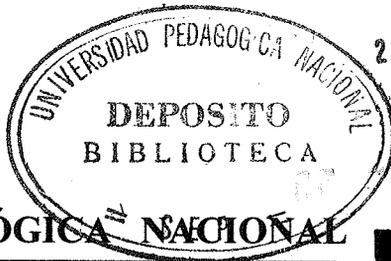


SEP

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



27 AGO. 1999



SECRETARÍA ACADÉMICA.
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

**“LA NOCIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL
IMPLICADA EN LOS LABORATORIOS DE
DOCENCIA II Y III 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:

FERNANDO HERNÁNDEZ BARAJAS

ASESORA: MTRA. LUCÍA E. RODRÍGUEZ Mc KEON

AJUSCO

AGOSTO 1999.

AGRADECIMIENTOS:

**"La esperanza es muy importante (...) tenemos que ser capaces de soñar (...)no podemos siempre operar en la lógica de la resistencia. Debemos ser capaces de hablar también el lenguaje de la posibilidad".
Henry Giroux, 1988.**

*En el lenguaje de la esperanza y la posibilidad es factible compartir inquietudes y apoyarse en las orientaciones de quienes brindaron su apoyo, tiempo y dedicación para realizar este trabajo de tesis; sirva este espacio para reconocer la participación de la **Mtra. Lucía E. Rodríguez Mc Keon** en la atinada dirección de la investigación.*

*En la construcción de todo proyecto es siempre reconfortante el poder compartir puntos de vista, confrontaciones y experiencias con personas como la **Dra. Patricia Medina Melgarejo** y la **Mtra. Ma. del Carmen Montero Tirado**, quienes amablemente apoyaron y enriquecieron este trabajo.*

*Siempre fue reconfortante contar con el apoyo y comprensión de mi amiga y compañera **Consuelo Yáñez Fernández**, quien vivió de manera compartida esta experiencia y otras más.*

Es pertinente destacar la participación e importancia que tienen los profesores que accedieron amablemente a abrir las puertas de sus aulas y ceder su valioso tiempo para compartir sus puntos de vista sobre la B.E.N.M. y charlar acerca de su vida, ambos aspectos contribuyeron a entretener constructos en el presente estudio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
A. El problema de investigación.....	9
B. Un acercamiento a la metodología de la investigación.....	26

CAPÍTULO I

1. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, una mirada a su cotidianeidad.....	35
1.1. Las prácticas sociales de la comunidad normalista en el contexto institucional.....	36
1.2. La organización de la institución escolar.....	45
1.3. La organización político-laboral de los docentes.....	48
1.4. Renovación de la planta docente: "la sangre nueva".....	55
1.5. Contexto sociohistórico de los informantes.....	58
1.6. Retrato biográfico. Los informantes.....	65
1.6.1. Eduardo Ramos Arce.....	68
1.6.2. Berenice Obregón Trejo.....	72
1.6.3. Silvia Vallejo Cruz.....	78

CAPÍTULO II

2. Construcción de las prácticas pedagógicas en las escuelas primarias por parte de los formadores. como proceso de identidad.....	83
2.1. La organización de las prácticas pedagógicas de los normalistas en las escuelas primarias.....	84
2.1.1 El proceso de planeación de la práctica.....	87
2.1.2. La experiencia normalista en las escuelas de práctica.....	94
2.1.3 La recuperación de la experiencia escolar en las aulas de la normal, después de realizada la práctica.....	100
2.2. Lo que se valida e invalida en la práctica docente de los normalistas.....	105

CAPÍTULO III

3. La noción de práctica profesional en el contexto de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	115
3.1. La práctica docente y sus dimensiones.....	116
3.2. La constitución de la identidad normalista en oposición a la identidad universitaria: práctica-normalista versus teoría-universitaria.....	121
3.3. La práctica desde la racionalidad instrumental.....	131
3.4. La práctica concebida desde el pensamiento práctico del profesor.....	137
3.5 A manera de cierre.....	141
FUENTES DE CONSULTA.....	144

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se desarrolla a partir de la investigación realizada en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros durante el ciclo escolar 1997-1998, en los laboratorios de docencia II y III; analizando los procesos de permanencia y cambio en la formación inicial de los docentes a través del quehacer que representan las prácticas de los normalistas en las escuelas primarias, asesorados por los docentes en la escuela Normal, enfatizando en ellas las concepciones que el formador tiene acerca de la docencia.

La inquietud por indagar en este ámbito es el resultado de la reflexión de la cotidianidad en la formación inicial de los docentes en esta institución, al intercambiar saberes con algunos compañeros del mismo colegio; sin embargo estos espacios son limitados por el propio contexto institucional y pareciera que sólo compete su conocimiento a aquellos que están involucrados directamente con la coordinación del espacio curricular del laboratorio de docencia.

Si bien las prácticas pedagógicas de los normalistas han sido un elemento constante en los diversos diseños curriculares, tal pareciera que la intención formativa de éstas es estática para transitar por un camino de certezas en un ámbito escolar ideal e inmutable que brinde seguridad en el trabajo docente que hace un trabajo rutinario; no obstante, estas nociones obstaculizan un trabajo docente apegado a la dinámica cambiante única e incierta que caracteriza la docencia.

Abordar la docencia requiere apoyarse en una metodología que recupere al sujeto en su contexto personal, institucional y social; motivo por el cual se recurrió

a la etnografía para poder acercarse a una comprensión y explicación de la cultura normalista y encontrar en ella el sentido de el porqué la prolongada permanencia de prácticas sociales apegadas al imaginario normalista tan cotidianas para quien las vive desde dentro, pero tan extrañas para quien las mira desde fuera.

Es necesario hacer notar que este estudio recupera desde las aulas directas de la Normal y de viva voz de los informantes que permitieron un acercamiento a su práctica cotidiana, conocer y contrastar mediante un estudio de caso sus nociones de práctica, lo que hace de esta investigación un trabajo distinto a los existentes acerca del normalismo.

La presente tesis está organizada en tres capítulos que dan cuenta de la noción de práctica dominante en la B.E.N.M. y sus implicaciones en la formación inicial de los docentes.

El primer capítulo denominado: La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, una mirada a su cotidianeidad; se aborda una presentación del contexto institucional, la organización laboral y política de la comunidad normalista y como se juega la participación de los profesores con menor arraigo a la planta docente, es decir, los últimos en ser contratados; de ellos se presenta posteriormente un retrato biográfico que permite recuperar al sujeto docente en su contexto personal, laboral e institucional que dé cuenta del por qué y del para qué de su docencia.

El capítulo segundo llamado: Construcción de las prácticas pedagógicas en las escuelas primarias por parte de los formadores, como proceso de identidad

profesional, aborda la organización de las prácticas pedagógicas de los normalistas en las escuelas primarias a partir de tres grandes apartados como son: el proceso de planeación de la práctica, la experiencia normalista en la escuela primaria y la recuperación de la experiencia escolar en las aulas de la Normal, después de realizada la práctica, con base en ello se hace un análisis de los aspectos que se validan e invalidan por el formador durante las prácticas pedagógicas de los normalistas. Lo anterior es trabajado a partir de los registros etnográficos, triangulados con las informaciones proporcionadas en las entrevistas temáticas.

En el último capítulo: La noción de práctica profesional en el contexto de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros se aborda la práctica docente, así como la identidad normalista en oposición a la identidad universitaria, aunque no es la intención abundar en este tópico, es importante considerarlo debido a las implicaciones en la constitución de la identidad normalista. En otro apartado de este mismo capítulo se pone la mirada en la noción de práctica contrastando la racionalidad instrumental con el pensamiento práctico del profesor, esto con la finalidad de encontrar los sentidos de la formación inicial desde la noción de práctica profesional.

Finalmente se presenta un cierre en el que se exponen algunos aspectos relevantes a que se pudo arribar como producto de la investigación de esta tesis, así como sus alcances y limitaciones, sin pretender de ninguna manera considerarlo como un trabajo terminal.

A) . EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Indagar sobre la noción de práctica profesional es una inquietud personal que se ha ido gestando desde mi incorporación, en 1992, a la planta docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, específicamente atendiendo los cursos de Laboratorio de docencia II y III, así como Contenidos de aprendizaje para la educación primaria II y III¹, en los cuales se involucra directamente con la organización, realización y recuperación de las llamadas: *prácticas pedagógicas* que realizan los normalistas en las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal.

Si bien para ese entonces quien esto escribe contaba con formación para la docencia egresado precisamente de esa institución y con diez años de experiencia con grupo de primaria, además de la Especialidad en Pedagogía realizada en la Escuela Normal Superior de México. En ese momento se plantean innumerables inquietudes: ¿cuál era el tipo de docente que pretendía formarse con el plan 84?, ¿cómo entender y trabajar el laboratorio de docencia?, ¿cuál es el sentido y la orientación de las prácticas pedagógicas en la escuela primaria?

El desequilibrio se dio en función a que en los primeros acercamientos y charlas informales con los maestros encargados de los mismos cursos, quienes en su afán por apoyar al entonces recién contratado, en el trabajo específicamente con el laboratorio de docencia, dichos docentes hacen una serie

de sugerencias para el trabajo que recuerdan mucho la vivencia durante la formación inicial en el paso por la institución diez años atrás con el plan 75 reestructurado, entre las que se mencionan: la planeación presentada en un formato preelaborado con los momentos de una clase, la asignación de los contenidos a trabajar por parte del profesor de grupo, el uso de abundante material didáctico, el requerimiento del uniforme, entre otros. Lo descrito hace reflexionar que si se trabaja el plan 84, el cual plantea la formación de un licenciado en educación primaria, obviamente deben existir diferencias; me pregunto: ¿cuáles son?

La anterior situación conduce a informarse mediante lecturas acerca de qué es un laboratorio de docencia, cómo se trabaja, qué intención tiene en el proceso de formación; pero sobre todo a cuestionar si: ¿sólo existe una tendencia de formación docente o pudiesen haber varias?, y en el caso de que así fuera; ¿Por qué la concepción de lo que es la formación inicial de los docentes en la B.E.N.M. parece seguir siendo la misma aunque pasen los años con demandas sociales distintas y se modifique el currículum?; ¿necesita ser transformada dicha concepción?; y, al ser nutrido el colegio de laboratorio de docencia II y III mayoritariamente por docentes de reciente contratación, con perfiles académicos elevados y perspectivas de formación aparentemente alternativas, ¿existe la posibilidad de consolidarse como equipo académico para despuntar, si es que se necesitan, cambios cualitativos en la formación inicial?.

¹ Por acuerdo institucional esos dos cursos son atendidos por el mismo docente.

A partir de estos cuestionamientos se va madurando la idea de indagar sobre qué es lo que sucede con la práctica cotidiana de los formadores de docentes que en una institución con una larga historia y con un prestigio institucional que la comunidad normalista reconoce y valida. De estas inquietudes surge el interés por desarrollar un proyecto de investigación, que permita reconocer y explicar, cómo la noción de práctica profesional en la formación inicial de docentes se reconstruye en el proceso institucional de la B.E.N.M., orientando las prácticas pedagógicas de los normalistas, entre procesos de permanencia y cambio.

En 1984 se implanta por decreto la Licenciatura en Educación Primaria que le otorga a la profesión de maestro el carácter de nivel superior. La propuesta de formación asentada en el plan de estudios representó en la historia curricular de la escuela normal un cambio radical en la formación de los docentes, el cual pretendió dejar de lado su carácter eminentemente técnico instrumental y al mismo tiempo arribar al grado de licenciatura; representando con este logro la concreción de uno de los grandes anhelos del magisterio desde los años cuarenta que es cuando surge el discurso de la profesionalización de la función docente; sin embargo la profesionalización, es pertinente señalar, no se logra simplemente con un nuevo plan de estudios y su reconocimiento de un grado académico determinado. La profesionalización del magisterio es algo más complejo que un simple cambio curricular, se requiere que los involucrados en la formación tuvieran un mayor acercamiento al diseño curricular, por otro lado el docente necesitaría arribar a hacer de su práctica una reflexión sistematizada que lo oriente a la

reconceptualización de ese quehacer como un constructo científico sin la falsa fragmentación teoría-práctica.

Regresando a la propuesta 1984, ésta pretendía formar: "(...) un nuevo tipo de educador: más culto, más apto para la docencia y la investigación, con un amplio dominio de las técnicas didácticas y de la sociología educativa, con una mejor concepción del universo, de la sociedad y del hombre, que fortalezca nuestro estado social de derecho"².

Los propósitos que señala el plan son los siguientes:

"(...)construir una nueva concepción en la formación de maestros y el funcionamiento de las escuelas normales que permita la formación de un nuevo tipo de educador. Al respecto se citan algunos rasgos que contempla el plan de estudios: Ubicar la formación de maestros dentro de la educación de adultos; inscribir la formación de maestros dentro de la educación permanente; establecer un nuevo marco teórico-conceptual; la concepción interdisciplinaria de formación de maestros y una nueva relación teoría-práctica".³

En dicho plan de estudios, se introduce la modalidad didáctica de laboratorio de docencia como columna vertebral de la carrera, cursándose desde el cuarto semestre.

Se entiende por laboratorio de docencia:

² Plan de Estudios 1984, pag. 17 S.E.P. 1984.

³ Reyes Esparza, Ramiro. Nuevas necesidades en la formación de maestros. En Formación de maestros y práctica docente. D.I.E. Memorias. México, 1988. pag. 32.

"La modalidad formativa en la que se integran los criterios teóricos, metodológicos y técnicos que permitan interpretar el hecho educativo y hacen operativa la formación de docentes mediante la participación de profesores y alumnos en la planeación y desarrollo de las estrategias y actividades pedagógicas que requieren los educadores en función de los contenidos curriculares, recursos y apoyos didácticos disponibles y la evaluación de los resultados; de manera que se facilita el contacto con la realidad educativa, la búsqueda y el manejo de la información teórica, la sistematización de sus observaciones, intercambio de experiencias que posibiliten el análisis de los problemas relevantes y la posición de alternativas para su solución, así como la realización de las acciones pertinentes"⁴.

El laboratorio de docencia en la B.E.N.M., se encuentra vinculado estrechamente con la asignatura de Contenidos de Aprendizaje para la Educación Primaria, en donde se revisan elementos teórico-metodológicos, epistemológicos y psicológicos de los contenidos de ese nivel, con la pretensión de arribar a propuestas metodológicas que diseñen los propios normalistas viables a las necesidades de las escuelas de práctica y a su perspectiva de formación como docente en un ambiente de autonomía, en el que el estudiante se apropie de los instrumentos metodológicos e instrumentales que les den acceso al saber y logren la capacidad suficiente para emplearlos en el conocimiento, la explicación y la transformación de la realidad.

El laboratorio de docencia representa el cambio más radical en la propuesta curricular para la formación de docentes en México, que se contrapone a las tradiciones de formación que se han consolidado en la B.E.N.M., y es por ello que resulta difícil acceder a su instrumentación coexistiendo con otras

⁴ S.E.P. Laboratorio de Docencia. Licenciaturas de Educación Primaria, Preescolar y Especial, México, 1984. pag 33-34.

concepciones que hacen una entramada compleja de explicarse los procesos de permanencia y cambio en la llamada *cultura normalista*.

Para comprender lo que representa la *cultura normalista* es necesario remitirse al concepto Gramsciano de cultura, donde ella, se homologa al concepto de ideología, como concepción del mundo, como formación de significados. La ideología identifica la identidad colectiva; para Gramsci "(...)el orden de la ideología y de la cultura remiten de algún modo al plano de los significados sociales que, en cuanto a tales constituye un aspecto analítico de lo social que atraviesa, permea y organiza la totalidad de las prácticas sociales" ⁵.

La cultura posee trazos distintivos, es la diferencia, son modos distintivos de verse y comprenderse en oposición a otros, es decir, significados constitutivos de identidad social a partir de una elaboración histórica que constituye la memoria social que significa duración y conservación a través de los cambios, recreándose en los ritos, en la tendencia a preservar, estas disposiciones durables son lo que denomina Bordieu *hábitus*.

