos para pagar a quienes cubren las ausencias por año sabático por lo que el resto de docentes que imparten la materia, deben firmar que están de acuerdo con cubrirle. Por el mismo motivo económico, solo puede irse de sabático un docente de cada academia y de cada plantel al año, esto hace que acceder a este sea muy complicado y tardado.

pensados para las necesidades de la comunidad. Esta situación transmite una idea de falta de interés y de un proyecto o plan, Renata dice que "…yo creo que ni siquiera es por una política del IEMS sino porque no están organizados, no tienen una meta educativa…" (Renata, 2020a).

Las y los participantes coinciden en que la cuestión de la formación continua y la investigación es un esfuerzo individual que algunos logran resolver enfrentando o siguiendo los mecanismos institucionales, pero la mayoría "…lo hacemos por nuestra cuenta, pagando nuestros cursos, robando tiempo de nuestra vida personal…" (Río de Cantos Negros, 2020a).

En el caso de la investigación, la situación es que, además de la falta de formación o de estímulos para formarse en otras instituciones, tampoco "…los hay para investigar, según somos investigadores y no, no puedes salir a bibliotecas, no puedes pedir permisos para investigación…" (Renata, 2020a). Esta idea de no poder salir se complementa con lo dicho por Pájaro Azul (2020a) cuando pregunta "¿por qué no podemos pedir apoyo institucional para irnos a congresos internacionales a llevar trabajos y que nos pusieran la mitad de la lana?". El contrato de tiempo completo y tener un horario que se debe cumplir parece producir una sensación de encierro, la mayoría coinciden en la necesidad de salir del IEMS para poder enriquecer su práctica.

Otros problemas o dificultades para la docencia, se relacionan con la infraestructura física y el equipamiento de los planteles. En este aspecto también se percibe un deterioro con el paso de los años y que no solo no es atendido por las autoridades, sino que están destinando recursos para otras cosas como la contratación de personal de confianza. Ehécatl (2019a) dice que ese dinero se debería destinar para "comprar cañones […] seguimos con dos audiovisuales que son insuficientes, con un cañón que no sirve", mejorar la conexión a internet o adquirir mejores equipos de cómputo ya que solo se puede acceder al sistema de administración escolar por medio de ellos, y algunos

son muy viejos. La falta de equipo la han resuelto comprando su propio material "…yo sigo trabajando con mi cañón, mi Tablet, mi dvd, mi grabadora, con lo que yo me he comprado…".

Además de tener que invertir en su formación, también deben hacerlo en equipo y material para realizar su trabajo, con Ehécatl vemos principalmente aparatos electrónicos, sobre materiales de uso cotidiano Renata (2020a) dice "…dan plumones para pizarrón y ya […] te ponen obstáculos para imprimir, para sacar copias de libros, hay una política para no sacar copias de libros, pero yo […] les digo que si no hay biblioteca y no hay libros…". Entonces, cada actividad que realizan implica un análisis de los materiales que van a requerir y cómo conseguirlos, por ejemplo, un trabajo final de un curso de historia de la Ciudad de México "…hicimos el mural que está acá, no me dieron ni un pincel, todo lo tuve que comprar yo…" (Renata, 2019a).

El problema no se limita a la falta de material para clase, sino que se extiende a la infraestructura física y la falta de mantenimiento. La Bestia del Pantano (2019a) cuenta que "…los sanitarios de varones ya no sirven, hay filtraciones […] en las lluvias se metía el agua, entonces un día me traje dos botes de silicón y yo solito con mis manitas porque lo reporté y me dijeron que lo iban a arreglar, pero se me mojó todo". En otros casos, la infraestructura física es un problema más grave ya que, el crecimiento acelerado del Instituto a la par de la falta de atención, provocó que existan planteles "…a medio construir no tiene las instalaciones adecuadas, no tiene biblioteca, los espacios están muy reducidos […] este plantel tiene problemáticas muy severas de ruido, de contaminación auditiva y de contaminación ambiental" (Renata, 2020a).

Aunque las condiciones adversas para el ejercicio de la docencia no son exclusivas del IEMS, hacerlas explícitas y tejerlas con otras experiencias permite plantearnos preguntas y posibles respuestas acerca de lo que implica tener que destinar una parte del ingreso para materiales de trabajo, conservar en buen estado el espacio, para formarse y cómo se construye el curriculum

en esta circunstancias, en este sentido, como lo veremos más adelante, no sorprende que una parte de los contenidos que quienes participaron en esta investigación definen, se relacionen con la lucha por la redistribución y el reconocimiento de derechos.

Estos problemas explican dos cuestiones que fueron una constante a lo largo del proceso, la primera el tema de la salud "…los docentes estamos arriba en las estadísticas de personas con problemas mentales […] Ese es un dato muy revelador […] en una institución en donde no hay ninguna manera de atender la salud, si no nos atienden la salud física, menos la salud mental" (Río de Cantos Negros, 2019b).

La otra cuestión se relaciona con el reconocimiento, aspecto que parece ser muy importante en una institución en la que no hay escalafón, ni estímulos de ningún tipo "…originalmente era esta propuesta de que todos ganáramos igual y que todos tuviéramos lo mismo, para que no hubiera esta competencia […] que empiezas a poner menos atención a las clases por hacer puntos […] pero como que de pronto nosotros, yo como que no tengo incentivos". La falta de estos incentivos produce "…cierto cansancio, hartazgo, no hay motivación más allá de lo que amas, de los días económicos…" (Pájaro Azul, 2020a). Entre las formas de reconocimiento e incentivos que se mencionan, está la formación continua, pero también "económica, la otra pues el año sabático" (Renata, 2020a). O "…antes era una comida el día del maestro, una medalla por 10 años de trabajo, ahora ya ni eso, antes se daba tazas el día del maestro o una comida, o una tarjetita de Gandhi…". Es evidente que, cada participante hace sugerencias a partir de sus circunstancias, por ejemplo, para las madres es más importante el reconocimiento de sus derechos relacionados con la crianza, como el derecho de lactancia, permiso para entrar una hora más tarde y/o salir una hora más temprano y el incremento salarial.

Además, el aspecto del reconocimiento también parece ser importante para diferenciar a quienes participan de forma más activa de quienes no "…que sí haya amonestaciones de todos los que no trabajan, sería una manera de influenciar y de decir que trabajen…" (Renata, 2020a). Digamos que los incentivos que se buscan no son solo como motivación para hacer algo sino por lo que ya se ha hecho, por los años de trabajar de cierta manera. Finalmente, también hay una duda respecto a lo que pasaría si se implementan estas medidas, Pájaro Azul dice que "…creo que es una navaja de doble filo porque cuando este tipo de cosas se dan, el sindicato maneja las cosas o se maneja de una manera que dices no es justo, esto que se logró no está siendo justo ni equitativo" (Pájaro Azul, 2020a).

Por otro lado, las y los docentes consideran que estos problemas y dificultades no les impacta de forma exclusiva sino que también afecta a la comunidad estudiantil, Renata considera que "…eso se refleja mucho en cómo son los estudiantes, en los problemas que hay para el aprendizaje" (2020a). Sobre los problemas que enfrentan los estudiantes a partir de la organización y estructura de la institución hablaré a continuación.

Dificultades institucionales para los estudiantes

En el capítulo anterior hice referencia a algunas de las características de la comunidad estudiantil del IEMS, en este espacio me parece necesario profundizar un poco en los problemas o dificultades institucionales que enfrentan, desde la perspectiva de las y los participantes de esta investigación.

Sin duda el principal problema, es la deserción y el rezago. Recordemos que en el capítulo tres mencioné que el IEMS tiene el porcentaje de deserción escolar más alto de todos los subsistemas de educación media superior del país (39.5%). Pero ahora es necesario discutir un poco lo que las y los docentes dicen sobre el asunto más allá de un número.

Para La Bestia del Pantano (2020) la deserción tiene un impacto negativo en quienes permanecen en la institución ya que "llegan ya en tercer semestre, sus grupos ya se disolvieron de cuando entraron […] de los que iniciaron pues ya quedan solo 4 o 5 de sus compañeros y es difícil porque hay que integrarlos como grupo". Esto puede explicar en parte por qué la comunidad estudiantil se muestra desmotivada, pues perder a tantas compañeras y compañeros genera incertidumbre acerca de si van a lograr concluir sus estudios.

Por otro lado, la trayectoria está marcada por problemas de irregularidad en algunas materias, es decir, avanzan al siguiente semestre, pero sin cubrir algunas de los anteriores. Esto produce múltiples situaciones[48] que hacen que el egreso se de en más años de los que contempla el plan de estudios. Por ello las y los docentes de cada academia de plantel, se organizan para abrir grupos de todas las materias y lograr regularizar a esa población[49], pero, estos "grupos de recursamiento que, a veces ni los queremos dar, es desalentador porque en la mayoría de los casos te encuentras que ese desánimo lo tienen los chavos" (Pájaro Azul, 2020a). Entonces, para trabajar con estos grupos cada docente planifica de forma distinta a un grupo regular, la mayoría deciden dar solo asesorías y dejar una serie de trabajos a lo largo del semestre.

Este grave problema que preocupa a las y los participantes se combina con la falta de formación, de estímulo a la investigación y desencuentro con las autoridades, pues se considera que "…no nos hemos preguntado ¿qué podemos hacer con estos chavos que llegan así y que tienen como todo un contexto que tendríamos que estar analizando? […] pero como una solución más

[48] El Instituto contempla la figura de estudiante independiente para que quien no ha logrado acreditar suficientes materias para avanzar de semestre, organice su trabajo y logre concluir sus estudios. Y la figura de recursador para las y los estudiantes que deben cursar de nuevo algunas materias para regularizar su situación.

[49] En el caso de Historia, en el capítulo tres señalé que son cuatro materias obligatorias y una optativa, así que, en la mayoría de los planteles, todos los semestres se ofrecen cinco cursos de historia. Sin embargo, esta es una decisión interna que la mayoría de los y las docentes toman para apoyar a la comunidad estudiantil, pues solo tienen obligación de abrir aquellos que corresponden al semestre.

amplia, más estructural […]ver cómo están los chicos, quiénes son ellos, como algo más personal, de conocerlos de ver de dónde vienen, de cómo vienen de qué esperan" (Pájaro Azul, 2019b).

Aunque hay un acuerdo respecto a las características de la población estudiantil hay diferencias acerca de cómo tratarles y cada docente toma una postura personal. Sin embargo, para la administración que inició en diciembre de 2018, tanta flexibilidad es un problema que alienta la irregularidad en la trayectoria y hubo docentes que se manifestaron de acuerdo, otros, como La Bestia del Pantano, comienzan a pensar en lo que puede pasar a futuro con el modelo y en su escritura progresiva dice que es posible que "…para lograr el egreso van a quitar el problema eje, porque los chicos se atoran en eso" (2019a).

Hasta aquí he dado cuenta de los elementos institucionales que aparecen en las autobiografías y que juegan un papel importante en la conversación compleja ya sea para propiciarla, estimularla, desincentivarla o limitarla. Estos son las modalidades y modelos y la concepción que generan respecto a los procesos de aula, por ejemplo, cuál es la labor docente, quiénes son las y los estudiantes, qué es el conocimiento y hasta la función social de la escuela. El modelo educativo del IEMS y la forma en que lo conocieron es central en la forma en que construyen su identidad docente, todas y todos hablan de defenderlo. Por otro lado, las autoridades, entendidas principalmente como la persona que es designada para la dirección general y su equipo de trabajo, suelen tomar decisiones a partir del desconocimiento de la institución y de su comunidad, además de que la necesidad de alinearse con el gobierno capitalino, les hace promover medidas que han llevado a la fragmentación de la comunidad y al desgaste institucional que dificulta la docencia, pero también la trayectoria exitosa de las y los jóvenes.

Sin embargo, ya que el aula es el espacio donde se concreta la conversación compleja es necesario ver cómo se interrelacionan todos estos elementos en ella, entendida como proceso, de esto me ocupo a continuación.

El aula, espacio de concreción de la conversación compleja

He señalado que considerar al curriculum como conversación compleja implica reconocer que en el aula no se encuentran personas aisladas de circunstancias personales, familiares y sociales, eso es justamente lo que complejiza la conversación ya que esta se da en medio de diferentes expectativas y experiencias respecto de lo que es la escuela y lo que en ella debería suceder.

En esta segunda parte muestro cómo llegan al aula los elementos que he presentado en los capítulos tres, cuatro, y en la primera parte de este. Para ello, primero retomo las experiencias acerca de lo que como estudiantes o en los primeros años de docencia, era enseñar historia. Posteriormente me centro en los elementos que articulan la enseñanza de la historia en el IEMS.

La reactivación de las formas de enseñar y de ser docente

En otras partes de este capítulo he hecho referencias a las formas de enseñar que los y las participantes recuerdan de sus experiencias como estudiantes y docentes antes del IEMS. Entre las cosas que ya he señalado destacan los contrastes entre modelos que promueven la indagación y la reflexión a partir de los intereses y formas más pasivas, memorísticas y repetitivas de otras escuelas. Esto implicó que las primeras ideas acerca de lo que es enseñar y el conocimiento estuvieran relacionadas con la acumulación y repetición de datos sin establecer relaciones. Antíoco (2019a) cuenta sobre la forma en que estudiaba en la educación básica donde "…yo lo que recuerdo era eso, memorizar, repetir, esa era mi estrategia…". Pero esta idea no es única e inamovible sino dinámica y cambiante, es más un proceso que depende de las experiencias. El

mismo Antíoco cuenta que más adelante, cuando ingresó a la Telesecundaria y usaba los libros de texto llamados Guías "…yo recuerdo que ahí yo cambié mi forma de aprender, no sé si fue por la influencia de las guías pero la idea de memorizar ya no, y se me hacía más como que desarrollar…" (Antíoco, 2019b).

Es importante señalar que los conceptos aprender y conocimiento cambian con la experiencia, sin embargo, esto no quiere decir que se pierdan o dejen de lado las primeras concepciones, sino que el significado se hace cada vez más complejo al integrarse más elementos.

Las formas particulares de ejercer la docencia también juegan un papel muy importante en esta construcción, las actividades de enseñanza que destacan son las de repetición "…hacer planas, a copiar textos y a responder cuestionarios…" (La Bestia del Pantano, 2019b). La narración también tiene un lugar muy importante "…siempre me gustó español y ciencias sociales que me mantenían atento imaginando lo que salía de la boca de los maestros: viajes, dragones, guerras, personajes, libros, etc." (La Bestia del Pantano, 2019b). Y en el caso de historia "…la narración de algunos eventos históricos que hacía el maestro de Historia…" (Río de Cantos Negros, 2019a); "…creo que, a mí la historia me gusta y que me cuenten cuentos, historias, […] Entonces cuando ella iba y nos contaba y nos platicaba y que nos ponía a leer, a mí me gustaba…" (Pájaro Azul, 2019b).

Quise presentar estos fragmentos que hablan de la narración porque en la actualidad hay una visión negativa del relato o la narración en el aula considerándolo una actividad tradicional. Sin embargo, es importante considerar varios elementos, el primero es que al igual que la lectura, las narraciones docentes eran formas de conocer otros mundos, de ampliar las experiencias o lo

que se ha llamado *espacio de experiencias*[50] de las y los estudiantes, pero, por otro lado, la narración es la forma en la que se presenta el conocimiento, para la historia como disciplina académica pero también como formas diversas de conocer, interpretar y aplicar el conocimiento del pasado, la narración es un componente fundamental que estructura el conocimiento, por esta razón es importante ampliar y profundizar el conocimiento respecto a la presencia de los relatos en el aula y su relación con el conocimiento en general y el histórico en particular.

Daniel reflexiona sobre otro aspecto que considera que está relacionado con la forma de pensar el conocimiento histórico y que no está en las aulas, pero sí tiene que ver con la escuela. Señala las ceremonias cívicas como un factor que se debe tomar en cuenta, principalmente porque juegan un papel muy importante en la construcción identitaria "…de repente cuando 30 o 35 años después me toca regresar a la primaria pero ya no como alumno, sino como padre y ver que es la misma construcción que tuviste y ver cómo se identifican…" (Daniel, 2019b). Ver que las ceremonias cívicas se llevan a cabo de la misma forma en que recuerda en su infancia, y, usar su formación académica para cuestionar narrativas dominantes como el llamado descubrimiento de América, produce la idea de que los discursos escolares permanecen casi inalterados. La formación profesional es una fuente importante para la resignificación de conceptos, principalmente, acerca de lo que se entiende por conocimiento histórico o cómo se conoce y enseña el pasado, y cuál es el sentido de hacerlo.

En este mismo sentido, el ingreso a la licenciatura implicó un fuerte contraste entre la concepción previa respecto a lo que es la historia como disciplina académica y lo que sucedía en

[50] Para Reinhart Koselleck (1993, pp 333-357) la forma en que entendemos el mundo, específicamente los conceptos que usamos, se construyen a partir de la experiencia, individual sí, pero también compartida que puede ser no vivida, pero si compartida por un grupo o colectivo, por eso le llama espacio de experiencia que es en parte lo que ha pasado, pero también lo que en el presente se recuerda. En gran medida, la enseñanza de la historia consiste en producir ese espacio de experiencias.

las licenciaturas, además de lo que algunos sugieren como carencias de la formación obligatoria o por lo gustos personales. Antíoco cuenta que "…los primeros semestres fueron un poco complicados ya que muchos de los autores que leí jamás había escuchado de ellos y sus planteamientos me resultaban interesantes y otras veces difíciles de entender…" (Antíoco, 2019a). Con matices en la fuerza del contraste, pero la licenciatura significó aprender a construir de forma académica esas narrativas de las que la mayoría gustaban en la educación obligatoria, y, por otro lado, también hubo una ruptura con los problemas y preocupaciones del momento.

Todas estas experiencias respecto a lo que es el conocimiento y el aprendizaje dan como resultado una concepción dinámica respecto a lo que es enseñar historia en el IEMS, de eso hablo en el apartado que sigue.

La enseñanza de la historia en las aulas del IEMS

Ahora que ya mostré que las concepciones acerca de lo que es el conocimiento y la docencia son dinámicas, cambiantes y se reconstruyen a partir de las experiencias, me centraré en cómo se concretan estos elementos en el aula, en el presente.

Las y los estudiantes como un punto de partida

Las y los participantes de esta investigación explican que, para planificar sus cursos y diseñar actividades toman en cuenta muchas de las características de la comunidad estudiantil, algunas de ellas se discutieron en el último apartado del capítulo cuatro y se han presentado a lo largo de este. Para el tema particular de esta sección quiero resaltar las que intervienen en las decisiones que toman al momento de diseñar las actividades de enseñanza que no se limitan al aula, esto, recordemos, debido a que el modelo propone las asesorías y tutorías como momentos igual de importantes que la clase grupal.

