

27 ABO. 1999



SEP

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA.
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

**“LOS SABERES PARA LA DOCENCIA
DE LOS FORMADORES DE DOCENTES
EN LA BENEMÉRITA ESCUELA
NACIONAL DE MAESTROS”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA
FORMACIÓN DOCENTE

P R E S E N T A:

CONSUELO YAÑEZ FERNANDEZ

ASESORA: MTRA. LUCÍA E. RODRÍGUEZ Mc KEON

AJUSCO

AGOSTO 1999.

10-X1-49-11-00

AGRADECIMIENTOS.

"Como Educadores necesitamos presionar y ensanchar los límites que nos tienen conceptuamente cautivos leyendo el mundo ajenos por medio de las palabras; necesitamos leerlo también mediante la situacionalidad en un mar de emociones y deseos y mediante nuestra ubicación como cuerpo-sujeto, al igual que como seres espirituales"

Peter McLaren

*La presente investigación da inicio abriendo la puerta a un escenario que parecía tan distante para quienes laboramos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y que al hacer un recorrido de más de dos años, tiempo en que se ha desarrollado este trabajo, es pertinente destacar, que las preocupaciones y reflexiones no surgen en el aislamiento, sino en el interactuar cotidiano de los sujetos y los espacios, es por ello que en este recorrido tienen un reconocimiento las autoridades de la D.G.E.N.A.M D.F.: **Profr. José Antonio Hernández Cid** y de la B.E.N.M. al **Profr. Rodolfo Ménez Balderas**, así como de cada uno de mis compañeros informantes al brindar su tiempo, buena disposición e historia personal al trabajar muy de cerca con cada uno de ellos.*

*En este mismo recorrido el apoyo y orientación incondicional de la Mtra. **Lucía E. Rodríguez Mc Keon**, fue el elemento esencial para llevar a cabo un interés compartido como directora de tesis.*

*A los maestros **Ma. del Carmen Montero Tirado, Héctor Fernández Rincón** y a la **Dra. Patricia Medina Melgarejo**, por compartir experiencias, saberes e intereses afines a lo largo de la maestría.*

Los sueños compartidos, los ideales, las utopías, las vivencias aciertos y desaciertos que se viven día a día, sólo encuentran cabida cuando existe otro con quien avanzar, aunque a veces sea a contracorriente y entonces la gratitud y agradecimiento quedan reducidos.

*Gracias, **Fernando**.*

Con especial dedicación a mi madre y hermanos y a todas aquellas personas que apoyaron y orientaron el presente trabajo.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....	7
A. El problema de investigación.....	10
B. Un acercamiento etnográfico.....	26

CAPÍTULO I

1.El contexto de la organización cotidiana que da sentido a la práctica de los formadores de docentes en el Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	36
1.1. Circunstancias de incorporación a la planta docente de la B.E.N.M.....	44
1.2. Prácticas recurrentes en la institución escolar.....	47

CAPÍTULO II

2. Constitución De la identidad de los formadores de docentes en la B.E.N.M.....	63
2.1. La identidad y el formador de docentes.....	64
2.2. La imagen del formador de docentes.....	70
2.3. La mística en la formación de docentes.....	74
2.4. El retrato biográfico.....	80
2.4.1. ¿Quién es el formador de docentes?. Vínculos familiares, experiencia laboral, formación académica, gusto por la carrera, sensibilidad del docente, vestimenta del docente.....	80
2.5. El origen social de las familias de procedencia.....	82
2.5.1. Profr. Ulises Gómez Hernández.....	82
2.5.2. Profra. Yazmín Contreras Negrete.....	85
2.5.3. Profra. Edith Pérez Sánchez.....	86
2.6. Proceso de escolaridad y expectativas de la escolaridad.....	90
2.7. Cómo optó por la formación.....	99

CAPÍTULO III

3. Las competencias para la docencia del formador de docentes en la B.E.N.M.....	106
3.1. Cuáles son los saberes (conceptual, procedimental, y actitudinal) para la docencia entre los formadores de docentes en la B.E.N.M.....	107
3.2. Los formadores de docencia en la B.E.N.M. hablan acerca de los saberes básicos para la docencia.....	116
3.3. A manera de cierre.....	131
FUENTES DE CONSULTA.....	133

Prejuicio es el juicio anticipado y negativo de individuos y grupos de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación.

Peter McLaren.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de investigación, representa la reflexión del acontecer cotidiano como participante del proceso de formación inicial de los alumnos normalistas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

A una distancia de seis años de formar parte de la planta docente de esta centenaria institución, me planteo tantas interrogantes acerca de cuales son los saberes de un maestro, y al observar en la vida cotidiana la tarea docente que da sentido y razón de ser a la Normal, se incursiona en el quehacer de los formadores para comprender el porqué y para qué de esos saberes, las tradiciones que se juegan en la historia personal e institucional. Es la intención del presente trabajo el compartir reflexiones en torno a los saberes para la docencia, sin pretender calificar o descalificar a los sujetos participantes de la investigación, se recurrió a la metodología etnográfica la que permite encontrar los sentidos a estas interrogantes y tener un acercamiento con los sujetos para explicar la cultura normalista desde un contexto más abarcativo, recuperando desde la mirada del adentro y el afuera el acontecer en el interior de la Normal, los que participamos en la presente investigación como una parte de la planta docente, pretendemos contribuir con esta participación tanto de los informantes y de quien desarrolla este trabajo, con una pequeña aportación para la reflexión y reconceptualización de la tarea docente.

Los formadores de docentes , sujetos histórico-sociales, en el desarrollo de esta investigación son los principales protagonistas y tienen la palabra para comprenderlos y explicar el porqué y para qué de sus saberes, saberes que se trastocan en el proceso de permanencia y cambio. Se ubica a los actores en el contexto institucional donde desarrollan cotidianamente su quehacer docente, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, de la cual se hace una presentación histórica, del espacio físico la organización escolar y administrativa, se hace énfasis a partir de los años setenta por ser década clave en la vida de los informantes de esta investigación, posteriormente se plantean las problemáticas a nivel matrícula de los alumnos, la incorporación de la planta docente en los años noventa llamada: "sangre nueva" y sus prácticas recurrentes al interior de la institución. Elementos que permiten comprender parte de la vida laboral cotidiana de los formadores de docentes y cómo incide directamente en la apropiación de saberes para la supervivencia y permanencia.

En un segundo momento se presenta a los sujetos informantes de carne y hueso a partir de su historia biográfica y su memoria, con el propósito de explicar cómo se construye la identidad del formador de docentes en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, así como la construcción de la cultura normalista, todo ello apoyado en referentes teóricos y dando la palabra al formador de docentes, para ir a su encuentro vivo, y dar sentido a su saber y hacer.

Un tercer momento plantea los saberes para la docencia del formador de maestros, desde los referentes conceptual, procedimental y actitudinal. encontrando una explicación en la historia biográfica de los sujetos, en la historia de la institución y en la permanencia y cambio de las tradiciones en la formación de maestros.

Estos tres momentos que se abordan en el desarrollo de la investigación forman parte de lo que parecía hace algunos años una utopía y que quizás sólo eran sueños compartidos, hoy al cierre de este ciclo representan el inicio de una investigación.

A) EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Hablar de la docencia remite al reconocimiento de ésta como una actividad concreta y compleja por su naturaleza de interacción con sujetos histórico-sociales. Por otra parte, este concepto es polivalente, dado que demanda de sus actores una preparación múltiple encaminada a la adquisición de saberes y habilidades para la docencia, los cuales entran en juego en un contexto particular: la institución escolar, donde se entrecruzan el sujeto con su historia biográfica, profesional, laboral y lo instituido para confirmarlos, reorientarlos y adquirir otros nuevos saberes.

“...toda práctica docente, no sólo la “tradicional”, es histórica; es construida en momentos históricos particulares. Es decir, toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida.”¹

En esta tarea múltiple del profesor, en la que atiende acciones y actividades se va apropiando no sólo de elementos teóricos y metodológicos, sino de todos aquellos saberes que le permitan desarrollar ciertas habilidades de su tarea cotidiana, a las que necesariamente tiene que encontrar soluciones ante las diversas problemáticas. En la relación que establece el maestro con los sujetos alumnos, compañeros maestros, condiciones institucionales y laborales, así como

las tradiciones que preserva y dan sentido a la institución y a la identidad del ser maestro.

En México las escuelas Normales desde su nacimiento como proyecto de Estado, han tenido la encomienda de formar maestros bajo ciertos criterios que tanto la sociedad como la política educativa de cada momento histórico demandan, proceso durante el cual se fue construyendo y reconceptualizando el imaginario de la formación docente en relación a que *debe saber* un maestro y que *debe enseñar un maestro de maestros* en las escuelas normales, enfatizando en las habilidades básicas, que todo docente debe poseer para cumplir con su cometido de *buen maestro*. En este sentido se reconoce como la tarea sustantiva única de las Normales, a la docencia.

"La enseñanza normal nació directamente asociada al crecimiento de la intervención del Estado en la instrucción primaria obligatoria. Surgió como una institución del Estado para formar a los maestros ¹que iban a realizar una actividad cada vez más estatal: la formación de los ciudadanos que darían vida a las instituciones liberales. Las normales también nacieron para alfabetizar e integrar la nación en los grupos marginados del desarrollo nacional."

A una distancia de ciento doce años, en la que la hoy, llamada Benemérita Escuela Nacional de Maestros nace, como logro del Estado Liberal, es posible recordar en la memoria colectiva de los sujetos, la tarea que le fue asignada como escuela formadora de maestros, y la encomienda que tienen los formadores de docentes, haciendo referencia a los saberes y habilidades de todo buen maestro,

¹ Alberto Arnaut. Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. Centro de Investigación y Docencia Económica. 1996. pág.49

y que hoy día se han trastocado en la permanencia y cambio durante el discurso y prácticas de los formadores de docentes.

“...todo aquel que se desempeña como maestro o aspira a serlo, no sólo desea poseer las cualidades deseables y valiosas exigidas a la identidad magisterial, sino que tiene necesidad de creer y asumir que efectivamente las tiene y representa, por lo que poco a poco se ha ido asimilando a esa figura omnipotente formulada en los términos míticos y epopéyicos del maestro normalista con su carga imprescindible de heroísmo, apostolado y abnegación.”²

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, (B.E.N.M.) históricamente por más de un siglo ha tenido el cometido de formar maestros, tiempo durante el cual ha construido una serie de tradiciones desde lo que significa *ser maestro*, acompañada de un sinnúmero de rituales por parte de los formadores de docentes hacia los iniciados en esta profesión. En este sentido se da cuenta en el discurso inaugural que hace el director de la Normal Leopoldo Kiel en 1910. al referirse a la tarea de una escuela Normal y a la participación del maestro:

“Una escuela normal es un seminario para la educación profesional de maestros. Es una institución en la que aquellos que quieren ser maestros aprenden cómo han de hacer su trabajo: en la que aprenden, no á leer, sino á enseñar á leer; no á escribir, sino á enseñar á escribir ...La idea de que se halla en el fondo de un instituto semejante, es que saber una cosa y saber cómo enseñar esa cosa á otros, son dos hechos muy diferentes y muy fáciles de distinguir.”³

La historia de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para la comunidad normalista los lleva a nutrirse de un prestigio que durante su proceso

² Zúñiga, Rodríguez Rosa Ma. El imaginario normalista. En revista *cero en conducta*. Año 8, número 33-34, mayo de 1993. pág.43.

³ Leopoldo Kiel. *La enseñanza Normal*. Tomo II, segunda época. enero-junio 1910. pág.362.

de conformación, se ha validado para esta escuela como el máximo anhelo de la formación docente; cabe recordar que a la B.E.N.M. se le otorgaron privilegios como escuela Nacional y el reconocimiento de sus egresados para ocupar puestos directivos e inclusive innovar pedagógicamente en sus aulas y en las de las primarias anexas, pero el día de hoy, existe un gran abismo entre el pasado que le cubrió de esplendor y el presente.

Los formadores de docentes en esa polaridad, no alcanzan a leer su contexto de forma diferente al de antaño, continúan anclados en ciertos saberes y habilidades que les lleva a imaginar que sus prácticas garantizan formar al *buen maestro*, a partir de sus experiencias y deseos centrados en el *saber ser*, y *saber hacer*, entendidos como la vocación, el ejemplo moral, y el modelo a seguir. Este buen maestro desde la concepción del formador de docentes de la Nacional de Maestros debe cubrir un prototipo que va desde su apariencia física: vestimenta y pulcritud hasta el dominio de habilidades y contenido.

De entrada para quien es ajeno a esta institución, como sería mi caso, resulta sorprendente y novedoso encontrarse con los *maestros más prestigiados* por su experiencia en la formación inicial de maestros, en la Normal y el reconocimiento a su saber, aunado a esto, se encuentra la permanencia en esta institución lo que les otorga autoridad moral en la comunidad normalista. El proceso socio-histórico de la Normal y las relaciones que establecen los sujetos en su interior permiten dar cuenta, explicar y comprender cómo, por qué y para

qué, hay saberes y habilidades propias que todo *buen maestro*, *debe conocer*, como elemento constitutivo de la identidad docente.

Febrero de 1993, al incorporarme a la planta docente de esta institución, me parecía asombroso encontrarme en un lugar de tanta trayectoria en la formación de maestros mexicanos y de formadores de docentes cuya calidad le reconoce la comunidad normalista, intimidándome de alguna manera, por provenir de un contexto laboral en educación preescolar, muy distinto a este nivel educativo.

Mi asombro e incertidumbre fue mayor al escuchar comentarios de los alumnos que cursaban el sexto semestre, del primer grupo de Laboratorio de Docencia que coordiné, cuando durante el encuadre de ese curso una alumna me hace una observación de la manera siguiente:

"Hemos tenido muy buenos maestros con experiencia y de mayor edad y otros en las mismas condiciones que *no han dado el ancho*, esperemos que usted sí *dé el ancho*..."

Con esta expresión la alumna hace referencia a sus expectativas, de lo que implica un *buen maestro* desde sus deseos, por encontrar respuestas a las inquietudes en la práctica docente, a la espera de transmisión de saberes y habilidades, que le lleven a la certeza del *saber hacer* como profesora.

A partir de este tipo de comentarios me comenzó a surgir la inquietud de quiénes son y qué saben los maestros formadores, a menudo me preguntaba qué misterio encierra un maestro, qué hace en un aula, qué sabe, qué enseña a sus alumnos, cómo los percibe, cómo los orienta durante la formación inicial, acerca de lo que es, o *debe ser* un maestro. Cuestionamientos a los cuales no puede darse una respuesta única, se requiere de acercarse al sujeto, hacer una lectura de su cotidianeidad, reconocerlo, comprenderlo y explicarlo, todo ello inmerso en un contexto institucional dado que su propia historia tiene un peso preponderante sobre estos actores.

Las habilidades y los saberes de los formadores de docentes, representan un enigma, cuando se desconoce la historia de los sujetos, de la institución y las relaciones que se establecen y se entretienen en el contexto cultural, con frecuencia me cuestiono cuáles son, cómo son, para qué sirven y muchas otras interrogantes que llevan a la necesidad de indagar seriamente sobre éstos.

Hablar de habilidades y saberes implica referirse a un sujeto político social, con valores, creencias, posibilidades y límites que se encuentra en un contexto determinado. Para el caso particular de los formadores de docentes, la B.E.N.M. es su espacio sagrado, que a menudo se le ha denominado por algunos de los miembros de la propia comunidad como: *santuario del saber*. En donde los formadores serían observados como los sumos sacerdotes a quienes se les venera y nadie puede cuestionar acerca de sus saberes, habilidades, valores y

creencias apropiadas, por una parte desde su historia personal, y por la otra, la construcción de tradiciones de la institución.

No pudiesen considerarse los saberes como malos, ni buenos, pero: ¿qué son esos saberes que tanto preocupan al interior de la Normal por ser transmitidos y validados ante quienes serán maestros y que además garantice que serán "buenos maestros"? ¿Bajo qué criterios? ¿Es posible conocer los saberes y habilidades que se juegan en la B.E.N.M? cuando en su interior existen tantas circunstancias político-académicas que, al parecer, pudieran validar o invalidar ciertas observaciones y reflexiones al respecto.

Responder a estas interrogantes resulta complejo, primero por tratarse de sujetos sociales con una historia biográfica, inscritos en una institución centenaria, donde las tradiciones y rituales que se fueron consolidando en su interior, pareciera que en algunos casos se fortalecen y en otros se replantean. Por otra parte, la constitución misma de su planta docente con un fuerte arraigo al *deber ser normalista* que por generaciones se ha hecho presente, como es el caso que uno de los requisitos indispensables para formar parte de esa familia normalista: tiene que ver con el perfil de maestro, preferentemente egresado de la B.E.N.M. y la Normal Superior de México, como garantía a preservar el imaginario en la formación inicial de docentes, hay sus salvedades, se puede identificar muy rápidamente a los docentes que provienen de universidades, la misma comunidad los marca de alguna manera, como por ejemplo: "*sabes mucho*,

pero no eres maestro", las habilidades y los saberes de los maestros no se pueden desarrollar en otro ámbito que no sea la escuela normal, ya que ahí es donde se valida y garantiza lo que un maestro debe *saber hace*, mediante el desarrollo de ciertas competencias. Otra situación que cabe destacar, es el prestigio que se tiene como maestro de maestros, ante a los alumnos e incluso en las Escuelas Primarias donde se realizan las prácticas pedagógicas, pareciera que son investidos de poder y saber incuestionable frente a los otros, esta situación también es observable en las academias que conforman la organización de la Normal, donde unos y otros integrantes se disputan el reconocimiento a sus habilidades y saberes, más no a la producción de estos últimos.

Los grupos al interior de la B.E.N.M. como sería el caso de aquellos constituidos por docentes con más antigüedad, prestigio, afinidad política y académica inciden en dos niveles: academia y colegio para desarrollar ciertas prácticas que son recurrentes, posiblemente orientadas por saberes y creencias que garanticen al normalismo cumplir con su cometido de formar al "buen maestro".

Históricamente las escuelas normales han desempeñado un papel importante en la formación inicial de los maestros encargados de atender la educación primaria, desde hace más de un siglo tienen esta encomienda, bajo la tutela del Estado.

Ser maestro es una profesión de Estado, que implica necesariamente apegarse a ciertos perfiles académicos, adquisiciones de saberes y habilidades fundamentales para el desarrollo de la docencia, respondiendo al tipo de maestro que se desea formar y donde cobran relevancia dos elementos básicos: el currículum de la carrera⁴ y el formador de docentes. El primero es importante, si se considera que contempla los requerimientos y demandas del Estado Mexicano, los idearios filosóficos, políticos y sociales; así como el perfil de maestro que se desea formar.

El formador es tan importante como el currículum, pues sin el formador de docentes no cobraría vida éste. Ambos elementos han jugado un papel relevante en las escuelas normales y en particular en la B.E.N.M. por ser los elementos que se conjugan directamente durante la formación inicial.

Con frecuencia se modifican planes y programas de estudio para la formación inicial de docentes, haciendo hincapié en los avances científicos y tecnológicos que cada momento histórico requiere con miras hacia un nuevo tipo de maestro, pero poco se atiende a un elemento clave en toda reforma curricular de este nivel: el formador de docentes⁵, quien por tradición se autoconsidera un sujeto ya formado, con fuerte arraigo al deber ser, modelo a seguir por quienes serán maestros y poseedor de un saber, que no se le reconoce en los momentos

⁴ Me refiero al currículum prescrito, como lo llamaría José Gimeno Sacristán.

⁵ Cuando hablo del formador de docentes, no lo conceptualizo en el sentido estricto del término, sino como el docente encargado de coordinar el proceso de formación inicial para la docencia. La

de las reformas curriculares, lo que remite a volver la mirada al proceso socio-histórico de constitución social de lo que significa *ser maestro*.

La docencia como actividad sustantiva e histórica que caracteriza el quehacer de las escuelas normales y en este caso particular, de la B.E.N.M., constituye una compleja red de significados que no es fácil de explicar, si se atienden a los diversos factores en la conformación de la identidad de los formadores al autovalorarse como *maestros de maestros*, a quienes se le ha asignado una función de representante moral de la sociedad, quien encomienda en él:

“...construir una imagen...que condensa el ideario normalista: crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable mística de sacrificio por los demás”.⁶

Este ideario permea las ya diversas concepciones que los formadores han construido en su formación inicial, como en la permanente, tanto fuera como dentro de la institución, fortaleciendo prácticas institucionalizadas, y conformando tradiciones.

La tradición en la formación docente no puede concebirse como un abstracto, es necesario considerar que los sujetos son dinámicos y se insertan en un espacio y tiempo determinados en un contexto institucional que a su vez

formación es un proceso molar de autoconstrucción del sujeto encaminado a la docencia de forma permanente.

responde a aspectos económicos, sociales y políticos. Estas tradiciones magisteriales vivifican y fortalecen el quehacer cotidiano de los docentes en la Normal; entendiendo por tradición:

"la configuración de pensamiento y acción que, construida históricamente se mantiene a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Es decir, que más allá del momento histórico que como matriz de origen los acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones"⁷

Estas tradiciones se hacen presentes en las prácticas concretas institucionalizadas que implican ubicarse en el pasado y presente de la B.E.N.M. donde se destaca la función del formador de docentes desde el imaginario que se ha conformado históricamente, pareciera que los años de esplendor de ésta fueron escarificando⁸ a los formadores, es por ello que éstos son importantes para conocer por qué y para qué se heredan y transmiten entre los normalistas una hibridación de saberes, y habilidades, entendiendo que durante las etapas de dicho proceso histórico ha predominado un tipo de saberes acorde a las demandas político-sociales: desde un saber moral-actitudinal, científico, académico o racional; sin embargo ello no quiere decir que una forma de saber se presente de manera pura, sino como una amalgama de saberes, que están

⁶ Anzaldúa Arce, Raúl E. Los imaginarios de la formación docentes. En Pedagogía. Tercera época Vol. 11 No. 9 Invierno 96. U.P.N. pág. 93

⁷ Davini, Ma, Cristina. La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía, Buenos Aires. pag. 20

⁸ Marca de estatus entre los pueblos prehispánicos. Marca simbólica imborrable de prestigio y diferenciación que duele, pero a la vez enorgullece.

presentes en esta constitución cuyo arraigo se manifiesta por medio de la tradición.