La esencia de la identidad no es estática, sino comprendida como un conjunto de relaciones cambiantes donde lo individual y lo social son inseparables. La identidad es un proceso de identificación históricamente apropiado que le confiere sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad.

La ideología es la encargada de reproducir, pero también de renovar la producción simbólica y material de la sociedad en su conjunto, tiene la función de ordenamiento social.

Cada grupo social produce y reproduce sus propias prácticas culturales, es por ello que se debe hablar en plural de culturas, ideologías e identidades porque en una sociedad clasista, dichos grupos se reproducen en un marco de hegemonía de una clase sobre otra, es así que en "(...)la reproducción cultural de los grupos subalternos y su subordinación a la clase hegemónica se hace posible en función del uso, la organización y control que ejerce sobre el tiempo y el espacio"⁶.

Tiempo y espacio no se entienden sólo como contenedores físicos de la acción humana, sino son contenidos y contenedores, es decir, son el marco donde se realizan las prácticas sociales, lo que significan culturalmente dichas prácticas. Mediante el proceso de socialización aprendemos los usos del tiempo y del espacio, en cada contexto cultural, es decir, estos dos conceptos son constructos culturales.

El tiempo como construcción cultural, ordena los sucesos y recupera en la memoria colectiva los eventos significativos del grupo. Esta memoria colectiva

⁵ Giménez M., Gilberto. Para una construcción semiótica de la cultura. Mecanograma pag. 25

⁶ Aguado y Portal. Identidad, ideología y ritual. U.A.M. México 1992. pag. 69.

representa un marco de referencia, conformada por símbolos, que tamizan las prácticas vigentes, dichas práctica reproducen generación tras generación en su memoria colectiva mediante los ritos, la tradición oral, historia escrita y rituales, lo que es significativo para el grupo.

En el caso de la B.E.N.M., ha quedado registrado en su memoria colectiva un concepto de formación docente apegado a su larga tradición donde en su origen, fue concebida como institución de educación media y al pasar a formar parte de la educación superior con el mismo personal, que si bien potencialmente podría operar el nuevo curriculum, se reconoce que era urgente la actualización del docente en los enfoques de formación del, entonces nuevo, plan de estudios (1984), no se le brindó el tiempo, ni los recursos para familiarizarse con los nuevos programas que operarían casi a la par de irlos conociendo y con los cuales no se sentían identificados puesto que fueron totalmente ajenos a su elaboración.⁷

Por otra parte la estructura organizativa de la B.E.N.M. siguió siendo la misma, sólo cambiando de nombres las instancias administrativas, aplicadas a la nomenclatura de la educación superior, pero sin transformar de fondo las funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión y extensión.

⁷ Ver a J. Martín del Campo. El normalismo una noción contradictoria a cien años de su nacimiento. Cuadernos educativos No. 3-4 México, 1987.

El no echar a andar las áreas sustantivas de la educación superior se debió, a que la propia escuela no cuenta con un proyecto institucional que le diera coherencia a una manera propia de gestión escolar, por lo que los pocos proyectos surgidos de estas instancias fueron aislados, sin llegar a impactar de manera decisiva como un centro de educación superior.

Otro aspecto que dificultó la transformación a un centro de educación superior, fueron las precarias condiciones materiales del inmueble: biblioteca pobre en volúmenes y no actualizados, laboratorios no acondicionados, aulas con diseño anacrónico, falta de cubículos para los docentes, instalaciones deportivas y espacios culturales en muy malas condiciones, así como escasos recursos tecnológicos que apoyen la labor del docente.

Lo anterior aunque pudiera no parecer relevante, conviene llevarlo a la reflexión en el sentido de que el espacio físico que aparenta una majestuosidad por su estructura arquitectónica con elementos inspirados en la cultura griega como las columnas y los frontispicios de los edificios centrales que, como tema central resalta uno el México posrevolucionario y, el otro, la historia universal de la humanidad; entre otros de los valuartes culturales, son los murales alusivos a la educación rural, de José Clemente Orozco que se encuentran en la entrada de la sala que lleva el nombre de dicho pintor. Otro mural del mismo autor de gran magnitud por sus dimensiones, se encuentra localizado en el ciclorama del teatro al aire libre "Lauro Aguirre". Elementos arquitectónicos que no sólo cumplen la

función de ornato, sino que denota como esta institución atesora, preserva y difunde la cultura.

En otro sentido la estructura de los edificios y propiamente las aulas, que datan, al igual que todo el edificio de los años cuarenta, remiten a una concepción de aula que no tiene contacto con el mundo exterior, (¿acaso se requiere apartarse del mundo para evitar los distractores que impiden el aprendizaje?) el andar por sus largos pasillos nos transporta a épocas pasadas en los que se formaron los maestros de antaño.

Tanto las aulas como los pasillos distribuidos estratégicamente alrededor de el terreno que ocupa la escuela, en el centro: una explanada central donde se realizan las ceremonias cívicas los días lunes, el teatro "Lauro Aguirre" y por supuesto la dirección de la escuela, desde donde se observa toda la vida cotidiana de la comunidad normalista.

Tanto la distribución del edificio y el uso que se hace de éste, así como los usos de los tiempos escolares, generalmente rígidos, porque existen prefectos que cuidan que sean de esa manera, sólo con un descanso a media mañana, nos remite necesariamente a los usos del tiempo y espacio de una escuela primaria, es decir, desde la normal, se socializan los usos de estos dos elementos esenciales de la cultura escolar.

El espacio institucional donde se forman los docentes tiene un gran peso en la organización y estructuración del proceso de formación, es por ello que "(...)las reformas del plan de estudios que, por más avanzados que sean, pueden ser absorbidos o neutralizados por formas organizacionales que actúan como contrapeso importante en oposición a ella".⁸

Un aspecto más al que no se le ha prestado la atención que merece toda reforma, es el docente, que le dará vida a un plan de estudios y que en última instancia recrea el curriculum en acción, siendo éste una elaboración propia del docente como mediador entre la propuesta curricular formal y la práctica (Gimeno:1988, Giroux:1990, Díaz Barriga:1994). En dicha elaboración, el docente como ser social recupera en su práctica su historia personal, académica y laboral, así como su concepción de docencia. Es así como "(...) estos movimientos hacia los cambios operan sobre tradiciones anteriores, encarnados en los sujetos y en las instituciones, que muchas veces las nuevas reformas acaban reforzando".⁹

Es manifiesto en la B.E.N.M. el asumir en las prácticas de formación reminiscencias de la tradición, entendida por ésta:

"(...)configuración de pensamientos y de acción que, constituido históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporadas a las prácticas y a la consciencia de los sujetos".¹⁰

⁸ Davini, Cristina. La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires, Argentina 1995. pag. 78

⁹ Idem. pag. 78

¹⁰ Idem. pag 20

Este concepto de tradición puede ser un indicador para realizar un análisis de los procesos de permanencia y cambio al interior de la B.E.N.M. Al respecto, Davini caracteriza tres tipos de tradición en la formación docente:

a) Tradición normalizadora-disciplinadora. El buen docente.- Esta concepción surge con el sistema lancasteriano, luego aparece la idea del “buen maestro” como ejemplo moral. Con el proyecto liberal se orientó hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas a partir de normas universalistas, también el maestro era el encargado de campañas sobre la salud pública y diversas acciones de control social (docente civilizador).

Esta tradición se consolida con el positivismo centrado en el “orden y progreso” reforzando el papel moralizador y socializador que le asignaba al docente. Es bajo esta concepción que surge el normalismo mexicano como proyecto del Estado.

Esta tradición no se restringe a normalizar el comportamiento del niño, sino que constituye un mandato social que atraviesa toda lógica de formación del trabajo de los docentes. Se expresa en el discurso prescriptivo que implica todo lo que el docente “debe ser” como el modelo al cual deben adaptarse los sujetos, como símbolo que define el “buen maestro”.

Se distingue su formación por el carácter instrumental utilitario ligado al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares con débil formación teórica.