El principal factor que se toma en cuenta son los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales con que llegan las y los jóvenes, ya que esto influye en qué tan factible será realizar una actividad o concretar un trabajo final. En este sentido la lectoescritura resulta fundamental, pero también una gran preocupación porque las y los jóvenes "tienen muchos problemas de compresión lectora y de redacción. Entonces hay veces que nos tenemos que regresar desde leer una nota del periódico, ver qué entienden, que lo escriban y desde ese nivel, empezar con ejercicios muy básicos" (Río de Cantos Negros, 2019b). Pájaro Azul (2020a) agrega el componente actitudinal al decir que "…los chavos nada más escuchan escribir y leer y ¡no! […] lo ven como una cuestión absolutamente aburrida, tediosa y compleja, entonces algo estamos haciendo mal de origen". Esto también lo señala porque afirma que las juventudes sí leen, "leen un montón, pero cosas que están en la red, como noticias, cosas que suben a Facebook y tú les pides que lean algo de más de 5 páginas y se empiezan a dormir en la segunda" (Pájaro Azul, 2019b).

Vemos que la problemática generalizada respecto a la lectura y escritura es un obstáculo para realizar actividades relacionadas con la historia, y para lograr los objetivos docentes y de los programas. La Bestia del Pantano (2020) señala que esto puede agudizarse por falta de formación y reflexión acerca de las características de las y los estudiantes ya que en un curso que está tomando "…nos dicen, no puedes pedir un ensayo todavía, ve por escaloncitos, pero el programa de la materia dice que tienen que hacer ya un ensayo, entonces todavía no se puede" (La Bestia del Pantano, 2020).

Estas preocupaciones respecto a la lectura resultan todavía más relevantes si recordamos que en el capítulo anterior, cuando hablé de los aspectos personales involucrados en la conversación compleja, hay un apartado dedicado a la lectura como una forma de conversar con

el mundo y se expone la importancia que esta actividad ha tenido a lo largo de la vida de las personas que participaron en este estudio. La importancia y sentido que le dan, pero también las circunstancias en que aprendieron y desarrollaron la lectura, es un elemento que explica por qué ponen tanta atención a la forma y soportes en que lo hacen las y los jóvenes en la actualidad.

Acerca de los conocimientos declarativos propios del conocimiento histórico escolar, Río de Cantos Negros (2020a) dice que llegó a pensar que "…mis estudiantes no sabían nada, y pensé si no saben cómo me van a entender el proceso de la revolución mexicana, pasaron en cero la primaria y la secundaria y me desesperaba ver, creer, pensar, que mis estudiantes no sabían nada de historia".

Esto muestra que los programas de estudio se elaboran pensando en estudiantes ideales, cuya trayectoria académica no está atravesada por la desigualdad y por las particularidades de los procesos de aula. Por esta razón, los objetivos que se proponen parecen difíciles de alcanzar "…jamás llego yo a que en historia uno, por ejemplo, no sé son habilidades muy complejas, yo no creo que logre desarrollarlas con los estudiantes…" (Río de Cantos Negros, 2019b). También se pone de manifiesto la preocupación por abordar y enseñar los contenidos señalados en el curriculum oficial lo que genera una idea de defectuosidad en las y los estudiantes.

Estas características no se limitan a los conocimientos disciplinares o transversales que no han desarrollado o consolidado las y los estudiantes, sino que también se considera el componente actitudinal. Ehécatl y Pájaro Azul coincidieron al señalar cambios en las generaciones con el paso de los años

> …son como muy pasivos, como que quieren las cosas lo más fácil posible, entonces algo que no está mal, pero con el acceso al internet, que a mí me parece muy importante pero lo primero que encuentran, lo imprimen y así lo quieren entregar, y ni siquiera lo leen, y

> ¡ay que flojera!, no quieren cuestionarse, no sé, una pasividad […] cero politizados, con pocas ganas de trabajar, con una resistencia absoluta a leer… (Pájaro Azul, 2020a)

Sin embargo, la mayoría no se quedan en señalar estas características como obstáculos, sino que se plantean preguntas respecto a su origen o a lo que pueden hacer para afrontarlas, para Pájaro Azul (2020a) es necesario considerar "…la edad que tienen" porque las actividades que les podrían interesar "…tienen que ver más con moverse con interactuar, como que esa podría ser una. También creo que, a lo mejor se escucha fuerte, y no sólo en prepa sino en general, no hemos sabido generar estrategias divertidas para escribir…".

También consideran que para poder proponer actividades de enseñanza adecuadas, es necesario "conocer más a los estudiantes", Río de Cantos Negros dice que ahora "…con mi experiencia en la maestría creo que me ha hecho falta detenerme un poco más en conocer cuáles eran sus conocimientos, sus tradiciones, de manera más particular con cada uno (Río de Cantos Negros, 2020a). Resulta interesante observar los cambios en las ideas respecto a lo que es el conocimiento pues, recordemos que, al inicio de su labor en el IEMS, Río de Cantos Negros consideraba que las y los estudiantes no sabían nada, mientras que, en el presente, a raíz de diversas experiencias como el estudio de una maestría en el CEDER, señala que "… ahora pienso distinto, sí saben, tienen otros saberes, otros conocimientos que hay que tomar en cuenta". Estas modificaciones dan cuenta de cómo las experiencias producen modificaciones en las formas de estar en el mundo y de relacionarse con las otras personas, en este caso el cambio repercute en la conversación compleja al incluir otros saberes y que las características e historias de cada estudiante sean parte de ella.

En el mismo sentido de conocer o identificar las necesidades, La Bestia del Pantano (2019a) habla de que es un trabajo permanente que implica ver cómo responden a cada material,

actividad y tema "…si esta lectura me sirve la utilizo, si no, le intento o busco otra cosa, es muy cansado, cansadísimo, porque digo, yo quisiera enseñarles a todos y que lo entendieran de la misma manera, pero unos chicos no quieren o buscan otras cosas…".

Vemos que, aunque el modelo y los programas del IEMS hablan del perfil de los estudiantes que ingresan, hay cierta distancia entre las actividades y objetivos que se buscan y la realidad de las y los jóvenes, y que el perfil ha cambiado, siguen siendo jóvenes de zonas marginadas de la capital, pero la marginación es histórica, geográfica y de desigualdad económica, es decir, no se da, ni se experimenta de la misma forma. Y aunque es cierto que siempre habrá esta distinción entre lo que plantean los documentos oficiales y lo que sucede, es necesario hacer más estudios interdisciplinarios respecto al perfil de las juventudes que ingresan al IEMS.

Podría señalar que, al parecer, aunque el IEMS busca atender a una comunidad excluida, lo hace en forma de compensación, es decir, intentado que se incorporen al sistema cultural dominante que les ha excluido, esto lo viven los y las profesoras de muchas formas, pues, por un lado, también forman parte de esta intención, pero, por otro, se cuestionan y plantean alternativas. En palabras de La Bestia del Pantano eso hace muy cansada su labor. Pasemos ahora a ver cómo planifican sus cursos.

La planificación de la enseñanza de la historia

Todas las autobiografías coinciden en señalar cambios en la forma de planificar los cursos de historia. Esto se debe a las características de las y los estudiantes, a las autoridades, formación continua o posgrados, y otras experiencias que les llevaron a replantear y preguntarse qué, cómo y para qué enseñar historia.

Las decisiones que tomaron al inicio de su labor en el IEMS tuvieron diferentes influencias. Para Antíoco (2019a) mucho de lo que hizo fue desarrollar sobre la marcha, pero con una idea

muy clara "…lo que si sabía era que mis clases no serían mecánicas y de memorizar como los cursos que daba para preparar a los estudiantes para sus exámenes de admisión…".

En otros casos, las orientaciones recibidas en los cursos de inducción al modelo que se impartían al ingresar al IEMS fueron los que orientaron la enseñanza los primeros años

> …me había quedado claro que debía seguir el programa al pie de la letra […] Cada premisa señalada en el enfoque, como relacionar el pasado con el presente, abordar procesos más que hechos, abarcar la historia mundial y de México en una misma explicación, enfatizar los aspectos culturales, utilizar fuentes diversas en el aula, promover actividades de investigación más que de repetición y memorización, etc., trasmitir la utilidad de la historia en la vida cotidiana, relacionar los grandes procesos con los procesos locales y familiares de los estudiantes… (Renata, 2019b).

La idea sobre "seguir el programa al pie de la letra" resulta interesante ya que, aunque la mayoría de la comunidad docente entiende este documento como una guía u orientación, es innegable que tiene un peso importante en la enseñanza. Sin embargo, la relación con este cambia a partir de la reflexión sobre lo que ocurre en el aula, Pájaro Azul (2020b) coincide en que en los primeros años quería "abarcarlo todo" y para lograr esa meta "…terminaba dando un tema por clase y para los estudiantes era demasiada información generalmente adquirida por medio de lecturas o exposiciones docentes, programaba muchas actividades como cuestionarios, subrayados, y glosarios…". Ante este panorama, y la evidencia de que no lograba enseñar lo que deseaba, Pájaro Azul decidió "…hacer dos o tres actividades generales en el semestre que normalmente concluyen en un ejercicio de evaluación, trabajo más en los pasos para desarrollar cada ejercicio buscando un mejor contenido". Llegar a esta postura implicó un cambio en "…la idea del logro-avance de las y los estudiantes en los conocimientos disciplinares (ubicación espacio-temporal, identificación de

características de procesos, asumirse como sujeto histórico, etcétera), pienso que esos conocimientos se construyen a largo plazo". Aquí se puede observar cómo se transforma el posicionamiento docente que va de la idea de "dar los temas" o cubrir el programa, más apegada a esta visión disciplinar de la enseñanza, a una intención de formar estudiantes, que, sigue manteniendo una relación con el programa (más con el programa por competencias del que hablo en el capítulo tres) y se orienta a la postura de la enseñanza de habilidades de la que ya hablé en la primera parte de este capítulo.

El contraste entre lo que el programa propone como objetivos de aprendizaje (o competencias) y lo que sucede en el aula, es decir, las necesidades de los y las estudiantes, sumado a la gran cantidad de contenidos declarativos que incluye, han llevado a la elección de ejes de trabajo, cada docente los elige a partir de su posicionamiento, resulta interesante que las participantes mujeres fueron explícitas al señalar que esto lo hacen a partir de sus intereses o de lo que ellas piensan que es necesario trabajar en un momento determinado, Ehécatl (2020) dice que "…siempre he trabajado desde mi subjetividad, debo reconocerlo, tal vez está mal pero muchas son mis inquietudes…". Vemos que, aunque indica que la selección es personal o a partir de los propios intereses, se origina una preocupación por ciertos problemas del presente "…por ejemplo, yo privilegio […] la cuestión de los derechos, la ciudadanía, la democracia, la república versus monarquía, imperialismo versus colectividades comunitarias originarias…".

Además de la ciudadanía, derechos civiles y género, los ejes conductores que se mencionaron son migración, neoliberalismo, derechos laborales y sexualidad. Pero las planeaciones se modifican "…en función de los intereses de cada grupo o de acuerdo con los acontecimientos nacionales o mundiales relevantes en el momento…" (Río de Cantos Negros, 2020b), algunos ejemplos serían la dimensión social de los sismos a raíz del terremoto de 2017, el

día internacional de la mujer, la violencia de género y otras violencias. Además, incluyen procesos o acontecimientos que "…por el tiempo en el que se hizo la última actualización de los programas, no están pero que tú sabes que son importantes, por ejemplo, torres gemelas, primavera árabe…" (Pájaro Azul, 2019b).

Por otro lado, la planeación no solo implica la selección de ejes conductores o procesos históricos que se consideran relevantes para el presente, sino de habilidades o procedimientos a desarrollar, entre ellos destacan la lectura y escritura "…hay semestres en donde sí hacemos enseñanza de la historia pero súper enfocado a que ellos escriban…" (Pájaro Azul, 2019b).

Otro elemento que entra en juego al momento de planificar los cursos y las clases, son los gustos e intereses de los y las jóvenes, lo que les puede interesar, esto para motivarles a responder preguntas y hacer indagaciones "…Creo que la motivación y lo emocional es un asunto central en los procesos educativos y que se debe incluir el cuerpo en el aprendizaje" (Renata, 2020b). Nuevamente encontramos conexión con el capítulo anterior en donde señalaba el cuerpo como un componente central en la experiencia del mundo y la importancia que ha tenido para las y los participantes por lo que resulta interesante ver cómo lo integran a sus procesos de enseñanza.

La motivación y lo emocional no es visto de manera extrínseca, sino que se busca plantear temas y problemas con los que los y las estudiantes se sientan identificados y deseen saber más y participar, también que se les alienta a hablar desde su experiencia y, a partir de ella construir "…yo busco que comprendan la razón de por qué son las cosas, leer y platicar. Yo trabajo en mesa redonda, yo creo, yo pienso, yo leí, yo no estoy de acuerdo" (La Bestia del Pantano, 2019a).

Este posicionamiento entre quiénes son los y las jóvenes que estudian en el IEMS y el sentido de enseñarles historia orienta tanto las características generales de los cursos como las diferentes actividades que se desarrollan.

Las actividades de enseñanza para el aprendizaje de la historia

Las actividades que aparecen en las autobiografías son muy variadas, algunas las podemos relacionar de forma clara con las experiencias del curriculum en los años estudiantiles, por ejemplo, las salidas escolares en las que observo un contraste entre la experiencia estudiantil en donde visitaban museos, sitios arqueológicos y otros espacios reconocidos como lugares de cultura y conocimiento y las que organizan como docentes y que suelen ser a "…espacios públicos…" (Antíoco, 2020a). Es posible que la formación profesional, experiencias como el trabajo comunitario y los planteamientos de la historia cultural que tiene el programa, permitan que se amplíe el abanico de espacios susceptibles de ser analizados, en el caso de La Bestia del Pantano cuenta que la flexibilidad y libertad del programa y modelo le han permitido plantear salidas a espacios diversos como "… tianguis y panteones, cárceles y fábricas…" (2020).

Parece haber dos criterios principales para la realización de las salidas y visitas, el primero es la relación con el programa y los ejes de los que hablé en el apartado anterior, Pájaro Azul dice que "…en alguna ocasión en la planeación de la optativa uno de los temas fue la transformación de los espacios y la modernización, y una de las temáticas fue recintos deportivos y artísticos, así que planeé dos salidas, una al estadio azteca y otra a la plaza México…" (Pájaro Azul, 2020b).

El otro criterio es motivar a que conozcan la ciudad en la que viven, resignifiquen el espacio y la promoción del derecho a la ciudad, por ello, resulta todavía más importante el uso del término *espacios públicos*, Renata relata que la mayoría de las y los jóvenes no conocen muchos lugares de la ciudad o consideran que no pueden o no tienen derecho a ingresar a sitios como museos y edificios de gobierno o históricos.

Aunque se siguen realizando las salidas y visitas, estas han disminuido porque el proceso para obtener los permisos necesarios se ha hecho cada vez más engorroso y complejo, además de

que no siempre se consigue y, por otro lado, antes se contaba con apoyo por parte del Instituto o del gobierno local para conseguir el transporte e incluso las entradas, pero en la actualidad esto ya no ocurre, lo que implica que los y las estudiantes deben cubrir el costo y no siempre pueden hacerlo.

Otras actividades que se realizan fuera de la escuela incluyen prácticas de campo o realización de entrevistas y recolección de otros tipos de información como análisis de las colonias y sus cambios, o buscar objetos de los que se pueda obtener información sobre el pasado.

Respecto a las actividades del aula o que se realizan dentro de los planteles, encontramos una gran variedad. En primer lugar, están aquellas que llaman lúdicas, es decir las que pueden implicar el hacer trabajos manuales, artísticos, con tecnologías y artísticas. Entre ellas encontramos las que tienen que ver con el uso del cuerpo, como las representaciones históricas y las obras de teatro. Ehécatl es quien narra más actividades de este tipo y resume algunos de los logros que identifica "…lograron desinhibirse, mejoraron la dinámica grupal, aprendieron a trabajar en equipo y a responsabilizarse en pro del bienestar común" (Ehécatl, 2019b). Es importante recordar que Ehécatl participó activamente en el frente cultural de una organización política por lo que hay una recuperación de las experiencias no solo al nivel de replicar la actividad de montar una obra de teatro, sino en los alcances que se plantea, estos son la colaboración y autogestión.

Para Pájaro Azul (2020a) este tipo de actividades puede relacionarse con otros intereses y gustos como "caracterizarse" pero les gusta mucho y aunque tal vez no aprenden todo un proceso histórico sí pueden identificarse con algunas figuras del pasado y por ese medio desarrollar la conciencia histórica como "…las chavas que hicieron a la monja roja[51], siempre lo van a recordar

[51] Se está refiriendo a Elvia Carrillo Puerto, lideresa feminista y luchadora social que promovió el derecho al voto, la alfabetización y al control de la natalidad de las mujeres, principalmente las indígenas mayas de Yucatán, durante el periodo conocido como Porfiriato.

porque hicieron la investigación del personaje, luego hicieron su narrativa en primera persona, luego les pregunté cómo se iban a vestir, luego lo presentaron…". Esto muestra esa constante preocupación por la motivación y los intereses de las y los jóvenes, pero también la necesidad de indagar más sobre las posibilidades de los testimonios y las biografías en la enseñanza.

Otras actividades relacionadas con el uso del cuerpo son "…taller de hip-hop, Performance por Ayotzinapa…" (Renata, 2019b), "…una atmósfera sonora para los 40 años del movimiento del 68 […] un museo viviente con situaciones de abuso de mujeres a lo largo de la historia e hicieron sus esculturas y sus situaciones escenificadas en el patio…" (Ehécatl, 2020), "…sensoramas (sobre olores y sabores medievales y mesoamericanos) […] y un carnaval de danza y música…" (Río de Cantos Negros, 2020b). Aunque no dan muchos más detalles respecto a la forma en que relacionan estas actividades con la enseñanza de la historia, resulta llamativo que, nuevamente, son las mujeres las que promueven el uso del cuerpo, su cuidado, conocimiento y formas de expresar con él.

Otras actividades lúdicas son la elaboración de murales, maquetas, memoramas, loterías, elaboración de videos y audios, y reproducción de vestigios históricos con técnicas plásticas. La abundancia de este tipo de actividades puede responder a diferentes intenciones entre las que se encuentran la motivación, el desarrollo de la creatividad, y las dificultades que pueden tener los y las estudiantes para realizar ejercicios que implican comprensión de lectura, escritura, como las relacionadas con la investigación, que es un eje de formación del Instituto. Resulta interesante que casi al final del proceso autobiográfico Renata escribe que

> …En retrospectiva, puedo hacerme la autocrítica de que en estos años diseñaba las actividades buscando solo el agrado de los estudiantes, sin pensar mucho en qué habilidades o conocimientos estaba desarrollando (Renata, 2020b).