Los saberes a que tanto apela el formador de docentes como legítimos en el contexto normalista y la pugna por imponerlos a todos aquellos docentes que no comparten su concepción es una de las contradicciones y obstáculos que se observa en las prácticas docentes apologizadas y mitificadas desde el *saber ser maestro* que la propia institución y su proceso histórico van conformando su identidad en el concepto del normalismo "el que, lejos de entenderse como práctica social concreta e históricamente constituida y como función política (que) no ha asumido la filosofía del compromiso social y profesional que la educación le exige, se utiliza, discursivamente y en lo abstracto, como categoría acabada y altamente ética que preña de valores entendidos al accionar docente, al tiempo que otorga a maestros y alumnos un deber ser inamovible que se identifica con la tendencia de la tradición, como la apelación a una identidad básica: *ser maestro*"⁹.

Para incursionar en el ámbito de los saberes para la docencia del formador, es indispensable traspasar las barreras físicas y morales que constituyen la cultura normalista en la B.E.N.M. Entendida ésta como:

⁹ Rendón Esparza, Juan Manuel. Transformar la práctica docente de los maestros de la E.N.M. ¿Utopía o realidad? En: Formación de maestros y práctica docente. D.I.E. Memorias. México 1988. pag. 52.

“un conjunto de códigos sociales de signicidad y sistemas de simbolización mediante los cuales se soportan una serie de significados culturales cotidianos al interior de la normal como son: las prácticas sociales, comportamientos, gestos, vestimenta, usos del tiempo y espacio, organización social y ciclos festivos”. (Giménez: 28)¹⁰.

En este sentido es importante comprender y reflexionar acerca de estos elementos que constituyen y dan sentido a la cultura normalista y que van desde tener una vocación por la carrera de maestro, ser ejemplo a seguir tanto por la forma de vestir, como de expresarse, identificarse como normalista al portar un uniforme, desarrollar habilidades de transmisión de conocimientos y control de grupo, cumplir con el ritual previo a la práctica, etc, elementos que todo buen maestro debe saber , como parte de los saberes y competencias del ser maestro.

“La cultura, por lo tanto, es la diferencia. Son modos distintivos de verse y comprenderse colectivamente en el mundo y al mundo en oposición a otros.”¹¹

Por eso el primer efecto de la cultura es la construcción y la distribución de identidades sociales. En efecto, “...la identidad social se define y se afirma en la diferencia”¹².

La historia de la cultura normalista se ha revestido de mitos y tradiciones que dificultan su comprensión, haciendo aparecer el saber de manera numinosa que poco remite a esclarecer su esencia complicándose aún más si es leído desde el discurso y el actuar; los cuales no siempre son coherentes entre sí.

¹⁰ Giménez, M.; Gilberto. Para una concepción semiótica de la cultura. U.N.A.M.

¹¹ Idem. pag. 29

En este ámbito no se puede hablar de tradición como un concepto peyorativo o genérico pues ella es posible abordarla desde distintas caracterizaciones en la escuela normal.

Es pertinente señalar que al interior de la escuela normal hay reminiscencias de la tradición cuya manifestación se puede observar a través de algunos indicadores como la importancia de los "buenos hábitos", la indumentaria y la disciplina (entendida como un control, donde la figura central del maestro cobra vital importancia).

En el primer indicador, la formación de "buenos hábitos" (aquellas pautas de conducta que son reconocidas por la cultura hegemónica); éstos son impuestos a través del poder moral que inviste al formador de docentes, quien tiene la autoridad para decidir y exigir cuándo y cómo deben manifestarse cumpliendo así una función civilizadora que permite el reconocimiento social, "...esto hace del maestro un benemérito, es decir digno de recompensa y mérito aunque paradójicamente esta recompensa no llega, la sociedad, los padres de familia y los mismos alumnos no cubren la deuda que el maestro reclama: el reconocimiento y, tal vez... ¿la veneración?"¹³ favoreciendo más una reproducción cultural que un cuestionamiento de la propia sociedad y del quehacer docente.

¹² Idem. pag. 29

¹³ Anzaldúa Arce, Raúl. "Los imaginarios de la formación docente" En. Revista Pedagogía. 3a. época Vol. 11 No. 9 Invierno 96. U. P.N. pag. 96

Los formadores de docentes de la B.E.N.M.; no olvidan la historia épica del normalismo, y la evocan en su discurso mediante la identificación con el misionero, el maestro rural, el luchador social fusionado con el maestro urbano, apelando por un lugar de reconocimiento del saber, se destaca que en esa identidad de ser docente de la B.E.N.M. no se es todo a la vez, sino que está constituido por una red de identidades que se entretreje en una imagen de funcionario de Estado, más que profesionista, aunado a ello, los docentes recibían un profundo reconocimiento social de la población quien tenía la confianza de ver en la escuela un espacio de movilidad social. Ocupando desde el desarrollo histórico en la escuela normal un lugar secundario el "saber racional". Hoy día, los formadores de docentes sobrevaloran esta tradición, como forma de arraigo a los ritos escolares, entendidos como el orden, disciplina, puntualidad, organización del mobiliario, interacción maestro-alumno destacando la figura central del profesor; otro elemento importante consiste en el manejo de material didáctico durante exposiciones de las diferentes materias, como en la práctica educativa de los normalistas, aunado a ello, se observa la endeble formación teórica y disciplinaria con una visión utilitarista y un mínimo saber básico y de técnicas de aula.

A esta tradición no escapan los formadores de docentes de la B.E.N.M., trátese de profesores con gran experiencia o con mínima, al parecer, la historia personal y académica, afinidad con ciertos grupos de trabajo docente e intereses

laborales, entre otros, inciden para desarrollar su quehacer docente apegados a metodologías, centradas en competencias con mayor énfasis en aprendizaje mecanicista y la invalidación del saber de los docentes con poca experiencia y que no esté apegado a estas tradiciones, ya que ésta es quien da la pauta en el trabajo y no la reflexión de su práctica.

El formador de docentes bajo su particular concepción de poseedor del saber, representa un motivo para intentar comprender en qué medida incide en la formación inicial de los normalistas, sabiendo de antemano que enseñar no es sólo reproducción y generación de conocimientos validados científicamente, sino de conocimientos no sistematizados que conllevan a la cotidianeidad, a la solución de problemas y que cruzan lo afectivo, social e intelectual de la práctica docente de los formadores, los saberes no son por sí mismos *ciertos, ni falsos; buenos o malos*; simplemente se hacen presentes en la docencia y en las instituciones, específicamente en la B.E.N.M.; donde se han construido históricamente los saberes normalistas, que en gran medida, son compartidos colectivamente como una tradición que le da sentido a la Escuela Normal. En este ámbito poco nos detenemos a reflexionar acerca de estos saberes, en qué medida inciden en las funciones sustantivas de la B.E.N.M. y su transformación, así como la posibilidad de construir una práctica docente alternativa. Por lo que es requisito indispensable comprender que la experiencia y los saberes de los formadores de docentes de la B.E.N.M. se han construido en la historicidad, inscritos en la centenaria y Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

B). UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO.

Esta inquietud personal por indagar los saberes que circulan en la B.E.N.M. dio origen a un proyecto de investigación que dé cuenta de cuáles son estos saberes, entre los formadores de docentes. Para tal propósito se recurrió a una metodología que permitiese rescatar al sujeto en su contexto cotidiano, es decir, a la etnografía (microetnografía), la que permite orientar la mirada a la interpretación cultural, para explicar los procesos sociales de permanencia y cambio en un contexto determinado. Se recurrió al apoyo de algunos elementos de relatos de vida que faciliten la comprensión y explicación del sujeto. Se entiende por relatos de vida:

“...segmentos de aconteceres, de versiones y significados, cruzados, entramados en complejas relaciones que configuran el texto mismo de la historia.”¹⁴

El desarrollo de toda investigación, sobre todo la de corte cualitativo, implica necesariamente que el investigador y los participantes (sujetos de la investigación) se involucren en un contexto amplio donde ellos son el elemento fundamental para comprender y explicar sus procesos cotidianos desde la existencia de empatía, respeto e interacción para que se dé la colaboración durante el levantamiento de la información.

La presente investigación no fue una tarea sencilla considerando que se realizaría en una institución con una larga tradición dentro del normalismo, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en un primer momento la inquietud se inclinó hacia los espacios de 7º y 8º semestres de la licenciatura en educación primaria por estar constituidos los colegios de laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje, por docentes de mayor experiencia laboral, perfil académico y permanencia en la Normal.

El primer tropiezo en el inicio de la investigación de campo se encontró, al ser presentado el anteproyecto de tesis con las autoridades de la Normal, quienes tuvieron a bien hacer la sugerencia de llevar a cabo la investigación en otras instituciones como la Normal Superior de México o la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, donde, en su opinión, podría ser más rica, considerando que formo parte de la planta docente de la institución (dificultando mi visión para el análisis), por una parte; y por la otra, las condiciones muy particulares que se dan, como la susceptibilidad de los docentes de sentirse observados o evidenciados. Ante los argumentos presentados y el deseo por realizar la investigación en la B.E.N.M., se hizo el señalamiento de ser cautelosa y mostrar respeto con los informantes, así como con los espacios seleccionados, por lo que 7º y 8º semestres, reconocen las autoridades, de entrada estaban cerrados por ser un colegio muy hermético y las condiciones académicas y

¹⁴ Medina Melgarejo, Patricia. El análisis y el problema teórico de los relatos de vida. Universidad Pedagógica Nacional, pag 461.

políticas de la planta docente; por lo que habría que mirar hacia otras direcciones donde hubiera mejor aceptación.

Este espacio fue el correspondiente a los colegios de laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje para la educación primaria de 5° y 6° semestres de la licenciatura, por formar parte de este colegio durante cinco años consecutivos y haber establecido relaciones más próximas con los compañeros, aunado a esto, se encuentra que es el colegio conformado en su mayoría por profesores que ingresaron como planta docente durante los noventa, quizás parezca una obsesión buscar estos colegios, pero es importante destacar que son en el plan 84, el eje vertebrador de la carrera, de ahí la importancia que cobran para conocer y explicar cuáles son los saberes para la docencia de los formadores.

Para el trabajo con los informantes fue necesario atender a dos factores: primero los tiempos compatibles con los horarios de los docentes, (generalmente entre las 7:30 y las 10:50 hrs.) Es pertinente destacar que los colegios de laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje, se encuentran organizados, al igual que los demás cursos en bloques que son la base para la organización de los horarios de toda la planta docente. Segundo, la disposición y apertura de los docentes para incursionar en sus espacios áulicos y en parte de su vida cotidiana.

De los dieciséis profesores que atienden estas modalidades didácticas, cuatro de ellos son de antigüedad en la Normal, los demás profesores pertenecen

a la generación de los noventa, cuando en el año de 1992, en la B.E.N.M. se presenta un fenómeno histórico: la jubilación masiva de más de 80 profesores y se requiere contratación de docentes con carácter de urgencia para la academia de Pedagogía, principalmente.

Los Colegios de laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje, en el caso particular de la B.E.N.M. los atiende un mismo maestro. En el 5o y 6o semestres, se consideran los colegios jóvenes o de "sangre nueva", por estar constituidos por maestros que se incorporaron a la planta docentes después de 1992, aún cuando su edad promedio es de 35 años, sin embargo, los maestros de mayor experiencia en la Normal suelen llamarle: "*la sangre nueva*".

Al quedar delimitado el grupo de informantes con maestros que comparten un aspecto generacional de incorporación a la normal como planta docente, me remitió a un aspecto que inicialmente no tenía contemplado en la investigación el cual es el aspecto generacional que me permitió dar cuenta de procesos de permanencia y cambio, adquisición y producción, validación e invalidación de competencias y saberes para la docencia.

El grupo de informantes está integrado por siete profesores, conformados por dos varones de 36 y 42 años de edad, con formación normalista de base, uno de ellos egresado de la misma institución y el otro de escuela privada. Ambos con especialidad en Pedagogía por la E.N.S.M. y experiencia laboral con grupo de

primaria y en educación especial. El egresado de escuela privada cuenta con estudios de maestría en Pedagogía con especialidad en docencia por una institución privada.

Las cinco informantes son mujeres de entre 27 y 40 años de edad, cuatro de ellas con formación normalista de base egresadas de la B.E.N.M. dos, una de escuela particular, tres con estudios de licenciatura en Pedagogía por la Normal Superior, U.N.A.M. y U.P.N. Una de las informantes es Licenciada en Pedagogía por la U.N.A.M. sin antecedente normalista.

Los informantes clave son tres, dos mujeres y un varón, los restantes tienen la función de dar corralidad a la investigación, es decir, corroborar la información de los informantes clave para dar consistencia a los relatos.

La primera informante fue seleccionada por su perfil profesional y su vínculo familiar con la docencia, la segunda informante por su formación híbrida (normalista-universitaria) con una herencia familiar vinculada a la docencia. El tercer informante por su permanencia en la Normal debido a que sus padres laboraron muchos años para la institución. (ver cuadro anexo)

Los tres informantes tienen como punto de coincidencia ser profesores de educación primaria egresados de la B.E.N.M. con el plan 75 reestructurado y sus vínculos familiares con la docencia. Ello me permite dar cuenta y explicar cuáles son los saberes que poseen y se juegan entre los formadores de docentes que

atienden los laboratorio de docencia y el curso de contenidos de aprendizaje, de la *nueva generación*, sin pretender hacer una generalización de saberes ni mucho menos la invalidación de los mismos.

Esta investigación consta de cuatro etapas que constituyen el eje rector para la comprensión y explicación de los saberes que circulan entre los formadores de docentes del colegio de laboratorio de docencia II y III.

La primera etapa: comprende un acercamiento y encuentro con la vida cotidiana de los docentes en su espacio privado (el aula), donde al cerrar las puertas ningún sujeto ajeno tiene la posibilidad de entrar y conocer el misterio que sucede al interior. En este encuentro se realizaron observaciones directas no participativas, registros etnográficos de las sesiones, así como entrevistas de corte biográfico y de acuerdo a núcleos temáticos encaminados a los saberes y habilidades para la docencia, el desarrollo de las entrevistas fue indistinto para cada profesor, por una parte se tenían que respetar los tiempos de los informantes y los espacios, por lo que generalmente se hacían las entrevistas en la oficina de los maestros que tenían alguna comisión, en la sala de juntas de pedagogía, o bien se recurría a solicitar prestado un espacio dentro de la misma escuela, aunado a ello se llevó un diario de campo que da cuenta de aspectos relevantes durante la investigación de campo. Estas primeras aproximaciones permiten ver a los sujetos más humanos, integrales, con una historia personal, sus rutinas y no solo como el formador de docentes .

En la segunda etapa el quehacer se orientó a la transcripción total de entrevistas grabadas y de los registros etnográficos correspondientes a todos los informantes. Una vez realizado este proceso se elaboró un cuadro de informantes que permitiera hacer la selección entre los sujetos clave y los de corralidad. En este proceso se recurrió a trabajar con claves para cambiar los nombres de los sujetos, por unos ficticios, con la intención de guardar el anonimato de los informantes, las claves para las entrevistas son las siguientes: se utiliza un paréntesis para colocar la clave (YCN/E1/p10), dentro se colocan las iniciales, que conforman el nombre del informante, posteriormente se escribe una diagonal para separarla de la inicial que indica entrevista E, o registro R, al frente se anota el número que corresponda a cada caso, se vuelve anotar una diagonal para indicar la página. La información analizada, se maneja en dos sentidos, primero se realizó la transcripción, posteriormente se hizo un recorte para darle sentido y coherencia cronológica a la vida del sujeto, se construyeron categorías analíticas y sociales a partir del discurso que vertieron los informantes, a continuación se citan:

****Organización cotidiana de los formadores de docentes en la B.E.N.M.***

- ❖ Experiencia laboral
- ❖ Inserción a la institución
- ❖ Distribución de cursos y horarios

- ❖ Trabajo en colegio,
- ❖ Participación en apoyo a la docencia
- ❖ Grupos académico, político y de afinidad
- ❖ Situación docente como base.

****Rasgos para sostener la identificación de formador de docentes.***

- ❖ Herencia familiar,
- ❖ Formación académica
- ❖ Gusto por la carrera
- ❖ Sensibilidad del docente
- ❖ Compromiso y responsabilidad como docente
- ❖ Dador de conocimiento
- ❖ Autoridad como formador de docentes
- ❖ Ejemplo a seguir como formador de docentes
- ❖ Valoración como formador de docentes
- ❖ Orgullo por pertenecer a la planta docente de la B.E.N.M.

****Saberes justificados para ser maestro.***

- ❖ Habilidad para dirigir un grupo
- ❖ Habilidad para la comunicación
- ❖ Lo qué debe saber un normalista

- ❖ Ambientación en el aula
- ❖ Dominio de contenidos
- ❖ Buenos hábitos
- ❖ Habilidad para controlar un grupo
- ❖ Valoración del saber docente
- ❖ Anulación del saber docente.

Estas categorías permitieron el tratamiento de la información para rescatar los aspectos relevantes y contrastarlos con elementos teóricos; dando origen a nuevos cuestionamientos y vacíos de información, lo que posibilitó plantearse dudas concretas para regresar a campo e indagar al respecto.

En la siguiente etapa la tarea consistió en rescatar la información específica que subsanara los vacíos planteados en la etapa anterior y afinar la mirada en procesos específicos. Tanto la nueva información como la recabada en la primera etapa permitieron reconsiderar el proceso de investigación. El trabajo de ésta dio pie a los primeros ensayos analíticos de acuerdo a las categorías de análisis.

La cuarta y última etapa representa la concreción del proceso investigativo dando cuenta de la constitución de los saberes que se entretajan entre los formadores de docentes donde existen mediaciones entre la historicidad

del sujeto, su formación académica y laboral, todo ello se entremezcla en la cotidianeidad sociocultural de la institución escolar, es decir, la cultura normalista.

La conclusión de esta última etapa se presenta mediante la redacción del informe final de la investigación que consiste en tres capítulos, el primero destinado a contextualizar a los sujetos en la institución escolar, mediante un entretrejo de los actores su trayectoria profesional y laboral así como las condiciones de trabajo, lo que da cuenta de la vida cotidiana de los sujetos y la forma como se construyen las prácticas pedagógicas y sociales de donde se rescata los saberes básicas para la docencia entre los formadores de docentes.

El segundo capítulo titulado la identidad del formador de docentes presenta cómo se construye y reconstruye la identidad del maestro para posteriormente encontrar una explicación en el acercamiento a la historia biográfica de los sujetos, misma que permite comprender las habilidades y saberes que tiene los formadores de docentes. En el tercer capítulo se abordan los saberes y habilidades que los formadores de docentes demandan del alumno durante la formación inicial de maestros. Cerrando este ciclo con las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO I.

**EL CONTEXTO DE LA ORGANIZACIÓN COTIDIANA
QUE DA SENTIDO A LAS PRÁCTICAS DE LOS
FORMADORES DE DOCENTES EN LA
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE
MAESTROS.**

Este primer capítulo tiene la intención de presentar al formador de docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en el contexto cotidiano donde desarrolla su quehacer, a partir de las relaciones que establece con la institución, desde aspectos históricos como escuela centenaria, que surge de un proyecto liberal y cuya inauguración se remonta al 24 de febrero de 1887, bajo el nombre de Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México, institución con fuertes tradiciones en la formación inicial de maestros de educación primaria, aunado a ello la construcción de imaginarios acerca de lo que significa ser formador de docentes y el proceso de incorporación a la planta docente, las prácticas de organización en Colegios y Academias, así como la política laboral y sindical, lo que permite explicar y dar cuenta de los procesos y formas de participación que vive el formador de docentes.

"Existe la tendencia de aproximarse al maestro con un enfoque tan estrecho que se le aísla del contexto en que trabaja. Aun cuando se reconoce que trabaja en un sitio llamado escuela, con frecuencia se supone que la actuación como docente depende más de rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional y cultural previa, que de cualquier característica de la institución escolar que enmarca y constriñe, y también posibilita su trabajo."¹

Toda actividad concreta de los sujetos se inscribe en un contexto específico, para el caso de los formadores de docentes, es la Institución escolar, la Normal. su espacio de encuentros y desencuentros donde conviven diferentes sujetos con deseos, intereses, demandas, expectativas, que los orienta a una organización estructurada para cumplir con un cometido: el de formar maestros.