Esta concepción ha contribuido a fomentar la idea de una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras donde la diversidad se descalifica. Es en este contexto, en el cual se observa que si los normalistas, en sus prácticas pedagógicas se apartan de la norma en el “buen vestir”, en la “clase modelo”, en la abundancia de materiales didácticos o en la interacción centrada en el docente para mantener la disciplina y el respeto, son invalidados por algunos formadores y/o maestros titulares de los grupos de práctica.

b) La tradición académica. El docente enseñante.- En esta tradición lo esencial es que los docentes conozcan sólidamente la materia que enseñan relegando a un segundo plano la formación pedagógica que se considera superficial e innecesaria: *quien sabe, sabe enseñar*.

Esta tradición se funda en la racionalidad positivista, en la creencia de la neutralidad de la ciencia, siendo primordial enseñar contenidos, a ello se limita la labor docente. En esta perspectiva se insertan algunos formadores de la B.E.N.M., aunque en menor grado, cuyo interés primordial es que los normalistas dominen el contenido relegando a un segundo plano lo pedagógico y lo psicológico, es decir, las propuestas metodológicas apuntan más hacia procesos mecanicistas desvinculados de las necesidades e intereses del grupo.

c) La tradición eficientista: El docente técnico.- Con base en la idea de desarrollo económico y el poner en la escuela a este objetivo, surge la tradición eficientista de formación docente retomando el enfoque taylorista de *división técnica del trabajo escolar* separando planificadores, evaluadores, administradores; relegando la función docente a la ejecución de la enseñanza, es decir, la función técnica de llevar a la práctica el curriculum prescriptivo alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimiento confinando a la escuela a un sistema de control burocrático. Esta perspectiva se hace evidente en la dependencia del normalista hacia el consumo de propuestas preelaboradas por algunas editoriales privadas que orientan el quehacer a economizar esfuerzos, tiempos y garanticen aprendizajes observables a corto plazo que puedan ser fácilmente medibles a través de pruebas objetivas. Los procesos de aprendizaje que no pueden ser observados en un lapso relativamente corto siembran la incertidumbre en el normalista. Por otro lado, la interacción didáctica que se valora es aquella donde la actividad física (observable) es predominante, dejando al margen los procesos de confrontación, análisis y reflexión.

Las tradiciones comentadas con anterioridad se manifiestan como una amalgama de concepciones de formación que orientan prácticas indefinidas, por una parte pesando una tradición y por otra el curriculum formal orientado a la formación de un docente investigador, proyectándose en algunos casos, formaciones contradictorias tejiendo una compleja red de significados que

destacan prácticas que por su ordenamiento y repetición sistemática constituyen ámbitos privilegiados de la recreación de los significados culturales.

Este concepto de tradición puede ser una categoría relevante para realizar un análisis de los procesos de permanencia y cambio al interior de la B.E.N.M.

En los más de cien años del normalismo mexicano, la formación de los maestros de educación básica ha atravesado por diversas concepciones pedagógicas de entender la docencia, mismas que han sido influenciadas por los procesos socio-históricos, lo cual no implica necesariamente que dichos procesos modifiquen las prácticas de los formadores de docentes y de los normalistas, producto en gran medida, de la imagen idealizada y modelizada de lo que es ser maestro.

El concepto del “buen maestro” que se ha construido en el imaginario de los formadores, al parecer, es el eje que ha regido las prácticas de formación inicial como un hecho numinoso, es decir, sin arribar y cuestionar los propósitos que cada plan de estudios pretendió en su momento. Imagen que se crea y recrea en las prácticas pedagógicas que se realizan en las escuelas primarias como primer acercamiento a la vida profesional a través de la cual se modela esa imagen del “buen maestro” apegándose a una tradición que la escuela normal ha validado, sin detenerse a cuestionar el qué y para qué, sin embargo, lo demanda de sus estudiantes.

Si bien en su planteamiento, el Plan 84 representa avances en comparación a los precedentes, en su operacionalización existen contradicciones internas que no han sido lo suficientemente estudiadas para comprender y analizar cómo se han dado los procesos de cambio y cuáles son los obstáculos para evitar que éstos se consoliden, si se considera que esta escuela es una de las primeras centenarias y por ende, está investida de tradiciones, símbolos y ritos que constituyen su "*prestigio*", por el cual, quienes laboren en ella tienen la obligación de velar.

Una de las preocupaciones de todo docente inmerso en la formación inicial de docentes en la B.E.N.M. debiera ser la reflexión cotidiana en dos vertientes: una en función de su propia práctica y otra, con relación al desarrollo del curriculum. Si bien el Plan de Estudios 1984 está siendo sustituido en el ciclo escolar 1997-1998 por un nuevo plan de estudios establecido en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, es importante realizar una evaluación por los propios docentes de la institución que han estado inmersos en su operacionalización a lo largo de trece años, donde al parecer el cambio sustancial es que el formador aprendió un nuevo discurso orientado hacia lo que denomina Shon, pensamiento práctico del profesor, sin embargo éste, suele ser contradictorio con su práctica profesional.

El desarrollar la tesis en torno al plan 84 remite seguramente al lector a cuestionar por qué no se aborda en la perspectiva curricular 1997, cuando pareciera que acapara todas las miradas por lo *novedoso* y por recuperar el fortalecimiento de las escuelas normales desde una perspectiva *más normalista*.

Es una preocupación el contribuir a recuperar parte de la experiencia de la penúltima generación que egresará formada con este plan de estudios, dado que no existen investigaciones específicas a este respecto desde el interior de la institución y menos aún de corte cualitativo.

Esta investigación se fue conformando desde el año de 1996, cuando aún no se concretaba el plan 97, otro de los motivos a los que obedece que se haya delimitado a los laboratorios de docencia del 5° y 6° semestres y no al primer semestre del plan 97 es que si bien éste plantea la práctica pedagógica en escuelas primarias desde el inicio de la carrera, en esencia se queda en observación y ayudantía, no en responsabilidad directa del normalista hasta el segundo semestre.

Esta investigación se ha estado replanteando y se seguirá haciendo, dado que ninguna investigación es terminal, debido a que la noción de práctica profesional, entre otros aspectos, seguirá orientando la formación inicial de los docentes, aún cuando el plan de estudios deje de ser vigente

La presente tesis no pretende ser una evaluación curricular, tiene como intención sacar a la luz algunas de las contradicciones en los procesos de permanencia y cambio que pudiesen contribuir a evitar cometer los mismos errores en la formación docente ante los posibles cambios curriculares; tomando como elemento de análisis a la noción de práctica profesional.

B) UN ACERCAMIENTO A LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El desarrollar una investigación de esta magnitud requiere de aproximarse a la cotidianeidad en que se desenvuelven los sujetos, éstos vistos no en abstracto, sino desde su historia personal, académica, político-social y laboral. Esta contextualización de sujeto permite, en parte, comprender y explicar el porqué y el para qué de sus prácticas en la formación inicial de los normalistas que egresan de la B.E.N.M.

De acuerdo con la intención de la investigación se recurrió a una metodología etnográfica (microetnografía), quien tiene como intención la interpretación cultural. Como complemento se apoyó en algunos aspectos de los relatos de vida, como fueron las entrevistas biográficas, en las cuales, los informantes a partir del establecimiento de acuerdos previos con el investigador narran su historia (su vida).

“Los relatos de vida son momentos, fragmentos, recuerdos, fantasías y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada maestro (en nuestro caso), y constituyen múltiples sentidos que dan contenido a los procesos y prácticas educativas y escolares de una manera cotidiana”¹¹

Durante la narración libre se hacen preguntas específicas que pudieran enriquecer temáticas concretas relacionadas con la investigación como el porqué optó por ser maestro, dónde se desarrolló como tal, cómo es su incorporación a la B.E.N.M. y qué actividades realiza en esta institución, etc.

¹¹ Medina Melgarejo, Patricia. El análisis y el problema teórico de los relatos de vida. U.P.N. p 461.