Este pequeño fragmento puede dar cuenta de uno de los principales objetivos del *currere*, que es la movilización de las personas hacia nuevas formas de comprenderse y orientar su práctica. Pero también lleva a plantear preguntas acerca del sentido de las actividades, la forma en que se plantean y los intereses a los que responden. En la actualidad generar evidencias de aprendizaje se ha vuelto indispensable y en ocasiones lleva a la *activitis.*[52]

A pesar de estos problemas, las y los participantes señalaron que buscan la forma de trabajar para favorecer habilidades más complejas, Renata (2020b) escribe que busca desarrollar "…habilidades del pensamiento histórico y con esto, el pensamiento crítico …", o lo que en el IEMS llaman categorías históricas. Estas implican "…análisis de fuentes […] comparación de información, escritura de textos históricos escolares, debates, investigación, construcción y análisis de fuentes orales y visuales, elaboración de cortometrajes y videos".

La formación para la investigación no se ve únicamente desde el logro de objetivos institucionales sino como un aporte a la vida de las y los jóvenes "…hay que acercarles la historia para que ellos encuentren algo de ellos, para que modifiquen, entonces en todas esas cosas he coincidido con el modelo. El chavo es el centro y se construye integralmente porque también es una propuesta integral …" (Renata, 2019a).

Aunque todas las autobiografías coinciden en señalar la realización de estas actividades que Renata llama de pensamiento histórico y crítico, y en las dificultades que enfrentan al realizarlas hay algunas diferencias en la forma de enfrentar estos obstáculos, por ejemplo, ante los problemas para que los estudiantes hicieran tareas en casa, Ehécatl organiza el curso para que todo

[52] Por activitis entiendo la realización de actividades de enseñanza que se olvidan rápido, que no generan conocimientos que se puedan aplicar a otras situaciones o que se hacen solo para llenar el tiempo. Este término también es usado por Sebastián Plá (2020) para referir algunas características de los programas educativos propuestos para la educación en tiempo de Pandemia.

se haga en el aula, dejando tareas muy sencillas para la casa. Antíoco convierte los problemas de lectoescritura en una meta formativa. A pesar de ello, queda la idea de que "…son como intentos y como que se dan cuenta de que existe esta problemática historia o social" (Río de Cantos Negros, 2020a).

Otro tipo de actividades que se señalan en las autobiografías, las he agrupado en lo que Pájaro Azul (2020) llama "…investigación y uso de la memoria familiar…". Estas comprenden la elaboración de álbumes fotográficos y/o trabajos con fotos familiares, elaboración de árbol genealógico, líneas del tiempo y elaboración de autobiografías. La Bestia del Pantano (2020) explica la forma en que realiza y da sentido al árbol genealógico

> ...utilizo un programa que se llama GenoPro[53] para ver quién es su papá, su mamá, los hijos, qué enfermedades tenían, hasta dónde estudiaron, de dónde son, y la máquina lo va arreglando, lo conocí en antropología es para hacer mapas de historia familiar y arroja la información qué estudió la mayoría, a qué se dedicaron, que la mayoría tenía diabetes, incluso la sangre.

Aunque el uso de software especializado no es algo común[54], la elaboración de árboles genealógicos sí y está orientada a trabajar la historia familiar de los y las estudiantes y conectarla con procesos históricos más amplios como las migraciones y los cambios en la alimentación. Algo similar sucede con el uso de las fotografías.

Respecto a las autobiografías como actividades de enseñanza, resultó interesante que quienes mencionaron su uso explicaron que hace algunos años habían dejado de implementar esa

[53] https://genopro.com/es/

[54] Es importante recordar que el trabajo de recolección de información concluyó en enero de 2020 por lo que ya no se aborda lo que sucedió con la pandemia. Queda para un estudio posterior conocer lo que ocurrió, no solo con las tecnologías o el uso de software, sino cómo se vivió el confinamiento y la educación en tiempos de pandemia con todas las circunstancias que ya se han descrito.

actividad, y la habían retomado recientemente. Ehécatl (2020) dice que cuando las lee ve "…una historia familiar terrible", marcada por separaciones, familias extendidas, enfermedades como alcoholismo, o lo que llama "…enfermedades del siglo" como el cáncer y presión arterial alta.

Como se menciona en este fragmento y en otras partes de esta investigación, las historias de vida de los y las jóvenes que estudian en el IEMS son complejas y llenas de situaciones desafiantes para las que los y las profesoras no sienten que tienen la preparación, incluso una demanda constante es la formación para la tutoría que es donde se ven más las cuestiones personales. Esto puede explicar que no se realicen mucho estas actividades pues, es difícil saber cómo responder ante tales problemáticas o incluso puede detonar conflictos en cuanto al posicionamiento de cada docente, lo que, sin acompañamiento puede resultar emocionalmente desafiante.

Para concluir este apartado, quiero retomar actividades que se realizan dentro del plantel pero que involucran a otras personas y están muy orientadas a la conversación compleja. Son los foros. Estos pueden tener diversas modalidades como debates, conferencias, mesas redondas y mesas de discusión. También pueden responder a diferentes temáticas, como el día de la tierra, los sismos y sus repercusiones sociales, la violencia y la equidad de género. Sobre este último es el que se encontraron más menciones, Ehécatl (2020) conmemora el 8 de marzo organizando conferencias. Mientras que Pájaro Azul (2020b) habla de la "…mesa de discusión sobre la despenalización del aborto en la ciudad…".

Aunque no se conocen los efectos que este tipo de actividades tienen en las y los estudiantes, resulta llamativo que, a pesar de las problemáticas, los obstáculos y las dificultades, se busca conectar las necesidades, dudas y problemas que puede presentar la comunidad estudiantil

con el conocimiento académico y otros espacios de la sociedad. Sobre esto hablaré más en el siguiente capítulo.

Aunque la evaluación es parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje, he decidido dedicarle un pequeño espacio antes de concluir ya que este aspecto parece requerir que se le dedique particular atención.

La evaluación en la enseñanza de la historia

Es importante recordar que en el proyecto educativo del IEMS se establece que la evaluación es parte de las actividades de aprendizaje y se consideran tres momentos para su realización, diagnóstica, formativa y compendiada. También hay que señalar que se debe establecer una relación entre la evaluación y la calificación y que esta última no es numérica por lo que, al final del semestre solo se indica si los y las estudiantes cubren o no cubren los objetivos del curso.

Las y los profesores que participaron en esta investigación señalan que esto les pareció novedoso y distinto a sus experiencias como estudiantes o docentes en otras instituciones, pero eso no significa que no haya dificultades. Parece que la falta de formación y de mejor comunicación entre las autoridades educativas y la comunidad docente es uno de los principales puntos de conflicto respecto a la evaluación ya que desde lo que se entiende por tipo de evaluación de acuerdo con el momento en que se realiza, hay diversidad de posturas, por ejemplo, el proyecto educativo del IEMS establece que la evaluación formativa es la que se realiza a lo largo del semestre y consiste en realizar un seguimiento respecto al qué y cómo están aprendiendo las y los estudiantes, mientras que, por ejemplo, para Ehécatl (2019a), esta consiste en reportar si "…el alumno asiste con puntualidad, si trabaja y la cuestión actitudinal. Lo que reporto es si el estudiante viene o no viene, si hace tareas, si tiene una actitud colaborativa, en el trabajo o si es grosero…".

A esto se agrega la elaboración de reportes en los que se debe indicar si se cubrió o no el objetivo, se debe escribir un texto para cada estudiante y

> …llega un chico que debe historia tres, que la cursó con otro profesor, pero ahora la quiere cursar conmigo, digo bueno, pero, qué te faltó por cubrir, qué tengo que reforzar contigo, y el chico nunca sabe, nunca se lo dijo. Acudo a revisar las evaluaciones del profesor y dice cosas muy generales que de nada me sirven ni me ayudan. Si el maestro es accesible, voy y platico con él sobre el chico y por qué no ha cubierto, qué le falta. Pero si no es accesible o si ya tenemos problemas, pues entonces tengo que adivinar o le pido que me muestre el cuaderno o los trabajos y con eso ya decido lo que tengo que abordar (Río de Cantos Negros, 2019b).

En este párrafo se puede identificar claramente una de las consecuencias de la falta de continuidad en la implementación del proyecto educativo y de la diversidad de posturas docentes respecto a para qué y qué se enseña. Además, en el capítulo tres expliqué el intento de actualizar los programas para pasar del modelo por objetivos a competencias. Esto genera problemas en la evaluación ya que el sistema para registrarla está por objetivos, para quienes usan los programas por competencias ya que las habilidades de pensamiento histórico que en los programas se llaman categorías históricas, no se contemplan en el sistema de evaluación y la forma de incluirlas es complicada. Para Antíoco (2020b) “cambiar la evaluación de alguna forma nos permitiría cambiar las formas de trabajo”.

Como lo plantea Antíoco, este problema de coexistencia de programas, sumado a la libertad de cátedra y otros asuntos de los que he dado cuenta a lo largo del capítulo, no orienta las formas de trabajo de la planta docente y eso a su vez genera falta de continuidad en la formación de estudiantes, esto también explica la multiplicidad de criterios para evaluar, por un lado, hay

quienes consideran que los objetivos son los indicadores, aunque en realidad, como se ha visto, no existen referencias claras para definir si se cubrieron o no porque son muy amplios y complejos. Río de Cantos Negros (2019b) plantea la necesidad de "…crear instrumentos para evaluar esto" y también dudas que le genera la evaluación en su práctica "¿cómo sé, cómo me cercioro de que efectivamente un estudiante… yo creo instrumentos, pero no sé si están bien diseñados, tampoco sé si mi percepción es la correcta". También hay retos para la evaluación que provienen de una característica generalizada de los programas de Historia, esta es la ambigüedad o falta de claridad respecto a cómo se entiende un concepto y dice que "…soy de la idea de que hay muchos aprendizajes cualitativos que no se pueden medir. Por ejemplo, el grado de autonomía o de asumirse como sujeto activo de la historia ¿cómo se mide?" (Río de Cantos Negros, 2020b).

Esta pregunta o duda que plantea Río de Cantos Negros es una preocupación de la educación en general y sobre la que existen trabajos específicos desde la didáctica de la historia (Ercikan y Seixas, 2015) que también se cuestionan ¿cómo saber que están aprendiendo?, y ¿cómo saber que las actividades de evaluación realmente responden a aquello que quiero evaluar? Ante esto queda claro que cada profesor y profesora construye sus criterios mínimos que pueden ser explícitos o no, y que tienen varias fuentes como los documentos del Instituto y otros trabajos académicos, hemos visto que el trabajo de quienes fueran consultores Meneses y Castro (2005), es un referente importante.

Una vez que se han establecido los criterios, se llevan a cabo las actividades de evaluación. Es claro que, para la comunidad docente, cada actividad de enseñanza puede ser también de evaluación, por ello mencionan "…participaciones orales, trabajos escritos, dibujos, mapas, cuestionarios, exposiciones, conferencias, programas radiofónicos, fotografías, carteles, hasta la aplicación de un examen alguna que otra vez". En la mayoría de los casos las mismas actividades

que se realizan a lo largo del curso son parte de la evaluación, o se van realizando progresivamente los trabajos finales, es decir, se da la evaluación formativa, aunque hay diferencias en cuanto a la realización del examen, no es la principal actividad, técnica o instrumento para la evaluación.

En términos generales las "competencias disciplinares" (Pájaro Azul, 2020b), los conocimientos disciplinares y las actitudes conforman los lineamientos que cada docente establece para orientar sus cursos y evaluar el progreso y resultados, además de tomar en cuenta "…las características de cada grupo ha sido un factor para establecer los criterios y los instrumentos de evaluación" (Renata, 2020b).

Resumen y discusión del capítulo

A lo largo de este capítulo mostré la relación entre las modalidades y modelos educativos, el perfil y decisiones de las autoridades del Instituto, la fragmentación de la comunidad y las dificultades para la docencia, y la planificación y práctica de la enseñanza de la historia.

Es necesario indagar más respecto a la relación que pueden tener los posicionamientos oficiales o la falta de ellos, con los altos niveles de deserción y reprobación. Un claro ejemplo de esto lo vimos en el apartado dedicado a la evaluación pues el sistema institucional no es acorde con uno de los programas, pero tampoco ofrece criterios claros para generar un buen seguimiento sobre el desarrollo de los y las estudiantes.

Esquema 4. El curriculum como conversación compleja. Lo escolar y el conocimiento académico

Sin duda las estrategias de fragmentación de la comunidad son un tema que se debe estudiar con mayor profundidad para conocer la forma en que operan, se gestan, impactan y las consecuencias a largo plazo que pueden tener en la vida de las personas que participan en la escuela.

El posicionamiento docente y el sentido de la enseñanza de la historia tienen diversas fuentes y no son concepciones estáticas. Sin embargo, la narración del pasado permite elaborar un panorama respecto a la forma en que se mira el presente. Una de las principales preocupaciones es el abandono del Instituto y la pérdida del Modelo Educativo. Puedo decir que esto es

experimentado como un desinterés hacia la propia comunidad, hacia las personas que la conforman y que están viviendo la situación en un estado permanente de alerta y defensa. Entre las implicaciones que esto tiene para la enseñanza de la historia, está la selección de los temas o ejes a partir de los que se planifican los cursos, es decir, que el punto de partida son los intereses y preocupaciones.

Capítulo 6

La conversación compleja, entre lo personal y lo social

Antes de explorar las narraciones acerca de la conversación compleja, es necesario recordar que, para la mayoría de las personas, incluyendo docentes y estudiantes, a pesar de la polisemia e indefinición del curriculum, parece haber una definitividad al respecto. Se habla con mucha facilidad del curriculum, entendido como plan de estudios y programas. Y cuando esto sucede la enseñanza, la didáctica y la conversación se convierten en derivados que están a la sombra curricular. El problema es que esto deja poco espacio para plantear preguntas acerca de los procesos y las prácticas áulicas, acerca de cómo se tejen y se relacionan con circunstancias sociales.

Recordemos que, cuando hablo de conversación compleja, me estoy refiriendo al encuentro que se da en la escuela entre las personas y el mundo en el que viven por medio del conocimiento académico y otros procesos escolares.

En el capítulo anterior, señalé aspectos de lo escolar que aparecen en las historias de vida. Estos fueron organizados en lo institucional y el aula. En este capítulo establezco una relación entre los elementos personales y sociales del capítulo cuatro y los escolares para hablar de la conversación compleja, de cómo se puede experimentar como estudiante y cómo se realiza como docente. En las narraciones de las y los participantes, encontré que hacen referencia a la conversación en dos sentidos, el primero es un proceso personal, un acto individual que ocurre en el intercambio escolar. El otro, es más explícito. Evidentemente los y las docentes no anunciaban o anuncian que realizan una conversación compleja, sino que establecen de forma continua e

intencional, relaciones entre lo que sucede en el mundo, en la familia y en la vida personal, por medio del conocimiento académico, en este caso, la historia.

La conversación compleja implícita, un acto personal

Las personas estamos en un diálogo continuo con el mundo en el que vivimos, y la escuela es un espacio de encuentro con otras formas de comprenderlo e interpretarlo. Quizá por esta razón Pájaro Azul (2020a) plantea que "…a mí la escuela siempre me confrontó, y la escuela también siempre me mostró realidades alternas y eso siempre me nutrió…". Esto que se plantea como una confrontación, no necesariamente significó una oposición o situación adversa, sino una comparación entre la propia vida, las experiencias y los juicios construidos, y la diferencia. Por ejemplo, Río de Cantos Negros (2020a) "…percibía las diferencias de clase social, entre mi familia y otras, entre la ciudad y el pueblo natal de mi mamá, cuando iba de viaje, y eso me molestaba mucho, yo me fui haciendo preguntas, […] me preguntaba por qué yo usaba zapatos y otros niños estaban descalzos…". Y es a partir de observar las diferencias en la trayectoria de dos de sus compañeros de primaria que "…entendí que nuestro futuro estaba un poco determinado por el contexto en el que había nacido y crecido".

En la mayoría de los casos, el encuentro entre pares que permite la escuela ayudó no sólo a identificar diferencias, sino a resolver inquietudes como la falta de "educación sexual en nuestras casas, ni en la escuela, los cambios biológicos a los que estábamos sometidos los fuimos asimilando nosotros mismos, con base en experiencias compartidas" (Daniel, 2019a), es decir, muchas veces la escuela puede aportar conocimiento académico que ayude a comprender la vida, pero no basta con ponerlo a disposición de la comunidad estudiantil, sino que se requiere de una interacción.

Algunas asignaturas ayudaron a comprender circunstancias cotidianas como la situación laboral de familiares, Antíoco (2019a) dice que con las materias "…relacionadas a la administración me imaginaba como se aplicaban los conocimientos en las empresas y las fábricas ya que muchos de mis familiares trabajaban en las maquilas como obreros…". Además de imaginar o completar partes de la vida cotidiana, la escuela también tiene un papel importante en el planteamiento de interrogantes o cuestionamientos hacia la familia. Para Daniel fue una forma de romper con la tradición, o con costumbres y prácticas que iban desde la música que se escuchaba, hasta el plan de vida porque "…yo me encuentro a algunos compañeros de esa época, de la secundaria, y algunos ya hasta se divorciaron, ya están en el segundo. Si era trascender esa etapa de la vida no nada más en el estudio sino en otras dinámicas sociales…". Señala que, si se hubiera casado al salir de la secundaria o si hubiera sido padre adolescente, en su ámbito eso no sería visto como algo raro, pero, afortunadamente la escuela le permitió plantearse otras formas de vivir.

Si recordamos que en el capítulo cuatro la familia tiene un papel fundamental en cuanto a la construcción identitaria y experiencias en torno a la educación y la escolaridad, estos dos últimos elementos parecen establecer un diálogo que confronta sus principios y tradiciones. Antíoco (2019b) dice que en la escuela "…se rompieron muchos paradigmas con los que había crecido…", y señala que fue en la licenciatura, principalmente en los primeros años, cuando "…me dan muchas teorías sociales y me gustó mucho eso y fue como que buscar quién era…".

> No se trata tanto de un rompimiento, sino de una autorreflexividad, de querer comprenderse …empezaba a cuestionarme ¿por qué me tocó vivir esa infancia?, hubiera querido otra cosa, yo creo que ahí empezó a chocar todo y a formar pues otra persona, otro carácter, pero fue todo eso, no tanto que rechazara, sino a lo mejor encontrar quién

> era yo en la ciudad de México y en función de ahí qué quiero ser, a lo mejor mi mamá, seguía esta idea, si estudias puedes ser alguien, pero yo decía sí, ser alguien pero cómo o bajo qué parámetros. Entonces fue eso, cuestionar un poco la infancia, cómo había crecido, lo que me habían enseñado o lo que según yo había aprendido… (Antíoco, 2019b)

En el mismo sentido de búsqueda, La Bestia del Pantano (2019a) dice que "…quería entender las razones de la pobreza la comunidad, el machismo, la venta de las mujeres -que no es eso-, yo quería ver el asunto del narcotráfico, […] fue para explicarme a mí mismo y explicar mi identidad". En la cita anterior, vemos que elementos sociales y estructurales impactan la identidad y que la escuela aporta no necesariamente respuestas, sino formas de preguntar, de intentar responder. Por eso Pájaro Azul (2020b) dice que a raíz de su paso por la maestría en estudios de género "…Mi mirada de la realidad, de la historia y de la práctica de la enseñanza está mediada por las "gafas del género"". Esta metáfora de las gafas ayuda a comprender el sentido que las y los participantes dan a la escuela y al conocimiento académico, son una forma de mirar lo que sucede a su alrededor, de relacionarse con los mundos y de dialogar con ellos.