¹ Elsie Rocwell y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros. En Antología

La institución escolar, constituye la base imprescindible para analizar las condiciones materiales en que se desarrolla el quehacer docente de los formadores. Aquélla puede ser abordada de manera abarcativa como sería la organización de los sujetos en sus relaciones sociales, pedagógicas, políticas, administrativas, el peso de la propia historia de la Normal, el edificio escolar, las condiciones laborales y de poder. Representando así el conjunto de redes simbólicas que se entrecruzan con la historia de cada sujeto, los valores, normas, la comunicación, el papel que cada uno asume y las relaciones de poder que se juegan en su tiempo y espacio. Entendidos éstos como un mismo momento en donde se desarrollan prácticas sociales con significación para un grupo definido en función de un ritmo y una frecuencia determinados por la cultura. Dando cuenta de la apropiación y desarrollo de competencias, ciertos saberes y prácticas de los sujetos aunados a los que ya poseen, que les permitan sobrevivir y realizar su trabajo; por otra parte la trayectoria de la institución, la heterogeneidad de prácticas y tradiciones; los cuales se van condicionando y entrecruzando con los sujetos y su historia, conformando así características propias de cada institución.

De institución a institución se observan diversidad de prácticas, aún cuando comparten elementos básicos como sería: pertenecer al mismo nivel educativo, presentar un perfil académico similar, pertenecer a una misma sección sindical. Las condiciones laborales que se juegan al interior de cada escuela cambian en función de los sujetos, de su historia y la institución.

Institución que surgió hacia finales del siglo pasado como proyecto educativo, derivado de las inquietudes, necesidades y deseos de la política educativa de corte liberal, que reconocía esta tarea como primordial. Considerando para tal efecto a la Escuela Normal como la *matriz de origen*, y quien fije la Norma de como *debe ser una Normal*, modelo a seguir para las demás instituciones del país, encargadas de formar maestros. Con una visión de maestro representante del Estado, comprometido con la sociedad a manera de un sacerdote quien tiene una misión sublime, de amor, vocación y de civilizador, en tanto que tiene como misión sacar al pueblo de su ignorancia y dispuesto al sacrificio por su baja remuneración. Quedando en el discurso épico para el caso particular de la B.E.N.M, por ser una Normal centralizada donde sus egresados presentaron un perfil en contradicción a los idearios, ocupando cargos directivos de supervisión y administración educativa, así como la atención a grupo en escuelas centrales, en tanto que los maestros egresados de otras Normales del país se apegaban a una docencia comunitaria y de servicio social inscrita en esa docencia mística.

La B.E.N.M. fue ganando terreno en este sentido de ser una escuela privilegiada del centralismo, por encontrarse en la Ciudad de México, ser el anhelo de la formación docente e ir consolidando un prestigio que ya desde su fundación se le otorgó y con el transcurso del tiempo adoptó características peculiares que responden a la política educativa de cada momento histórico, entre lo que se puede resaltar, cambios físicos de la institución como sería domiciliarios hasta lograr su establecimiento actual en calzada México Tacuba y Avenida de los

Maestros, Colonia un Hogar para Nosotros, con la magestuosidad de su edificio Arquitectónico, otro aspecto sería las reformas curriculares, la ampliación de matrícula para los aspirantes en una etapa concreta, durante sus años de oro, como serían los sesenta y setenta, en tanto que para la década de los ochenta y noventa, la reducción de matrícula es bastante desalentadora, para una escuela que tiene la infraestructura para albergar dos turnos, aproximadamente con un total de mil seiscientos alumnos por grado en dos turnos, en este periodo también se observa la jubilación masiva del ochenta por ciento de su planta docente, lo que implica mirar detenidamente como se reconceptualiza la concepción del normalismo y la importancia que tiene el contexto institucional.

Es pertinente destacar que se da énfasis en el periodo comprendido de los años setenta a los noventa, por ser un lapso medular, que contextualiza a los profesores informantes de esta investigación en dos sentidos: primero como estudiantes normalistas en la década de los setenta y ochenta; segundo como parte de la planta docente de la B.E.N.M. en los años noventa y como ellos perciben este proceso y lo contrastan con su experiencia, hoy día que son formadores de docentes en esta institución.

La B.E.N.M. se convirtió así en el espacio más centralista y cerrado tanto para los aspirantes alumnos como a la misma planta docente, en el caso de los alumnos les aseguraba una plaza para desempeñarse como profesores en el Distrito Federal (cabe aclarar que a nivel matrícula con el tiempo ha ido en decremento, tuvo sus altas en los años sesenta y setenta, época de oro del

normalismo mexicano; pero dada su alta demanda, sólo unos cuantos privilegiados lograrían su acceso) en ese tiempo la institución contaba con dos turnos de 20 grupos por grado y 40 alumnos por grupo, a este respecto la maestra Edith Pérez Sánchez, docente e informante de esta escuela comenta: que realizó estudios en la Normal de 1979 a 1983,

“...yo sí creo que en ese entonces el ser normalista era un orgullo, yo me acuerdo que el día del examen, desde que había que sacar la ficha eran colas y colas, luego era irse a presentar el examen a una escuela y después de ver si quedaste”. (EPS/E1/p.4).

Durante esta etapa era tal la demanda y la competencia por lograr el acceso, mientras que para los años ochenta (después de la implementación de la licenciatura) esta profesión pierde su atractivo, debido a que deja de ser una carrera “corta” que aseguraba el poder seguir estudiando casi cualquier carrera universitaria a la par de un trabajo seguro al egreso. Quedando reducida la matrícula a un sólo turno.

“En 1983, se inició una disminución del ingreso considerable que alcanzó su nivel más bajo en 1991-1992, en donde el decremento general llegó hasta un 68%”.²

Actualmente la población para el ciclo escolar 1997-1998, es de 284 hombres y 1200 mujeres distribuidos en los cuatro grados de la Licenciatura como se presenta en el cuadro siguiente:

² La Formación, Actualización, Capacitación y Superación de Maestros en el Distrito Federal. Hacia la construcción de un futuro común. junio de 1996. DGENAMDF. pág.18

Cuadro de matrícula de alumnos correspondiente a los cuatro grados de la Licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 1997-1998.

Grado	Alumnos
1º	294
2º	431
3º	372
4º	387
Total	1484

Lo anterior, permite observar, que por una parte la Educación Normal para Licenciados en Educación Primaria, dejó de ser seductora para los aspirantes, al encontrarse con otras opciones profesionales, que les implica invertir el mismo tiempo de estudios y quizá con mayores posibilidades de remuneración. Por otra parte, se encuentra la política educativa, quien determina el número de matrícula para cada ciclo escolar, donde tal parece que se trata de disminuirla, año con año ¿con qué finalidad? El discurso oficial justifica la regulación de la matrícula de ingreso para las escuelas Normales bajo los criterios de equilibrar oferta y demanda de sus egresados, distribución equitativa en las diferentes regiones del país y encomendar a los gobiernos locales de la asignación de plazas en las comunidades que se requieran. Mientras que en El Programa de Desarrollo Educativo 95-2000, se habla del fortalecimiento a las Escuelas Normales del país, reduciendo año con año la matrícula para la Licenciatura y creando proyectos para

posgrado, postergando la actualización para el grueso de la planta docente en el sentido del desconocimiento del Plan de Estudios 97, conocimiento que sólo unos cuantos tienen acceso, pareciera que se trata de un tabú para el resto de los docentes, otra situación es el distanciamiento con las escuelas primarias como principal propósito de la formación inicial, y es pertinente destacar que el discurso de fortaleciendo a la Educación Normal no es congruente con las acciones y tareas que se desarrollan en esta escuela.

1.1 CIRCUNSTANCIAS DE INCORPORACIÓN A LA PLANTA DOCENTE.

Para el caso de los formadores, los llevó a convertir este espacio en un lugar hermético para quienes conformaban la planta docente, cabe aclarar que no es común la contratación de personal docente en la Normal, se requiere que pasen muchos años para hacer contrataciones, una evidencia de ello fue el caso de 1992, cuando se da una jubilación masiva de más de 80 maestros, por lo que se requiere de contratar personal, comúnmente llamado por los maestros de más arraigo: la *sangre nueva*, que si bien algunos docentes no son tan jóvenes, la mayoría lo son, esto hace referencia a su entrada en este espacio, donde por años no se abría y pareciera que cada uno ya sabe qué piezas puede mover y se conocen según ellos, de *qué pie cojean*, en tanto que con la entrada de los *nuevos*, se cae en la incertidumbre en el ámbito pedagógico, político-sindical y de poder.

Quedando conformada la planta docente en la fecha de esta investigación por 260, quienes gozando con categorías que van desde Titulares (C, B, A), de tres cuartos de tiempo, Asociados (C, B, A) con tiempo completo y medio tiempo, por Asignatura de dos a catorce horas, hasta técnico docente; distribuidos en las diez academias en que se organiza la institución: Pedagogía, Psicología, Filosofía, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física, siendo la academia de Pedagogía la más fortalecida con 69 docentes, dado su requerimiento e importancia en la formación de docentes.

A este respecto, algunos docentes comúnmente llamados *de los nuevos* refieren como fue su incorporación a la Normal:

..."surge la propuesta por parte de la institución a través de los maestros de un taller cultural, de que pudiéramos integrarnos a la planta docente, hago las gestiones y llego a la escuela en el 92, 15 de octubre del 92, llego a la escuela me dan un tiempo completo, no me acuerdo qué categoría era... titular "B", durante cuatro meses, después que termina el interinato regreso a una de las claves en Educación Especial y me quedo con una plaza de ½ tiempo de asociado "A"..." (UGH/E2/p13).

Bajo condiciones similares ingresaron a la planta docente la gran mayoría de los maestros, quienes a raíz de ser contratados temporalmente con claves privilegiadas que posteriormente les serían canjeadas por asignaturas y claves menores, iniciaron una serie de mal entendidos por parte de los maestros con más antigüedad en la Normal, quienes se sentían desplazados escalafonariamente, desencadenando así, fricciones entre los docentes de ambas generaciones.

Otros informantes que se incorporaron en diferentes circunstancias, comentan: el caso de Dante Montaña Cuevas:

"Nunca me habían surgido ideas tan malsanas, nunca. (risas) Invitaron a otra compañera de la Normal Superior a trabajar aquí, el maestro que estaba en el Área de Docencia, junto con otras dos ya que su esposa estudió con nosotros, por eso estoy aquí. Me hablaron a las 11 y media de la noche para decirme que si quería venirme a trabajar a la Normal, que llevara mi curriculum, ahí estoy buscando mis documentos, lo traje y así llegamos a trabajar aquí. Inicialmente nos dijeron que íbamos a ganar bien, que íbamos a prosperar, que íbamos aprender, que íbamos a quién sabe qué tanto, lo único que fue es que íbamos a quien sabe qué tanto, porque de lo demás... nada, así llegamos aquí". (DMC/E1/p6).

Edith Pérez Sánchez se incorpora en circunstancias diferentes, señala:

"...me voy a la Normal, aunque sabía que no era tan fácil, metí mi currículum y me entrevisté ...creo que en ese tiempo estaba el profesor César y ya pasaron como dos años y de repente que me hablaron para ver si me interesaban 12 horas o no sé cuantas horas eran. Me recibió precisamente el profesor César y me dijo de esa posibilidad, hablé con el representante sindical y un representante de la Academia de Pedagogía ante el sindicato...y así es como llegué "(EPS/E2/p6).

En los primeros casos se observan procesos de incorporación diferentes, el primero y segundo representan las prácticas más apegadas bajo las cuales gran parte de la planta docente de esa generación logró su incorporación creando así lazos de parentesco y amiguismo, consolidando la *familia normalista*, en tanto que el último caso permite observar que el espacio fue abierto relativamente a docentes que no *pertenecen a la gran familia*, en el sentido de que antes de ingresar no tenía ningún vínculo con los miembros de la planta docente. Lo cual representa un gran logro ante el hermetismo y la ruptura endogámica que se presentó en algunos casos de docentes contratados. En los dos primeros casos se asegura la preservación y continuidad de la cultura normalista mediante prácticas sociales, tradiciones en el ámbito laboral y de la formación inicial, quienes se integran a la planta docente casi sin mayor dificultad aun cuando Dante Montaña no es egresado de la B.E.N.M. . Para el segundo caso, aparece ante la comunidad normalista la incertidumbre, al no cumplir con los lazos endogámicos, pero tiene a su favor el compartir la carrera de maestra ,egresada de la B.E.N.M., estudios en pedagogía y el interés por la formación inicial.

1.2. PRÁCTICAS RECURRENTE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Los vínculos con los formadores de docentes son importantes, ellos son quienes puedan avalar, de alguna manera, que el futuro contratado no causará conflictos en la medida que comparta ciertas prácticas de la cultura normalista, por otra parte, se hace necesario como recién ingresado integrarse a cualesquiera de los grupos dominantes en la Normal, el permanecer al margen no es bien visto, en primera instancia llegan las invitaciones para incorporarse a alguno de ellos, una respuesta negativa resulta altamente agresiva.

Pareciera que el no pertenecer a un grupo definido y querer compartir con los docentes de una manera más plural el trabajo lleva a situaciones de fricciones entre los docentes. Al respecto Ulises Gómez, comenta lo siguiente:

"... Yo encuentro a mis compañeros (de la Normal) y dicen: qué bueno que estás en la Nacional. -Sabes qué... es horrible estar en esta escuela, horrible, porque nada más le hablas a uno y te mueves con otro, al rato éste le dice al otro y ya no sabes ni lo que dijiste, la verdad es horrible el ambiente como compañeros, porque allí no tienes un buen amigo, no tienes nada..." (UGH/E2/p13).

Lo señalado evidencia los obstáculos en lo individual y como grupo en la tarea docente, en este sentido Ulises señala:

"...-sabe qué maestra, cuando usted venga, no me venga a criticar mi trabajo. Diga, no me gusta esto, pero te traje esto para que lo compongas. Se los dije a las dos maestras, de nuestra academia. Entonces así como que vas diciendo: - Ya no lo hagas. Te van matando de verdad las ganas de trabajar" (UGH/E2/p.15).

Resulta ser una de las prácticas más recurrentes la invalidación del trabajo de los demás, cuando no existe afinidad con algún grupo. Esta invalidación va desde el rechazo de propuestas de trabajo, el cierre de espacios para coordinar algún colegio, o la anulación de sus propuestas, al interior de los acuerdos del colegio, entre otros y que tiene que ver en gran parte con la experiencia y antigüedad de los formadores, ellos son los que saben como se debe ser y hacer, en el orden y la perfección.

Otro aspecto sería el caso de pertenecer a un grupo que no cuente con prestigio y apoyo de las autoridades, porque aparecen situaciones como el cierre de espacios para la superación profesional, es así que Edith cita lo siguiente:

"...Por ejemplo, ahora se abre la especialización a 25 personas, bajo que criterios, bueno, ellos lo supieron bajo que criterios, pero dar la oportunidad por igual a los que se interesen "(EPS/E1/p7).

Esta problemática no representa sólo un caso aislado, es parte de la cotidianeidad que viven los formadores, los cuales tienen que pugnar por un

espacio y tiempo destinado a la superación, dado que sólo unos cuantos tienen acceso a ella por su experiencia y antigüedad en la Normal.

Pareciera que se trata de ir cerrando los caminos que pretenden seguir algunos de los formadores comúnmente llamados *los nuevos*, quienes tienen que irse ganando un espacio y lugar en la institución, los maestros de más antigüedad en la Normal tuvieron que padecer una serie de vicisitudes para llegar al lugar que hoy ocupan (gozar de categorías altas, horarios accesibles, la pertenencia a determinado Colegio y grado de la licenciatura). Por lo que es requisito indispensable el seguir un camino ya trazado por quienes tienen la *experiencia* y el *prestigio*.

“La experiencia domina las modelizaciones, las cuales cumplen una función importante pues orientan al comportamiento. El modelo permite también juzgar ¿qué tanto el comportamiento se acerca o se aleja de él? ...”es como debe ser”, “no es como debe ser” o “casi es como debe ser”, por ello el modelo es tan real como el mismo comportamiento y quizás más que él.”³

A partir de la antigüedad y la experiencia gira la organización de las Academias, Colegios, horarios y comisiones. En el caso particular de la Academia de Pedagogía, existe un coordinador que puede ser cualquier integrante de la academia de tiempo completo con cinco años de antigüedad, elegido por sus integrantes, vía votación directa. Dado el número de docentes (69), que integra esta Academia se hace necesario distribuir la organización del trabajo académico en Colegios, éstos son integrados por los docentes que comparten un mismo

³ César Carrizales Retamoza. Formación de la Experiencia docente(Documento de trabajo).En Antología Análisis de la práctica docente. U.P.N. México 1987. pág.67

curso y grado, a su vez, cada colegio tiene un coordinador. Los coordinadores de colegio junto con el de Academia organizan en forma de cascada el quehacer docente. Para el caso del Colegio de Contenidos de Aprendizaje y Laboratorio de Docencia se parte de la planeación de los contenidos a desarrollar durante el semestre, actividades de apoyo, ciclos de conferencias y talleres entre otras, según las necesidades de los grupos y docentes.

En este sentido algunos informantes dan cuenta de como es el trabajo al interior de los colegios, Yazmín Negrete comenta:

hemos

“El trabajo académico es colegiado y obviamente se van a dar los ejes con los que se va a trabajar de esta manera, estos son los puntos, ...afortunadamente nos hemos convertido en un colegio de respeto, las líneas las respetado todos, pero en el aula cada quien es independiente y eso es muy importante”.
(YNC/E1/ p9).

Edith Pérez cita lo siguiente, sobre el mismo aspecto:

“...este semestre, nos reunimos para revisar la planeación básicamente, la planeación del semestre anterior, en cuanto a contenidos y parte del programa y hay autonomía en cuanto cada quien hace las adecuaciones pertinentes tanto ...a veces de bibliografía, de contenido, de lo metodológico sobre todo; pero también hemos logrado más a partir de que nos conocemos y nos identificamos ciertas personas al intercambiar algunos materiales, de algunas estrategias, así como lo vivimos.” (EPS/E1/p8).

Dante Montaña Cuevas, refiere a ese respecto:

"Al interior del Colegio de laboratorio de docencia se vive el trabajo académico y la autonomía de manera coercitiva, afortunadamente te voy a hablar del caso de las reuniones colegiadas que hemos tenido. El año pasado y antepasado para hacer fiestas y este año nos reunimos para hacer una kermés, ya no fue una fiesta, y el objetivo fue obtener fondos para una televisión y una videogradora que ya se compraron y que obviamente tendrá que redundar en beneficios para nosotros, para la comunidad. Yo he sentido que esos colegios tiene la característica de promover lo que quieren que se haga en la generalidad, la cabeza y no la generalidad, sin embargo he podido observar tanto en el colegio y escuchar que tengo en segundos años, aunque no lo creo mucho en cuarto, se están dando cambios, hay más opinión, más intercambio, cuando anteriormente éramos uno o dos los que abríamos la boca y lo exponíamos, y sólo a tres o cuatro, lo hacíamos aparte, ahorita ya son más los que reclaman un cambio, los que precisamente perciben al colegio, la misma materia desde una perspectiva diferente y esto es romper con esa heteronomía y buscar esas posibilidades de ser un tanto más autónomos como maestros. Porque llegó el momento en que te decían (los maestros de mayor antigüedad): "Oye, por qué estás viendo eso, si eso no viene en el programa" y entonces ha sido sensibilizar por abajo del agua, trabajar bajo el agua para que vayan saliendo las pláticas "(DMC/E1/P6).

Las prácticas que se generan al interior del trabajo del colegio, son asumidas como parte de una rutina de cada ciclo escolar, en donde los docentes entran en una dinámica de conformidad ante el grupo de trabajo, para darle su particular orientación en los espacios áulicos, haciendo referencia a lo privado, versus lo público, lugar que sólo compete al docente y donde vive lo que llama Delamont, el aislamiento docente. Por otra parte se hace evidente como al interior del colegio se forman algunos grupos con los cuales se comparten inquietudes, se hacen intercambios y se tiene afinidad. Sin descuidar la experiencia de los maestros con mayor arraigo quienes tienen la pauta para la coordinación del trabajo.

Es un factor decisivo para la organización de los horarios y asignación de cursos la experiencia y la antigüedad en la Normal. Curricularmente en el plan de estudios 1984, aparecen los espacios de laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje para la educación primaria, como la columna vertebral de la carrera, inician en primero y segundo semestre con el curso de observación de la práctica educativa, en el tercer semestre con introducción al laboratorio de docencia y continúa con laboratorio y contenidos de aprendizaje I al V, distribuidos del cuarto al octavo semestre, esos espacios por acuerdo de la institución son atendidos por un mismo docente quien generalmente cumple con ciertos requisitos: experiencia en grupo de primaria, aunado a ello la función pedagógica-docente, estar contratado por medio tiempo o tiempo completo (o su equivalente en horas), dado el tiempo que implica atender estas modalidades didácticas contenidos a abordar en el grupo y prácticas pedagógicas de los normalistas en las escuelas primarias.

A este respecto los criterios de asignación para coordinar un laboratorio de docencia, tanto la institución como la planta docente lo señalan y lo expresan de la siguiente manera, algunos de los informantes:

"...yo creo deberíamos tener mínimo licenciatura con especialidad en Pedagogía, tener como base la Normal primaria, ser profesores y la experiencia del trabajo en grupo, esa es una de las cuestiones básicas. Como puedes decirle a los alumnos cómo son las cosas sino partes de esa experiencia y aparte toda la cuestión académica que vayas teniendo, yo creo que debe ser una preparación constante. Ahorita yo creo que también sería básico pedir la maestría y dar la oportunidad a muchos de los que no la tenemos." (EPS/E1/p7).