“...cada entrevista ha de completarse y transcribirse, el investigador empieza a acumular una cantidad considerable de <<datos>> tangibles que se recogen en las palabras de los informantes y que se pueden someter a examen y a una clasificación por temas. No hay mejor manera de empezar este proceso que dejar que la gente le cuente su <<historia>> personal a un oyente interesado.”¹²

Estas entrevistas biográficas permiten dar cuenta de la historicidad de los sujetos y su cotidianeidad; sin embargo se recurrió también a entrevistas temáticas, es decir, aquéllas que sin ser rígidas tenían una orientación clara sobre los aspectos centrales sobre la noción de práctica, motivo de la investigación.

Ambos tipos de entrevistas fueron grabados y posteriormente transcritos en su totalidad para ser analizadas. Fue necesario, en el caso de las entrevistas biográficas, construir el eje cronológico del sujeto y luego reorganizar las entrevistas con base en él para que los relatos tuvieran coherencia temporal. En otro momento de estas mismas entrevistas se hizo el análisis para la construcción de categorías, primero sociales, es decir, como el informante nombra los aspectos de la vida social, familiar y profesional. Posteriormente se construyeron categorías analíticas, éstas son un puente de articulación entre las categorías sociales, con las categorías teóricas.

La investigación se delimitó a una generación de docentes, los que se incorporan después del año 92, (en cual ingresan más de 60 nuevos profesores, en su mayoría a la academia de Pedagogía), y a un colegio específico: Laboratorio de docencia II y III, así como Contenidos de aprendizaje para la

¹² Wolcott, Harry F. Sobre la intención etnográfica. Canadá, 1981. pag. 137.

educación primaria II y III, debido a que estos dos cursos son impartidos por el mismo docente, caso particular de la B.E.N.M.

Es menester aclarar que se requirió la selección de una parte de los docentes, en función de varios criterios: ingreso a la planta docente en los años noventa; distintos perfiles académicos y laborales; antecedente normalista, universitario e híbrido, es decir, con formación normalista y universitaria; procedencia de escuelas públicas y privadas, finalmente disposición para ser observados.

Los informantes seleccionados fueron inicialmente 8 de los 16 que componen el colegio, pero debido a la incompatibilidad de tiempos de una profesora para ser entrevistada, fue necesario reducir a 7. Dado que es complicado y riesgoso perderse en un mar de datos de los distintos informantes se necesitó delimitarla a 3 de ellos.. Los sujetos clave no fueron seleccionados al azar, sino después de un primer análisis grueso de la información, en tanto que el resto de ellos dieron corralidad a la investigación, es decir, permiten ampliar y corroborar mediante la triangulación, las informaciones que los sujetos clave proporcionan.

Los sujetos clave, dos de ellos: hombre y mujer, de 37 y 27 años, respectivamente, fueron seleccionados bajo los criterios de escolaridad con base normalista, egresados de la B.E.N.M., plan 75 reestructurado, arraigo en la escuela, parentesco con trabajadores de la propia institución, con una noción de

práctica apegada al ideal del *buen maestro* desde el punto de vista que la institución valora; por otro lado se seleccionó también a la única profesora de 34 años, que contrasta en el sentido de que no es egresada de la institución, es más fue rechazada en el examen de selección, formada en una normal privada, también con el plan 75 reestructurado. El aspecto que se consideró relevante es que su noción de práctica rompe con los esquemas típicos de la institución.

El informante varón de 37 años es hijo de un maestro de taller y de una trabajadora de apoyo a la docencia, ambos jubilados, cuenta además con otros familiares trabajando en prefecturas. Él da cuenta de su permanencia en la normal *desde antes de nacer*, su escolaridad inicia en una de las primarias anexas, secundaria próxima a la normal, sin haberse desligado en ningún momento de la escuela debido a que siguió perteneciendo a grupos culturales. Una vez que egresa de la normal con el plan 75 reestructurado, se incorpora a la normal Superior de México donde realiza la especialidad de Pedagogía con el plan 59. Se incorpora a la planta docente en octubre de 1992 a instancias de los directores de un grupo cultural de la B.E.N.M. para integrarse a la academia de Pedagogía. Su desempeño laboral ha sido: profesor de educación primaria con grupo y como secretario de escuela, ha participado como profesor comisionado en apoyo a educación artística en primarias, profesor de educación especial comisionado en área técnica y profesor de educación especial en diversos servicios del nivel.

La segunda informante cuenta con 27 años, es hija de padres profesores de primaria, su madre fue su primera maestra por dos años en la educación

primaria. Una familiar es también docente de la B.E.N.M. Es egresada de la propia institución con el plan 75 reestructurado, posteriormente realiza estudios de lengua y literatura en una normal superior privada; estudia también la licenciatura en educación primaria en la U.P.N. Hace estudios de maestría en Pedagogía por la U.N.A.M. y la U.P.N. , finalmente se encuentra realizando estudios de lengua y literatura inglesa en una universidad pública de Canadá, cuenta también con un diplomado en psicología. Se incorpora a la planta docente de la B.E.N.M en febrero de 1993, después de trabajar en las primarias anexas atendiendo la biblioteca infantil. Laboralmente se ha desarrollado en todos los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y actualmente, licenciatura.

La tercer informante clave es una profesora de 34 años, hija de padre policía y madre maestra, la cual fue su profesora 4 años de la educación primaria, los primeros y los últimos grados, estudió en una escuela normal privada, plan de estudios 75 reestructurado, paralelamente a estos estudios se desempeñó en varios empleos para apoyarse económicamente, egresando se incorpora a estudiar economía en la U.A.M. carrera que deja inconclusa por ingresar a la Normal Superior de México en la licenciatura en Pedagogía con el plan 83. Posteriormente realiza estudios de maestría en administración educativa en la E.S.C.A. Laboralmente se ha desempeñado como profesora de inglés en la iniciativa privada, profesora de educación primaria con grupo, profesora comisionada en PALEM en la Dirección 1 en el D. F. y profesora de diversas normales privadas. Ingres a la B.E.N.M. por medio de una excompañera de

trabajo, la cual es docente de la institución. Primero es llamada para incorporarse a la academia de Filosofía, lo cual rechaza y seis meses después acepta incorporarse a Pedagogía en febrero de 1996.

El desarrollo de la presente investigación está planteado en cuatro etapas: la primera se dirige al reconocimiento del contexto institucional donde se desarrollan, socializan y reconstruyen las prácticas de los formadores de docentes, es decir, acudir directamente al aula realizando observación directa, no participante quedando asentada la información en registros etnográficos y apoyados en el diario de campo. Fue pertinente recurrir a entrevistas biográficas y temáticas, éstas últimas a partir de una serie de núcleos temáticos que posibilitaron recabar informaciones grabadas y charlas informales que complementarían lo ya registrado.

La segunda etapa está orientada al análisis de la información recabada en cintas, esta información fue necesario transcribir totalmente cada una de ellas, tal como lo informó el sujeto; posteriormente la tarea consistió en reconstruirlas de acuerdo al eje cronológico del sujeto. En cuanto a los registros, fue necesario transcribir totalmente lo asentado, con la finalidad de hacer a posteriori, un análisis del contexto y los procesos orientados a las prácticas de los formadores, lo que dio lugar a formular categorías analíticas para el tratado de la información a partir del discurso de los propios informantes, dichas categorías analíticas guiarían el análisis. Esta etapa permite al investigador reconocer lagunas de información,

contrastaciones y contradicciones, lo que posibilita organizar el siguiente acercamiento a campo.

En la tercera etapa se requirió regresar a campo con dudas concretas y delimitadas que permitieran complementar y aclarar las dudas que se presentaron en la segunda etapa, de tal manera que los datos recabados sean lo más confiables posible. Esto permite reorganizar la información de tal forma que sea más completa desde los planteamientos de las categorías analíticas y de los propósitos de la investigación.

Como categoría teórica se trabajó: constitución identitaria del formador de docentes de la generación de los noventa en la B.E.N.M.. Esta para su análisis se trabajo en las siguientes categorías analíticas:

- Ambiente familiar en el que desarrolló el formador de docentes.
- Trayectoria escolar del sujeto.
- Desarrollo laboral del sujeto.
- Circunstancias de incorporación a la planta docente.

Para la categoría: dinámica de la organización de la institución, se manejaron las siguientes categorías analíticas:

- Prestigio reconocido por la comunidad normalista desde el adentro.
- Estratificación de los docentes y movimientos laborales.
- Agrupación docente para la lucha por el poder en la institución.