Descubrir, conocer y relacionarse con otros mundos es algo que sucede a partir de las relaciones e interacciones escolares. En el capítulo cuatro señalé que la mayoría se vinculó con comunidades campesinas y/o indígenas y que esto se dio a partir de organizaciones estudiantiles universitarias. Esto sucedió poco después del levantamiento indígena en Chiapas, por lo que la mayoría asistieron a estos municipios autónomos. Esto les ayudó a experimentar "…la alteridad, esta cosa del otro, que no entiendes pero que está ahí diciéndote algo. Entonces, si hay algo que pasa, lo que me pasó es que entendí que mi mundo no era el único, que había que desarrollar tolerancia y apertura" (Renata, 2019a). Este encuentro con la diferencia, con muchos otros

mundos, cuestiona la identidad en dos sentidos, ampliar el mundo propio y de abrirse a otras posibilidades. Para Daniel (2019a) sucedió algo similar cuando hizo un trabajo de catalogación en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, porque ahí "…contemplé toda la diversidad de los pueblos indígenas que tenemos en nuestro país…".

Sin embargo, Río de Cantos Negros, muestra que no se trata solo de descubrir a otros y otras, sino que hay un cuestionamiento al eje de la enseñanza de la historia y otros usos públicos del pasado[55] en México, que es la conformación del Estado-nación, esto sucede cuando dice que "…entendí que México no es una nación, es un conglomerado de naciones, de pueblos originarios autónomos que no necesitan del Estado para sobrevivir…". Daniel (2019a) también se cuestiona esta construcción del nosotros cuando dice que

> Las ceremonias de los lunes fue siempre una constante, en verdad creo que buena parte de la identidad mexicana viene de allí, es decir 6 años de primaria en donde los lunes cantábamos el himno nacional mexicano y el canto a la bandera. Si hoy me identifico con los símbolos patrios en buena parte, ahora así lo concibo, fue a fuerza de costumbre de estas ceremonias. Ahora que llevo a mi hijo a la primaria me gusta quedarme a la ceremonia de los lunes, veo una continuidad después de tantos años y la misma práctica no ha cambiado, sigue igual (Daniel, 2019a).

Un elemento que va a repetirse en las historias de vida es que algunas experiencias de la infancia o adolescencia se miran distinto hasta que, muchos años después algo detona su análisis por medio del conocimiento académico. En el caso de Daniel, ir de nuevo a la escuela, ver las

[55] De acuerdo con Josep Fontana (2005), los usos públicos del pasado son los discursos sobre el pasado que no provienen de la historia profesional o historiografía y que constituyen la memoria pública. Estos son gestionados por personas de la política y los medios de comunicación masiva, entre otros. Desde esta perspectiva, la educación o, para ser más precisa, la enseñanza de la historia es uno de esos usos públicos, y los contenidos se definen en función de necesidades identitarias, es decir, de la necesidad de construir un nosotros, de un sentido de pertenencia que legitima y exalta una narración sobre el pasado y deja fuera otras posibilidades.

ceremonias, no solo a partir de su formación profesional como historiador o del estudio de la maestría en enseñanza de la historia sino, fueron los años de docencia, lo que hizo que pensara en los efectos que eso tuvo en él y luego en el impacto que llega a tener a nivel social.

Surge la interrogante acerca de cuáles o cómo es que se da la conversación compleja o la experiencia del curriculum, puesto que parece que requiere, por un lado, de la vivencia personal y, por el otro, del conocimiento académico. De nuevo Daniel (2019a), nos da un ejemplo, ya que reflexiona acerca de su intensa vida sindical, y señala que esta participación sucedió hasta que ya llevaba unos años en el IEMS y dice que "…yo había leído la historia del sindicalismo en México durante la licenciatura de historia en la UAM, pero ahora en el IEMS me ha tocado vivirla…". Esto plantea preguntas hacia la historia como ese lugar de experiencias compartidas, es decir, aquellas que, aunque no hemos vivido, conforman un conocimiento a partir del que podemos pensar nuestra vida. En este caso "…vivir las movilizaciones como marchas, mítines, plantones, el cerrar avenidas para hacerte escuchar y que atendieran tus demandas fueron factores que en mi vida no había vivido. […] son experiencias que de alguna forma te van formando como sindicalista y como luchador social" (Daniel, 2019a). La participación plena parece tener importantes efectos en la construcción identitaria, ya lo veíamos en el capítulo tres con el Movimiento Urbano Popular, y con algunas de las participantes de este estudio.

Queda pendiente indagar con mayor profundidad por qué las luchas de las mujeres que participaron en este estudio parecen ser más amplias y estar orientadas a una gran diversidad de grupos y personas excluidas (migrantes, indígenas, diversidad sexual, juventudes, mujeres), mientras que los varones se concentran en el sindicalismo, y si esto puede estudiarse por medio de conceptos de los estudios de género como las masculinidades.

Esta sección permite ver que no hay una conversación compleja, sino muchas, tantas como estudiantes hay en el aula, docentes en la escuela y quizá más. Sin embargo, resulta llamativo que no siempre un contenido, actividad o tema se incorpora a la conversación de inmediato, sino que, se requiere la intención de la búsqueda lo que recuera el concepto de actitud que revisé en el primer capítulo. Encontramos que la escuela permite el desarrollo del mundo de la vida concreto, es decir, establecer comparaciones y contrastes entre diversas culturas y enriquece la propia, permite identificar estructuras y posibilita comprender su carácter histórico. Por su parte, el mundo de la vida objetivo aporta una actitud disciplinar ante lo cotidiano, ayuda a explicar o intentar responder dudas y cuestionamientos sobre la vida.

Por otro lado, se hace evidente la relación entre las experiencias de vida y los ejes o temas a partir de los cuales se planifican los cursos, por ello, en la siguiente parte, me dedico a presentar la o las formas en que esto se realiza.

La conversación compleja explícita

A partir del apartado anterior queda la duda acerca de si la conversación compleja no es siempre algo personal que cada persona realiza a partir de su vida. Es posible que una respuesta rápida lleve a decir que sí, pero entonces debería preguntarme cuál es el sentido de la escuela. Se ha visto que, algunos conocimientos académicos se fueron tramando con la vida, fueron ayudando a formar el juicio solo después de muchos años y cuando hubo la intención o actitud para que así sucediera. Pero, hay también casos en los que la experiencia compartida ayudó a resolver dudas o, incluso a identificar problemas.

Es aquí donde entran las y los docentes como principales promotores de la conversación compleja. En una primera parte analizo cómo sucedió esto en la vida estudiantil y, posteriormente, cómo lo hacen como docentes.

Las y los docentes como principales promotores de la conversación compleja

En el capítulo anterior hablé de la influencia que tienen las modalidades y modelos educativos en la forma en que se piensa lo escolar y todos los procesos a los que de alguna manera dan forma. Los modelos educativos también tienen importancia en la estimulación o inhibición de la conversación compleja. Por ejemplo, Renata, quien estudió en una escuela Montessori, relata que el método marca "…esa relación entre el sujeto y la sociedad…" (Renata, 2020a), y narra las distintas ocasiones en las que realizó investigaciones, elaboró mapas y realizó otros trabajos que la ayudaban a buscar su lugar en el mundo. Por otro lado, Río de Cantos Negros dice que "…primaria y secundaria no hubo diálogo, porque la educación en la escuela fue más tradicional, más vertical autoritaria, no se tomaba en cuenta el sentir de los estudiantes…". En estos dos ejemplos se muestra que el modelo es un referente importante que articula lo que sucede en las aulas, no solo porque se siga de manera explícita, sino por los juicios que va construyendo respecto a lo escolar.

La cuestión de los niveles educativos también es importante. Aunque parece que, en la educación básica no hay tanto diálogo con el mundo, Daniel (2020a) aporta reflexiones interesantes sobre este punto

> …tal vez no teníamos la conciencia o yo creo que influía la propia formación del profesor, la propia enseñanza del profesor que tampoco te vinculaba con las realidades del momento en el que estábamos viviendo, las problemáticas sociales que estuviéramos viviendo, yo recuerdo, si me dices en la secundaria, pues muy poco, un profesor, que me

> acuerdo de historia que teníamos que llegaba y nos dictaba la independencia y tú a escribir. Yo creo que también influye mucho la propia formación y la propia práctica del docente para que desarrollara en sus estudiantes una consciencia social, para que piense la situación en la que está, que lo que tienen ahora es un constructo socio-histórico, que no viene de la nada.

Entonces, por un lado, es posible que, por la distancia temporal y el posicionamiento del presente respecto a la educación, sea difícil encontrar ejemplos de conversación en la educación básica, pero la identidad docente conformada por la formación y el sentido que se dé a la práctica también son valorados como elementos que intervienen de manera importante en lo que sucede en el aula.

La Bestia del Pantano (2019a) recuerda a un maestro de la secundaria que comenzaba la clase preguntando "¿cómo están?", lo que le parecía importante porque "…mi mamá habla náhuatl y siempre se saludan cómo está tu corazón…", señala que este elemento familiar o vinculado con su vida cotidiana es más importante que empezar "…con la revolución mexicana o la rusa…", porque "saber cómo estoy es importante". Después de esta primera pregunta, el docente vinculaba otros elementos cotidianos como los carnavales o las fiestas de pueblo, les narraba historias y entonces "…yo podía vivir eso que pasó hace mucho tiempo, con mi vida, con mi familia, con mi comunidad, con mi iglesia, con todo, yo decía este maestro sí me está encantando porque podía traer lo pasado y comunicarlo con el presente, que dialogaran".

Las preguntas acerca del estado físico y emocional o de las propias experiencias parecen tener gran importancia en las autobiografías, y más cuando a partir de ellas se desarrollaban explicaciones. También son una forma de dar importancia a los pensamientos y de estimular el análisis. Pájaro Azul (2019b) recuerda a una maestra de filosofía en el nivel medio superior que les pedía "…hagan una exposición, pero quiero que sean innovadores, claro que no nos decía qué

es ser innovadores…", y a partir de lo que hacían les recomendaba lecturas, pero era como algo que pensaba que les podría gustar o parecer interesante y opcional. Además, con algunos textos "…que nos daba nos preguntaba qué piensan de esto o de aquello, como que sí había una situación más personal, una enseñanza más personal, en donde por lo menos yo, en aquel tiempo, pues me parecía más importante que me preguntaran mi opinión de algo". De nuevo, dar importancia a las personas, a su estado, sentimientos, emociones y pensamientos aparece como algo que detona el interés y la implicación. Por otro lado, parece que es algo que ocurría más en las clases de materias relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades ya que "…en otras materias pues no, no eran tan relevante que nosotros como estudiantes habláramos de cómo veíamos ese conocimiento, cómo lo sentíamos, cómo nos movía algo, no. Era más bien como apréndelo, aplícalo y a lo que sigue".

En el mismo sentido que Pájaro Azul, Daniel (2020a) dice que "…yo te podría decir un químico, un matemático, un físico no lo pueden hacer, que creo que sí hay formas, cómo le pueden hacer para partir de sus contenidos disciplinares poder problematizar la realidad de los estudiantes". A la idea de que en las materias del campo de Ciencias Naturales no se estimula o se atiende la conversación compleja que ya presentaba Pájaro Azul, se suma la reflexión respecto a cómo podría hacerse. Esto da muestra de un cuestionamiento respecto a la concepción del conocimiento, de las disciplinas académicas y las materias escolares y su sentido, pues, aunque parece que al inicio mantiene la idea de que pertenecen a otro orden o tipo de conocimiento, después propone que sí pueden establecer diálogos con el mundo y pone como ejemplos la contaminación y el cambio climático, es decir, se comprender que el conocimiento disciplinar es una actitud o una forma de ver el mundo.

Como lo he mostrado en otros capítulos, la educación media superior parece ser el espacio para la conversación compleja explícita. Casi todas las personas que participaron en este estudio coindicen en esto. Daniel (2020a) señala que

> …en el bachilleres creo que sí tuve más profesores que sí trataban de analizar el presente a partir de revisar esos procesos históricos […] eran los de sociales […] en la materia de literatura leí mis primeras novelas […] de aquí pienso que me nació el gusto por las humanidades, es decir de la literatura transité a lo social y lo humanístico.

Resulta interesante que las actividades que narra Daniel, implicaron salir de la ciudad y que recuerda las excursiones en las que "…conocí las primeras ruinas prehispánicas; Xochicalco, Malinalco y Cacaxtla…". Si recordamos la importancia de la escuela como forma de trascender la tradición de la familia y el entorno inmediato, además de la importancia de vivir las cosas que solo había leído, se puede entender en parte por qué las salidas a otros espacios para conocer sitios arqueológicos o realizar prácticas es tan relevante en su autobiografía (Daniel, 2019).

Pero Daniel no es el único que da importancia a las actividades y a la participación. Río de Cantos Negros (2019a) relata que

> …algunos profesores simpatizaban con las revoluciones de izquierda en América Latina y realizaban varias actividades para que los estudiantes conociéramos la realidad social del continente: charlas, conferencias, cine-debate, además de que promovían viajes de intercambio y trabajo voluntario en Cuba y Nicaragua.

Además, en comparación con lo que ella consideró una educación básica de tipo tradicional, en el CCH "empecé a conocer otros métodos de enseñanza", leyó textos sobre temas que hemos visto que les inquietaban y se trataban poco en la familia y la escuela "…por primera vez en mi vida, y seguramente en la de mis compañeros también, yo tenía un acercamiento científico y libre de

dogmas a la sexualidad". Esto se relaciona con los intereses y preocupaciones que son centrales en sus vidas: la pobreza, la violencia y la lucha por la justicia social

> …el modelo educativo del CCH me marcó mucho la idea y la convicción de que la teoría tenía que ir acompañada de la práctica y que si entonces, si a mí me gustaba la historia, era para formar conciencia y hacer algo práctico para transformar esta sociedad, lo malo de esta sociedad que es el abuso, el capitalismo (Río de Cantos Negros, 2019b).

Parece que la diversidad de actividades, temas y materiales es también un elemento importante en la medida en que contribuyen a encontrar o pensar formas de transformar la sociedad.

Anteriormente señalé el contraste entre la educación media superior y la superior, pues parece haber una especie de retroceso en cuanto a la conversación compleja explícita, en palabras de Río de Cantos Negros (2019b)

> …de alguna manera en el CCH sí se intentaba, hacer algo práctico, no se reducía a leer un texto teórico, y entonces mi expectativa era esa, historia en la UNAM, nos van a formar no como guerrilleros, pero sí como para ir a transformar la sociedad y no, nada que ver con esa expectativa.

Este componente de transformación es muy relevante en eso que Antíoco llamaba búsqueda. En todos los casos, la pregunta rectora es ¿qué podemos hacer para cambiar esto? Río de Cantos Negros (2020a) continúa señalando que "…el país se está cayendo a pedazos y los historiadores seguimos en nuestro "petit comité" hablando del detalle, del arte Rococó y digo sí, el arte es sublime, pero en estos momentos yo siento que la realidad exige otro tipo de prácticas". Antíoco (2019b) parece coincidir con lo anterior, matizando que depende del posicionamiento de cada docente, y cuenta que tuvo "…maestras o maestros que decían que los historiadores son los más conservadores del mundo, […] daban a entender que llegaban a cierto ámbito estable y no se

movían, porque estaban bien, entonces para qué criticar…". Este fragmento parece relacionarse con el presente de la planta docente del IEMS que está contratada de tiempo completo y que podría parecer que no tiene necesidad de involucrarse en la participación, postura fuertemente criticada por todas y todos los participantes de este estudio.

Esta visión pasiva de la educación superior parece compartida, sin embargo, hay ciertas actividades o docentes que rompían con esta estructura y tienen algunos elementos en común. El primero que se considera es que dominaran sus temas y los supieran comunicar, pero tuvo más relevancia la aplicación de esos conocimientos en el campo, la investigación y en la relación con situaciones del presente. La forma de hacer esto fue diferente, en algunos casos fue mediante el trabajo de campo, pero en otros mediante el diálogo en que se ponía de manifiesto "…su manera de concebir la historia y de tender puentes entre el conocimiento académico y la sociedad" (Río de Cantos Negros, 2019a).

Aunque los puentes entre el conocimiento académico y la sociedad, por medio del diálogo son importantes, la mayoría centran su atención en las herramientas para poder hacer estos análisis y relaciones. Renata (2020b) destaca que

> …la Dra. Pastor plantea que la enseñanza de la historia deber ser útil para que los estudiantes aprendan a hacer preguntas y a indagar para encontrar las respuestas y explicaciones […] nos enfocamos en analizar fuentes primarias y secundarias, en hacer preguntas a los vestigios, a desarrollar empatía histórica, habilidades y contextualización, también a buscar los significados históricos y analizar cómo los historiadores construyen su cuerpo y utilizan sus fuentes. Todos estos aprendizajes me sirvieron en mis clases. La influencia de la Dra. Pastor en mis clases se reflejó en mi elección de problemas o temas problematizadores para enseñar en el aula, se reflejó en mi insistencia de que los

> estudiantes se hagan preguntas sobre la realidad en la que viven y en enseñar la metodología para hacer historia, también en centrarme en comprender los conceptos.

En este fragmento de la autobiografía de Renata vemos nuevamente que la conversación compleja parece depender del profesor o profesora, no solo de su formación sino de su posicionamiento, de que tenga la intención de enseñar a hacerse preguntas respecto a lo que sucede y a encontrar maneras de responderlas. A diferencia de la educación media superior, en donde la conversación es orientada por docentes, en algunos cursos de educación superior y posgrado parece que se permite o, en algunos casos, se alienta a las y los estudiantes a mirar lo que sucede y problematizarlo. Por otro lado, la académica que se menciona en este fragmento es quien más aparece con menciones explícitas a su forma de relacionar el contenido de sus cursos y lo social, esto incluso cuando no todos y todas las participantes estudiaron en la misma institución lo que hace importante señalar que si bien la conversación compleja y los relatos autobiográficos tienen un carácter subjetivo, parece que sí hay prácticas que se pueden asociar a formas de alentarla o promoverla.