Ulises Gómez considera:

“...nosotros deberíamos tener una situación docente como base, y no como universitarios, un determinado tiempo de experiencia frente a grupo porque eso te da mucha seguridad, tablas, o no sé como llamarle para desenvolverte en una escuela de cualquier nivel. Una situación docente primero y ya después poderte especializar en otras cosas”. (UGH/E1/p6).

Ambos informantes destacan la importancia de tener una base como normalistas para el desempeño como formador de docentes en la Normal, considerando la importancia que tiene la experiencia de trabajo en grupo, para poder compartirla con los alumnos normalista durante su formación inicial. La experiencia y el desarrollo de ciertas competencias y habilidades para la docencia es un elemento importante que todo formador de docentes debe tener, percibiéndose el formador como el dador de conocimientos ante quien no sabe como ser maestro.

Siendo distribuidos los grupos y semestres por su importancia y escalafón docente de forma que, los docentes *emergentes*, con horas de asignatura y relativamente recién contratados son ubicados en primero, segundo y tercer grado conjuntamente con una menor proporción de docentes con arraigo en la normal, al igual que los cuartos semestres, en donde los docentes atienden de uno a dos grupos, más otros cursos según la necesidad del ciclo escolar, los grupos de quinto y sexto semestres, los cuales son el motivo de este estudio, son atendidos por un colegio más consolidado conformado por dieciséis profesores de los cuales, cuatro son de mayor antigüedad en la Normal, en tanto que los demás pertenecen al grupo de la *sangre nueva*, quienes atienden el laboratorio, más

otras materias pedagógicas y en algunos casos hasta dos laboratorios del mismo grado o bien otro de segundo, dependiendo de las necesidades institucionales, el tipo de claves que tienen (caso de los contratados con horas de asignatura).

Por otra parte, están los maestros que constituyen el colegio de séptimo y octavo semestres, son los profesores de mayor experiencia como formadores de docentes, quienes poseen las categorías más altas y el reconocimiento a su saber, permitiéndoles asegurar un buen horario, es decir, pocas horas con grupo, coincidencia en el día de prácticas y en las horas de apoyo a la docencia un espacio para organizar cursos u otros eventos que repercutan en su actualización, consolidándose como un colegio cerrado y elitista.

Cada colegio tiene su coordinador, como se mencionó anteriormente, quien es electo por simpatía o bajo procedimientos como los que señala Mauricio:

aventarse el paquete de poder tener una coordinación, que es donde pudieran ejercerse los cambios. A lo mejor no de golpe y porrazo, pero sí poquito a poquito.

Entonces éstos, los coordinadores, las cabezas y su séquito yo los he sentido como un grupo de choque a que no se haga nada, que no se cambie nada, porque si se mueve al agua no sé que vaya a pasar... Y en el laboratorio de docencia es igual". (DMC/E1/p6/)

Ulises, otro de los profesores integrantes del Colegio menciona:

“Pues nosotros con las coordinadoras que tenemos, así como que son medio tradicionalistas, ellas lo traen todo organizado y te dicen: ...ésto, ésto, y ésto. Y algunos entre esos, yo, hablo, no, ¿por qué?. Al menos trato de que se nos ponga a consideración de todos no nada más que sean ellas las que determinen las necesidades que se pudieran tener. Lo que pasa es que son necesidades de su grupo, no de todos. Nos hemos dado cuenta que las necesidades de su grupo creen que son necesidades generalizadas. El año pasado simplemente, querían ver cómo elaborar diferentes pruebas, hacer una batería que los muchachos llevaran a las prácticas, porque los grupos lo requerían. Yo les dije, es que no podemos hacer una batería que era la de falso y verdadero, canevá, opción múltiple. Es que les dije: -cómo vamos a hacer eso, si estamos aplicando una teoría en donde no debemos encajonarnos en diferentes situaciones. Se enojaron ellas, nuestras coordinadoras, como que dijeron: éstos no saben o no sé qué, pero no hay mucha autonomía, pero a lo mejor nosotros lo permitimos por la comodidad de que no nos queremos sentar a discutir qué necesidades tenemos...” (EGH/E1/p7-8)

El trabajo al interior del Colegio se organiza en función a los intereses de los coordinadores y su grupo de afinidad quienes, generalmente son maestros con mayor antigüedad y se rodean de pequeños grupos de la *sangre nueva* quienes por compromisos morales, apoyan las propuestas para validarlas frente a quienes intenten inconformarse. Aunado a todo ello, estaría el tiempo y los espacios físicos con que cuentan los docentes para realizar reuniones de trabajo, respecto al factor tiempo habría que señalar que aún cuando son miembros de un mismo colegio, tienen otras materias que atender, por lo que casi siempre, se contraponen los horarios y los docentes se ven en la necesidad de tomar prestados tiempos o bien no asistir a las reuniones, una de las modalidades que al parecer resulta más idónea para concentrar al mayor número de docentes es la hora del receso, la cual no es suficiente para atender a las diferentes problemáticas y propuestas de trabajo.

Ulises Gómez destaca como percibe esta situación académica:

“...nos reuníamos primero cada ocho días, pero yo sentía que era como desgastante porque hay mucha gente que todavía tiene grupo, entonces, salir a una hora determinada, después te paras otro rato ahí queriendo arreglar todas las cosas de la escuela, además de las de la materia y después te vas a grupo. Entonces dijimos que fueran por lo menos cada quince días. Pero sí son periódicas y, bueno, en el corredor que te prestas que esto, que lo otro”. (UGH/E1/p3).

Respecto al espacio físico los docentes no cuentan con un lugar propicio para concentrarse, aunque resulte paradójico, siendo tan grande el edificio de la Normal, sus docentes tienen que buscar algún salón desocupado, concentrarse en la cafetería de la escuela, o bien, en la sala de juntas de la academia la cual por lo general siempre esta ocupada, asemejando esta situación a la vida cotidiana de una escuela primaria, en donde se ocupa el tiempo del recreo, para dar algún aviso, o bien para hacer pequeñas juntas de trabajo, se busca concentrarse en algún salón, porque, la dirección no es lo suficientemente amplia para tal efecto, desde estas prácticas se observa como una escuela de nivel superior, no cuenta con los tiempos ni espacios físicos para la vida académica.

Otra situación relevante, es la tarea que se asume como formador de docentes, reduciéndola a prácticas viciadas por la inercia burocrática, donde no aparece un proyecto formal de trabajo como colegio, que permita el intercambio más allá de lo que sería una planeación semestral acompañada de un cronograma de actividades en común dejando de lado la producción y recuperación del saber docente de todos los integrantes del colegio y las condiciones laborales en que se desarrolla el quehacer de los formadores.

Si bien la docencia se ha convertido en la tarea primordial de la Normal, existen otros ámbitos que caracterizan a las escuelas de educación superior: la investigación y la difusión y extensión. En el caso particular de las Normales el apoyo a la docencia es fundamental, entendiendo por esto todas aquellas actividades encaminadas a fortalecer el quehacer de la Normal, como la asesoría a trabajos recepcionales, revisión de proyectos y demás trabajos requeridos a los alumnos, preparación de clases, entre otras tantas actividades que requiere la docencia. Tarea que no siempre puede desarrollarse desde lo esperado como resultado de la intensificación de la labor docente de un grupo bien definido: *los nuevos*, en su generalidad dado que fueron contratados con claves de asociados y de asignatura lo que implica para los que se encuentran en el último de los casos, cubrir todas las horas en grupo.

Además de las actividades propias del apoyo a la docencia, existen necesidades de docentes en los diferentes departamentos y oficinas que componen la organización pedagógico-administrativa la que corresponde a los lineamientos que se establecen en cualquier institución de educación superior, cuenta con un director general que delega sus funciones a través de dos subdirectores, uno administrativo y otro académico; este último organiza el trabajo en las tres áreas sustantivas que marca la ANUIES para la educación superior: la docencia, la investigación y la difusión y extensión. Dependientes también de la subdirección académica funcionan departamentos encargados de coordinar las actividades complementarias a la docencia como son: planeación, servicio social, titulación, psicopedagogía, control escolar, entre otros.

Generalmente quienes están a la cabeza de la dirección de estos espacios, no es como se pensara los docentes con mayor arraigo y experiencia, sino poco a poco se han ido nutriendo por los docentes de reciente ingreso, quienes a la par de atender esta fuerte carga con grupo han decidido colaborar en estas tareas.

La Normal como cualquier institución educativa dependiente del Estado, se organiza para fines de la defensa de sus derechos laborales en una delegación sindical dependiente de la Sección X del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Lugar privilegiado por excelencia para ascender políticamente y al mismo tiempo ejercer parte del poder que se juega al interior de la institución. Por lo que este espacio esta destinado a un grupo cerrado y con fuertes filtros que garanticen su estabilidad y permanencia.

El grupo que se logra afianzar en la delegación sindical asegura su participación en los eventos relevantes como serían, las contrataciones de los nuevos docentes, las promociones hacia categorías más altas, compactación de claves, valida a los docentes que pretendan salir comisionados a estudios de posgrado, tiene injerencia indirecta en la distribución de cursos y horarios, designación velada de algunos coordinadores de academia y de colegio, así como participación en las negociaciones con los directivos cuando éstos pretendan implementar propuestas académicas.

Aun cuando en el discurso, se hace difusión de que este equipo político-sindical tiene como cometido el velar por los intereses de toda la planta docente,

indistintamente de la posición ideológica en que se encuentre definido, pareciera un delito no comulgar con las prácticas institucionales, lo que remite indiscutiblemente a ser señalado y en el peor de los casos marginado de toda participación política, ascensos y promociones laborales, dando prioridad a sus allegados y dejando a la posteridad al resto del personal aún cuando se tengan los mismos derechos.

Al respecto cita Yazmín:

“ Mira, desgraciadamente, las autoridades, yo creo... no creo, es que están cometiendo un grave error porque piden mucha calidad pero no facilitan al maestro a que llegue a esa calidad y entonces en lugar de ayudarte, te ponen trabas que yo quiero irme en mis tiempos libres irme a estudiar. ¡No, no, maestro usted tiene que tener veinte horas... . “ (YNC/E1/p9).

Entre las muchas inconformidades que esta política ha generado, sirva de ejemplo los comentarios y una carta anónima que con motivo de la pérdida del concepto Q (quinquenio) a los maestros que se incorporaron después del 86, año que se homologan sueldos con el I.P.N. y cuya problemática ha quedado al margen de las acciones de la delegación sindical.

Ulises Gómez comenta:

“...te van matando de verdad las ganas de trabajar. Por ejemplo ahora con nuestros salarios donde nos quitan la prestación de quinquenios, con las cargas académicas que se tienen”.
(UGH/E2/p15)

Un compañero docente de la Academia de Filosofía, denuncia:

"...Bien sabemos de qué se trata, una prolongada lucha legalista para confirmar que los que salen perdiendo somos siempre nosotros... En ella, tal parece, no cabe lo legítimo, no se trata, ahora nos lo dicen de perjudicar a nadie, sino de aplicar la ley, que dicho sea de paso, no se aplicó en su momento por voluntad ("buena" voluntad hay que decirlo) de su majestad, su príncipe en turno.

¿Quién sigue?... Nuestros salarios disminuidos, nuestras necesidades olvidadas, el nivel de vida cayendo y ellos aplastándonos con la mano en la normatividad.

¿Se vale eso?... 'Disculpe usted, pero esos quinquenios y esa antigüedad no las negoció su sindicato'... Y además, haciendo gala de cinismo, lo plantean como problemas particulares, individuales que a cada uno le compete resolver por su cuenta.

Acaso creen que estamos tan ciegos que no vemos en ello la brutal reducción de presupuesto, el impacto de las nuevas necesidades en la planilla docente para cumplir el nuevo plan de estudios..."⁴

El presente fragmento de la carta es la evidencia de una de las tantas anomalías que generan las políticas de los mencionados grupos hegemónicos, que si bien no se le puede responsabilizar en su totalidad, pero al menos sí, de no velar por la encomienda a la cual se han responsabilizado asumir, la representación sindical. Por otra parte se observa que el grueso de la planta docente, bajo la justificación de no tener problemas, prefiere mantenerse al margen, aún cuando se vean afectados en sus intereses académicos, económicos y laborales.

Situaciones como las que viven y comentan los informantes son de las prácticas más cotidianas que se generan al interior de la Normal, en donde la instancia sindical pareciera estar al pendiente de poner trabas para la superación profesional de algunos docentes y por otra parte las problemáticas salariales competen a cada docente quien tiene que buscar sus alternativas de solución, dado que al equipo sindical sólo interesa resolver situaciones muy concretas de docentes afines a ellos.

Estas prácticas hegemónicas las venía desarrollando un grupo de militancia institucional que por varios años logró el control absoluto, de donde se puede evidenciar el peso que tuvo esta organización en la vida académica, política y laboral de la Normal, dándose una etapa muy estable para este grupo y los

⁴ Carta anónima de un profesor de la B.E.N.M. (fragmento) México, 1998.

docentes que lo apoyaron, hasta 1998, cuando se pensaba que todo estaba bajo control, a raíz del cambio delegacional con el apoyo de la mayoría de *los nuevos* se derrumba este grupo del poder para dar paso a una nueva etapa en la historia de la Normal, con la entrada de un grupo disidente, quien en su propuesta de trabajo plantea acciones más plurales encaminadas a velar por los derechos de la planta docente, a este respecto no se puede profundizar más debido a que es un grupo reciente por una parte, y la investigación de campo concluyó en una etapa muy prematura del trabajo de la nueva delegación.

“..La B.E.N.M. se convierte en un imaginario social construido a partir de un “glorioso” pasado y de formar sujetos destinados a cumplir una “importante y trascendente labor social”: ser maestros”.⁵

Bajo este contexto institucional se desarrollan las prácticas de los formadores d docentes, que laboran en la centenaria y Benemérita Escuela Nacional de Maestros, donde pareciera que la vida cotidiana no presenta la mayor alteridad, y sin embargo hay que destacar que el sueño se interrumpe, para reconocer que las condiciones laborales distan de fantasías, sueños y utopías para ubicarse en la materialización de las condiciones reales y posibles de una profesión incierta.

⁵ Martín Lucero Herrera. Los obstáculos para la transformación de la Formación Docente .El caso de la BENM: La experiencia desde el aula. Tesis de grado .U.P.N. México 1996.pág.9

CAPÍTULO II

**CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS
FORMADORES DE DOCENTES EN LA
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE
MAESTROS.**

2.1. LA IDENTIDAD Y EL FORMADOR DE DOCENTES.

El maestro es el principal protagonista en el desarrollo del presente capítulo, quien es abordado desde su constitución de sujeto, y tiene la palabra para hablar de él, de cómo se van construyendo las relaciones familiares, escolares y profesionales que permiten dar cuenta de cómo se identifica al asumirse formador de docentes y de su percepción e intervención como maestro de maestros. Abordarlo desde la constitución de sujeto, implica reconocerlo con sus expectativas, deseos, frustraciones, posibilidades y límites, tomando como punto de partida su historia biográfica, académica y laboral, apareciendo natural no en abstracto y mitificado como se le hace aparecer a lo largo de la historia del maestro mexicano.

Ya en un primer momento, se le contextualizó en su entorno laboral cotidiano la Normal, desde donde se percibe su práctica y las relaciones institucionales, por lo que ahora se dirige la mirada al sujeto con la intención de comprender y explicar su proceso identitario y su actuación al interior de la Normal como formador de docentes, sin pretender darle un sentido lineal a esta constitución.

El maestro en su devenir histórico tiene un reconocimiento social que se ha ido entretejiendo en la relación entre identidad y saber, tal reconocimiento tiene

que ver con su autoridad como poseedor del saber que lo valida y legitima frente al que no sabe. Ese imaginario docente tiene un cometido de mayor magnitud al tratarse de aquel sujeto que le trasmite al que va a ser docente el saber, es decir, el formador de docentes que se autoconsidera *maestro de maestros*, es por ello que la noción de identidad es una categoría central para explicar la constitución del saber entre los formadores de docentes que lo ubica en un lugar de autoridad frente al que no sabe (los alumnos normalistas).

“(Ser maestro)...es un ideal muy noble. El maestro es el paradigma de la sociedad. Es el que siembra más formas de pensar. Trato de ser sembrador de ideas, más que enseñar; cada día trato de ser mejor maestro. Independientemente de que es una forma de vivir.

Más que llenarlos de conocimientos, lo importante es la tarea de transmitir la moral (...) esa moral que está perdida y forma hábitos.”¹

El formador, ocupa el lugar de un modelo ideal a seguir por quienes serán maestros, este sujeto con grandes atributos otorgados por diversos factores entre los que se destacan el proceso socio-histórico de lo que significa ser maestro, la historia personal de los formadores, su formación inicial inmersa en la cultura normalista y las tradiciones institucionales del centro laboral. Aunado a estos factores se encuentran la construcción de categorías sociales emanadas de la presente investigación de campo, en las que sostiene el formador de docentes su identidad: *la profesión de maestro es una herencia familiar, al maestro le gusta su carrera, se necesita sensibilidad para ser docente, la formación académica debe*

¹ Ortiz, Maldonado, en *Un imaginario alienante: la formación de maestros*. Rosa Ma. Zúñiga Rodríguez, Revista, Cero en conducta, Año 8, No.33-34. Mayo 1993. pág. 22

ser permanente, el formador tiene una imagen de dador de conocimiento y ejemplo a seguir como maestro, el compromiso y responsabilidad son características de un maestro, el formador de docentes es una autoridad ante el normalista, la labor de formador de docentes es digna de reconocimiento y su peculiar característica de arraigo a la escuela (nunca ha abandonado la escuela).

Durante la entrevista biográfica realizada, a algunos informantes comentan que la elección de ser maestro tiene relación con la herencia familiar, al provenir de hogares donde ambos padres son maestros de educación primaria y secundaria; al entrar en contacto desde temprana edad con el ámbito escolar, es como surge la inquietud y gusto por la carrera.

"Mis papás son maestros, normalistas también, los dos tienen la especialidad en Psicología Educativa por la Normal Superior, bueno es ya toda una herencia..."
(EPS/E2/p1)

Otro informante señala que sus padres estuvieron vinculados a la Normal como trabajadores, desde antes que él naciera, por lo que su vida transcurre en las instalaciones de la Normal y espacios contiguos a ésta, formando más tarde parte de la planta docente de esta institución y sin haber dejado la escuela en sus treinta y seis años de vida.

"...desde 61 que nazco, hasta 81 que salgo de la Normal, desde las 6 de la mañana, hasta las 4 o 5 de la tarde. He pasado más tiempo de mi vida aquí que en la casa.

El otro día una maestra de las de mayor antigüedad decía: "Yo tengo 28 años en la escuela". Le contesté: Yo tengo 36. Ella me preguntó ¿por qué? ...desde que nací yo estoy en esta escuela.
(U.G.H./E2/p13)

A este respecto se puede plantear que la identidad es un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad²

En este sentido identitario se observa como los docentes comparten procesos, donde se reconocen como sujetos con características semejantes que se leen desde el *adentro* y el *afuera* lo que permite constituirse en la identificación de un grupo en particular: formador de docentes.

La identidad de un sujeto, se construye cuando habla de sí mismo de lo que es y de lo que cree que es. La identidad de los sujetos maestros, se construye en un juego de imágenes contradictorias de distintos planos como: en relación a su historia personal, académica, de la institución (caso específico de los formadores la escuela normal) donde laboran y en relación al saber.

Casos como el del maestro Ulises y la maestra Edith es frecuente observar en la vida de los formadores de docentes, quienes crecieron muy apegados a la institución escolar donde se fueron aprendiendo las formas de conducirse, relacionarse y tiempos destinados a la tarea de maestro, tratándose de la escuela primaria, la Normal o bien una combinación entre ambas, conformando esta situación un aspecto de la identidad docente.

² AGUADO José Carlos y Portal María Ana. Identidad, ideología y ritual. Universidad Autónoma Metropolitana. México 1992.p.47

En otros casos, se observa que los hijos de maestros al compartir la dualidad hijo-alumno del profesor de primaria, es uno de los factores que incidieron para elegir ser maestro y al respecto señalan:

"Mi mamá fue mi maestra en la primaria cuatro años: segundo, tercero, cuarto y quinto. Cuando me cuestionaba por qué elegí la carrera, pues por eso yo supongo..." (PRM/E1/p1).

Mi mamá me llevó a la primaria primero y segundo con ella, primero y segundo fueron mis peores calificaciones, porque déjenme decirles que las mamás lo primero que llegaban a ver eran las calificaciones de la hija de la maestra antes que las de sus hijos, cosas que a mí me hacían mucho daño, pero mi padre como todo padre dulce y tierno me consentía y me decía, hay hija tu no te preocupes ve a la escuela, tú todavía estás chiquita..." (YNC/E2/p12)

Yo desde que me acuerde estaba en la primaria, siempre quise ser maestra y yo creo que mucho es por parte de esa imagen que yo tenía, sobre todo de mi mamá, mi mamá trabajó en primarias casi toda su vida hasta que se jubiló y entonces yo me acuerdo que era la hija de la maestra, aunque no estaba en la misma escuela donde ella trabajaba, bueno, pero algunas compañeras la conocen y demás, mi papá trabajó también mucho tiempo en primarias. (EPS/E2/p2).