- Apego del sujeto a prácticas recurrentes.

Para la noción de práctica cruzada por el contexto institucional, se manejaron:

- Maestro como ejemplo a seguir.
- Discurso prescriptivo del formador.
- Elaboración y uso del recurso didáctico
- Aspectos formales del normalista para realizar una práctica.
- Intervención docente para garantizar el control de grupo.

Otra de las categorías que es uno de soportes fundamentales de la investigación es: el docente como constructor y reconstructor de su práctica:

a) Proceso previo a la realización de la práctica

- Formato preelaborado.
- Presentación del proyecto.
- Criterios para la aceptación de un proyecto de práctica.

b) Experiencia del normalista durante la práctica en las escuelas primarias.

- Conceptualización de la realidad escolar.
- Práctica como proceso de socialización al ámbito escolar.
- Práctica como creación y recreación del normalista en un acercamiento concreto.

c) Recuperación a posteriori de la experiencia escolar.

- Aspectos que valora el formador de docentes de una práctica.

- Problemáticas que reconoce el normalista de la experiencia escolar.
- Formas de dirigirse al normalista para hacer los señalamientos de la práctica.

La última etapa consistió en la elaboración de ensayos analíticos que posibilitaron conformar el informe de la investigación a partir de los datos recolectados en campo contrastándose y complementándose con la investigación documental, misma que se hizo a la par de la investigación de campo.

Tanto los registros como las entrevistas llevan una clave para identificar la procedencia de cada informante. Se recuerda que se recurrió a la asignación de un nombre ficticio que guarde el anonimato de los informantes para tal efecto a lo largo del texto se trabajan claves que consisten en el uso de un paréntesis que contiene las iniciales del nombre ficticio, una diagonal que divide las letras **E** para entrevista y **R** para registro etnográfico; cada una de ellas se acompaña de un número que indica el orden en que se fueron realizando con cada informante. Nuevamente aparece otra diagonal que indica la separación con el número de página de la transcripción.

Ejemplo: **(BOT/R3/p15)**.

- BOT: Berenice Obregón Trejo.
- R3: Registro 3.
- p15: Página 15.

CAPÍTULO I

**LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE
MAESTROS,
UNA MIRADA A SU COTIDIANEIDAD**

1.1. LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LA COMUNIDAD NORMALISTA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con sus más de cien años de fundación representa actualmente uno de los pilares en los cuales se sostiene el normalismo mexicano, si bien ya existían previo a ella otras normales en San Luis Potosí, Jalisco, Guanajuato, Puebla, Nuevo León y en Veracruz: la escuela Modelo de Orizaba y la Normal Veracruzana de Jalapa. Estas dos últimas son el antecedente para la creación de la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México, inspiración del profesor Ignacio Manuel Altamirano, a partir de la cual se considera la base del normalismo. Esto se comprenderá mejor si se considera que desde su nacimiento, en el proyecto modernizador porfiriano, donde se pretendía la unificación y centralización de la educación básica y normal, ésta última fue concebida, para ser la institución ejemplo para las demás normales, como aquella que:

“(…)sirve de norma y da regla a que debe ajustarse la enseñanza, es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas”¹

Efectivamente, la B.E.N.M. por los diferentes momentos históricos se ha preocupado por asumir la función que desde su origen como representante del Estado se le asignó: formar maestros con un alto sentido ético, ejemplo a seguir con una mística casi apostólica y redentora de un pueblo que vive en la barbarie,

¹ Baranda, J. Discurso inaugural de la Escuela Normal en 1887, citado por Elizondo A. en: La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial? . U.P.N. pag 25.

es por ello que en el discurso de la comunidad normalista, maestros y alumnos, reconocen que la institución ostenta un prestigio institucional, el cual no se define en función a qué, posiblemente por revestir a la función docente de un prestigio simbólico vinculado a una valoración social, que son aceptados por parte de alumnos y docentes, es así que una de las informantes se refiere a la institución de la siguiente manera:

“(...)es un orgullo pertenecer a una casa magna de estudios, no tanto por lo que signifique como escuela de docentes, sino por lo que permite que yo haga en mis alumnos.” (BOT/E1/p1).

Elementos claves que menciona esta docente son: *orgullo* y *casa magna de estudios*, reconociéndose como un gran logro el ser parte de los docentes de esta institución que no es cualquiera, sino una casa magna de estudios, es decir, reconoce su grandeza.

Este ejemplo nos permite un acercamiento a lo que los docentes reconocen de la institución en la cual laboran. Ese pretendido prestigio es un factor que incide en los comportamientos de los sujetos en público, están vinculados a legitimar la imagen idealizada de lo que el formador de docentes debe ser, relacionándose así, con el buen nombre de su institución en defensa de todo aquello que se considere atenta contra las bases del normalismo. Esta noción de prestigio que se acepta desde la institución formadora de docentes, es contrapuesta al desprestigio social de la función docente, que por años ha conceptualizado a la docencia como una subprofesión, como un oficio, porque es una carrera que se cursaba en menor tiempo que las profesiones universitarias, su saber profesional es ambiguo, por

otra parte no están establecidos claramente sus derechos laborales y con antecedentes de un alto índice de participación de mujeres, desempeñada por aquellos sujetos que por su condición social y/o académica no pueden aspirar a puestos de mayor estatus, conformándose *aunque sea*, a dar clases. Al respecto Carlos Imaz Gispert, afirma que los profesores de primaria en México no son profesionales en la medida de que:

1. "Los maestros de primaria no tienen la oportunidad de desenvolverse como intelectuales en la estructura organizativa de la escuela ni son conceptualizados como tales en el espacio institucional de la escuela.
2. Las políticas gubernamentales no tratan a los maestros como profesionales ni los maestros, realmente, se conciben a sí mismos como tales."²

En el nombre del prestigio de la institución, la formación de los maestros mexicanos egresados de la B.E.N.M. se ha anclado en un carácter de lo que se ha considerado dentro de la institución: el *buen maestro*, el civilizador, esto es, se privilegian como rasgos para ser docente el contar con *buenos hábitos*, entendidos éstos como una apariencia física intachable en cuanto a una indumentaria apegada a las exigencias de una sociedad occidental aburguesada (saco y corbata o traje sastre); limpieza en su persona y modales exquisitos. Al respecto comenta la profesora Virginia Torres Domínguez:

A mí particularmente los directores son los que me dicen: -es que los muchachos ya no son así o asá-, entonces trato, antes que vayan a las escuelas de práctica, intento sensibilizarlos. Bueno, es que a veces hay que decirles que hay que saludar cuando lleguen y despedirse cuando se retiren, parece mentira, pero supuestamente lo deberían saber, y hacer." (VTD/E1/p7).

² IMAZ Gispert, Carlos. "Contradicciones acerca del profesionalismo: El caso de los maestros de Primaria en México". Rev. Acta sociológica. Coord. de sociología. Facultad de Ciencias Políticas y sociales. Vol. IV México, sep-dic 1992 No. 6 p. 99.

Es menester asegurar esos prerrequisitos para que al entrar en contacto directo con los niños en su trabajo cotidiano, asegure esos mismos comportamientos sociales: la homogeneización cultural y el disciplinamiento de la conducta.

En la historicidad de la B.E.N.M. es posible observar rasgos recurrentes que nos dan cuenta de la conformación de tradiciones para la formación docente, la tradición entendida no en el sentido peyorativo del término, sino como:

“configuración de pensamientos y de acción que, constituido históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la consciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir los sujetos, orientando toda una gama de acciones.”³

La tradición de mayor arraigo en esta institución es la que denomina Davini, como normativo-disciplinadora, haciéndose presente en el discurso prescriptivo del formador durante los momentos de preparación y recuperación de las prácticas pedagógicas de los normalistas a través del *deber ser* de rutinas escolares con una débil fundamentación teórica. Al respecto, un docente hace las siguientes observaciones a un normalista con referencia a una semana de práctica:

“...si tus alumnos reprobaron, quiere decir que no fuiste muy bueno con los contenidos a pesar de que tuviste reafirmaciones durante toda la semana de práctica, quiere decir que tuviste deficiencias. Si se sacan 10 fuiste un buenazo, ya para qué te doy mi aceptación si vas a ser un buen maestro”. (BOT/E1/p5)

³ Davini, Ma. Cristina. La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, 1995. pag. 20.