Antes de abordar las formas y maneras en que las y los participantes promueven la conversación como docentes, es importante recuperar un fragmento de la historia de vida de Pájaro Azul (2019a) quien dice que en la maestría

> A nivel personal descubrí un sitio en el que no me sentía ajena (que suele pasarme con regularidad), me sentía parte de un grupo, orgullosamente identificada con un pensamiento y visión de la realidad. El feminismo me descubrió y dio sentido a muchas situaciones que había pasado en lo personal y lo público, y que hasta ese momento no lograba comprender. Llevarlo a la historia fue el regalo por haber padecido un poco la licenciatura.

Esto es importante porque muestra que la construcción identitaria es muy importante en la forma en que se percibe lo escolar y el conocimiento. Tiene más relevancia en la medida en que ayuda a explicarse, a encontrar un lugar y comprender vivencias personales. Se pueden establecer relaciones entre esto que dice Pájaro Azul y las preocupaciones por la violencia y la falta de justicia social que vimos en el capítulo cuatro.

Promover la conversación compleja en la enseñanza de la historia

Este apartado presenta las diversas narraciones acerca de cómo los y las participantes promueven la conversación en sus clases. También las reflexiones y análisis que hacen de sus prácticas a partir del proceso autobiográfico. Para ordenar la información es importante comenzar por los criterios a partir de los que deciden cómo orientar su labor.

Igual que en el capítulo anterior las características de los y las estudiantes son muy importantes. Estas pueden incluir la composición y origen de las familias, pero tomar en cuenta estos elementos no solo es parte de los procesos institucionales de evaluación diagnóstica que ahora son comunes, sino que se relacionan con el origen e intereses ya definidos en esta tesis, La Bestia del Pantano (2019a) nos habla de esto cuando dice que "…soy de comunidad, porque me asumo de comunidad y eso me ha ayudado mucho a intentar comprender a los muchachitos porque la mayoría de los que están aquí son hijos de migrantes, como mis padres […] eso me ha dado la posibilidad de ser más sensible…", además de que considera de que esto "…puede servir como una estrategia para tener al estudiante dentro del salón de clases, para que no vea que el profesor es de otro mundo…". Además, considera que su historia y la de su familia puede motivar a las y los estudiantes a continuar sus estudios y tener un futuro distinto.

Y en cuanto a la conversación compleja, La Bestia del Pantano (2020) dice que le "…cuesta cero trabajo relacionar a los chicos con la vida porque yo estudié en una escuela pública, porque

sus padres son como los míos, porque tengo casi siempre las mismas preferencias, porque el lugar donde están yo ya lo viví…". Y en la actualidad, como lo vimos en el capítulo anterior, decide trabajar a partir de las noticias que las y los estudiantes llevan a clase para comentar.

Para Río de Cantos Negros (2020a) conocer este origen es necesario no solo para poder ser sensibles a sus circunstancias sino para pensar y trabajar con las y los jóvenes problemas como la exclusión, violencia cultural y la relación que esto tiene con su vida, cuenta que busca que "…hablen de sus identidades, porque las ocultan, hacen todo lo posible por ocultarlas…".

Además, de acuerdo con Renata (2020b), las características de la población estudiantil varían dependiendo del plantel y es necesario conocerlas para comprender por qué actúan de determinada forma pero también para identificar las mejores formar de trabajo, cuenta que en el primer plantel del IEMS en el que estuvo "…la forma de relación y organización de los estudiantes es más comunitaria y solidaria […]es necesario saber que la comunidad que rodea el plantel Tlalpan 1 tiene una historia de lucha social por el territorio[56].

En los fragmentos anteriores se analiza y problematiza el origen de las y los estudiantes, es decir, no es un dato sino uno de los ejes desde donde piensan la enseñanza de la historia. Entonces, además de pensar si podrán hacer una u otra actividad, también eligen los temas de los cursos y clases como para el tipo de actividades que se pueden realizar. Para seguir con el ejemplo anterior, Río de Cantos Negros (2020a) pretende que construyan su identidad, en sus palabras "…que ellos decidan si quieren ser indígenas, pero que lo reflexionen…". Esta reflexión implica indagar en su

[56] El plantel Tlalpan I está ubicado en la colonia Belvedere, casi en el límite entre la Ciudad de México y los Estados de México y Morelos. Como se vio en el capítulo tres, esta zona también se pobló, principalmente por personas migrantes, a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado y también enfrentaron la falta de servicios urbanos, la especulación y fraude con los terrenos. Por ello se organizaron y formaron el Grupo Promotor Independiente que más tarde se convertiría en la Casa del Pueblo. Este proceso de politización comenzó con la investigación acerca de la situación legal de cada terreno en instancias como el Registro Público de la Propiedad y se amplió a la lucha por el acceso a los derechos a partir de la organización comunitaria y colectiva (Segura, 2013).

pasado y acerca de formas de violencia como el racismo, explica que esto le es especialmente interesante porque encuentra que "…traen toda la carga de vergüenza de sus familias, sus propias madres o padres les dijeron "yo no te enseño a hablar mi idioma, porque no quiero que te humillen como a mí"". Ante esta situación, aprovecha elementos del programa como "…el proyecto de historia viva yo los encaminé a que lo hicieran sobre su historia familiar, y ponían cosas como mi abuelita nació en Ahuatlán, pero no decían más…" al cabo de cuatro semestres señala que "…asumieron su identidad porque el capitalismo quiere anular las identidades colectivas para que la gente no se movilice".

En otros casos, este conocimiento de su cultura y costumbres se aplica en una estrategia de confrontación

> …un chico dijo que algunas creencias o supersticiones eran de gente muy ignorante, […] creo que tenía que ver con la idea de que la tierra era plana, […] Entonces yo le dije que hay prácticas hoy que siguen siendo así que tenemos en nuestra familia y cotidianidad […] aquí hay mucha gente que cree en los trabajos de brujería y esas cosas, yo les decía que por qué piensan que la gente era tonta por creer algo así en el pasado si ellos de verdad creen que están enfermos porque alguien les hizo un trabajo, este tipo de cosas es un ejemplo de cómo confrontas cosas que son de origen, de tu familia, con otras realidades que es lo que finalmente creo que te da esa interacción, ver otras realidades y tener como esa posibilidad de construirte diferente, de tu idea de ti mismo, en tu idea de futuro, en cómo quieres ser después, porque todos, pero ellos también están en una cuestión de redefinirnos y eso te lo da la educación, no creo que te lo de otra cosa y entonces la escuela, la educación, los aprendizajes académicos, justamente esta idea de estar todo el tiempo reconstruyendo, evaluando, entonces creo que para esta idea de curriculum me

> parece viva, no sólo en mi biografía sino también en la interacción con los chicos (Pájaro Azul, 2020a).

En Pájaro Azul es notorio que esta experiencia de confrontación como estudiante que presenté en la primera parte del capítulo, la aplica en su práctica, es decir, aprovecha temas y discusiones para que los y las jóvenes piensen en cómo interpretan y comprenden el mundo.

Otro elemento de preocupación en la primera parte del capítulo y en esta, es la construcción identitaria, ya he puesto ejemplos de Río de Cantos Negros, Renata y Pájaro Azul, y Antíoco (2020b) agrega que la mayoría de la comunidad estudiantil no tienen un proyecto o un plan de vida, lo que le hace plantear que "…viven solo el presente y el futuro pues quién sabe…" y que el reto es "…que las cosas de historia me sirvan para explicar la realidad, la mía la del estudiante…", para no quedarse en el desencanto.

Resulta interesante que para las y los participantes de esta investigación, la conversación compleja se realiza cuando establecen la relación presente-pasado-presente. Y lo es porque, por un lado, es algo que el programa establece a su manera que es, principalmente invirtiendo el orden tradicional de los cursos de historia. Pero, además, como lo hemos visto a lo largo de esta tesis, porque esta relación es interpretada de muy diversas formas, llegando a generar conflictos y divisiones entre la comunidad docente. Sin embargo, el punto común es "…explicar situaciones del presente, y vamos al pasado a buscar las formas en que se gestaron y desarrollaron, y volvemos con argumentos que nos den sentido y que nos amplíen el panorama actual". Esta "estrategia analítica" proporciona sentido a conocer la historia aunque "…no siempre les queda tan claro, o por lo menos no a la mayoría, pero considero que con el paso del tiempo sí les significa un sentido de comprensión de la realidad en la que viven" (Pájaro Azul, 2020b). Llevar a cabo esta relación no siempre es sencillo porque "…la búsqueda de materiales y de formas para establecer la relación

es difícil y lleva tiempo de investigación y planeación al docente", realizarla requiere actualización permanente, saber lo que sucede, tener una interpretación sustentada, conocer fuentes, estar en disposición de confrontar ideas y luego, llevarlo al aula, sin embargo, la mayoría consideran que esto es importante porque ayuda a desarrollar el pensamiento crítico (Renata, 2020b).

Algunos problemas específicos del presente que se pretende trabajar en clase de historia son los derechos laborales

> …la enseñanza de la historia puede dar elementos para tener una actitud más crítica […] aquí hay varios estudiantes que trabajan en six flags, entonces no conocen nada de la legislación laboral que es una construcción de unas luchas de trabajadores desde el siglo XIX […] yo les decía que, si van a trabajar, por lo menos conozcan todo ese antecedente histórico […] la ley laboral, derechos laborales, si tomas historia solo por el papel para ir a trabajar pues al menos que tengas estos elementos (Daniel, 2020a).

No resulta extraño que sea Daniel quien habla de los aspectos laborales y del sindicalismo, y lo trabaje en la clase. Es una muestra de cómo se tejen preocupaciones del pasado como trascender condiciones socioeconómicas y culturales adversas, y una serie de expectativas, de lograr una participación y consolidación de derechos y ahora lleva a la enseñanza de la historia. Él mismo reflexiona que esto sucede a raíz de "…la conciencia de los procesos que vives desde niño, ahora entiendo por qué mi madre, que ahora es viuda, tiene la pensión que le dejó mi padre y es algo que no van a tener las nuevas generaciones…" (2020a)

Por su parte, Río de Cantos Negros (2019b) considera que "…estamos replicando prácticas tradicionales, en el mismo enfoque de la historia, me parece que sigue muy centrado en lo político y económico". Y que cuando intentó abordar otros aspectos como las emociones o los vínculos afectivos "…fue un intento fallido, intenté abordar el tema de la monogamia, el matrimonio, otras

prácticas, hacer como un recuento de que las emociones son históricas también, ese era mi objetivo, que las emociones tampoco son naturales, son históricas…". Esta decisión la tomó porque considera que "…la manera en que nos relacionamos afectivamente, y que hemos aprendido todos y todas a reproducir, es muy violento y genera violencia…", es una necesidad y un problema del presente que no se considera en los programas y que también requiere romper con lo que llama "visión tradicional de la historia". Recordemos que, para ella, el poder de transformar es muy importante en la escuela.

Al final del proceso autobiográfico las y los participantes señalaron explícitamente cuál consideran que es el sentido de enseñar historia en el IEMS en el presente y algunas orientaciones que el programa podría incluir. El futuro es una de las principales preocupaciones, si están pensando en los problemas del presente, es en función de este y de la preocupación que sienten al considerar el "…contexto político social que vive actualmente el país", y que les "inquieta" (Daniel, 2020b).

Entre las cuestiones puntuales respecto a lo que les inquieta, se mencionó al "…fascismo está a la vuela de la esquina, el fascismo no solo está en Brasil o en Estados Unidos, eso me parece un peligro terrible" (Río de Cantos Negros, 2020a). Esto se relaciona con la formación para la ciudadanía, la educación ambiental y de género que señala Renata (2020b). Pájaro-azul también aporta su lista de "aprendizajes importantes", estos son "…la expresión de sus ideas, la escucha, el compromiso, la solidaridad y el respeto, […] comprender la sociedad en la que viven e intentar ser mejores ciudadanos o futuros mejores ciudadanos, más informados, comprometidos y conscientes". Daniel agrega que no se trata solo de estar pensando en los problemas del presente, sino de dar la posibilidad de "…poder valorar el arte y la cultura…" (2020a)

Para lograr esto, Río de Cantos Negros (2020a) retoma una experiencia reciente en un posgrado que cursaba al final de este proceso autobiográfico a partir del cual plantea cambiar "…la mirada sobre lo que es la educación […] lo importante es acompañar a que el estudiante encuentre su morada en el mundo, […] ahora es cuando me cae realmente el veinte, entiendo que lo educativo se produce en el entre, lo que ocurre en la experiencia entre los estudiantes y el maestro, ese concepto entre es fundamental". El concepto usado se ajusta mucho a la noción de conversación compleja pues, lo que se pretende es el encuentro de estos diversos mundos y construir una conciencia del mundo.

Resumen y discusión del capítulo

Para cerrar este capítulo recupero el concepto usado por Río de Cantos Negros. Las identidades y relaciones implicadas en lo escolar no se pueden aislar, de hecho, ninguno de los elementos que analíticamente he separado hasta aquí, se puede experimentar de manera aislada. Es justamente el "entre" lo que produce, por ejemplo, que Daniel relacione la historia del sindicalismo en México con su lucha por los derechos laborales, que como docente lo lleve al aula y lo relacione con la vida cotidiana de la comunidad estudiantil de su plantel.

Si usamos los conceptos de experiencia y mundo de la vida podemos ver que, la escuela puede contribuir al desarrollo del mundo de la vida concreto, objetivo y de la vida originario. Por un lado, el contacto con otros modelos culturales, permite contrastar y diferenciar no solo de forma sincrónica sino diacrónica, distintas formas de aproximación y de estar en el mundo, esto ayuda a desnaturalizar normas, tradiciones y valores. Esto se realiza mediante el contacto con pares, y por medio de actividades como narraciones, lecturas y visitas. Sin embargo, la reflexión acerca de las diferencias y la pluralidad es algo que principalmente queda en cada persona realizar. Actualmente

en su docencia, la mayoría de quienes participaron en esta investigación intenta proporcionar una mirada plural y reconocer que existen distintos saberes y formas de estar en el mundo.

En cuanto al mundo de la vida objetivo, resulta interesante que, aunque se hace bastante énfasis en las herramientas del historiador, la relación entre ellas y la forma en que ayudan las juventudes a comprender y actuar en el mundo es poco clara. Hay más referencias a la investigación en general o a las experiencias concretas en particular. Sí hay un posicionamiento respecto a que experiencias del pasado pueden ayuda a comprender una situación del presente, desde su gestación y desarrollo, hasta diversas posturas que se han tomado, pero parece que el programa cargado de contenidos como procesos políticos y económicos, será visto como una limitante.

En cuanto al mundo de la vida originario, es decir, aquel que implica conciencia del mundo, encuentro un posicionamiento docente hacia la migración, la pobreza, la violencia, la exclusión y la falta de justicia social. Como se vio desde el capítulo cuatro, son aspectos que se viven, se experimentan por medio de diversas interacciones que pueden ser cara a cara, pero también por medio de libros e incluso objetos y que dan sentido y forma a la enseñanza de la historia.

Discusión final. Sobre la conversación compleja, la experiencia y la identidad como docente de historia en el IEMS

Hablar del curriculum producido por una conversación compleja entre las personas y sus historias de vida, y factores sociales por medio de lo escolar como el conocimiento académico y la cultura escolar, implica hablar del encuentro de una multiplicidad de identidades que, se reconstruyen cotidianamente en estos procesos. Analíticamente he separado sus elementos, pero, como se pudo ver a lo largo de los capítulos, lo importante es lo que ocurre en el encuentro, lo que hay entre. Finalmente, la multiplicidad se da cuando la vivencia personal de lo social y se interesa por comprender y comprenderse en ese mundo.

En esta tesis revisé los diferentes momentos del campo del curriculum, esto ayudó no solo a enriquecer esta noción, de la cual en la actualidad se reconocen y aceptan los múltiples significados, sin dejar de perder predominio la de planes y programas de estudio. Estos permiten plantear más preguntas, más interrogantes que requieren revisión constante puesto que hablar de procesos hace imprescindible no perder de vista la dimensión histórica del curriculum, es decir, considerar siempre las circunstancias, las características del momento en el que se produce. Es por esta razón que los aportes de William Pinar se muestran relevantes cuando lo que se pretende es comprender la producción del curriculum como un encuentro.

En este sentido la noción de conversación compleja permitió aproximarse a las formas en que el conocimiento escolar y en general los procesos escolares, aportan a la comprensión de las

vivencias cotidianas en la escuela para construir juicios a partir de los cuales se toman decisiones que orientan la acción.

La aproximación autobiográfica por medio del proceso autobiográfico *currere* permitió identificar la forma en que, en el presente, se narra la forma personal de experimentar condiciones sociales. Ahí resalta la pobreza o dificultad para satisfacer las necesidades básicas, las propias o las de otras personas, la violencia y la exclusión. En lo social encuentro un interés y necesidad constante por la justicia social, por parte de las y los docentes que participaron en el proceso autobiográfico, así que, la forma en que el conocimiento escolar se ha aplicado a la vida diaria suele relacionarse con las luchas por el reconocimiento, la redistribución y la participación. En este sentido, el *currere* se ha mostrado como un proceso movilizador, es posible que, dadas las múltiples responsabilidades y tareas docentes, contar con un espacio de escritura autobiográfica facilite la introspección que lleva a ese poder biográfico del que hablaba en el primer capítulo y que es una de las metas de las historias de vida. Cuando se concluía con el proceso o trabajo de campo, la mayoría de participantes se encontraban realizando algunos cambios[57] o considerando su realización a pesar de las graves consecuencias de la pandemia.

Es posible considerar que, ya que una de las fases del currere implica la movilización, lo anterior no sería una novedad. Pero, si recordamos que el trabajo se realiza con docentes de historia, que suelen hablar de un enfoque que relaciona pasado y presente en un diálogo constante, no deja de ser llamativa la necesidad de espacios para la reflexión y el análisis de la conciencia histórica, del camino recorrido y la forma en que hoy se recuerda. Si en docentes que tienen familiaridad con este tipo de análisis y relaciones es una necesidad, podría preguntar qué sucede

[57] Estudios de posgrado, escritura o realización de investigaciones, permisos para laborar en otros lugares

con otras áreas o campos del conocimiento cuyas formas de aproximación al mundo de la vida es distinto.

Por otro lado, queda pendiente desarrollar más la potencialidad movilizadora del *currere*, hacen falta más estudios longitudinales en personas que recorren estos procesos, es decir, hace falta tener como meta de investigación lo que ocurre después de participar en un proceso autobiográfico de estar características. Desafortunadamente, los posgrados se presentan como una opción poco viable para este tipo de estudios y en la actualidad resultad complicado encontrar financiamiento para desarrollar estos trabajos.