Se observa cómo los vínculos familiares inciden en las decisiones para la elección de la profesión, donde el sujeto se va apropiando a partir de su vivencia familiar y del contexto educativo, de rasgos identitarios del ser maestro, mismos que se afianzan durante el proceso de escolarización en los diferentes niveles educativos al entrar en contacto con diversos sujetos y su práctica docente. Es así, como el alumno entra en proceso de reflexión y selección de actitudes, valores, creencias y formas de vivir la docencia; lo que constituye sus primeros

acercamientos a su formación docente. Una informante comenta en este sentido familiar, lo siguiente:

"Mi mamá fue directora de escuela primaria y era ir con ella, cuando iba a hacer una kermés, pues ayudarle, mi vida transcurrió mucho en las escuelas, había veces que nos iban a dejar mis papás a mi hermana y a mí, a la primaria a las 7 y media de la mañana, ya la conserje hasta nos abría y nos sentábamos allí, éramos las primeras en llegar, porque mis papás se tenían que ir a trabajar a otra escuela. (E.P.S./E2/p2).

La identidad del formador de docentes, tiene sus antecedentes en gran parte desde los vínculos familiares donde se aprende la docencia, y se confirma posteriormente en el proceso de formación inicial como profesor, acentuándose al formar parte de la planta docente de formadores de maestros

En esta conformación, de la identidad del formador de docentes es pertinente remitirse a un proceso histórico de conformación de lo que significa ser maestro. Es importante destacar que la historia, biográfica, académica e institucional incide en esta identificación.

Ser maestro es una construcción social e histórica que ha ido adquiriendo diversos significados, de acuerdo a las condiciones políticas, sociales y educativas del país, sin perder de vista en esta trayectoria que el maestro tiene una tarea apostólica entendida como entrega, vocación y salvación del pueblo, que se ha trastocado sin dejar de hacer acto de presencia, entre los formadores de docentes.

2.2. LA IMAGEN DEL FORMADOR DE DOCENTES.

La docencia es una profesión de Estado (al dejar de ser libre) al asumir este la *responsabilidad* en la formación de maestros y apoyar los proyectos de creación para las escuelas normales, dadas las condiciones socio-históricas que le dieron origen en el México del siglo XIX, aquél, le otorgó una fuerte carga ideológica del *deber ser*, asumiendo un compromiso con la sociedad, en tanto que velara por una educación basada en el *buen ejemplo*, el respeto y los valores de la sociedad. Construyendo el docente, una imagen acerca de sí mismo, inscrito en el ejemplo a seguir y que se fortalece por la "mirada del otro" mediante procesos de apropiación y socialización de aspiraciones, deseos, exigencias de la sociedad y la institución escolar. "La imagen es <<el valor social positivo que una persona reivindica efectivamente a través de la línea de acción que los otros suponen que han adoptado en el curso de un contacto determinado>>. Consiste en dar una imagen de sí mismo en donde los rasgos son atribuidos aprobados socialmente. <<cuidar la imagen>>es lo que más se juega en toda interacción social"³.

La imagen y el considerarse el ejemplo a seguir como formadores de docentes, al parecer, es una constante que se hace evidente entre ellos como parte de la tradición de lo que significa ser maestro de maestros y que tiene que ver con la preservación de este imaginario que le da sentido al ser maestro y

³ GOFFMAN, 1974:9 citado en: Marc, Edmond y Picard, Dominique. "La interacción social" Cultura, instituciones y comunicaciones. Paidós, grupos e instituciones México, 1991. p.109.

ejemplo para quienes serán profesores de educación primaria. Durante la primera entrevista realizada a los formadores informantes y cuestionarles acerca de ¿qué condiciones solicita a los normalistas para realizar una práctica? comenta uno de ellos:

“La presentación de los alumnos para mí es básica, yo les reviso hasta los zapatos, cuando llego a entrar al grupo de un vistazo reviso: zapatos sucios, falda larga, o falda corta, sucia, manchada, sin peinarse...Procurando tú ir presentable porque si estás exigiendo algo, tú debes ir igual...”(U.G.H./E1/p5).

Se destacan como un elemento importante, el uso del uniforme como una forma de tener *buena presentación*, y por consiguiente dar una *buena imagen* ante los niños cuando realizan sus prácticas pedagógicas los normalistas, considerando que son un ejemplo a seguir para los niños, mediante los *buenos hábitos*, en la forma de vestir, de donde se destaca la tradición del uniforme normalista, como parte de identificación y distinción de otras escuelas normales.

El cuidar la imagen, es uno de los aspectos más importantes entre los formadores de docentes, quienes se consideran el ejemplo a seguir de los alumnos normalistas, por lo que es requisito indispensable una buena presentación y solicitar a los normalistas el uniforme de gala, el cual portan durante las prácticas pedagógicas y en eventos escolares consiste en traje sastre azul marino y blusa blanca, acompañado de zapatillas y medias para las mujeres; en el caso de los varones, traje azul marino, camisa blanca y corbata, invariablemente, en caso de no cubrir con el requisito del uniforme en alguno de

los eventos señalados amerita observaciones y hasta repercusión en la asignación de calificaciones. El uniforme en otras instituciones quizá no tenga tanta importancia, como se le otorga en la B.E.N.M., pues en ésta representa y se apoya gran parte del prestigio y distinción como escuela centenaria, que preserva sus tradiciones del *buen maestro* y que entre los formadores de docentes que atienden los laboratorios de docencia, se cuida este requisito, como parte importante de la formación inicial.

A este respecto, el formador suele dar recomendaciones a los alumnos referentes a la presentación más idónea para acudir a una escuela primaria, el portar ropa informal deteriora la imagen de los normalistas, en tanto que el llevar uniforme los identifica como futuros maestros y ejemplo a seguir por su *buen vestir*, en este sentido el profesor Ulises señala lo siguiente:

"...ya habíamos quedado que pantalón de vestir, no mallones"(U:G:H/R1/p8).

El formador de docentes en cada interacción busca dar una imagen de autoridad frente al saber, el cual hace aparecer como un hecho numinoso⁴ ante los normalistas, que son ubicados en el lugar del no saber, asignándole un poder que el *maestro de maestros* representa como una condición que la institución le ha otorgado, imagen que confirma tanto con los alumnos, compañeros y al interior de la institución.

La B.E.N.M., como institución formadora de docentes, históricamente fue considerada como matriz de origen y quien fije la norma de cómo debe ser una Normal, con la encomienda para sus formadores de docentes de ser ejemplo a seguir por quienes van a ser maestros ha conformado toda una cultura entendiendo por ella, lo siguiente:

“...cada cultura aparece como un sistema más o menos coherente de instituciones que organizan y regulan diferentes aspectos de la vida social... no existe relación social que no se inscriba en un cierto contexto institucional: este contexto no es solamente un marco donde la interacción tiene lugar; es esencialmente una matriz que aporta a la relación un código, representaciones, normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas”⁵

Por lo que la formación de docentes se espera esté en manos de maestros comprometidos con la educación, con la sociedad, con una vocación sólida y con una mística de servicio, aunado a la responsabilidad de dominar el saber, la transmisión y conservación de prácticas sociales y pedagógicas delimitadas en un tiempo y espacio concreto como son las aulas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

⁴ Incuestionable.

⁵ Idem. pag. 91.

2.3. LA MÍSTICA EN EL FORMADOR DE DOCENTES.

La mística entendida como las actitudes características del maestro desde aspectos vocacionales, valorales y éticos englobados a manera de una misión mesiánica, de sacerdocio encaminada a lo sublime de la tarea de formar docentes que le da sentido a su ser y hacer profesional, esto se hace presente entre algunos informantes quienes comentan durante las entrevistas temática, lo siguiente:

"...ser maestro, significa todo un compromiso con la sociedad, con mi país, conmigo mismo, con la niñez. "(E.P.S./E1/p10)

"Somos los promotores del cambio, seamos buenos o malos, y siempre vamos a dejar huella entre nuestros alumnos, entonces ellos como docentes tienen una gran responsabilidad."(Y.N.C./E1/p4).

"...Ser maestra de Normal, es un orgullo el pertenecer a una casa magna de estudios, no tanto por lo que signifique como escuela de docentes, sino por lo que ha hecho en mi, y por lo que me permite que yo haga en mis alumnos." (Y.N.C./E1/p11).

"...ser maestro de la B.E.N.M. es un compromiso que me remite a superar las fallas cuando empecé a ser maestro No decir, soy catedrático de prestigiada. institución, sino soy maestro que está procurando que otros sean maestros, pero a lo mejor de una manera diferente, que no cometa los mismos errores que yo cometí. (D.M.C./E1/p8).

Se hace presente en el discurso y práctica de los formadores de docentes la constante función civilizadora, haciendo aparecer al alumno normalista, como carente de saberes relacionados con la profesión de maestro, para lo cual el

formador tiene la misión de inculcar en primera instancia la vocación, el *deber ser* y *saber hacer* de todo buen maestro, basado en el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica, tendiente a una formación inicial idónea, inscrita en las tradiciones de la cultura normalista

“Las creencias que el maestro tiene sobre su misión redentora le hace suponer que tiene el derecho de imponer su poder, su saber y sus deseos a quienes son sus alumnos y a exigir que éstos renuncien a los propios.”⁶

Esta vocación, mística de responsabilidad y de servicio a la que refieren los informantes se encuentra durante el proceso histórico de la constitución de lo que significa ser maestro. La identidad del formador de docentes construida históricamente se va acentuando en las diferentes etapas históricas desde el maestro Vasconcelista con una fuerte carga ideológica del *deber ser*, vocación y sacerdocio, en otra etapa se encuentra el maestro del Cardenismo comprometido con la sociedad y luchador social donde ocupa un lugar preponderantemente social, hasta encontrar al maestro reivindicado en las aulas, alejado de la participación social y conformado en una organización burocrática y agremiado en un sindicato corporativista, en donde se entretajan las identidades de cada momento histórico-social las cuales se hacen presentes entre los formadores de docentes de finales del siglo XX, destacando que la Normal jugó un papel importante en cada una de las etapas, resultando difícil separarse de estos procesos híbridos de identidad y apoyados en la memoria colectiva de los sujetos,

⁶ Idem. pág.27

es lo que permite la duración y la conservación de todos los elementos que implican ser maestro.

A lo largo del proceso histórico de la institución y en el interactuar los sujetos a su interior conforman una serie de tradiciones de lo que *debe ser un maestro*. Se entiende por tradición en la formación de los docentes a:

“...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”⁷

Los sujetos que intervienen en esta relación de interacción, mediante la comunicación, los códigos, la vestimenta, y los saberes; intercambian y comparten entre ellos algunos de estos elementos, otros se subsumen para finalmente predominar los que permitan identificarse como integrantes de una cultura, la cultura normalista, entendida ésta como un conjunto de significados, prácticas sociales, hábitos, creencias, valores que llevan a conformar una identidad de lo que significa ser formador de docentes en la B.E.N.M.

En este sentido, una informante señala como trabaja con los normalistas

“Les pido mucho el ejercicio del espejo, es más en el salón tenemos ejercicio de espejo: ve tus gesticulaciones, tu parado, qué me demuestra: inseguridad, seguridad y hacemos un trabajo de autoconocimiento. Manejo mucho la psicología entonces empiezo por decir, mira por qué te gustan los colores, mira tu figura, los dibujos, es una manera de integrarme con el grupo, o sea, ya que estoy muy cercana a ellos sienten la confianza de decir: - Mira maestra, yo estoy fallando es esto”. (Y.N.C./E1/p4)

⁷DAVINI, María Cristina. La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía. Paidós. Argentina 1995. p.20

algunas prácticas sociales que se juegan como parte de la cultura normalista.

Aparece en cada una de las prácticas de los formadores momentos de ejemplo, autoridad, poseedor de un saber que le permite realizar observaciones acerca de cómo *debe ser* y como *debe presentarse* el normalista ante los niños en las escuelas primarias. En gran parte de estas prácticas se hace evidente la tradición normativo disciplinadora o la del *buen maestro* a la que hace referencia María Cristina Davini. maestro ejemplo moral para las masas "díscolas":

"...la tarea de enseñar consistía en [...] la simple difusión de saberes generales...el maestro al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia [...] en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje."⁸

La identidad del formador de docentes se sostiene en gran medida en esta tradición que aparece como una preocupación durante el discurso y prácticas que realizan los maestros al interior de las aulas de la B.E.N.M, las tradiciones se construyen en un tiempo y espacio concreto, trastocándose con el tiempo y los sujetos, pero sin perder su esencia.

En esta constitución identitaria de los sujetos formadores de docentes la valoración del maestro a semejanza del sacerdote o sujeto benemérito, al cual la sociedad le ha encomendado tareas sobrehumanas (la educación del pueblo), y ante tal misión no hay pago que pueda cubrir tanta dedicación, ejemplo y

sacrificio realizado por el maestro. Esta concepción de mística es reconocida y demandada entre los actuales formadores de docentes de la B.E.N.M. quienes comentan algunas experiencias que recuerdan cuando eran alumnos normalistas y otras ya como maestros de maestros:

"...aún me impacta, te aseguro que me quiero hasta poner de pie, saludar como si fuera la bandera (risa). De veras, te lo juro que así es. Y el trato que tuvimos con él fue meramente académico. Bueno, aunque algunas veces nos fuimos a la Marquesa, a comer, pero siempre hubo ese respeto de maestro y el alumno. A la fecha él me sigue respetando y hablándome de usted y yo le sigo hablando igual, pero él sigue siendo la imagen de mi maestro ideal. Tuve la fortuna de haberlo tenido un año de clases. A veces tiene detalles increíbles que tú dices: es lo que necesitaba para que te levantara el ánimo o para que sigas adelante." (U.G.H./E1/p9).

En cada uno de los informantes el reconocimiento, la vocación, el ejemplo a seguir se hace presente como características que identifican al maestro y lo diferencian de cualquier otro profesionista. A este respecto María Cristina Davini comenta en torno a la tradición normativo disciplinadora: "La escuela fue, así, concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de cultura"

Yo como formador de docentes, antes que nada considero que los compañeros tienen que amar lo que están haciendo independientemente de los estudios que tenga, puede ser un doctor en pedagogía o en psicología, pero si no estás convencido del hecho educativo, y de que quieres ser maestro, pues entonces dedícate a la investigación o vete a otra área. Sería necesario que realmente se hiciera una selección de maestros, pero no en cuanto a conocimientos, sino en cuanto a que si quiere formar o no, docentes. (Y.N.C./E1/p9).

⁸ Alliaud, 1993, pág 136. Citado en Davini Ma. Cristina. La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. pág 23

De este modo, se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento, "para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos -tangibles o simbólicos- como base del comportamiento socioprofesional"⁹.

Pareciera que esta tradición se inscribe en el ámbito de los escolares de educación básica, pero va más allá, trasciende el espacio de la formación docente inicial y del trabajo de los formadores de maestros, en la construcción de la identidad de lo que significa *ser maestro, su deber ser y saber hacer*, en la B.E.N.M. Mediante la tradición normativo-disciplinadora se define y consolida la concepción del *buen maestro*, en el proceso de constitución de la imagen de sí mismo y explicando en parte su hacer concreto.

2.4 RETRATO BIOGRÁFICO.

2.4.1.. ¿QUIÉN ES EL FORMADOR DE DOCENTES?

Para comprender a un sujeto social es indispensable conocer su historia personal, a partir de la cual se puede explicar el porqué y el para qué de sus acciones, actitudes y forma de comprender la vida y su quehacer docente con deseos, expectativas, posibilidades y límites que lo hacen ser único y particular.

La presente investigación centra la mirada en tres informantes considerados sujetos protagónicos por sus características familiares, escolares y laborales. De los cuales uno es varón y dos son mujeres, comparten vínculos familiares desde temprana edad con la docencia, realizan estudios como profesores de educación primaria en la hoy llamada Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sus estudios corresponden al Plan 75 reestructurado el cual tiene como sustento para la formación a la tecnología educativa, con la visión de docente técnico, donde se apunta al desarrollo de habilidades para instrumentar un programa, dirigir actividades de aprendizaje, elaboración de exámenes, el uso de técnicas y dinámicas de grupo, uso de recursos didácticos y el control de grupo entre otros, lo que permite a comprender en parte la noción de competencias y saberes que los formadores de docentes de esta investigación tienen como base durante su formación inicial, aunado a ellos los saberes que construyen y reconstruyen durante su trayectoria como estudiantes y profesores a

⁹Davivni. op. cit. pág 25.

los cuales recurren en gran parte durante su quehacer diario, dos tienen nivel académico de licenciatura en pedagogía, uno por la Normal Superior de México y otro por la Universidad Autónoma de México, en tanto que la tercera informante realizó estudios de Lengua y literatura en una normal privada, Licenciatura en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, más estudios de Maestría en Pedagogía por la U.N.A.M. y la U.P.N.

Dos de los informantes ingresan a formar parte de la planta docente a partir de 1992-1993, y una de ellas en 1995, los tres atienden los cursos de Contenidos de Aprendizaje para la Educación Primaria II y Laboratorio de Docencia II, compartiendo aspectos generacionales y laborales. Lo que permite tener un contexto más amplio de los sujetos para explicar la construcción de la identidad de los formadores de docentes en la B.E.N.M de la generación de los noventa.

2. 5. EL ORIGEN SOCIAL DE LAS FAMILIAS DE PROCEDENCIA:

Esta categoría permite dar cuenta de un aspecto específico del maestro y que poco se atiende a ella para comprender la elección de la carrera de maestro y posteriormente explicar su práctica cotidiana en el contexto institucional.

2.5.1. Profesor *Ulises Gómez Hernández*:

Mí familia está constituida de 6 elementos incluyéndome a mí, mi papá y mi mamá que afortunadamente viven; mi papá tiene 83 años y mi mamá 73. Mi hermana mayor es más grande que yo 14 años. Mí otra hermana es mayor que yo 6 años y mí otra hermana me lleva 4 años. Yo soy el menor de todos, tengo 36 años, considero que mi familia no ha sido considerada modelo, pero nos hemos llevado bien entre todos. (UGH/E2/p10).

Mi mamá era una niña de provincia, ella es de Huauchinango, Puebla y la mandaban a la escuela (...) sus papás decidieron sacarla, por lo que desafortunadamente llegó hasta tercero de primaria, mi mamá por eso no estudió. Después ya más grande, casada con mi papá y junto con él, asistieron a una escuela nocturna donde terminó la primaria pero ya casada, y con hijos. Mi papá y ella iban a la escuela". (UGH/E2/p11).

“Mi papá es de Tlaxcala, se conocieron trabajando aquí en la escuela. (UGH/E2/p11)”.

“Mi papá tuvo una educación primaria informal, y tuvo tiempo de tomar un curso por aquí, otro curso por allá y bueno aquí en la institución (B.EN.M.) tuvo horas de docencia porque él trabajó en la escuela como maestro de Educación Tecnológica. Él inició como trabajador de intendencia y a través de las promociones, más honestas que las que ahora tenemos (risa) dio el paso para tener horas de docente...” (UGH/E2/p11).

“De los cuatro que somos una de ellas sólo tiene primaria, otra primaria, secundaria y una carrera comercial, la otra es maestra, al igual que yo de primaria básica , Carolina la anterior a mí. Y ella también es maestra por las mismas características, por lo mismo, la oportunidad que decía mi mamá que posiblemente no pudiera darnos todo lo que necesitáramos, Carolina la anterior a mí, ella nada más, los demás no. Y ella también es maestra por las mismas características, por lo mismo, la oportunidad que decía mi mamá que posiblemente no pudiera darnos todo lo que necesitáramos.”(UGH/E2/p11-13).

“Mi mamá decía, cuando era niño, que prefería que estuviera ocupado en otras actividades y no pensara en cosas malas... Yo creo que para no hacer travesuras, ocasionar un accidente o algo. Ella trataba de ocuparme por eso”. (UGH/E2/p13).

"Ella trabajó en esta escuela como una persona de intendencia, no le gustaba que nosotros estuviéramos lavando baños o recogiendo basura y que por eso ella nos daba todas las facilidades para estudiar" (UGH/E2/p11).

"... desde que nací estoy en esta escuela, desde siempre, desde antes de nacer". (UGH/E1/p11).

"Yo siempre he llegado a esta escuela a las 6 de la mañana, hasta ahora que mi horario me permite entrar más tarde, pues llego a las siete y media... Toda mi vida la pasé aquí, yo vi transformar la escuela, desde ver tirar la segunda parte de la torre; porque la torre se tira en dos partes, tenía 15 pisos, en una primera etapa le quitaron 5 pisos y ya después, cuando estaba yo en quinto de primaria tiraron toda la torre." (UGH/E2/p11-12).

"Mis sobrinos me dicen: - tío por qué vienes por mí a la escuela, si mi mamá trabaja aquí, salgo y me voy con ella. Les dije: - cuando yo era niño quería que mi mamá viniera por mí, o sea, como todas las mamás, que yo saliera y estuviera allí por mí, pero ella no podía porque estaba trabajando" (UGH/E2/p12).

"...toda mi vida, de los 36 años que tengo de vida, los 36 los he pasado en la escuela y más que nada aunque no es una situación personal, a lo mejor una situación familiar. "(UGH/E1/p9-10).

“El haberme podido incorporar a la planta docente, me permite sentirme orgulloso porque logré que cuando mis familiares vengan a buscarme, se sientan orgullosos, de buscar al maestro Ulises y no a Ulises.” (UGH/E1/p10).