Los señalamientos están en función a una causa-efecto de acuerdo al manejo o no de los contenidos por parte del normalista y a que se debe hacer *reafirmación* (¿*ejercitación*?) cada día de los contenidos tratados.

En la escuela Normal, se puede observar, siguen reproduciéndose, aunque no de manera absoluta, los esquemas de una escuela cargada de rutinas y rituales que aunado al paso del normalista por otras escuelas: desde la educación básica, hasta la misma profesional, éste va vivenciando los modos de ser docente, los cuales va incorporando en su explicación propia de ser maestro y a la cual recurre cuando vive la docencia, llámese en prácticas pedagógicas como normalista o en su vida profesional, teniendo esta construcción un peso decisivo en la conformación de ser docente, posiblemente mayor que los propios discursos del formador en su afán por el *deber ser*.

La importancia que le otorga el formador de docentes a los buenos hábitos durante la formación inicial de los normalistas constituye un elemento altamente valorado por la cultura normalista incluso para los propios formadores, dado que quienes se ajusten a estas prácticas son altamente reconocidos, constituyendo un ejemplo a seguir por quienes serán docentes.

Esta situación se hace presente como resultado del fuerte arraigo a la institución en la gran mayoría de los docentes quienes permanecen laborando por más de treinta años, sin gozar de la jubilación a la cual tienen derecho. Como contraparte a lo expuesto, en octubre del año de 1992 a raíz de un rumor que se

difundió en la institución, el cual expandió la idea de que se perdería la prestación económica por cada año de servicio, al momento de retirarse. En dichas circunstancias se desencadenó una jubilación masiva en la historia de la Normal, participaron en este movimiento más de ochenta docentes principalmente de la Academia de Pedagogía, dejando grupos sin atención.

Se requirió entonces de contratación emergente de docentes, cerrada por más de diez años, a raíz de la baja en la matrícula normalista por la desaparición del turno vespertino y la implementación de la licenciatura, la cual no tuvo la misma demanda que una carrera corta cursando bachillerato al mismo tiempo.

Para los efectos de la contratación no se emitió convocatoria alguna, se manejó al interior de la Normal estableciendo vínculos de información de los docentes en servicio, acerca de esta necesidad con los aspirantes, quienes en su mayoría, eran familiares y amigos de los jubilados y de los docentes que quedaron en servicio, asegurando con ello la permanencia del prestigio y buen nombre de la escuela, dado que "se conoce" quien ingresa y de alguna manera facilite afiliarse a un grupo político-académico, de preferencia, los hegemónicos.

Este proceso de renovación en la planta docente de miembros con lazos de parentesco o amistad, es denominado por Davini como **endogamia**:

“proceso de autosatisfacción de necesidades de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción.

Construidas a través del fortalecimiento de los lazos primarios entre sus miembros y fortalecidas por la imagen de una ‘gran familia’, las relaciones endogámicas se constituyen en progresivo sistema defensivo de las instituciones frente a los embates de la política -en especial, en los gobiernos autoritarios- y frente a la desconfianza con respecto a otras instituciones... se prefiere a los propios graduados antes que a los egresados de otros establecimientos”.⁴

Este tipo de prácticas es muy común en las Normales, el caso del profesor

Eduardo Ramos, ilustra esta situación:

“...desde que nací estoy en esta escuela, desde siempre, desde antes de nacer... Mi mamá me traía a la escuela, me dejaba donde le permiten dejar sus cosas, me acostaba en las sillas y allí me dejaba, y si lloraba, no me escuchaba porque ella iba a realizar su trabajo hasta el tercer piso... 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 quince pisos, en una primera etapa le quitaron cinco pisos y ya después, estaba yo en quinto de primaria, cuando tiran toda la torre. Desde 61 que nazco, hasta 81 que salgo de la Normal; desde las seis de la mañana, hasta las cuatro o cinco de la tarde. He pasado más tiempo de mi vida aquí que en mi casa. El otro día una maestra, de las de mayor antigüedad, decía: -‘yo tengo veintiocho años en la escuela’. -Le contesté: -Yo tengo treinta y cinco-. Ella me pregunta: -¿por qué?-. Desde que nací estoy en esta escuela. Ella veintiocho, yo treinta y cinco, le gano” (ERA/E2/p11,12 y 13).

Esta no es una historia aislada en la B.E.N.M., en otros casos la permanencia quizá no sea tan extrema, muchas de ellas inician con su escolaridad en las primarias de experimentación pedagógica, anexas a la Normal; continúan en la secundaria anexa a la Normal Superior; regresaron a la Normal

⁴ Davini, Ma. Cristina. La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Buenos Aires,

para estudiar la profesional; trabajan posteriormente en las escuelas anexas durante sus estudios de Normal Superior para reincorporarse a la B.E.N.M. a la planta docente.

Por otra parte es frecuente localizar en la plantilla del personal de 1997 que se consultó, familias de hasta tres hermanos, matrimonios entre los docentes, ya sea antes o después de laborar en la escuela, incluso matrimonios emparentados, esto es, uno de los cónyuges tiene otro hermano. En otros casos, se puede mencionar una de las informantes remite que su tía ya era parte de la planta docente, antes de que ella ingresara.

Otra situación frecuente, sobre todo en la Academia de Educación Artística, que los integrantes de los grupos culturales, se incorporan paulatinamente como apoyo, o bien, al momento de jubilarse los directores, es así que fungen como relevos.

Los casos anteriores ponen de manifiesto la preservación de prácticas culturales que en la recreación del mismo contexto le dan sentido cuando el compañero que se incorpora a la planta docente con lazos familiares o de amistad, generalmente se adscribe a un grupo establecido, lo que asegura la estabilidad y la preservación de lo instituido cobrando sentido el normalismo característico de esta institución, es ahora que se comprende el porqué las prácticas arraigadas se

perciben como una situación natural, y no como construcciones sociales: En ese sentido, las prácticas que no corresponden a este contexto resultan un atentado contra el normalismo.

1.2. ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

La institución está organizada a la cabeza por un director general, quien delega las responsabilidades en dos subdirecciones, uno académico y otro administrativo.

La subdirección administrativa tiene como tarea planear y coordinar los aspectos relacionados con recursos financieros, materiales y humanos; de esta subdirección dependen el departamento de recursos humanos, la pagaduría, el departamento de recursos financieros y el almacén. A esta subdirección están subordinados los trabajadores administrativos y los de apoyo a la docencia.

La subdirección académica por su parte, tiene a su cargo la coordinación general de las áreas sustantivas de la educación superior: El área de investigación, el área de difusión y extensión, finalmente el área de docencia, ésta coordina los trabajos de las diez academias en que se organiza la escuela: Pedagogía, Psicología, Filosofía, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica. A su vez algunas academias están subdivididas en especialidades como en el caso de Educación Artística en: danza, teatro, música y artes plásticas.

La academia de Pedagogía por ser tan numerosa, con 69 docentes, se fragmenta en colegios, éstos se conforman por los docentes que atienden el

mismo curso y grado, cuando se imparte en más de un semestre, como es el caso de los laboratorios de docencia.

El colegio es una entidad con cierta autonomía para el trabajo académico, realiza al principio de cada semestre la planeación conjunta del curso, las actividades extracurriculares y algunos eventos académicos como conferencias de apoyo, talleres y exposiciones, entre otros. Estos colegios se integran en su generalidad por docentes que tienen perfil orientado a los contenidos a tratar, comparten la preferencia por el curso y son de generaciones cercanas, ya sea en los años de estudio o de ingreso a la Normal.