En otro sentido, no debemos ignorar la trayectoria social de una institución educativa, más cuando ellas cuentan con una narrativa dominante que define de cierta forma la identidad de su comunidad. En este caso, encontré repetidas referencias a la narrativa maestra sobre la defensa del derecho a la educación y la lucha popular, y lo que parecen ser dos posicionamientos al respecto. El primero, que yo considero dominante, que tiende a pensar que el IEMS es una forma de lucha por la justicia social que no puede ignorar las condiciones políticas, sociales y económicas de las y los estudiantes y apoyarles a superarlas. El segundo que considera que el origen social, económico y cultural no pueden ni deben ser aprovechados para metas políticas que pretenden perpetuar la dependencia a programas sociales o la buena voluntad de algunas personas. Como en todo, no hay blanco y negro, sino una serie de matices que van y vienen entre cada postura y suelen preguntarse qué es lo que más conviene hoy.

La síntesis de los elementos anteriores es la construcción cotidiana de una identidad docente que tiene ciertas características que discuto a continuación.

Yo enseño

La comprensión del curriculum producido pasa por el análisis acerca de cómo entiende cada participante la relación que tiene como enseñante (yo que enseña) con estudiantes (otres), las respuestas, casi siempre temporales e inacabadas a esta cuestión, colocan a docentes en un sitio curricular de múltiples significados y articulaciones que he mostrado a lo largo de la tesis y son:

- Enseñar es ejercer una acción política
- Enseñar es oponerse a la desigualdad étnica
- Enseñar es oponerse a la desigualdad de género
- Enseña es un acto histórico
- Quien enseña es un universo de experiencias
- Quien enseña forma parte de una institución

Yo ejerzo una acción política

La enseñanza de la historia se caracteriza por una resistencia contra relaciones de dominación, principalmente las que vienen de la clase política y de los gobiernos en turno. Más cuando atentan contra el derecho a la educación y sus posibles efectos transformadores. La intención es trabajar con las juventudes que siguen siendo excluidas de la educación y otros derechos. Aunque no es claro o explícito, hay una intención de mostrar, por medio de la enseñanza de la historia que las personas pueden actuar para transformar la realidad. Esto se hace a partir de temas o problemas del presente que se estudian en clave histórica, analizando cómo se producen y desarrollan.

Hasta ahora la enseñanza se ha enfocado en comprender algunos aspectos particulares del capitalismo estos son derechos laborales, cambio climático y explotación del medio ambiente, violencia patriarcal, exclusión étnica y ciudadanías.

El posicionamiento y lucha política toma otras formas y lugares. El sindicato juega un papel protagónico en el Instituto, sin embargo queda pendiente profundizar en la relación entre sus luchas y los procesos de aula, en este trabajo se evidencian temas particulares como los derechos laborales, sin embargo, falta considerar si el sindicalismo es un tema que se discute de forma amplia diversa y plural, analizando diversas opciones, vías y características que ha tomado y si, como en el caso de Daniel, el resto de la comunidad docente se asume y hace explícito el posicionamiento como personas que realizan una lucha social.

Por otro lado, aunque hay una franca preocupación por problemas del presente como el ascenso del neofascismo, el incremento de la violencia y la crisis medioambiental, o por problemas particulares del Instituto como la deserción y el egreso, no hay un posicionamiento claro respecto al futuro. Hay pocas referencias a lo que se considera que podría ocurrir en la institución, la sociedad o la propia vida. En el segundo capítulo mencioné que las referencias al futuro eran más una lista de deseos sobre lo que gustaría que pasara y, por otro lado, una lista bastante negativa de lo que podría ocurrir.

La identidad política en el aula, está marcada por la aspiración de contribuir a la transformación de las vidas de las y los estudiantes, pero también por el enojo, el miedo y el cansancio.

Yo enseño a oponerse a la desigualdad étnica y de género

El programa de historia se estructura a partir de una propuesta tradicional o dominante, porque sigue una periodización eurocéntrica y, a pesar de proponer la historia cultural como el enfoque a partir del cual se estudia el pasado, sigue privilegiando acontecimientos y procesos políticos y económicos de la narrativa occidental. En ese sentido, el programa no ayuda a entender problemas

sociales que la población del IEMS vive, como la violencia y la exclusión. Ante esta situación se generan algunos intentos de contranarrativas, como la historia de las emociones, del género, medioambiental y de grupos indígenas, sin embargo, es necesario pensar otras periodizaciones e incluir conceptos como exclusión y hegemonía, para que la enseñanza no sea dar temas sino conversar sobre problemas.

La etnia es un tema que aparece de forma tímida, podría pensarse que, al estar en la ciudad no es un factor importante, pero, hay grupos, pueblos originarios, o jóvenes que son segunda o tercera generación de familias que migraron a la ciudad. Es un tema poco trabajado o abordado a partir de esfuerzos que el tiempo limita.

La violencia de género mantiene una fuerte presencia y se reproduce la relación de dominación patriarcal en diferentes niveles. El acoso sexual es una forma de violencia todavía muy normalizada y de la que se habla muy poco. Hay una visión feminizada y machista de las docentes pues son señaladas como las que, por ser mujeres, hablan de patriarcado, machismo, acoso, feminismos, diversidad sexual, cuerpo y afectos.

La lucha sindical parece tener sesgos de género, las docentes madres tienen poco apoyo para enfrentar la reducción de sus derechos laborales como el de lactancia o la posibilidad de estudiar. Parecería que hay una idea de que la maternidad es una aceptación implícita de la reducción de las posibilidades de desarrollo personal y profesional, incluso de la calidad de vida. También se asume que, las mujeres, por serlo, no saben liderar un sindicato, cuando también hay hombres que han negociado a espaldas de la base.

Yo soy una persona histórica

Entender el curriculum como algo producido requiere considerarlo como histórico, es decir, inscrito en una serie de circunstancias de un momento y lugar determinado. En este caso, el

presente está fuertemente marcado por el pasado, o por la manera en que se mira, por la historia del IEMS, por la lucha por el derecho a la educación de los movimientos urbanos de las últimas décadas del siglo pasado. También por lo que parece ser una historia de abandono y uso político.

El yo que enseña tiene una formación disciplinar que le constituye. La actitud que mira el mundo desde la disciplina fue una forma de poder explicar y comprender experiencias de la vida como la pobreza o la violencia. Pero también implica una especie de vigilancia y defensa de la historiografía, una naturalización de elementos como la historia como materia escolar y lo que se ha llamado la enseñanza de los procedimientos del historiador. Esto hace que por momentos sea confuso definir el sentido de la enseñanza de la historia pues son muchos objetivos o propósitos, la disciplina, los problemas del presente, los procesos y acontecimientos históricos, los intereses personales, es un diálogo complejo y tenso que es parte de la construcción identitaria docente del que poco se habla y reflexiona.

El yo que enseña se encuentra inscrito en dinámicas institucionales, sociales y políticas que pueden dificultar ser un yo del presente y tender a convierte en presentista. Las urgencias del presente, los malestares, las preocupaciones y angustias han dejado poco espacio para hacerse preguntas auto reflexivas, incluso para narrar la propia historia y articularla con la historia social en la que se inscribe. Si esto sucede con profesionistas del área, resulta sumamente necesario investigar lo que está ocurriendo con quienes enseñan otros campos del conocimiento.

Yo soy un universo de experiencias

La experiencia es un pasado presente, “cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados”, y, por otro lado, la expectativa se da en el presente, con lo cual sería un futuro hecho presente y está ligada a lo todavía no hecho, a lo no experimentado (Koselleck, 1993). El yo docente elige de forma más o menos consciente los elementos del pasado que desea resaltar en el

presente a partir de las expectativas de futuro. Este universo de experiencias elige resaltar el origen y apoyo familiar, problemas sociales y una concepción disciplinar del conocimiento para organizar su práctica.

Sin embargo, por múltiples razones que ya he expuesto a lo largo de esta tesis, hay poco espacio para reconocer esas experiencias y analizar de qué manera forman juicios y anticipaciones respecto, en este caso, a lo que es la enseñanza de la historia.

No basta con decir que somos un cúmulo de experiencias, es necesario volver con frecuencia a ellas para identificar las estructuras a partir de las cuales actuamos y tomamos decisiones, por ejemplo, preguntarnos de qué manera influye vivir condiciones de exclusión económica hoy en mi identidad docente, cómo llevo al aula los problemas laborales.

Yo formo parte de una institución

El yo que enseña también tiene un yo administrador del curriculum. Ese que decide qué, cómo y para qué implementa el programa, pero, finalmente, lo usa como punto de partida. El yo que enseña forma parte de la estructura institucional, tiene un lugar en una organización jerárquica y recibe un tipo y nivel de autoridad en su relación con las y los jóvenes.

La enseñanza de la historia se sustenta en supuestos institucionales como la transformación de las condiciones de marginación, los ejes de formación y el enfoque del área. Las continuas referencias al modelo educativo y su defensa son el elemento más evidente de esta parte de la construcción identitaria, que es tensa en varios sentidos, estos son, asumirse como trabajador y ver los derechos laborales violentados de forma repetida, que la actividad profesional esté regulada por un contrato que llega a limitar elementos que podrían enriquecer la propia práctica.

La narrativa acerca del origen del IEMS es rica en significados para la construcción identitaria docente. Es un relato particular en una institución que también tiene muchas

particularidades que ayudan al desarrollo de un sentimiento de pertenencia. Esto se hace más fuerte cuando vamos al caso de la enseñanza de la historia ya que, aunque se ha visto que el programa sigue presentando las características dominantes de la historia escolar, el programa que todavía se considera innovador o distinto. Entonces deberíamos preguntarnos cómo o de qué forma puede haber una movilización si esta puede llegar a significar un rompimiento con la propia identidad. Lo mismo sucede con la posibilidad de cambiar o actualizar los programas y por qué esto ha sido tan complicado al grado de que no ha ocurrido desde hace 16 años.

La narración que construyo en esta tesis nos muestra que poner al centro lo educativo requiere ir al nivel de la experiencia para hacer visible lo sutil, pero sustancial, que sostiene la relación educativa. Apelar a la memoria permite recuperar lo subjetivamente valioso, el sentido de lo vivido y que es reflejo y dinámicas más amplias y estructurales. Las estructuras que configuran la identidad docente se reconstruyen a lo largo de la vida, y entretejen experiencias de la vida cotidiana, con la familia, amistades, libros, cuerpo, pobreza, exclusión, violencia, luchas por la justicia social y tomar forma en el aula por medio de temas y actividades que pretenden contribuir a la transformación de la vida de jóvenes con quienes hay una identificación. La identidad docente articula un posicionamiento político que se opone a la desigualdad étnica y de género, que mira históricamente su quehacer, pero también está marcada por la historiografía que se compone de experiencias que rebasan las materias escolares y las disciplinas y que se enmarcan en el relato de una institución.

Apéndices

Apéndice A

Hoja de registro
Proceso autobiográfico con profesores de Historia del IEMS

Indicaciones:
Este formulario tiene la función de recabar información sobre los participantes. Los datos aquí consignados serán tratados con apego a las normas de protección de datos, así como con apego a los criterios de confidencialidad.

Datos generales			
Nombre:			
Edad:		Género:	
Mejor medio de contacto:			
Experiencia docente			
IEMS	Antigüedad:	Plantel actual:	
	Materias impartidas: Historia 1 _____ Historia 2 _____ Historia 3 _____ Historia 4 _____ Optativa _____		
	Otros cargos o funciones:		
Otras	¿Ha sido profesor en otras instituciones? Sí No		
	Nivel educativo EMS _____ Superior _____ Otro _____	Institución o instituciones	
	¿Actualmente es docente en otras instituciones? Sí No		Nombre:
Formación académica			
Licenciatura en:			Institución:
Maestría en:			Institución:
Doctorado en:			Institución:
Otros estudios:			
Experiencia profesional No docente			
Experiencia profesional no docente más reciente:			
¿Se desempeña profesionalmente en otros ámbitos en la actualidad? Sí No			
Protección de datos y confidencialidad			
Con la intención de que su nombre no quede asociado a su autobiografía, por favor escriba en este espacio el seudónimo con el que le gustaría que se reportara la información:			
Consentimiento			
Por este medio manifiesto que se me informó de las características del proceso autobiográfico con profesores de Historia del IEMS. Estoy de acuerdo en participar de manera voluntaria y sé que mi información personal no se dará a conocer en el informe o comunicaciones que deriven de este estudio. Fecha: Firma:			

Apéndice B

Guion para Taller 1A, sesión 1 Bloque 2

Momento regresivo- Básica

Indicaciones

- Recordar el propósito de la fase y la diferencia entre recordar y reactivar el pasado.
- Explicar la técnica de la libre asociación y la forma de registrar las ideas.
- Hacer énfasis en que no deben tratar de racionalizar o dar coherencia a las experiencias, primero se registra y luego se ordena.
- Señalar que es probable que en el momento del diálogo en plenaria surjan más experiencias, deben registrarlas.

Guion

Regresa a tu educación básica, puede ser jardín de niños, primaria o secundaria, pueden ser todos juntos o uno a la vez. Busca la experiencia educativa más remota a la que puedas acceder. Piensa en las escuelas en las que estudiaste, qué profesores recuerdas, qué objetos, libros, compañeros. Qué hacías y cómo lo hacías.

Qué cosas llamaban tu atención, en qué momentos te fugabas por medio de una fantasía, ¿era en alguna clase en particular o con algún maestro en específico?

Cómo eran las relaciones de los profesores con los estudiantes y entre los estudiantes.

¿Intervenían otras personas?

¿Qué hacías en las vacaciones, qué actividades realizabas?

Apéndice C

Guion para Taller 1A, sesión 2 Bloque 1

Momento regresivo- Media Superior y Superior

Indicaciones

- Recordar el propósito de la fase y la diferencia entre recordar y reactivar el pasado.
- Explicar la técnica de la libre asociación y la forma de registrar las ideas.
- Hacer énfasis en que no deben tratar de racionalizar o dar coherencia a las experiencias, primero se registra y luego se ordena.
- Señalar que es probable que en el momento del diálogo en plenaria surjan más experiencias, deben registrarlas.

Guion

Vamos ahora a reactivar nuestras experiencias en la educación media superior y superior. ¿Dónde estudiaste la EMS?, ¿Qué asuntos te interesaban?, ¿Con qué profesores te relacionabas más?, ¿Qué leías?, ¿Qué materias te gustaban?, ¿Cómo era la relación con los compañeros? Qué otras actividades realizabas.

¿Cómo fue la elección de carrera? ¿Qué tal los primeros meses?, ¿Qué profesores, temas, procesos, acontecimientos y corrientes de pensamiento estudiabas por interés personal o te generaban interés? ¿qué materias, acontecimientos o procesos no te llamaban la atención? ¿Cómo era la relación con los profesores y compañeros? ¿qué leías? ¿Realizabas otras actividades, cuáles?

Apéndice D

Guion para Taller 1A, sesión 2 Bloque 1

Momento regresivo- Primer año de docencia

Indicaciones

- Recordar el propósito de la fase y la diferencia entre recordar y reactivar el pasado.
- Explicar la técnica de la libre asociación y la forma de registrar las ideas.
- Hacer énfasis en que no deben tratar de racionalizar o dar coherencia a las experiencias, primero se registra y luego se ordena.
- Señalar que es probable que en el momento del diálogo en plenaria surjan más experiencias, deben registrarlas.

Guion

Nota: es posible que haya profesores que hayan iniciado la docencia en otra institución y otros que no, señalar que deben hacer, por ahora sólo el primer año como docentes.

Vamos a reactivar ahora los recuerdos del primer año como profesor. Es posible que puedas regresar al momento en que tomaste la decisión de ser docente, revisa los factores que intervinieron en esa decisión. Escribe sobre la institución en la que comenzaste y cómo fue que llegaste a ella. También trata de reactivar el proceso de ingreso, si hubo entrevistas, exámenes. Si te es posible escribe las expectativas que tenías sobre la docencia en una institución particular.

Vamos ahora al proceso de integración a la actividad docente. Intenta regresar y relatar las actividades que hacías, eran sólo de docencia o tenías que hacer otras cosas. Es posible que hayas recibido capacitación, apoyo o formación para integrarte a tus actividades, ya sea de manera formal o de parte de algún colega.

Ahora vamos a la planificación, el diseño de actividades, la selección de materiales, cómo definías los objetivos o propósitos de tus clases. Cuáles eran tus recursos para este proceso.

Y cómo era el momento de estar en el aula, que puedes decir sobre los estudiantes, tu relación con ellos, cómo recibían tus propuestas de actividades, materiales, organización de clase. Qué cosas te generaban gusto o agrado por la docencia y cuáles no te gustaban tanto.

Trata de reactivar las emociones que viviste, y relaciónalas con personas, actividades u objetos.

Apéndice E

Guion para Taller 1A, sesión 2 Bloque 2

Momento regresivo- Docencia IEMS

Indicaciones

- Recordar el propósito de la fase y la diferencia entre recordar y reactivar el pasado.
- Explicar la técnica de la libre asociación y la forma de registrar las ideas.
- Hacer énfasis en que no deben tratar de racionalizar o dar coherencia a las experiencias, primero se registra y luego se ordena.
- Señalar que es probable que en el momento del diálogo en plenaria surjan más experiencias, deben registrarlas.

Guion

Nota: para esta etapa, nos vamos a acercar mucho al presente, pero sin llegar a él

Es posible que requieras periodizar o separar por momentos el resto de tu experiencia docente, primero escribe ideas y luego organizas.

Vamos ahora a tu vida docente en el IEMS. Pueden ser 5 años, 10 o más. Registra los momentos que surjan justo ahora, registra lo que salga. Es posible que sean cosas como la relación con los colegas, con las autoridades; el cambio a la institución. También pueden ser cuestiones sobre la relación con los estudiantes y su aprendizaje de la historia, pueden ser sus inquietudes, sus acciones, su forma de comportarse.

También puedes ver si surgen ideas sobre nuevas influencias en tu docencia, puede ser un investigador, un teórico, un libro, alguna corriente de pensamiento. Los cambios pueden ser en las prácticas, en los materiales, en las actividades, las formas de evaluar, incluso en lo que consideras que es el objetivo de tu labor.

Revisa si se reactivan experiencias concretas con los colegas, las autoridades, los estudiantes. Es posible que identifiques tus experiencias educativas con asuntos que solemos llamar personales, como la familia.

Qué leías en todos estos años, qué otras actividades académicas regresan ahora.

Apéndice F

Guion para Taller 1A, sesión 3 Bloque 2

Momento progresivo

Indicaciones

- Recordar el propósito de la fase y la diferencia ficción y pensar el futuro a partir del presente.
- Explicar la técnica de la libre asociación y la forma de registrar las ideas.
- Hacer énfasis en que no deben tratar de racionalizar o dar coherencia a las experiencias, primero se registra y luego se ordena.
- Señalar que es probable que en el momento del diálogo en plenaria surjan más experiencias, deben registrarlas.

Nota: es posible que se asuma que no se pueden hacer conclusiones respecto al futuro, no se trata de un ejercicio de ficción sino de plantear cómo será el futuro a partir de las condiciones del presente. Se recomienda iniciar con una relajación.