2.5.2. Profesora. Yazmín Contreras Negrete.

“...Mis padres, Elena Contreras y Gilberto Negrete, ambos maestros, una pareja formidable, para mí son el ejemplo, lo que yo más amo en el mundo soy la primogénita de cuatro hermanos. Una es médico, la otra abogado y mi hermano el más chico tiene un negocio...” (YCN/E2/p12).

“Admiro mucho a mis padres porque nunca nos impusieron determinadas actividades, siempre nos dejaron en plena libertad de elegir lo que quisiéramos y donde estuviéramos a gusto...” (YCN/E2/p12).

“Me desenvolví bien en tercero, cuarto, quinto y en sexto fui la abanderada el orgullo de mi casa, pero con una presión muy fuerte porque era la mayor, era el ejemplo, entonces era una angustia muy bonita tenía que hacer muy bien las cosas porque mis hermanos me iban a seguir”. (YCN/E2/p12).

“...en segundo de secundaria hubo un choque existencial porque cuando se elige para la escolta se presentan ciertos favoritismos por la hija de la directora, siempre queda un resentimiento de desagrado cuando tú te esfuerzas mucho si

no logras algo que ni siquiera era para mí, era para mis padres, porque eso a mí ni me gustaba, era para satisfacer el ego de mis papás..." (YCN/E2/p13).

"...no fui amiguera porque siempre tenía muchas cosas que hacer, mis ratos libres los dedicaba al inglés y a la pintura, entonces no tenía ratos para el juego, además mis intereses eran diferentes, cuando mis compañeras hablaban de novios, yo decía; ¡qué horror! " (YCN/E2/p13).

2.5.3. Profesora Edith Pérez Sánchez.

"...Soy del Distrito Federal, mi papá también es originario del Distrito Federal y mi mamá es de Tuxpan, Veracruz". (EPS/E1/p.1)

"Mis papás son maestros, normalistas también, los dos tienen la especialidad en Psicología Educativa por la Normal Superior..." (EPS/E2/p1).

"Tengo dos hermanos, yo soy la más grande, una hermana a la que le llevo tres años, que también es maestra, pero no ejerce y un hermano que es licenciado en mercadotecnia. " (EPS/E2/p2).

“Mi papá trabajaba ya en ese tiempo en secundarias y mi mamá lo que hizo fue un cambio de turno para estar en la Normal Superior en la mañana y en la tarde en la primaria...” (EPS/E2/p2).

“ Mi papá trabajó en la Secundaria anexa también y bueno, cuando yo salí de la primaria, ya sabía que me iba a venir a la anexa, o sea, a mí nunca me preguntaron ¿te quieres venir a esa escuela o no? Yo me vine para acá. (EPS/E2/p3) “

“ La decisión de venirme a la Normal sí fue decisión mía, mi papá no quería que yo me viniera a la Normal, quería que me fuera a la preparatoria, pero yo dije que quería ser maestra.. “ (EPS/E2/p3).

“Yo desde que me acuerde que estaba en la primaria, siempre quise ser maestra y yo creo que mucho es por parte de esa imagen que yo tenía, sobre todo de mi mamá, mi mamá trabajó en primarias casi toda su vida hasta que se jubiló y entonces yo me acuerdo que era la hija de la maestra, aunque no estaba en la misma escuela donde ella trabajaba, bueno, pero algunas compañeras la conocen y demás, mi papá trabajó también mucho tiempo en primarias”. (EPS/E2/p.2)

El origen social de las familias de procedencia de los tres informantes comparte situaciones afines como el ser hijos de padres maestros de primaria y secundaria, en el caso de Ulises su madre es trabajadora de la Normal y su padre

maestro de Educación Tecnológica de la misma institución. Ante la dinámica de trabajo de sus padres, Ulises, Yazmín y Edith realizan actividades complementarias después de su horario de clases en la primaria, el varón se incorpora a los talleres de artes plásticas y danza en la Normal, pues realizaba sus estudios en una de las primarias de experimentación pedagógica, anexa a esta institución, Yazmín toma clases de inglés, y pintura, Edith de inglés y danza, representando este tiempo de estudio, una forma recreativa de mantener ocupados a los hijos mientras los padres concluyen sus actividades docentes.

Los tres coinciden en estar muy cerca de las instituciones y amistades docentes de sus padres durante la infancia.

Ulises y Edith llegan desde temprana hora a la escuela primaria, incluso antes de que la abran, quedando encargados con los conserjes, porque sus padres tienen que retirarse a sus escuelas a labores. Apareciendo la añoranza por haber sido atendidos como los demás niños, a los que sus padres los llevan y traen sin premura.

La infancia de los tres informantes transcurre en las escuelas, compartiendo ya lo que implica ser maestro, primero como hijos de maestros y segundo como estudiantes. Esta forma de involucrarse con la escuela en gran parte, tiene un peso sobre la historia de los sujetos y la construcción de su práctica docente como formadores de docentes. El conocer el origen social de las familias de procedencia de los informantes permite comprender, entre otros

aspectos, su decisión de ser maestro, al encontrarse cotidianamente en la escuela como el espacio familiar y social más próximo para ellos y donde iban aprendiendo lo que significa ser maestro.

2.6. PROCESOS DE ESCOLARIDAD Y EXPECTATIVAS DE ESCOLARIDAD.

El presentar al formador de docentes desde escolaridad y expectativas académicas, remite a observar como la concepción de maestro y su identidad es conservar, y en algunos casos se acentúan aún más, independientemente de que se tenga estudios de posgrado o no e inclusive sin ser egresados de la Normal se asumen con mayor fuerza a esa identidad que da sentido a la docencia.

Ulises Gómez Hernández.

"Fui a jardín oficial, y la verdad no recuerdo momentos bonitos, lo que sí me acuerdo que tenía alberca y sólo una vez entré porque no me dejaba mi mamá, siempre he sido un niño muy protegido, a la fecha. " (UGH/E2/p15).

"Yo recuerdo que la mayor parte de mis conocimientos de cultura general se los debo a la primaria Luis Hidalgo Monroy, donde estudié, yo todo lo que recuerdo de cultura general, lo que memoricé, dicen que la memoria no es buena, todo en un principio lo memoricé, es parte de mi cultura general. " (UGH/E2/p13).

"La escuela primaria la hice aquí en la Luis Hidalgo Monroy. La escuela secundaria, la hice en Azcapotzalco, todas las escuelas han sido oficiales. La secundaria 54, donde antes era la delegación Política... " (UGH/E2/p15).

"Estudié la Normal Básica, afortunadamente la Normal superior que me ha dado muchas puertas abiertas para llegar hasta donde estoy aquí... " (UGH/E1/p9).

"Después ya vine aquí a la escuela Normal y pues saliendo de aquí tuve la oportunidad de estar becado en España, me fui a España durante 6 meses. (UGH/E2/p16). "

"...desde 1981 ingresé a la normal Superior a estudiar Pedagogía, dejé un año para poder ir a la beca a España y regresando continué, pero un detalle muy padre cuando estaba en la Normal Superior, hubo una convocatoria en la Universidad Metropolitana y yo hice examen para ingresar a Odontología y quedé, me inscribí, asistí un trimestre irregular, logré acreditar mis materias porque iba y le lloraba al maestro y logré acreditar el trimestre, pero pedí una baja temporal porque me iba a España. Pido al mismo tiempo la baja temporal en la Metropolitana y en la Normal Superior y a mi regreso era la última generación de ese plan de estudios con el que yo podía terminar la carrera. " (UGH/E2/p16).

"Terminé la Normal Superior y hasta allí me he quedado en una situación más esclavizada; ya después que el curso de esto, que el curso de lo otro y bueno a mí me gusta la situación artística, me gusta la danza y he tomado algunos cursillos, algunas cosas informales, otras más formales pero siento que sí me ha ayudado a mi carrera profesional como docente... " (UGH/E2/p16)

"Empecé a estudiar danza desde 1974 cuando ingresé a la secundaria. Estudié durante la secundaria en un centro del Seguro Social, ya no fui al taller de Artes Plásticas, yo quería otra actividad y convencí a mi mamá para que me dejara ir al Seguro Social y estudié allí del 74 al 77. Terminé la secundaria, entro aquí, me tocó en el turno vespertino en los primeros meses y me voy al grupo de danza Tzontémoc; pero después me logran cambiar al turno matutino, lógico ya los horarios no eran compatibles y me voy al grupo Tezcattlipoca donde considero he sido regular, hasta los tres últimos años y me ha gustado la danza más espectacular, más de show y he tomado cursos con Amalia Hernández, como un año nada más, he estudiado tap, contemporáneo, flamenco, con el maestro Héctor Fink..." (UGH/E2/p18).

"Era a la par, ir a la primaria, a estudiar la Normal Superior, el taller y la escuela de danza. Por eso tenía que hacer muchas cosas paralelas, no sé como me daba tiempo para todo, pero lo hacía." (UGH/E2/p18).

Yazmín Negrete Contreras.

"De niña tuve una infancia ¡preciosa, fenomenal!, pero a los cuatro años me metieron al Jardín de Niños, mi maestra vio en mí ciertas aptitudes, que rebasaban a muchos niños entonces me hicieron un test para ver si podía ingresar a la primaria, entonces pues lo rebasé..." (YNC/E2/p12).

"Mi madre dijo total, qué se pierde y me llevó a la primaria primero y segundo con ella " (YNC/E2/p12).

...mi padre me dice que si aprendo inglés me van a mandar a Estados Unidos, y entonces empiezo a estudiar inglés y empiezo a prender piano y me pagan maestro particular... " (YNC/E2/p12-13).

"...también tenía que enseñarles a mis hermanos, lo que ya había aprendido lo que ya sabía se lo tenía que transmitir a mis hermanos, entonces ahí empezó la cosa de cómo poder enseñarle a mis hermanos... " (YNC/E2/p13).

"cuando terminé la secundaria quería meterme a la Academia de San Carlos que fue el trauma existencial de mi vida. "(YNC/E2/p13).

"Un día platicando con mi papá: - ¿te gusta enseñarles inglés a tus hermanos? - No, pues me encanta, porque además empecé a hacer dibujos y a través de los dibujos, empezamos a hacer secuencias, las hacían en inglés y eso me facilitaba mucho. Mi papá me dijo: - Yó creo que tienes mucha facilidad, te gusta enseñarles a tus hermanos, te gusta mucho, eres una persona muy sensible, serías una buena maestra. " (YNC/E2/13).

"- Pues si de pintora te vas a morir de hambre. - Pero también de maestra en la Normal no ganan mucho. Bueno, entonces hago el examen de admisión a la Normal. " (YNC/E2/p13).

"Entonces dije: bueno, me voy a la Normal a ver qué pasa. Entro a la Normal y en ese tiempo mi padre empieza a estar muy mal de salud, mucho muy mal, pero para colmo me toca en la tarde, trauma, porque entro a un grupo de recomendados de lo peor, de lo más feo, mis compañeros hasta atrás fumaban, tomaban, se drogaban. " (YNC/E2/p13)

"...me la pasé llorando dos meses y medio en la escuela porque se me hacía muy feo el ambiente..." (YCN/E2/p3)

"No estaba tan definida de ser maestra en ese 1983, en 1984 que falleció mi padre, fue un golpe muy fuerte, entré en depresión, en renunciar a muchas cosas, en un odio a la vida, a los que me rodean, a mi madre, a los médicos y después de un lapso de una semana encerrada en el closet sin comer, de reflexionar, basta, alto, tengo que hacer algo. -Mamá, quiero trabajar. -¿Pero de qué vas a trabajar, no sabes hacer nada, tienes apenas 14 años, no sabes hacer nada de qué te van a emplear? De lo que sea, pero tengo que trabajar " (YNC/E2/p14).

"Cuando yo terminé la Normal, mi mamá me decía, si quieres entrar a la Universidad, entra si quieres terminar en San Carlos, entra, pero para esto yo no dejaba la danza, porque la danza me ha dejado mucho..." (YNC/E2/p15).

"A mí me gusta ser maestra, a mí me gusta el Español, y entro a estudiar la licenciatura en Español, entro a la licenciatura en Español." (YNC/E2/p15).

"Entonces ya termino la licenciatura en Español, en una escuela particular, en Miguel Laureen, en la Escuela 15 de mayo. Entonces me voy a secundaria, una mirada totalmente diferente, trabajar con los adolescentes es algo agradable, pero a la vez es un reto." (YNC/E2/p15).

"entonces estaba estudiando en la Universidad Nacional la maestría en Pedagogía". (YNC/E2/p16).

"...empiezo a ir a Canadá, el primer viaje fue de placer, fue de conocer de ver y todo, empiezo a tener relación con algunos compañeros en la Universidad de Ottawa, y mira si tú vienes todos los veranos aquí puedes estudiar, mira que el posgrado en Lengua inglesa y francesa está fenomenal, a ti te gusta la literatura española, pues es lo mismo, tienes ya el conocimiento, entonces pues me convencen, y a mi que no me gustan las escuelas, pues ahí voy a la escuela otra vez, en inglés y francés, ¡oh trauma! porque no se hablaba nada de español..." (YNC/E2/p16).

"...en la primaria fue de gobierno, pues mi mamá trabajaba en el gobierno, la secundaria fue de gobierno, pero mis hermanos fueron a escuela particular porque ellos querían el idioma, pero yo tenía maestro particular, yo no lo necesitaba, además yo estoy a favor de la escuela de gobierno, nunca he estado a favor de la escuela particular, es más, en Canadá voy a escuela pública y terminé mi posgrado en una escuela pública..." (YNC/E2/p18).

Edith Pérez Sánchez.

"...cuando mi mamá trabajaba, nosotros estuvimos al cuidado de mi abuela, hasta que fuimos al preescolar, y bueno allí la vida normal de un preescolar. "
(EPS/E.-1/p.2)

"...en la tarde en la primaria, entonces no había compatibilidad, la idea es que nosotros estuviéramos en escuela matutina porque en la tarde teníamos muchas actividades, que de danza, que de inglés; mis papás se preocuparon mucho por esa situación y bueno, nos gustó mucho a los tres, más a mi hermana y a mí".
(EPS/E2/p.2)

"Mi papá trabajó en la Secundaria anexa también y bueno, cuando yo salí de la primaria, ya sabía que me iba a venir a la anexa, o sea, a mí nunca me

preguntaron ¿te quieres venir a esa escuela, o no? Yo me vine para acá".

(EPS/E2/p3).

"...tienes buenos maestros, tienes maestros más o menos y tienes maestros que dices, bueno, para nada, pero fue una buena experiencia, aquí conoces muchísima gente, entonces éramos grupos y grupos y grupos, los que desfilábamos por aquí. En ese sentido me gustó lo que fue la Normal".

(EPS/E2/p.3).

"Estudí la Normal de 1979 a 1983". (EPS/E1/p.4)

"...yo no recuerdo haber tenido maestros tan jóvenes como nosotros (risas). No lo recuerdo. Eran muy grandes o por lo menos así los veía". (EPS/E2/p.4).

"...después cuando entré a la Universidad estuve un rato en la UAM, mi papá creía que me iba a alejar de toda esta situación, pero le dije: ¿qué crees?, me llegó mi resultado de la UNAM y me voy a estudiar Pedagogía, pues ya como estaba hecho a la idea de que... bueno, pero ya lo pensaste bien, vas a tener la oportunidad de trabajar en otra cosa " (EPS/1/p.3)

Los tres informantes tienen una larga trayectoria profesional, que va desde educación preescolar hasta la licenciatura en pedagogía para los casos de Ulises y Edith, ya sea por la Normal Superior de México o la Universidad Autónoma de

México, complementando sus estudios con otros cursos artísticos. En tanto que Yazmín presenta una trayectoria escolar más amplia, incursiona en el posgrado tanto a nivel nacional como en el extranjero.

Ulises, Edith y Yazmín comparten el gusto por la danza, característica muy marcada entre los maestros de educación primaria, quienes encuentran en ella un espacio de recreación, y complemento a sus saberes y habilidades docentes.

Los informantes incursionan indistintamente en la Universidad para realizar estudios posteriores a la educación Normal Básica, y sólo concluyen sus estudios Edith y Yazmín, en tanto que Ulises no concluye los estudios.

Los tres informantes comparten el interés por la constante superación profesional y búsqueda por espacios escolares en la medida de sus posibilidades y limitaciones.

2.7.-CÓMO OPTÓ POR LA FORMACIÓN.

La opción por la carrera es otro aspecto importante que remite a conocer al sujeto desde sus inquietudes, e intereses, para elegir una carrera, que si bien no se tenía la certeza de elegirla, mucho incidió en algunos casos la influencia familiar y la situación económica, al ser una carrera corta que permitiría posteriormente realizar otros estudios ajenos al ámbito de la docencia, en otros casos hay maestros que inciden para despertar el gusto por la profesión de maestro, elementos que se reflejan de alguna manera en las prácticas sociales y docentes de los formadores, al recordar lo que implica ser maestro con sus alumnos.

Ulises Gómez Hernández

"... mi mamá (decía): Estudien la Normal y luego estudien lo que quieran. O sea, como una cosa sólida porque era una carrera relativamente corta. Porque eran cuatro años después de la secundaria, era una carrera corta. La ventaja que teníamos era que mi mamá al ser trabajadora de la escuela y mi papá tenía todavía un prestigio en esa época, entonces eso me daba facultades que me aseguraban una entrada a la escuela..." (UGH/E2/p13).

"... buscar la vocación como maestro. Te digo porque a mí me pasó. Yo iba en la Normal, en tercero y no quería ser maestro ¡Y ya iba en tercero! Dije, en cuarto me salgo, pero tuve la fortuna de tener un maestro que fue el que despertó el interés en mí, la vocación, no sé como llamarle a todo esto. Y cuando salgo de la Normal me meto a estudiar Pedagogía, pero porque hubo una imagen que se reflejó y dijo sí puedes ser maestro, sí te va a gustar. Yo creo que sería lo más importante la vocación y para que llegaras a tu grupo a tu escuela con ganas. "

(UGH/E1/p8).

"Pero hasta la fecha el maestro César Colín me llama y... dígame, maestro, lo que usted quiera. Me impone mucho el nombre del maestro porque él fue el que determinó que yo quisiera ser docente..." (UGH/E2/p10).

Yazmín Contreras Negrete

"... Un día platicando con mi papá: Oye, ¿te gusta enseñarles inglés a tus hermanos? - me encanta. Porque además empecé a hacer dibujos y a través de los dibujos, empezamos a hacer secuencias, nos las hacían en inglés y eso me facilitaba mucho. Mi papá me dijo: - Creo que tienes mucha facilidad, te gusta enseñarles a tus hermanos, te gusta mucho, eres una persona muy sensible, serías una buena maestra". (YCN/E2/p13).

"...además siempre he tenido carisma para los niños, me aceptan bien, como que tenemos química, como que somos iguales". (YCN/E2/p17).

" De lo que sea, pero tengo que trabajar. Mis papás eran muy amigos del dueño del Colegio México, entonces yo fui, hablé con el dueño: - Oiga, sabe qué, yo quiero trabajar, aunque sea de niñera, de lo que usted quiera, estoy estudiando la Normal. - No, me dijo, te voy a dar un grupo de preprimaria. ¡Y ahora que hago, no sé nada, cómo los voy a enseñar! Además el programa es muy diferente. Yo siempre he dicho que donde aprendí a trabajar fue en el Colegio México. Allí tenían que entregar el avance semanal, si no lo entregabas el lunes, no te dejaban dar clase, allí hay interfón, escuchaban todas las clases, al terminar te decían: - Oye maestra tú dijiste esto y esto, y aquí te equivocaste, tú entregaste tu planeación y dijiste que ibas a utilizar estos materiales, y dónde están. " (YCN/E2/p14).

"...era la niña de la escuela, tenía que usar tacones, me tenía que pintar mucho para parecer más grande... " (YCN/E2/p14).

"...entonces los niños me veían, el niño percibe más que un adulto, me decían: - ¿Maestra, hoy por qué estás triste? - Porque mi papá se fue al cielo. - Maestra no te pongas triste, tu papá te está viendo, él quiere que estés feliz. Me encanta tanto amor, tanta comprensión, tanta ternura que en ningún lado la voy a encontrar". (YCN/E2/p14).

"La docencia es maravillosa, porque yo estaba en el Colegio México; tenía la clase de danza de 1 a 3 y a las tres empezaban las clases hasta las nueve de la noche. Me quedaba muy poco tiempo a veces no comía, estaba hecha un palo, llegaba a las diez de la noche a casa, eso sí, me tomaba mis dos litros de leche... " (YCN/E2/p14).

"...me voy a una escuela pública, doy las gracias, pero me dieron la adscripción muy lejos, renunció a mi plaza, casi estaba en los suburbios de Cuernavaca y el D. F, entonces tengo que renunciar y empiezo con interinatos de tres meses, inicio en Pantitlán. " (YCN/E2/p15).

"...cada vez que dejaba un grupo, yo lloraba y me daba la depresión. - Es que yo los quiero mamá. - Es que un día tú te me vas a morir, mira eso es malo, ellos tienen que hacer su vida, tú, la tuya, tienes que entender. Yo sufría a mares cada vez que dejaba un grupo, les daba mi dirección y mi teléfono, algunos todavía me siguen hablando". (YCN/E2/p18).

"Mis clases en la secundaria eran primero a la práctica, y luego: ¿qué hicimos?, ¿para qué lo hicimos? ¿por qué? Entonces los chicos fascinados, pero me cambió a una secundaria nocturna con drogadictos, con personas que nunca habían ido a un teatro, a un museo, me las llevo a museos, a pastorelas y comenzamos a trabajar muy bien". (YCN/E2/p15).