Esta fase se trata de discernir hacia dónde nos dirigimos como intelectuales, profesionales y seres humanos, cómo será la experiencia educativa, los intereses intelectuales, el trabajo, la relación con los estudiantes y con los colegas. Todo esto lo podían pensar a un mes, un semestre, un año, tres, cinco y tantos como les fuera posible

Piensa cómo será ser un maestro en los próximos días, semanas, meses y años. ¿Cómo será la enseñanza para ti? Cómo será la evaluación, el currículo, cómo serán los estudiantes, el IEMS u otra institución, cuáles cambios personales, individuales, institucionales, nacionales o internacionales puedes pensar.

Apéndice G

Guion de entrevista Etapa 1B

Proceso autobiográfico con profesores de Historia del IEMS

Nombre o seudónimo:
Plantel:
Fecha:
Hora: _____

Introducción informativa

Propósito de la entrevista: afinar algunos aspectos de las experiencias educativas iniciadas en la fase anterior, para ello seguiremos algunas técnicas del *currere* como la libre asociación, sólo que ahora tú me narrarás tus respuestas y yo haré el registro.

Confidencialidad: en caso de que no desees que se dé a conocer tu información privada, omitiré referencias a nombres, fechas, lugares, tu nombre será sustituido por el seudónimo que elegiste u otro en caso de que desees modificarlo. El contenido de la entrevista sólo lo conoceremos mu tutor y yo y él sólo verá tu seudónimo en caso de que no desees que conozca tu información.

Es posible que a partir de estas entrevistas publique artículos, ponencias y escriba capítulos de mi tesis, en todos los casos respetaré nuestro acuerdo de confidencialidad. Cuando esté lista la transcripción te la haré llegar, y los análisis de las entrevistas en conjunto los discutiremos en enero del próximo año o antes si encontramos el tiempo.

Al igual que en el taller, **tú decides cuánta información dar, o cuanto quieres profundizar**, si no deseas responder una pregunta o ahondar más en un tema, basta con que me lo indiques.

Antes de comenzar, quiero pedirte permiso para grabar en audio la entrevista.

---¿Tienes alguna pregunta o comentario antes de iniciar con las preguntas?

Guion de entrevista

Primera parte: regresiva

Segunda parte: progresiva

Te propongo que imaginemos que es mayo del 2020, y yo vengo a saludarte y platicar contigo, te pregunto cómo estás, cómo te ha ido y cómo van las cosas en el IEMS ¿qué me contestarías?
¿crees que podríamos hacer el mismo ejercicio para el 2024, es decir, finales de la gestión de Sheinbawn y dentro de 5 años? ¿Qué me contestarías si te pregunto cómo estás cómo te ha ido y cómo van las cosas en el IEMS?

Final

Puntos principales de la entrevista:

No tengo más preguntas, ¿hay algo más que te gustaría plantear, o preguntar, antes de que demos por terminada la entrevista?

Agradezco tu tiempo y respuestas y pronto te enviaré la transcripción

Apéndice H

Guion para Taller 2A, sesión 1

Momento regresivo- en el aula

Indicaciones

- Recordar el propósito de la fase y la diferencia entre recordar y reactivar el pasado.
- Explicar la técnica de la libre asociación y la forma de registrar las ideas.
- Hacer énfasis en que no deben tratar de racionalizar o dar coherencia a las experiencias, primero se registra y luego se ordena.
- Señalar que es probable que en el momento del diálogo en plenaria surjan más experiencias, deben registrarlas.

Guion

¿Cuál era mi posicionamiento historiográfico al llegar al IEMS?

¿Cómo se relacionó con mis primeros años de docencia?

¿Qué nuevas influencias hubo y de dónde vinieron?

Apéndice I

Guion para Taller 2A, sesión 1

Momento regresivo- en el aula

Indicaciones

- Recordar el propósito de la fase y la diferencia entre recordar y reactivar el pasado.
- Explicar la técnica de la libre asociación y la forma de registrar las ideas.
- Hacer énfasis en que no deben tratar de racionalizar o dar coherencia a las experiencias, primero se registra y luego se ordena.
- Señalar que es probable que en el momento del diálogo en plenaria surjan más experiencias, deben registrarlas.

Guion

¿Cómo he realizado la planificación mi clase?

¿Cómo defino los objetivos de la clase?

¿Cómo he usado el programa?

¿Cómo ha cambiado la forma de planificar y mi relación con el programa?

¿Qué actividades he realizado?

¿Cuál ha sido mi meta al proponer actividades?

¿Cuál es el papel de los estudiantes en las actividades?

¿Cómo reciben los estudiantes las actividades?

¿Qué materiales y recursos he usado en clase?

¿Dónde busco materiales o cómo los elaboro?

¿Qué papel han jugado los otros colegas en el uso de materiales?

¿Cómo llevo a cabo la relación presente-pasado-presente y cómo la comprenden los estudiantes?

Apéndice J

Guion de entrevista Etapa 2B

Proceso autobiográfico con profesores de Historia del IEMS

Nombre o seudónimo:
Plantel:
Fecha:
Hora: _____

Introducción informativa

Propósito de la entrevista: resolver algunas dudas tanto de tu parte como mías con respecto a las etapas analítica y sintética del proceso.

Confidencialidad: en caso de que no desees que se dé a conocer tu información privada, omitiré referencias a nombres, fechas, lugares, tu nombre será sustituido por el seudónimo que elegiste u otro en caso de que desees modificarlo. El contenido de la entrevista sólo lo conoceremos mu tutor y yo y él sólo verá tu seudónimo en caso de que no desees que conozca tu información.

Es posible que a partir de estas entrevistas publique artículos, ponencias y escriba capítulos de mi tesis, en todos los casos respetaré nuestro acuerdo de confidencialidad. Cuando esté lista la transcripción te la haré llegar, y los análisis de las entrevistas en conjunto los discutiremos en enero del próximo año o antes si encontramos el tiempo.

Al igual que en el taller, **tú decides cuánta información dar, o cuanto quieres profundizar**, si no deseas responder una pregunta o ahondar más en un tema, basta con que me lo indiques.

Antes de comenzar, quiero pedirte permiso para grabar en audio la entrevista.

---¿Tienes alguna pregunta o comentario antes de iniciar con las preguntas?

Guion de entrevista

_____

Después de este recorrido que hicimos por el pasado y lo que piensas del futuro, ¿qué aspectos reconoces que han estado más presentes o qué ideas son recurrentes y parecen ciertas tanto en el pasado, el presente y el futuro?

Si pensamos en el texto que escribiste ¿Es posible identificar decisiones que tomas hoy influenciadas por tu pasado?

Y en cuanto al futuro ¿Qué decisiones tomas hoy a partir de lo que esperas para tu futuro?

¿El proceso autobiográfico te dejó aprendizajes?

¿Qué cosas se confirmaron con el proceso autobiográfico?

¿Tomaste algunas decisiones respecto a cómo seguir el camino como docente? ¿Tienes algún plan o planes para lograrlo?

Final

Puntos principales de la entrevista:

No tengo más preguntas, ¿hay algo más que te gustaría plantear, o preguntar, antes de que demos por terminada la entrevista?

Agradezco tu tiempo y respuestas y pronto te enviaré la transcripción

Apéndice K

Proceso Autobiográfico con profesores de historia del IEMS. Tercera sesión grupal, evaluación y análisis. Enero 2020

Seudónimo o nombre: _____

Las siguientes preguntas tienen como propósito hacer un análisis del proceso autobiográfico desde la experiencia individual de cada participante.

1. ¿Por qué decidiste participar en este proceso?

2. ¿Qué te pareció haber participado?

3. La escritura autobiográfica ¿llegó a implicar un desafío para ti?

4. ¿Qué aprendiste sobre ti y tú práctica al escribir?

5. ¿Cómo afectaron las interacciones grupales tu escritura y/o reflexión?

6. ¿Cómo impacta tu historita personal tu enseñanza (si es que lo hace)?

7. ¿Notaste cambios en tu práctica o en la forma que la piensas y analizas a partir de tu participación en este proceso?

8. ¿Consideras importante reconocer las relaciones pasado-presente-futuro de la historia personal para entender lo que sucede en el aula?

9. ¿Por qué decidiste llegar hasta el final del proceso?

Bibliografía

Academia de Historia. (2006). Enseñanza de la Historia desde el presente: Sustento teórico del enfoque del área de historia. *Cuadernos de apoyo a la docencia* (Vol. 1, pp 8-30).

Álvarez, S. (2008). América Latina: economía, Estado y sociedad en el siglo XXI. *Historia Actual Online*, *16*, 65-73.

Alves, N. (2011). Everyday Life in Schools. *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances* (pp 43-53). New York: Palgrave Macmillan.

Antíoco. (2019a, mayo 30). *Autobiografía 1A. Regresiva y Progresiva. Antíoco*. CDMX.

Antíoco. (2019b, junio 3). Entrevista 1B. Antíoco.

Antíoco. (2020a, enero 14). *Autobiografía 2A. Analítica y Sintética. Antíoco*. CDMX.

Antíoco. (2020b, enero 15). Entrevista 2B. Antíoco.

Anzaldua Arce, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo imaginario, transferencia y poder*. Mexico: Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Division de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado a partir de http://books.google.com/books?id=CqYQAAAAYAAJ

Applebee, A. N. (2008). *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning.* Chicago: University of Chicago Press. Recuperado a partir de http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5182724

Arguello Nevado, D. C. (2014). *Pensar históricamente a la nación: una propuesta para la enseñanza de la historia a través de los monumentos históricos y el espacio público*. UNAM.

Astudillo, R. (2013, mayo 15). Gaceta del Senado. *Senado de la República*. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/41173

Augustowsky, G., Edelstein, Ó., y Tabakman, S. (2000). *Tras las huellas urbanas. Enseñar la historia a prtir de la ciudad*. Buenos Aires: Novedades educativas. Recuperado a partir de http://noveduc.com/l/tras-las-huellas-urbanas/166/9789879191903

Báez, L. (1993). *La noción programa de estudios y el paradigma pedagogía por objetivos. La construcción del discurso tecnológico de la docencia*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Barbiana. (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.

Barco, S. (1997). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp 157-167). Buenos Aires: Paidós.

Barrón, M. C. (2011). Professional Education in Mexico at the Beginning of the Twenty- First Century. *Curriculum studies in Mexico : intellectual histories, present circumstances*, International and development education (pp 181-206). New York: Palgrave Macmillan.

Baudouin, J.-M. (2009). Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento. En P. Ducoing (Ed.), *Tutoría y mediación* (Vol. I, pp 31-55). México: IISUE-UNAM/Afirse.

Baudouin, J.-M. (2016). Narrativa: biografías y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación. En P. Ducoing (Ed.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp 405-421). México: Plaza y Valdés.

Becerra, P. J. B. (2003). El proceso electoral del año 2000 en el Distrito Federal. *Revista Mexicana de Estudios Electorales*, *0*(1), 95-128.

Benavente, A. (1999). América Latina: El peso de la tradición paternalista. *Política. Revista de Ciencia Política*, *37*, 117-145. doi:10.5354/rp.v37i0.55164

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, *29*, 1-23.

Bertaux, D., social, C. d'organisation des recherches appliquées sur le développement économique et, y sociaux, C. d'étude des mouvements. (1976). *Histoire de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Maison des sciences de l'homme.

Bertely, M., y Corenstein, M. (1994). Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa. *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: UNAM-UNL.

Best, J. (2017). *Social problems* (Third edition.). New York: W.W. Norton & Company.

Bobbit, F. (1918). *The curriculum: A summary of the development concerning the theory of the curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Bolyard, C. S. (2016). *Stories Shared and Lessons Learned: Using Currere to Explore Veteran Elementary Teacher Narratives of Teaching in an Accountability Era*. Miami University. Recuperado a partir de https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ETD_SUBID:113806

Bracho, y Miranda, F. (2012). Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. INEE. Recuperado a partir de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/bracho-y-miranda-evaluacion-del-dise%C3%B1o-de-los-servicios-educativos-2012.pdf

Brown, D. S. (2007). *Restorying Ourselves: Using Currere to Examine Teachers' Careers*. Oklahoma: Oklahoma State University.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vantage.

Burke, P., Gil Aristu, J. L., y Martín Arribas, F. (2012). *Formas de hacer historia*.

Carnoy, M. (1993). *La educación como imperialismo cultural*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.

Casimiro Lopes, A. (2011). Libraries and Identities. *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances* (pp 115-133). New York: Palgrave Macmillan.

Castellanos, Ó. (2006). Primera etapa. *Memoria: origen de un proyecto educativo* (pp 70-87). Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

Chesneaux, J. (1991). *Hacemos tabla rasa del pasado?* México: Sglo XXI. Recuperado a partir de https://herder.com.mx/es/libros-books/hacemos-tabla-rasa-del-pasado/jean-chesneaux/siglo-xxi-editores

Cirlot, V. (Ed.). (1985). *Epopeya e historia*. Barcelona: Argot.

Consejo de los Pueblos y Barrios Originarios. (2017). Padrón de Pueblos y Barrios Originarios de la Ciudad de México. Secretaría de Gobierno del Distrito Federal. Recuperado a partir de https://procine.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/Anexo1-%20Concurso-Pueblos-Barrios-PROCINE2018%20-PADRON-FEB-2017.pdf

Cooper, K., y White, R. E. (2011). *Qualitative Research in the Post-Modern Era: Contexts of Qualitative Research*. Springer Science & Business Media.

Corona, S. (2018). ¿Quién es Alejandra Barrales Magdaleno? *El Economista*. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.eleconomista.com.mx/politica/Quien-es-Alejandra-Barrales-Magdaleno--20180701-0077.html

Covarrubias, P., y Camarena, E. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. Estado de México: unam–fes Iztacala y Castellanos Editores.

Covarrubias, P., y Casarini, M. (2013). Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución. *La investigación curricular en México, 2002-2011* (pp 197-

262). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México : Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Cruz, A. (2017, enero 14). La Jornada: Tejido social en el IEMS, resquebrajado. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.jornada.com.mx/2017/01/14/capital/025n1cap

Cuesta, R. (2016). *Conocimiento escolar y código disciplinar: síntesis descriptiva*. Salamanca. Recuperado a partir de http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/1.2.CONOCIMIENTO-ESCOLAR-Y-CODIGO.DISC_..pdf

Currere Exchange Journal. (2020). *The Currere Exchange*. Recuperado febrero 5, 2020, a partir de https://www.currereexchange.com/currere-exchange-journal.html

Daniel. (2019a, febrero 24). *Autobiografía 1A. Regresiva y Progresiva. Daniel*. CDMX.

Daniel. (2019b, junio 3). Entrevista 1B. Daniel.

Daniel. (2020a, enero 14). Entrevista 2B. Daniel.

Daniel. (2020b, enero 7). *Autobiografía 2A. Analítica y Sintética. Daniel*. CDMX.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

De Alba, A. (2011). Footprints and Marks on the Intellectual History of Curriculum Studies in Mexico: Looking toward the Second Decade of the Twenty- First Century. *Curriculum studies in Mexico : intellectual histories, present circumstances*, International and development education (pp 49-74). New York: Palgrave Macmillan.

De Alba, A., Díaz Barriga, Á., y González, E. (1991). *El campo del curriculum Vol. 2*. México: CESU-UNAM.

De la Plaza, N., Lusardi, D., y Gasco, M. (2003). Acercarse desde el presente al pasado. *Novedades educativas en educación media superior*, *149*, 30-32.

Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y curriculum*. México D.F.: Paidós.

Díaz Barriga, Á. (2003). *La investigación curricular en México: La década de los noventa*. México, D.F.: Grupo Ideograma : SEP : UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Díaz Barriga, Á. (2011). Curriculum Studies in Mexico: Origin, Evolution, and Current Tendencies. *Curriculum studies in Mexico : intellectual histories, present circumstances*, International and development education (pp 91-110). New York: Palgrave Macmillan.

Díaz Barriga, Á. (2013). *La investigación curricular en México, 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México : Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires; Madrid: Amorrortu.

Díaz Barriga Arceo, F. (2011). Curriculum Studies in Mexico: History and Current Circumstances. *Curriculum studies in Mexico : intellectual histories, present circumstances*, International and development education (pp 75-90). New York: Palgrave Macmillan.

Díaz-Barriga, Á., y García Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina: experiencia de diez países*. Recuperado a partir de http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3225577

Dinkelman, T., y Cuenca, A. (2017). Qualitative Inquiry in Social Studies Research. En M. McGlinn y C. Mason (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp 95-131). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Dominicé, P., Gaulejac, V. D., Jobert, G., y Pineau, G. (2000). *Que faire des histoires de vie*.

Dussel, I., y Caruso, M. (2006). *La invención del aula: una genealogía de las formas de ense??ar*. Buenos Aires: Santillana.

Ebrard, M. (2007). Programa General de Desarrollo 2007-2012. GDF. Recuperado a partir de http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/Programa_General_de_Desarrollo_DF_010607c.pdf

Ehécatl. (2019a, mayo 22). Entrevista 1B. Ehécatl.

Ehécatl. (2019b, marzo 21). *Autobiografía 1A. Regresiva y Progresiva. Ehécatl*. CDMX.

Ehécatl. (2020, enero 15). Entrevista 2B. Ehécatl.

Ellsworth, E. A. (1997). *Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address*. New York: Teachers College Press.

Emmerich, G. (2001). Las elecciones del 6 de julio de 1997 en el distrito federal. *Elecciones y partidos políticos en México, 1997* (pp 117-129). Ciudad de México: UAM-Iztapalapa.

Ercikan, K., y Seixas, P. C. (Eds.). (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica. *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp 15-44). Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.

Feldman, D., y Palamidessi, M. (2003). El desarrollo del pensamiento sobre el curriculum en Argentina. *International Handbook of Curriculum Research* (pp 109-122). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferraço, C. (2011). Curriculum as Practiced. *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances* (pp 93-114). New York: Palgrave Macmillan.

Follesdal, D. (1992). El concepto de Lebenswelt en Husserl. *Investigaciones fenomenológicas, 4*, 49-77.

Fontana, J. (2005). ¿Que Historia Enseñar? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (7), 15-26. doi:10.14409/cya.v1i7.1578

Fontana, J. (2010). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.

Fraser, N., y Honneth, A. (2018). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid [etc.: Morata [etc.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freixenet Mas, D. y Pesqueira Mus. (1987). *Del Presente al pasado*. México: : Alhambra.

Furlán, A. (1998). *Curriculum e institución*. Morelia: IMCED.

Furlan, A. J. (1997). *La ideología del discurso curricular: análisis de las propuestas de diseño*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa-UNAM.

Furlán, A., y Pasillas, M. A. (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM, ENEP Iztacala.

García, D. (2016a, junio 15). Breve historia del SUTIEMS, primera parte | La Izquierda Socialista. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://old.laizquierdasocialista.org/node/4068

García, D. (2016b, junio 24). Breve historia del SUTIEMS, Segunda parte. *Izquierda Socialista*. Recuperado a partir de https://marxismo.mx/breve-historia-del-sutiems-segunda-parte/

García Garduño, J. M. (1995a). Los pioneros de la teoria curricular en los estados unidos (1875-1910). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *25*(1), 43-68.