"Yo ya estaba aquí en la Normal en la biblioteca infantil, y estaba en el bachillerato pedagógico. Entonces en la mañana en la primaria, de 7 a 8 daba clases en el bachillerato de literatura y taller de lectura y redacción. De las 8 a 12:30 trabajaba en la biblioteca infantil en la República de Brasil y la Hidalgo Monroy y de 5 a 10 tenía la secundaria nocturna". (YCN/E2/p15).

"antes de llegar a las anexas, estuve en una primaria en Pantitlán, estuve ahí dos años, estuve después en Mixcoac me fui a una primaria y de ahí a la dirección cuatro, allí fui pagadora y luego pasé a proyectos académicos. En proyectos académicos fui coordinadora de CEPRA, y de lo que era PAP, y después me enteró de que existe PACAEP. " (YCN/E2/p15).

"Yo como formador de docentes, antes que nada tiene que amar lo que está haciendo independientemente de los estudios que tenga, puede ser un doctor en pedagogía o en psicología; pero si no estás convencido del hecho educativo, y de que quieres ser maestro, pues entonces dedícate a la investigación o vete a otra área y que realmente se hiciera una selección de maestros, pero no en cuanto a conocimientos, sino en cuanto a que si quiere formar o no quiere formar docentes" (YCN/E1/p9).

"Yo, aquí de la Normal, no estoy tomando cursos. Estoy en un diplomado de matemáticas, becada, ya sabes en dónde estoy. (En la maestría en Pedagogía en

la U.P.N., Ajusco). Lo más significativo son las experiencias docentes, cuando los compañeros te comienzan a comentar sus experiencias, como las han llevado a cabo y cómo las han enfrentado y sus problemas, eso es lo más rico. “ (YCN/E1/p8).

“Soy maestra de Educación Primaria, soy Licenciada en Educación Primaria, soy Maestra por la UNAM; en pedagogía, tengo estudios en el extranjero sobre Lengua y Literatura Inglesa, y ahorita estoy acabando otra maestría que es la misma pero por validez, comprenderás situaciones administrativas y esta es mi formación. “ (YCN/E1/p11).

Ulises y Yazmín optan por la profesión a sugerencia de sus familiares quienes por un lado ven en la profesión de maestro, una base económica y la posibilidad de seguir estudiando, aunado a esto se tienen la característica de la sensibilidad que poseen los maestros, sin estar plenamente convencidos acceden a ingresar a la normal, y es durante la trayectoria como estudiantes que descubren el gusto por la carrera, al ir conociendo a maestros con *vocación*, y al relacionarse con los niños. No es el mismo caso para Edith quien desde temprana edad quiere ser maestra y tiene que confrontarse con sus padres quienes desean que estudie una carrera universitaria.

Es a partir de la historia personal y académica de los sujetos sociales, como se puede comprender las prácticas recurrentes que se desarrollan al interior

de la institución, las tradiciones y como se va construyendo y entretejiendo el saber y la identidad de los formadores de docentes, que laboran en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

La identidad que se construye al interior de la Escuela Normal tiene un peso preponderante en sus tradiciones del *buen maestro*, mitos *del apostolado* y *vocación*, con su trayectoria histórica de ciento once años,

CAPITULO III

**LOS SABERES PARA LA DOCENCIA COMO
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL FORMADOR
DE DOCENTES EN LA BENEMÉRITA ESCUELA
NACIONAL DE MAESTROS.**

3.1.-¿CUÁLES SON LOS SABERES PARA LA DOCENCIA ENTRE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS?

Para intentar explicar el ser y el hacer del formador de docentes es necesario remitirse a la noción de saberes para la docencia, a partir de esta categoría de análisis es posible indagar las prácticas que le dan sentido al quehacer del maestro.

Los saberes entendidos como aquellas habilidades en sentido amplio que remiten a tres tipos de saberes¹: el conceptual (saber como conocimiento), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser, desde lo socioafectivo y valoral), competencias que desarrollan los sujetos docentes en la individualidad y lo que se apropia y recrea en la institución, como una construcción de la cultura normalista.

Los elementos citados arriba necesariamente remiten a la construcción de la identidad profesional, misma que conlleva a una multiplicidad de procesos sociales e históricos en los cuales los saberes para la docencia se recrean de acuerdo a las características de un determinado contexto social e institucional, que las demandas del momento han requerido. En lo individual, serían necesario reconocer que en este mismo proceso, se juegan los deseos en dos direcciones: el saber y el poder, en el formador de docentes.

La imagen social y la autoridad del maestro tienen como base la posesión de un saber, frente al que no sabe², apareciendo como poseedor de conocimientos y saberes que lo identifican como maestro y, al mismo tiempo, lo diferencian de otras profesiones. En este sentido ocupa un lugar *idealizado* al aparecer ante el otro como poseedor del saber, la verdad y modelo de perfección que lo colocan como un ser incuestionable en el quehacer docente.

La docencia tiene como tarea fundamental a la enseñanza y la resolución de sus problemáticas inherentes desde la inmediatez, para lo cual el maestro desarrolla habilidades que le permitan proponer soluciones, no únicamente atendiendo a la reproducción de conocimientos, sino a la construcción e integración de aquellos elementos para ejercerla. En la cotidianeidad del trabajo docente, los maestros con mayor permanencia en esta actividad o en la institución escolar comparten entre ellos los saberes que construyen, las habilidades que desarrollan y las actitudes de que se apropian, acordes al imaginario docente. Este imaginario garantiza, con base en su experiencia, el éxito de una *buena práctica* inscrita en las certezas; es por ello que esta noción de buen maestro orienta la formación inicial de los normalistas

¹ Pinto Cueto Luisa. Currículo por competencias: desafío educativo. en: "Revista Tarea" No. 38. CINEP, Colombia. septiembre de 1996. p. 44-50

² Rodríguez, Mc Keon Lucía E. "Encuentros y desencuentros entre el maestro y el saber. La UPN en la historia de la formación docente. Tesis de grado. ENAH, agosto de 1997.

La experiencia del docente vista desde esta perspectiva, y coincidiendo con César Carrizales R. cuando menciona:

“...el valor que se le asigna a tal experiencia es diverso, para algunos puede ser la fuente de la sabiduría, para otros, una rutina de certezas petrificadas; en realidad la experiencia es residencia de certezas pero también de dudas, es lugar de modelos pero también de crisis de los mismos.”³

La antigüedad, para algunos docentes llamada experiencia, entre los formadores de docentes de la B.E.N.M. es altamente valorada dentro de la institución por considerarse como una *fuentes de sabiduría* frente al docente que recién se incorpora a la Normal, ya sea con varios años de servicio en la docencia en otro nivel educativo o con pocos.

“La sabiduría se atribuye con mayor facilidad a los hombres viejos, experimentados, o bien a los que han sobrevivido múltiples experiencias vitales y han sabido aprender de ellas; pensamos que es más sabio el que ha sufrido y vivido intensamente y ha podido guardar las enseñanzas de situaciones variadas en las que ha participado”⁴.

La experiencia inviste a los docentes con fuerte arraigo a esta institución de la validación de su saber, orientado en las habilidades y en las actitudes del *buen maestro*, lo que le otorga poder académico y laboral frente a los docentes con un menor tiempo de arraigo en esta institución.

³ Carrizales Retamoza, César. “Por una política de la discontinuidad en la experiencia docente. (Documento de trabajo). México, 1987.pag. 2.

⁴ Villoro, Luis. Creer, saber, conocer. Siglo XXI editores. México 1989. pág. 226

El aspecto generacional es un elemento que ha favorecido la cohesión y organización de estos maestros decanos en grupos, los cuales constituyen fuerzas académicas y laborales con diversas posiciones ideológicas, pero validadas por la fuerza que se obtiene como grupo; sin embargo, al existir varios grupos de esta índole, dan pie a luchas por la hegemonía en la institución. Los grupos dominantes son quienes intentan imponer sus saberes al resto de la planta docente, aunque este proceso no es lineal ni sencillo, se presentan movimientos contestatarios (manifiestos u ocultos), por algunos docentes, quienes en esta pugna son generalmente, invalidados, ante la experiencia de los profesores decanos, la cual remite a la sabiduría como forma de preservar la formación inicial de maestros bajo el lema del *buen maestro*, con énfasis en la vocación, las actitudes, los hábitos, las habilidades del control de grupo, el uso abundante de material didáctico llamativo, la buena ortografía, entre otras; en tanto los profesores con menor experiencia, en algunos casos no coinciden con los saberes inscritos en las certezas de esta noción de formación, sin embargo, en otros casos se adhieren a algunos de estos grupos académicos compartiendo y recreando dichos saberes.

“...cada grupo y aun cada sujeto social tiene sus propias concepciones sobre lo que vale la pena saber y sobre lo que no es necesario saber.”⁵

El tiempo es un factor relevante para los docentes decanos, quienes a lo largo de los diferentes momentos históricos que han vivido en la institución, se han apropiado y han construido saberes diversos sobre la formación inicial de lo que

⁵ Quiroz, Rafael. El maestro y la legitimación del conocimiento. Elsie Rockwell Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, El Caballito. 1985.p.27-35

un maestro *debe ser y saber*. Estos docentes, son pues, el medio para preservar y legitimar la continuidad de los saberes, habilidades y actitudes, que las tradiciones consolidadas sobre formación de docentes persisten en la B.E.N.M.

El saber hacer en la formación de docentes encuentra gran parte de su sentido en el discurso épico del normalismo en esta institución para el año de 1910, es de la siguiente manera:

“...algo más que el conocimiento es necesario para saber enseñar. Saber cómo comunicar el conocimiento propio y la habilidad práctica de hacerlo, son tan necesarios para enseñar teología, metafísica, idiomas, cálculo infinitesimal o física, como para enseñar el alfabeto.”⁶

El saber como elemento de la identidad docente, se ha construido históricamente, desde la creación de las escuelas normales donde se le asigna un sentido específico a lo que debe saber y hacer un maestro, característica fundamental de todo *buen maestro*, entendiendo que los saberes no son estáticos, se trastocan en el devenir histórico, es decir aparecen en un discurso actualizado, se habla de enfoques constructivistas por una parte y paradójicamente al normalista, se le sigue demandando el dictado, la buena letra, la elaboración de material didáctico (primordialmente carteles, dibujos en pellón) y hasta se habla de la motivación, control de grupo, trabajar los buenos hábitos, tonos de voz y actitudes corporales y verbales durante el trabajo con los niños .

⁶ Kiel, Leopoldo (director de la Escuela Normal de México en 1910). “La enseñanza Normal”. Tomo II, segunda época. Enero junio, 1910.

"El maestro ocupa el lugar de un modelo ideal regido por el espejismo de la perfección, es el representante de la verdad, del saber. Él debe saber lo que el estudiante es y debe saber. El maestro evalúa el progreso del alumno en tanto éste se acerca al ideal ejemplificado por el maestro y es reconocido y amado por él, amor que se concede en tanto el alumno funciona como espejo del maestro, en tanto confirma su saber y su poder; busca, por tanto, reflejar lo que el maestro quiere ver"⁷.

Para el formador de docentes inscrito en este imaginario, es importante aparecer como el representante del saber y poder, ante quien no sabe y tiene la carencia y necesidad de "saber" para desarrollar habilidades de *buen maestro*.

La docencia que construye y desarrolla el formador de la B.E.N.M, no deja de lado la utilización e integración de todos aquellos conocimientos sociales y culturales que fue adquiriendo en su historia personal, académica, laboral y en la interacción con los alumnos, padres de familia, situaciones intelectuales, afectivas y valorales inherentes a la tarea docente, donde el sujeto maestro, recurre a todos los elementos que se encuentran a su alcance según posibilidades y límites para mantenerse en un grupo, saberes que le aseguran la continuidad, tanto en el grupo como en la institución, con cierto éxito, vista la formación como una continuidad conlleva a pensar al sujeto a una adaptación durante el proceso de formación inicial, aceptando y haciendo suyo el saber y poder del formador para asegurar así un éxito en la docencia.

⁷ Elizondo Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?, Universidad Pedagógica Nacional, Colección. Documentos de Investigación Educativa.No.6,México,1988.pág. 7.

"...cada historia personal es la posibilidad de apropiarse de algunos saberes, creencias y valoraciones, al mismo tiempo que es la pérdida de opciones para apropiarse de otros...cada grupo o sujeto social tiene su propio inventario de saberes e ignorancias."⁸

Saberes y habilidades que la experiencia le han otorgado acerca de que debe hacer y como debe ser un maestro en la práctica cotidiana, de donde se espera que el alumno normalista recupere, hasta donde le sea posible, la experiencia y los saberes a manera de espejo del formador de docentes, para asegurar una *buena práctica*.

Los normalistas sólo pueden recibir todos aquellos saberes y experiencias del formador de docentes, quien sabe lo que los alumnos necesitan, la experiencia es lo que otorga sabiduría, certeza y valor formativo en la práctica docente.

El formador de docentes no olvida ni deja de considerar la importancia que tiene el desarrollo de las competencias y habilidades para ser maestro, si bien dicho término pareciera innovador, en estos días, se encuentra reminiscencia de ello en la memoria de la Normal, de principios de siglo, donde ya se ha hecho mención de la trascendencia que tiene en la formación, el desarrollo de ciertas habilidades, como una tarea básica de la enseñanza en la formación inicial de maestros, al respecto, Leopoldo Kiel, director de la Normal de Maestros de México en 1910, destaca:

⁸ Quiroz, Rafael. El maestro y la Legitimación del conocimiento. Elsie Rockwel Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, El Caballito.1985.

“Además de hombres de erudición , necesitan ser maestros, no menos que los humildes miembros de esa profesión que tienen que enseñar sólo el alfabeto y la tabla de multiplicar, y hay en toda enseñanza, baja o alta, algo que es común a todas ellas, un arte y una habilidad que es diferente del mero conocimiento de los asuntos; que requieren preparación especial y estudio y enseñanza distintos. A mi juicio, hay tanta falta de esa habilidad especial en los más altos seminarios de enseñanza, como en los más bajos.”⁹

El desarrollo de habilidades básicas para la docencia es una constante, en el proceso socio-histórico de la formación inicial, destacando que el maestro requiere de un mínimo de conocimientos sin llegar al enciclopedismo, señalando la relevancia de habilidades que todo “*buen maestro*” “debe tener”, siendo el formador de docentes el responsable directo de favorecer y cuidar estas competencias docentes. Es tarea fundamental de todos los formadores de docentes atender este desarrollo, correspondiendo directamente al maestro de Laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje para la educación primaria centrar la mirada en habilidades como la coordinación y organización de un grupo, entre otras.

En el proceso histórico de la escuela normal, se observa que su propósito en la formación inicial conserva tradiciones como las que señala el mismo director de la normal en 1910:

“una escuela normal o seminario para maestros difiere esencialmente de cualquiera otra clase de escuela. Se propone dar los conocimientos y habilidades que necesitan en todas las escuelas...Como se ha dicho ya, puede un hombre saber una cosa perfectamente, y, sin embargo, no ser capaz de enseñarla.”¹⁰

⁹ Kiel, Leopoldo. Op. cit.. pág.366

¹⁰ Op.cit. pág. 367.

Aun cuando los planes y programas de estudio para la formación inicial de profesores de educación primaria, se modifican en relación a los momentos históricos y sociales, tendencias pedagógicas para la formación, a los perfiles académicos de la planta docente de la normal, a las condiciones laborales e institucionales, se observa la permanencia por el *saber hacer*, y *saber ser*, como elemento identitario de todo *buen maestro*.

3.2. LOS FORMADORES DE DOCENTES EN LA B.E.N.M. HABLAN ACERCA DE LOS SABERES BÁSICOS PARA LA DOCENCIA.

El desarrollo del presente capítulo, considera una serie de saberes básicos para la docencia, entendidos como la preparación de los profesores para intervenir en el proceso educativo, centrado en tres grandes direcciones: actitudes, conocimientos y valores, resultado de la investigación de campo rescatando las categorías sociales así como la construcción de categorías analíticas, que guían el presente trabajo y son las siguientes: dirección y coordinación de grupo, la forma de comunicarse con los alumnos, el cuidado de los buenos hábitos, el control de grupo, la elaboración y uso de material didáctico, la ambientación en el aula y el dominio de contenidos, saberes indispensables que los formadores de docentes consideran deben poseer los alumnos normalistas .

En este sentido, se encontró durante las entrevistas y los registros de observación realizados a los maestros informantes que atienden los cursos de laboratorio de docencia y contenidos de aprendizaje para la educación primaria, que lo básico que debe saber un normalista es:

“Debería estar el maestro realmente comprometido con lo que mucho tiempo se le llamó vocación, yo creo que viene siendo también una actitud, el grado de compromiso que tienes con esta profesión. Una actitud hacia la docencia que necesitas estar preparado, necesitas tener una actualización constante, ser abierto a todas las cosas.” (EPS/E1/p7)

"Debemos saber muchas cosas, lo más importante sería buscar la vocación como maestro [...] algo que digas como maestro yo tengo que saber todo, lo que manejara por lo menos tu plan y programas de estudios, por lo menos tener una información mínima.." (UGH/E1/p8)

"Sí, la historia de la escuela específicamente, cómo surge la docencia, por qué el maestro es maestro, desde cuándo, bueno porque yo pienso qué en la medida que ellos saben pueden identificar ¿por qué están en esta institución?, ¿Qué características tuvo?, y tiene actualmente, en esa medida ellos van a tener más claro que es lo que van hacer cuando salgan, específicamente, bueno todo es importante, también las cuestiones pedagógicas, históricas...a veces no saben ni por qué están aquí, muchos alumnos ni siquiera se saben el himno (a la Normal), y responden: ¡ah!, ¿a poco tenemos himno?; o por qué la Minerva, siento que eso es importante, incluso cuestiones pedagógicas históricas, también de política y de cultura." (ACR/E1p6)

"...básicamente una de las características es que hablen, escriban y lean bien, son características que desgraciadamente en cuarto año no tienen los muchachos, ahí nos damos cuenta de las deficiencias que ha tenido el sistema educativo y que no son nada más en Normal, porque se supone que ellos ya son licenciados y vienen desde primaria, entonces el aglomeramiento de tanto contenido no ha permitido irnos al desarrollo de habilidades que son importantes para el desarrollo integral, entonces esos son los saberes básicos que debe tener cualquier normalista. Si no sabes leer, no comprendes y si no comprendes como vas a entender una teoría, si no sabes escribir, esto es expresión, expresión oral y escrita no la manejan y son los dos saberes que te conectan con el mundo." (YCN/E1/p10)

El saber básico, al que hacen referencia los informantes arriba citados, comprende desde un saber valoral, donde se reconozca como un sujeto con vocación, compromiso y responsabilidad en la profesión de ser maestro, y con una marcada identidad al reconocer los símbolos que constituyen la cultura normalista,

elemento indispensable según los informantes , para la formación; es una de las características de la tradición normativo disciplinadora en la cual el maestro asume una actitud de sacerdocio, apostolado, ejemplo moral y civilizador entre los alumnos. Por otra parte se encuentra la importancia de un saber para la docencia que no necesariamente tiene que ver con los conocimientos enciclopédicos, basta con manejar lo mínimo, dentro de lo que comprende la habilidad para la comunicación oral y escrita, como un conocimiento útil.

El saber valoral (saber ser) no ha perdido vigencia entre los formadores de finales del siglo XX, si bien esta aparece como una de las características que le dan sentido a la construcción de la identidad docente de finales del siglo XIX, con la creación de las escuelas normales, se hace evidente hoy día, como una tradición en el discurso de los formadores de docentes, durante la entrevista realizada acerca de lo que es el saber de un maestro.

En este mismo sentido del saber valoral y el saber hacer se encuentra congruencia entre el discurso y la práctica de los formadores de docentes durante algunas sesiones de trabajo registradas en los espacios áulicos, en donde se destaca la preocupación por el reconocimiento de apostolado a su tarea cotidiana ante los normalistas previamente al día de la práctica a este respecto se cita lo siguiente:

Nueve de noviembre de 1997, el maestro Ulises Gómez Hernández, quien coordina la materia de Laboratorio de docencia V, a las 10:40 hrs, muy próximo el tiempo para concluir con la sesión se dirige a los normalistas comentando: "Me preocupa... si ustedes no fueran a pararse con unos niños, construir el conocimiento se les va a caer el edificio porque tuvieron maestros como ustedes. Yo le dije a uno de ustedes, si a mi hijo o hija le tocara con alguno de ustedes, lo sacaría de la escuela, de nada sirve llevar un proyecto bien, si no saben. Es desgastante revisar proyectos y resulta que cuando estoy revisando por segunda vez, vienen las mismas actividades y ustedes dicen: ¡Ya corregí! No, hasta del proyecto anterior que revisé me acuerdo y les pregunto que por qué no hicieron las observaciones. Mejor díganme no quiero hacerlas y me siento a ver la televisión, así como ustedes. Sí yo no me preocupara por ustedes. A mí me pagan la quincena igual, total...Yo les sugiero que revisen su proyecto, redacción, ortografía, luego dijimos que me lo entregaran en borrador, no en sucio, hay algunos que desde la primera vez me entregan a máquina, y otros el primer proyecto me lo entregaron en sucio, la segunda y tercera vez y ya no lo revise quedamos que fuera a mano, pero con letra legible, la mayoría de ustedes, no me están entregando así, el sábado se me hizo tarde y se molestaron, la obligación de ustedes es entregar el viernes, para que no me reclamen que llego tarde el sábado. (UGH/R3/p.9-10)

Durante esta sesión de trabajo del maestro Ulises, se observa como una constante la preocupación hacia los normalistas en el sentido de comprometerlos

a presentar un proyecto de práctica donde se privilegian las competencias de redacción, ortografía, el hábito por la limpieza, la puntualidad en la entrega y la necesidad del reconocimiento a la ardua tarea del formador de docentes, durante la revisión de proyectos, por otra parte se encuentra el factor tiempo destinado a estas actividades, donde incluso se le destina el día sábado para revisión, como muestra de apostolado.