García Garduño, J. M. (1995b). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 25*(2), 57-81.

García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. *La teoría del curriculum* (pp 11-59). Madrid: Narcea.

García Garduño, J. M. G. (2011). Acculturation, Hybridity, Cosmopolitanism in Ibero- American Curriculum Studies. *Curriculum studies in Mexico : intellectual histories, present circumstances*, International and development education (pp 137-164). New York: Palgrave Macmillan.

Gaulejac, V. de, Rodríguez Márquez, S., y Taracena Ruiz, E. (2005). *Historia de vida: psicoanálisis y sociología clínica*. Querétaro, Qro.: Eds. UAQ.

GDF. (2000). DECRETO POR EL QUE SE CREA EL ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL, DENOMINADO INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado a partir de http://www.digitaliapublishing.com/a/24050/

Gissi B., N. (2009). Redes sociales y construcción de la colonia en la Ciudad de México. El caso del enclave étnico chocholteco en San Miguel Teotongo, Iztapalapa. *Cuicuilco*, *16*(45), 209-226. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Glazman, R., y De Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudios*. CDMX: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Gomezcésar, I. (1992). *Historias de mi pueblo. Concurso testimonial sobre la Historia y Cultura de Milpa Alta*. Ciudad de México: Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, Delegación Milpa Alta, Departamento del Distrito Federal.

Gomezcésar, I. (2018, enero 12). Entrevista a Iván Gomezcésar.

González Monteagudo, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Grumet, M. R. (1975). Existential and Phenomenological Foundations of Currere: Self-Report in Curriculum Inquiry. AERA. Recuperado a partir de https://eric.ed.gov/?q=madeleine+grumet+currere&id=ED104745

Haber, P. (2009). La migración del Movimiento Urbano Popular a la política de partido en el México contemporáneo. *Revista mexicana de sociología*, *71*(2), 213-245. Instituto de Investigaciones Sociales.

Herrera, S. N. (2008). La institución como objeto creador de sufrimiento. *Administración y Organizaciones*, *10*(20), 103-126.

Hobsbawm, E. (2016). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: collected essays by Dwayne E. Huebner*. Studies in curriculum theory. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio: investigación acerca de la genealogía de la lógica*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM.

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Husserl, E. (2009). *Meditaciones cartesianas: estudio preliminar y trad. de Mario A. Presas*. Madrid: Tecnos.

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero, Libro primero,*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/FCE.

Husserl, E. (. (2009). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza Editorial.

IEMS. (2002). Historia.

IEMS. (2004, abril 23). Diagnóstico de los programas de estudio del área de Historia. IEMS.

IEMS. (2006a). *Proyecto educativo*. CDMX: IEMS.

IEMS. (2006b). Estatuto Académico.

IEMS. (2010). Plan de trabajo académico 2010-2011. IEMS. Recuperado a partir de http://www.iems.edu.mx/pdf/planok.pdf

IEMS. (2012a, agosto 27). Guía de Trabajo Académico. Historia I. Invitación a la Historia: Historia viva. IEMS.

IEMS. (2012b, agosto 27). Guía de trabajo académico. Historia Optativa. Historia Entretejida: Historia Cultural de la Ciudad de México. IEMS.

IEMS. (2015, marzo 6). Designa Jefe de Gobierno a Ulises Lara como Director del Instituto de Educacin Media Superior. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de http://www.iems.df.gob.mx/prensa-designa-jefe-gobierno-ulises-lara-como-director-instituto-educacion-media-superior_931.html

IEMS. (2021). 6 cosas que debes saber del Problema Eje. Recuperado diciembre 10, 2021, a partir de http://estudiantes.iems.edu.mx/index.php/component/k2/item/175-6-cosas-problema-eje

IEMS-GDF. (2006). Estatuto Académico. Gaceta Oficial GDF.

INEE. (2019). AT01b - 2017 Tasa neta de cobertura. *INEE*. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at01b-tasa-cobertura/

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. A Coruña; Madrid: Fundación Paideia ; Morata.

Jiménez, G. (1997, agosto 17). Rechazan Cárcel de Mujeres. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers — enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, *10*(1), 71-82. doi:10.1016/0742-051X(94)90041-8

Kanu, Y., y Glor, M. (2006). 'Currere' to the rescue? Teachers as 'amateur intellectuals' in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, *4*(2). Recuperado a partir de https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/17007

Kincheloe, J. L., y Horn, R. A. (Eds.). (2007). *The Praeger handbook of education and psychology*. Westport, Conn: Praeger.

Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Psychology Press.

Kölbl, C., y Straub, J. (2001). Conciencia histórica en la adolescencia. Análisis teóricos y empíricos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *2*(3). doi:10.17169/fqs-2.3.904

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós básica (1. ed.). Barcelona: Ed. Paidos.

Kumar, A. (2011). Curriculum Studies in Mexico: An Overview. *Curriculum studies in Mexico : intellectual histories, present circumstances*, International and development education (pp 29-48). Palgrave Macmillan.

Kumar, A. (2011b). Curriculum Studies in Brazil: An Overview. *Curriculum Studies in Brazil* (pp 27-42). New York: Palgrave Macmillan.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

La Bestia del Pantano. (2019a, mayo 31). Entrevista 1B. La Bestia del Pantano.

La Bestia del Pantano. (2019b, febrero 10). *Autobiografía 1A. Regresiva y Progresiva. La Bestia del Pantano*. CDMX.

La Bestia del Pantano. (2020, enero 9). Entrevista 2B. La Bestia del Pantano.

Landesmann, M., Hikman, H., y Parra, G. (2009). *Memorias e identidades institucionales: fundadores y herederos en psicología Iztacala*. México: : Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Langness, L. L. (1965). *The life history in anthropological science*. Holt, Rinehart and Winston.

Le Goff, J., Chartier, R., y Revel, J. (1988). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero.

Lewis, Ó. (1964). *Los hijos de Sánchez*. México: FCE.

Lobrot, M. (1966). *Pedagogía institucional: la escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.

López, J. (2014). Renuncia directora de prepas del GDF. *Reforma*. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=417923

López, J. G. (Ed.). (2008). *¡Prepa Sí, Cárcel No! Un sueño, una lucha y un logro para la educación (1982 – 1999)*. CDMX: UACM.

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lucio, M. G. (2006). Los orígenes. *Memoria: origen de un proyecto educativo* (pp 14-27). Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

Macedo, E. (2011). Curriculum as Enunciation. *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances* (pp 135-153). New York: Palgrave Macmillan.

Mastroccola, M. (2005). El pensamiento didáctico argentino entre 1960 y 1983. Tendencias, características y evolución de los saberes teóricos. *Enredados por la educación, la cultura y la política* (p 159). Buenos Aires: Biblos.

Medina, A. (2005). El proyecto Educativo del Gobierno del Distrito Federal. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, *1*, 1-31.

Meneses, S., y Castro, H. (2005, diciembre 12). Profundidad de competencias y criterios de evaluación para la asignatura de historia. IEMS.

Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Moctezuma, P. (2012). *La chispa. Orígenes del Movimiento Urbano Popular en el Valle de México*. CDMX: Delegación Iztapalapa, Para Leer en Libertad A. C.

Monge, R. (1997). El Distrito Federal, en manos del hampa pese a los cambios, gastos, programas, cursos y operativos policiacos especiales. *Proceso*, (1084), 28-31. CISA Comunicacion e Informacion, S.A. de C.V.

Monge, R. (1998a). Corrupción, desorden y dispendio en la administración de Villarreal, documentados por la ALDF. *Proceso*, (1128), 30-34. CISA Comunicacion e Informacion, S.A. de C.V.

Monge, R. (1998b). Entre mandos medios y altos del DDF, las irregularidades durante la administración de Espinosa Villarreal. *Proceso*, (1108), 30-31. CISA Comunicacion e Informacion, S.A. de C.V.

Monge, R. (1999). En el último año de Oscar Espinosa Villarreal persistieron las anomalías administrativas. *Proceso*, 32-32. CISA Comunicacion e Informacion, S.A. de C.V.

Montero, F. (1994). *Mundo y vida en la fenomenología de Husserl*. Valencia: Universidad de Valencia.

Njogu, K. (2012). Conceptualizing the Curriculum: Towards A Renaissance for Theory. *American International Journal of Contemporary Research*, *2*(9), 113-115.

Núñez, E. (1997, agosto 23). Ventilarán legisladores el caso Cárcel de Mujeres. *Reforma*, 3B. Ciudad de México.

Oakeshott, M. (1959). *The voice of poetry in the conversation of mankind, an essay*. London: Bowes & Bowes.

Ordóñez, M. (2014). *Modelo de autoevaluación diagnóstica centrado en las historias de vida de los docentes de historia para diseñar propuestas de actualización*. CDMX: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado a partir de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/NDJ74N736TMRCF1LUQKGTTDUFCRG1H8AGUYB63GEYEJ7QPURBR-11266?func=full-set-set&set_number=013542&set_entry=000006&format=999

Pacheco, J. A. (2009). *Whole, bright, deep with understanding: life story and politics of curriculum studies : in-between William Pinar and Ivor Goodson*. Rotterdam, the Netherlands; Boston, Mass.: Sense Publishers.

Páez, A. (2009a, septiembre 21). Director de prepas del GDF, falso licenciado | La Crónica de Hoy. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.cronica.com.mx/notas/2009/458681.html

Páez, A. (2009b, septiembre 23). Renuncia Juventino Rodríguez a dirección del IEMS | La Crónica de Hoy. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de http://www.cronica.com.mx/notas/2009/459258.html

Pájaro Azul. (2019a, febrero 10). *Autobiografía 1A. Regresiva y Progresiva. Pájaro Azul*. CDMX.

Pájaro Azul. (2019b, mayo 9). Entrevista 1B. Pájaro Azul.

Pájaro Azul. (2020a, enero 14). Entrevista 2B. Pájaro Azul.

Pájaro Azul. (2020b, enero 7). *Autobiografía 2A. Analítica y Sintética. Pájaro Azul*. CDMX.

Parkes, R. J. (2012). *Interrupting history: rethinking history curriculum after «the end of history»*. Counterpoints : studies in the postmodern theory of education. New York: Peter Lang.

Pastrana, D. (1995, mayo 14). Proyecta DGR reintegrar Centro Médico de Reclusorios. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Pérez, A., Moncada, C., y Hernández, A. (2011, marzo 7). La Jornada: El Correo Ilustrado. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.jornada.com.mx/2011/03/07/opinion/002a2cor

Pérez, M. L. (1995, septiembre 10). Proponen modificar distribución de reos. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Pérez, M. L. (1996, junio 6). Resurgen el proyecto de nueva penitenciaría. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Pérez, M. L. (1997a, marzo 16). Invertirán $60 millones para remozar penales. *Reforma*. Ciudad de México.

Pérez, M. L. (1997b, marzo 18). Se oponen a abrir penal. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Pérez, M. L. (1997c, agosto 29). Estudiarán junto a ex cárcel. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Pérez, M. L. (1997d, septiembre 8). Abren escuela en ex cárcel. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Pérez Rocha, M. (2006). El proyecto Iztapalapa. *Memoria: origen de un proyecto educativo* (pp 29-39). Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

Pérez Rocha, M. (2019, marzo 7). Evaluación diagnóstica. Recuperado a partir de https://www.jornada.com.mx/2019/03/07/opinion/016a2pol

Pinar, W. (1975a). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Pinar, W. (1975b). The Method of «Currere.» Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.

Pinar, W. (Ed.). (1975c). *Curriculum Theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.

Pinar, W. (Ed.). (1998). *Curriculum: toward new identities*. Critical education practice. New York London: Routledge.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Studies in curriculum theory. New Jersey: L. Erlbaum.

Pinar, W. (2011a). *Curriculum studies in Mexico : intellectual histories, present circumstances*. International and development education. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (Ed.). (2011b). *Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. International and development education. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Educación hoy. Estudios. Narcea.

Pinar, W. (2017). That First Year, *1*, 1-10.

Pinar, W. F. (2010). *Curriculum studies in South Africa: intellectual histories & present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan. Recuperado a partir de http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=623867

Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity: the selected writings of William F. Pinar*. World library of educationalists. New York: Routledge.

Pinar, W. F. (2017a). Currere. Aquel Primer Año. *Investigación Cualitativa*, *2*(1), 55-65.

Pinar, W. F. (2017b). Currere. Aquel Primer Año. *Investigación Cualitativa*, *2*(1), 55-65.

Pinar, W., y Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Counterpoints. New York: P. Lang.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Educación (1. ed.). México, D.F: Colegio Madrid : Plaza y Valdés.

Plá, S. (2020). Apología por la escuela. *Perfiles educativos*, *42*(170). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982020000400015&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Plá, S., y Pagès, J. (Eds.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Pública educación (Primera edición.). México, D.F: Bonilla Artigas Editores : Universidad Pedagógica Nacional.

Pluckrose, H. (2000). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to a critical humanism*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Poetter, T. S., y Googins, J. (2017). *Was someone mean to you today?: the impact of standardization, corporatization, and high stakes testing on students, teachers, communities, schools, and democracy*.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa / Tim Rapley; translated by Tomás del Amo and Carmen Blanco.*

Renata. (2019a, junio 27). Entrevista 1B. Renata.

Renata. (2019b, junio 27). *Autobiografía 1A. Regresiva y Progresiva. Renata*. CDMX.

Renata. (2020a, enero 13). Entrevista 2B. Renata.

Renata. (2020b, enero 13). *Autobiografía 2A. Analítica y Sintética. Renata*. CDMX.

Revolucionaria, I. (2020). Ebrard entrega las "pejeprepas" a la derecha más reaccionaria. *Izquierda Revolucionaria*. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://izquierdarevolucionariamx.net/index.php/hemeroteca/1261-nacional/nacional/1227-26ebrard-entrega-las-pejeprepas-a-la-derecha-mas-reaccionaria

Río de Cantos Negros. (2019a, febrero 25). *Autobiografía 1A. Regresiva y Progresiva. Río de Cantos Negros*. CDMX.

Río de Cantos Negros. (2019b, mayo 30). Entrevista 1B. Río de Cantos Negros.

Río de Cantos Negros. (2020a, enero 8). Entrevista 2B. Río de Cantos Negros.

Río de Cantos Negros. (2020b, enero 7). *Autobiografía 2A. Analítica y Sintética. Río de Cantos Negros*. CDMX.

Roa, W. (2016, diciembre 14). Nombran a Dinorah Pizano directora de prepas capitalinas. *Excélsior*. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/12/14/1134276

Rockwell, E. (1994). La etnografía como conocimiento local. *La etnografía en educación. Panorama, Prácticas y problemas* (pp 55-72). México: CISE-UNAM The University of New Mexico.

Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de lo investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de antropología social*, (13). doi:10.34096/cas.i13.4664

Rose, B. (2017). Progressing into Currere's Progressive: Taking Action for an Unknown Future. *Currere Exchange Journal*, *1*(1), 40-48.

Rueda, A. (2016, diciembre 5). Ulises Lara, el pillo que dejó el IEMS. *Excélsior*. Recuperado agosto 16, 2020, a partir de https://www.excelsior.com.mx/opinion/adrian-rueda/2016/12/05/1132194

Salinas, C., y Castro, A. J. (2010). Disrupting the Official Curriculum: Cultural Biography and the Curriculum Decision Making of Latino Preservice Teachers. *Theory & Research in Social Education*, *38*(3), 428-463. doi:10.1080/00933104.2010.10473433

Santisteban Fernández, A. (2019). La práctica de enseñar Ciencias Sociales. En M. Joao, A. Dias, y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp 602-614). Lisboa: Politécnico de Lisboa/AUPDCS.

Santos, J. (2008). Desarrollos metodológicos de la Escuela de Chicago. *Perspectivas Metodológicas*, *8*(8). doi:10.18294/pm.2008.497

Segura, A. (2013, marzo). *Reconstrucción de la memoria colectiva de la colonia Belvedere, en el proceso de organización social y represión, entre 1980 y 1992 en la Ciudad de México*. CDMX: UACM. Recuperado a partir de https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/bitstream/123456789/1180/3/ANGELICA%20SEGURA%20MALDONADO_unlocked.pdf

SEMS. (2020, abril). Educación Media Superior en México. SEP-SEMS.

SEP. (2008). Acuerdo Secretarial 442. SEGOB-SEP.

Siqueira, E. (2011). Curriculum Research in Brazil. *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances* (pp 71-91). New York: Palgrave Macmillan.

Sosa, A. O. (Ed.). (2006). *Memoria: origen de un proyecto educativo*. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

Sosa Elízaga, R. (2006). El principio. *Memoria: origen de un proyecto educativo* (pp 40-55). Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.

Stiglitz, J. E. (2010). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

Suárez, P. (2018). Entrevista a Paulina Suarez 23 agosto 2018.

SUTIEMS. (2018, abril 30). Comunicado. Directora General de Prepas de la Ciudad de México (IEMSDF) viola Contrato Colectivo: SUTIEMS. Recuperado a partir de http://lahormigadelabase.blogspot.com/2018/05/directora-general-de-prepas-de-la.html

Svarzman, J. H. (2000). *Beber en las fuentes: La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Tanner, D., y Tanner, L. N. (1979). Emancipation From Research: The Reconceptualist Prescription. *Educational Researcher*, *8*(6), 8-12. doi:10.3102/0013189X008006008

Tello, C. (2003). *La política económica en México, 1970-1976*. Siglo XXI.

Tello, C. (2010). Estancamiento económico, desigualdad y pobreza 1982-2009. *EconomíaUNAM*, *7*(019), 5-44. doi:10.22201/fe.24488143e.2010.019.173

The Currere Exchange. (2020). *The Currere Exchange*. Recuperado febrero 5, 2020, a partir de https://www.currereexchange.com/

Thomas, W. I., y Znaniecki, F. (1958). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Dover Publications.

Torres, M. (1997, julio 29). Hay oposición en Iztapalapa a penal. *Reforma*, 2B. Ciudad de México.

Torres, R. (2003). Procesos y prácticas curriculares. *La investigación curricular en México: La década de los noventa* (pp 135-258). México, D.F.: Grupo Ideograma : SEP : UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Tyler, R. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Van Hover, S., y Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. En S. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp 391-418). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Vazquez, L. (2017). Revisión del modelo de sustitución de importaciones: vigencia y algunas reconsideraciones. *Economía Informa, 404*, 4-17. doi:10.1016/j.ecin.2017.05.008

Vila Morales, D. (2011). Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*, *48*(3), 301-314.

Weiss, E. (2003). Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento. *El campo de la Investigación Educativa*. Ciudad de México: COMIE.

Young, M. F. (Ed.). (1972). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (2. printing.). London: Collier-Macmillan.