Mediante discursos y actitudes como las que manifiesta el profesor Ulises al referirse al trabajo realizado por los alumnos, se percibe la visión de una concepción docente arraigada a la tradición normativo disciplinadora, en la que cobra relevancia la *normalización* del comportamiento y las actitudes, mediante un discurso prescriptivo de lo que el normalista *debe ser y saber*.

En otro espacio de esta misma institución la maestra **Yazmín Contreras Negrete**, quien también es coordinadora de Laboratorio de Docencia en los terceros años de la Licenciatura, destaca durante su práctica docente los saberes y habilidades de un maestro:

"Diez de noviembre de 1997, aula organizada con sillas a manera de cuadro, en la pared de lado izquierdo al pizarrón se encuentra pegado un cuadro que desglosa el programa de español de primero a sexto grados, marcado por diferentes colores, en la pared del fondo del salón hay un calendario de papel

lustre naranjado con marco de globos azul, amarillo y verde, señalando la fecha de cumpleaños de los alumnos, en la pared de lado derecho hay un cuadro que contiene ejes temáticos de los programas de historia, matemáticas y geografía correspondiente a los seis grados de educación primaria, en la pared de lado derecho al pizarrón se encuentra pegada una lista con los nombres de los alumnos y algunos tienen marcas de palomitas y estrellas; en tanto que en el rincón izquierdo del lado del pizarrón se encuentran colocados cuatro huacales con libros. En la parte superior de ellos, un espejo y macetas pequeñas a manera de tocador, del apagador cuelga un círculo rojo de fieltro que funciona como semáforo para justificar las salidas al sanitario de los normalistas.

"M: Buenos días. Por favor me pasan su información teórica por número de lista, voy a revisarla, mientras ustedes trabajan en otra actividad. Ya comentamos que la disciplina no se logra por arte de magia ¿Cómo se logra?

Aos: Motivándolos, interesándolos.

M: Les comenté que cuando una actividad dura mucho tiempo, los niños se distraen. No es que no sirvamos como maestros, hay que revisar la planeación; si hay actividades que planeamos para 20 minutos y duran 40, entonces...En cuanto a materiales, es importante que utilicen material individual, ya que nuestros alumnos están en etapa concreta y tienen que manipular. Voy a revisar sus informaciones teóricas en lo que ustedes trabajan en equipo de tres. También voy a trabajar con aquellos alumnos que observé, personalmente. ¿ Los equipos los formo yo o los forman ustedes?

As: Los formamos nosotros.

M: El trabajo consiste en rescatar las ideas principales de un texto que fue a reproducir Alicia que espero no tarde toda la vida.

Los alumnos mueven sus bancas y organizan tres equipos: Uno de 6 personas, otro de 8 y otro más, de tres.

M: Otra cosa: Carlos va a organizar el "amigo secreto" desde este mes y hasta diciembre. Cada quien va a notar su pseudónimo y lo deja en el buzón, cuidar que el pseudónimo no sea obvio y lo conozcan sus compañeros.

Durante el registro de observación realizado en la sesión de trabajo coordinada por la maestra Yazmín, se encuentra que entre las habilidades que se destacan en la formación inicial de los docentes está la ambientación del aula, como parte importante de la estancia de los alumnos, la formación de hábitos de higiene al tener en el aula un tocador y espejo, el cuidado de plantas, por otra parte se enfatiza en la afectividad, mediante el calendario de cumpleaños y el amigo secreto; el control de grupo por medio de el semáforo y la lista de asistencia.

Otras habilidades a desarrollar es el uso del tiempo en las actividades planeadas, la utilización de material didáctico como elemento indispensable para el aprendizaje de los educandos, aunado a esto, se encuentra el desarrollo de las habilidades docentes para organizar y coordinar un grupo simultáneamente a otras actividades que el maestro tiene que desarrollar como es la revisión de proyectos,

organizar al grupo en equipos, trabajar con los alumnos que observó durante la práctica y estar pendiente de los comentarios que realizan los normalistas en el rescate de ideas principales de un texto. Todo ello a semejanza de las actividades que el normalista realizará cuando egrese y se encuentre ante situaciones similares como atender al grupo, cooperativa, revisar tareas entre otras actividades inherentes a la docencia, es así como se van apropiando de los saberes y habilidades para ser maestro.

“Dentro del contexto escolar algunos de estos saberes se transmiten de manera explícita entre directores y maestros o de maestros viejos a aquellos que inician su carrera; otros se construyen en el aislamiento de la práctica frente al grupo, de donde resultan tanto respuestas comunes a los problemas, también comunes, que plantea la situación escolar al maestro, como versiones particulares de los saberes compartidos.”¹¹

En un segundo momento, de esta misma mañana de trabajo, cuando la maestra ha concluido la revisión de proyectos, en tanto el grupo trabajaba en equipos, otorga cinco minutos más para que concluyan con esta actividad y ella pueda coordinar el trabajo, vinculando el texto con la práctica docente de los normalistas y enfatizando en las habilidades y actitudes que *deben saber* los normalistas, como a continuación se describe:

...M: ¿Cómo lo podemos propiciar con nuestros alumnos?

¹¹ Elsie Rockwell y Ruth Mercado "Los sujetos y sus saberes" En Antología de la práctica docente. U.P.N. 1987. pág.58

A: La educación es un vector orientado porque la disciplina se crea automáticamente. Pero no toda la libertad, como al niño le gusta jugar propicia el desorden.

M: ¿Cómo tenemos que hacer que el niño cree su propio concepto, pero estar atento para que no este equivocado, si lo está, orientarlo. Pasen por las filas, porque si yo estoy acá, como el rey...

A: No hacer comparaciones... la disciplina se desenvuelve en el interior, pero se proyecta al exterior.

En el intercambio de experiencias acerca de la práctica y los referentes teóricos sobre la coordinación y organización de un grupo, destaca la disciplina como elemento fundamental para el trabajo docente, de donde la maestra recomienda la importancia que tiene el estar al pendiente de lo que hacen y dicen los niños evitando los posibles errores, no sólo por la observación desde un lugar fijo, sino se requiere del paseo entre las filas para asegurar que el trabajo se desarrolle en las certezas de acuerdo a los deseos del maestro y probablemente, no en función de las necesidades e intereses de los alumnos. Las recomendaciones de la maestra son parte de su experiencia y la trayectoria profesional que ha vivenciado en los diferentes espacios laborales, lo que le ha reportado garantía en el desenvolvimiento de su quehacer, otorgándole un atributo de compartir este saber y promover las habilidades docentes entre los normalistas.

"El enseñante está cualificado social y personalmente. El saber que posee está reconocido como bueno. Si el enseñante está allí es para dar ese saber a los alumnos que no lo tienen y que lo necesitan.

El único obstáculo podría ser la resistencia del niño..., se tiene todo el poder para gratificar o frustrar de total acuerdo con la norma"¹²

En este intercambio de experiencias, las participaciones de los alumnos llevan a señalamientos que desde la perspectiva de la maestra orientará su acercamiento a la práctica docente en un contexto de certezas.

En otro momento posterior a la misma clase un alumno hace la siguiente intervención:

Eduardo: Todavía hay maestros que tienen la fila de los burros y eso no debe ser.

M: Eso es, a veces tendemos a etiquetar y luego empiezan a tomar las actitudes de la etiqueta. Si yo les aplico un examen de geografía memorístico, como países y capitales, después no nos acordamos aunque hayamos sacado diez.

Ao: Cada niño es bueno para matemáticas o español, es por ello que se pueden utilizar las correlaciones...nosotros como adultos nos tendemos a comparar y una de dos: nos volvemos más *huevones* (risa) o tendemos a lograr cierto rendimiento hacia ella.

¹² Natanson, J. Jaques. La enseñanza imposible. Atenas, 1976. pag. 67

M: Hay que cuidar el léxico con sus compañeros, a veces no lo cuidamos. Si vamos a ser la imagen, el ejemplo a seguir. Cuiden cómo y dónde hacen sus comentarios con los maestros.

En la intervención referente a la forma de cómo organizar metodológicamente los contenidos, el normalista no logra expresarse con el léxico que la maestra considera apropiado para un maestro, por lo que se requiere hacer el señalamiento pertinente de cómo y cuándo expresar determinadas ideas, enfatizando que el maestro es el modelo, y el ejemplo a seguir. Las actitudes y la forma de comunicar son habilidades básicas que todo buen maestro debe conocer para el desarrollo de una práctica docente.

"Hay pues un fenómeno de reproducción, de engendramiento, en el saber y la cultura, que simboliza claramente uno de los aspectos de los deseos de enseñar. Reproducir su propia imagen, perpetuarse según su propio modelo, imponer su marca a otros que sucederán y asegurarán la difusión de vuestras ideas, la prolongación de vuestra influencia: es esta una forma de paternidad intelectual y espiritual que está a la vez vinculada con el deseo de poder y el deseo de inmortalidad"¹³

Gran parte de estas habilidades y saberes que la maestra promueve entre los normalistas dan cuenta del proceso de la conformación del docente como un sujeto histórico al ir incorporando saberes y habilidades en su formación inicial y la cotidianeidad en los espacios laborales.

¹³ Idem. pag. 74.

Muy próximo el tiempo, para concluir la sesión de cuatro horas, los alumnos continúan haciendo comentarios acerca de sus observaciones e inquietudes durante el desarrollo de su práctica:

Aa: Mi maestra solo se dirige a los padres para decirles que sus hijos son unos flojos, desobligados o que vienen sucios a la escuela.

M: Es lo que no se debe hacer...

Francisco: La maestra tiene unas fichas con lo que hacen o no hacen, los niños, ellos solos anotan lo que hacen, con ello evalúa y lo lleva a la trabajadora social o no sé que es.

M: Recuerden que en las escuelas tienen apoyo de USAER, son maestras que les dan apoyo.

Ulises: La maestra tiene una relación pero se recarga mucho sobre el dinero, respecto a natación. El otro día me iba a caer porque el piso esta mal, ya se iban a reír los niños, volteo y ya no se rieron...

M: Claro, si los volteas a ver ya no se ríen. Bueno para mañana les recibo en limpio sus proyectos con todo y correcciones.

Aos: se levantan y empiezan hacer comentarios en voz alta.

M: Ya pueden tomar sus carpetas.

Es evidente que durante la formación inicial los normalistas regresan de la práctica con una serie de inquietudes que plantean a la maestra, con la intención de recibir respuestas y orientaciones que les permita arribar a una práctica en el éxito y la certidumbre. Por otra parte la maestra se encarga de validar o invalidar

determinadas acciones de los normalistas que van desde la forma como se expresan, coordinan el grupo, las formas de intervención para mantener la disciplina, y hacerse respetar por los niños mediante ciertos mecanismos.

Habilidades y saberes que ha construido en diversos ámbitos que integran la experiencia, la formación personal, profesional e institucional. En este proceso de conformación del sujeto con sus habilidades y saberes es preciso destacar que la historia personal y profesional de los sujetos tiene gran peso en la construcción y definición de maestro.

Los informantes presentados durante la entrevista, como en los registros de observación, comparten elementos en común, acerca de las habilidades que debe desarrollar todo maestro y que ellos en su afán de contribuir en la formación, se preocupan por transmitir a los normalistas, desde el ideal del *buen maestro*, quien tiene que cumplir con características como vocación, responsabilidad, puntualidad, buenos hábitos en el vestir y hablar tener la convicción de que son ejemplo y modelo a seguir por los niños, tener buena ortografía, hacer uso de los materiales didácticos, el control de grupo para un buen aprendizaje.

La constante que manifiestan los formadores de docentes por transmitir sus saberes e incidir en el desarrollo de las competencias citadas durante los diferentes momentos de las entrevistas y de los registros, permite encontrar en gran parte su explicación en la historia personal de cada uno de ellos, quienes son hijos de profesores de educación primaria viviendo muy de cerca la docencia, son

profesores normalistas egresados de la hoy llamada Benemérita Escuela Nacional de Maestros, coinciden con el mismo plan de estudios 75 reestructurado, como profesionistas, tienen estudios de Licenciatura en el ámbito pedagógico y en el aspecto generacional se incorporan a la planta docente durante los noventa, de ahí que se le otorga relevancia al *deber ser y al saber hacer*, de todo *buen maestro*. Salvo la Maestra Alicia Ramírez no cuenta con antecedentes normalistas, ni proviene de familia de maestros.

Todo ello remite a observar la identidad del formador de docentes inscrita en el deber ser y saber hacer. El devenir histórico muestra como la identidad y las tradiciones acerca de la formación inicial de docentes se trastocan en la continuidad y discontinuidad, donde desde el surgimiento de las normales en el siglo pasado se le asignaban al maestro un cometido el de saber enseñar, saber hacer, *saberes y habilidades que no son buenos ni malos* y que hoy entre los formadores de docentes de la Centenaria y Benemérita Escuela Nacional de Maestros se encuentran presentes.

La inquietud planteada al inicio de la presente investigación, acerca de qué sabe un formador de docentes, qué hace al cerrar la puerta del salón, qué considera debe saber un maestro, cómo legitima el saber para la docencia, todas estas interrogantes que recorrieron el proceso de investigación, continúan presentes, algunas en menor grado, otras se han esclarecido al comprender el papel que tiene el formador de docentes como sujeto histórico- social, único y

dinámico, en donde su historia personal es la posibilidad para construir diferentes concepciones de los saberes, apropiarse de ellos durante el proceso de escolarización, pasando de escuela en escuela, ocupando diferentes lugares, primero como alumno y después como formador de docentes, de donde se comprende y explica la apropiación de saberes para ser maestro y hasta donde se legitiman y validan en la escuela Normal, como elemento esencial en la formación de los estudiantes normalistas.

3.3. A MANERA DE CIERRE.

Si bien se plantea que los saberes para su comprensión se presentan en tres grandes categorías como son saber conceptual, saber procedimental y saber actitudinal, se reconoce que estos saberes aparecen en la práctica docente del formador, no de una manera preponderante para el caso del saber conceptual, pues pese a regirse la Educación Normal por un curriculum con propósitos desde el discurso, de formar docentes críticos, innovadores, e investigadores y de ser el conocimiento el objeto de estudio, este aparece en último plano, para dar prioridad al saber procedimental y actitudinal el cual legitima el formador como saber esencial para ser *buen maestro*, en tanto no se tenga vocación y disposición para ser el *ejemplo moral*, el hacer buen uso del control de grupo, de la aplicación de las dinámicas y técnicas durante la enseñanza, aunado al uso de material didáctico constituyen lo que la perspectiva de Shon llama racionalidad técnica, saberes que no permiten enfrentar lo que se vive cotidianamente en el aula y distan en gran medida de la realidad del futuro maestro, primero por negarlo como sujeto durante su formación, segundo porque el trabajo en la escuela primaria requiere de otras competencias y herramientas para enfrentar la docencia como un problema a descifrar que atienda a problemáticas de todo un contexto, y no seguirse formando en el *ideal y deber ser*, imaginarios y tradiciones que caracteriza los saberes en la Escuela Normal.

Estas tradiciones e imaginarios llevan a coincidir con Emilio Tenti Fanfani (1995:49), cuando destaca dos paradigmas dominantes en el magisterio que

aparecen desde mediados del siglo pasado, el de la vocación y apostolado versus el de oficio aprendido. En donde aparece en primer momento la dimensión de vocación, apostolado, ideal de maestro, para dar paso al uso del método y la técnica y quedando en último lugar los conocimientos. Tradiciones que se consolidan y trastocan con el paso del tiempo, se encuentran presentes, curiosamente pareciera que quienes más se apegan a ellas son los maestros de mayor antigüedad en la Normal, pero la investigación permite dar cuenta que no es exclusivo de los maestros decanos, el trabajo realizado con los informantes da pie para conocer como la generación de los noventa o mejor llamados la *sangre nueva* se encuentra inmersa en esta tradición del saber, si bien los hallazgos de la investigación no pueden ser generalizados a toda la planta docente, es importante reconocer que estas prácticas y saberes son los que dentro de la institución circulan de manera manifiesta y oculta reproduciéndose.

La presente reflexión no tiene la intención de invalidar, enjuiciar o bien destruir al normalismo y a todos aquellos que somos parte de la planta docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, por el contrario, tiene la mejor de las intenciones de compartir preocupaciones, sueños y utopías por hacer de la escuela normal un lugar de construcción y producción de conocimiento que ha quedado muy lejos de lo que puede ser nuestra tarea cotidiana como formadores de docentes, que nos permita arribar a concepciones de saberes diferentes en el respeto y la tolerancia.

FUENTES DE CONSULTA

ABRAHAM Nazif, Mirtha L. Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. Colección de educación U.P.N. México 1994.

AGUADO, José Carlos y Portal, Ma. Ana. Identidad, ideología y ritual. Texto y contexto 9 U.A.M., Iztapalapa, México 1992.

DAVINI, Ma. Cristina. La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Paidós, Buenos Aires, Argentina 1995.

DOMINIQUE Picart, Edmond Marc. La interacción social: Cultur, instituciones y comunicación. Paidós México, 1992.

DEL CAMPO, Jesús Martín. El normalismo, una noción contradictoria: a cien años de su nacimiento. En: Revista. Cuadernos Educativos. No. 3-4. Primavera de 1987.

ELIZONDO Huerta, Aurora. La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial? Colección: Documentos de investigación educativa. Proyecto Estratégico 01 U.P.N., México 1988.

GIMENEZ M, Gilberto. Para una concepción semiótica de la cultura. Instituto de investigaciones sociales U.N.A.M. (inédito).

GIMENO Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. De. Morata. España, 1995.

LISTON D. P. y Zeichneir, K.M. (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata, Madrid.

LUCERO Herrera, Martín. Los obstáculos para la transformación docente, el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Tesis de licenciatura. U.P.N. México, 1996.

LUNA Jurado, Rogelio. Los maestros y la democracia sindical. Cuadernos políticos. De. Era. México N° 14, 1977. p.p. 71-103

NATANSON. J. Jaques. La enseñanza imposible Sociedad de educación Atenas, Madrid. 1976.

PÉREZ Gómez, Ángel. El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa Sánchez, Aurelio. Perspectivas y problemas de la formación docente. Madrid, Narcea, 1988.

PINTO Cueto, Luisa. Currículo por competencias: desafío educativo. Revista Tarea. No. 38. septiembre de 1996. pag.44-50 CINEP, Colombia.

PORTAL, Ma. Ana. Identidad, ideología y ritual. Tesis de grado. E.N.A.H. , México 1995.

RENDON Esparza, Juan Manuel. Transformar la práctica de los maestros de la E.N.M. ¿Utopía o realidad? Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente. En: Mercado, Ruth. La formación de maestros y práctica docente. D.I.E. memorias CINVESTAP, I.P.N. México, 1988.

RODRÍGUEZ McKeon, Lucía E. La formación docente en la diversidad cultural. Ponencia del encuentro: "Educación y diversidad cultural. Reto ante la globalización". U.P.N. México 1994.

RODRÍGUEZ McKeon, Lucía E. Encuentros y desencuentros entre los maestros y el saber. La Universidad Pedagógica Nacional en la historia de la formación docente. Tesis de grado. E.N.A.H. México 1997.

ROCKWELL, Elsie y Mercado Ruth. "Los sujetos y sus saberes" y la "historicidad de la práctica docente y la formación de maestros" En: La escuela, un lugar de trabajo docente. Descripción y debates. México, Cuadernos de Educación, D:I:E:, 1986 pag. 68-71.

SANDOVAL, Etelvina. Vigencia del normalismo. En: Revista básica No. 1. memorias. Fundación S.N.T.E. para la cultura del maestro mexicano. México, 1994.

S.E.P. DGENAM. La formación, Actualización, Capacitación y superación de maestros en el Distrito Federal. Hacia la construcción de un futuro común. México, junio, 1996.

S.E.P. DGENAM. Aspectos particulares de la Licenciatura en Educación Primaria. Documento interno. México, 1993.

S.E.P. DGENAM Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. México 1984.

S.E.P. DGENAM El laboratorio de docencia. Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Especial. Documento interno. México, enero de 1986.

TENTI Fanfani, Emilio. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. Conferencia magistral del Simposio Internacional: Formación docente, Modernización educativa y globalización. Documento de trabajo U.P.N. México. septiembre de 1995 p. 49-61.

U.P.N. El maestro y su práctica docente. Antología básica. Licenciatura en Educación. Plan 1994 México D.F.

VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer. Siglo XXI editores. México, 1998.

ZÚÑIGA Rodríguez, Rosa Ma. Un imaginario alienante: la formación de maestros. En: Revista Cero en conducta. Número especial . Año 8 N° 33- 34. Mayo 1993. pag. 15-31.

ESTA
T E S I S
SE IMPRIMIO EN
CENTRO DE COPIADO
F U T U R O
AV. INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
NUM. 1911 COL. LINDAVISTA TEL: 5 586 92 95