En los colegios de cuartos años, se congregan los docentes con mayor arraigo en la escuela, ostentan las categorías más altas dada su antigüedad en la S.E.P. y en la Normal, asumiendo como derecho el hacer válidos ante los demás docentes, sus saberes sin dar oportunidad a cuestionarlos. En los terceros años predominan los docentes correspondientes a la generación de los noventa, es decir, aquéllos que se incorporaron a la planta docente después de 1992, a excepción de cuatro de ellos que son de mayor antigüedad en la Normal. Los docentes que integran los colegios de segundos años son de características semejantes a la de los terceros, es así que la mayoría son de reciente ingreso, quienes comparten el trabajo con algunos docentes que cuentan con mayor antigüedad que ellos, pero menor, con relación a los docentes de cuarto grado. En el colegio de primeros años (debido a que en el plan 84 sólo existe un curso de la línea pedagógica) está compuesto también en su mayoría por docentes de

reciente ingreso y algunos compañeros de antigüedad, aunque en menor proporción que en los cuartos grados.

La cercanía con ciertos docentes en el trabajo y los intereses compartidos por historias semejantes, dada su generación, conforma grupos que se cohesionan para la realización de trabajos académicos. Entre los docentes del mismo colegio se forman subgrupos donde el aspecto generacional es un factor decisivo, estos equipos se reúnen para intercambiar materiales de trabajo y algunas de sus experiencias. Cabe aclarar que estos subgrupos no necesariamente son antagónicos. El profesor Eduardo Ramos al respecto menciona en una de las entrevistas, lo siguiente:

“Organizo mi trabajo con un equipo de compañeros de la misma materia que trabajamos...solamente con algunos, específicamente con Adelita, Silvia, Yolanda, Virginia y en algunas ocasiones se llegan a insertar otros compañeros, pero básicamente con ellos. A veces con Esteban, pero solamente intercambio de materiales, no socializamos más.” (ERA/E1/p8).

Como se puede observar en el fragmento anterior, los vínculos que se establecen en este colegio son además de generacionales, por empatía personal y para el trabajo. Lo anterior da cuenta de cómo se construyen las relaciones sociales al interior de los colegios.

1.3. ORGANIZACIÓN POLÍTICO-LABORAL DE LOS DOCENTES.

El subsistema de Educación Normal pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en el D. F., es decir, no está considerada propiamente dentro del esquema de educación superior, sin embargo sus docentes se encuentran homologados a partir de 1986 a dicho esquema.

La educación superior está organizada jerárquicamente en distintos niveles ascendentes por los cuales el docente puede escalar de acuerdo con su antigüedad, perfil académico y el desempeño de su trabajo en la docencia y la investigación. En el nivel más alto se encuentran las claves de titulares C, B y A respectivamente, cuyas claves pueden ser de tiempo completo (40 horas), de $\frac{3}{4}$ de tiempo (30 horas) o de $\frac{1}{2}$ tiempo (20 horas); en orden descendente aparecen los llamados asociados C, B y A; también en claves de tiempo completo, $\frac{3}{4}$ de tiempo y $\frac{1}{2}$ tiempo. Así mismo, en la institución existen claves de Asignatura B, éstas generalmente son claves de pocas horas, de 2, hasta 15. Finalmente se encontraron seis casos aislados de docentes que ostentan claves de técnico docente.

En la institución el 85% de los docentes, cuenta con tiempos totales (206 de 241), es decir, cubre con un máximo de 40 horas si su clave es de tiempo completo, tiene dos claves de medio tiempo o una de $\frac{3}{4}$ y 10 de asignatura. Los docentes que tienen horas de asignatura pueden cubrir un máximo de 42 horas.

El restante 15% (35 de 241) labora sólo con tiempos parciales, desde $\frac{3}{4}$ de tiempo hasta docentes que sólo cubren 6 horas por semana, en su mayoría los docentes de las Academias de Educación Física, Educación Tecnológica y Educación Artística.

La distribución de las claves de los docentes que laboran en la escuela con tiempos completos en el ciclo escolar 1997-1998 (me refiero a los que cubren 40 o 42 horas a la semana, no en el sentido estricto del término) se encuentra de la siguiente manera:

**Cuadro de distribución de docentes con tiempo completo.
(por categorías)**

TITULARES	ASOCIADOS	ASIGNATURA	TÉCNICO DOCENTE	TOTAL
C - 49	C - 30			79
B - 34	B - 24	B - 16		74
A - 36	A - 12			58
			5	5
total 119	total 66	total 16	total 5	206

TOTAL: 206 Docentes con tiempos máximos.

Fuente: *Plantilla de personal de la B.E.N.M. Departamento de Recursos Humanos. Febrero de 1997.*

En tanto que la distribución de los docentes que tiene tiempos parciales es como sigue:

**Cuadro de distribución de docentes con tiempos parciales
(por categorías)**

TITULARES	ASOCIADOS	ASIGNATURA	TÉCNICO DOCENTE	TOTAL
C - 0	C - 0			0
B - 1	B - 6	B - 22		29
A - 3	A - 2			5
			1	1
Total 4	8	22	1	35

Fuente: *Plantilla de personal de la B.E.N.M. Departamento de Recursos Humanos. Febrero de 1997.*

TOTAL: 35 Docentes que laboran con tiempos parciales.

Este tipo de sistema incide de forma definitiva para que los docentes de esta institución se encuentren en pugna, primero por completar su tiempo máximo laborable, luego por compactar sus horas en una sola clave y finalmente, ascender a las mejores categorías que obviamente redundan en mejores percepciones. Todavía más, todos los docentes de carrera (asociados y titulares de tiempo completo compactado) luchan por obtener año con año, una compensación económica llamada: beca al desempeño académico.

El aspecto más importante para ascender a esta pirámide escalafonaria es la antigüedad en la S.E.P., en el subsistema, en la escuela, en la academia y hasta en el colegio; es por ello que los beneficiados resultan ser siempre los

docentes que cuentan con mayor arraigo en la institución, como si fuera garantía el paso del tiempo para mejorar la calidad en la docencia; que de ninguna manera es sinónimo de *experiencia*, puesto que si no se reflexiona y recrea cada curso, solamente se puede hablar de rutina. También es altamente valorado ser normalista de formación, si es de la propia institución, mejor aún; ser egresado de la Normal Superior de México y el realizar estudios en la Universidad Pedagógica Nacional. Se sobreentiende que el ser universitario no es valorado dentro del normalismo, incluso los docentes de origen universitario rara vez son propuestos en los cursos directamente vinculados con la docencia, como serían los laboratorios de docencia, observación de la práctica docente, o en el nuevo plan 97, el curso llamado: observación y práctica docente.

Esta competencia interna por mejorar condiciones individuales del trabajador ha desencadenado al interior de la institución una lucha no sólo por ascender, sino por impedir que los demás asciendan, lo que permite de alguna manera, garantizar el éxito en los estímulos al desempeño docente, ascenso en las categorías con su beneficio económico y el trabajo con menor tiempo en atención a grupo, y el reconocimiento social entre los docentes. Es así como lo percibe Berenice Obregón Trejo:

"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 en mis tiempos libres irme a estudiar. ¡No, no maestro! Usted tiene que cubrir veinte horas, es más, cuando saben que te estás preparando, tal parece que quieren que no lo hagas porque te están poniendo más elementos negativos para que no seas eficiente." (BOT/E1/p9).

Por lo anterior se puede comprender el porqué no es bien visto que los docentes pretendan seguir estudiando posgrados y se trata de obstaculizar a toda costa las becas, argumentando irresponsabilidad de abandonar los grupos y con ello saturar el número de horas con grupo a los demás miembros de la academia. Al respecto, la misma informante comenta:

“...pides una beca y parece que pides las perlas de la virgen y que estás en contra de la escuela y no debiera ser. Si eres bueno, adelante maestros, allí está la firma y váyase.” (BOT/E1/p9).

La distribución de cursos y horarios es con base, precisamente a la antigüedad y al sistema de categorías y tiempos, debido a que se encuentra reglamentado el número de horas con grupo y de apoyo a la docencia para cada categoría y número de horas. En el caso de los titulares de tiempo completo, sus horas máximas con grupo a la semana son 6, las restantes son para apoyo a la docencia y la investigación. En el caso de los asociados de tiempo completo, el máximo de horas a la semana con grupo es de 18. En cambio las horas de asignatura, por reglamento son todas con grupo. Sin embargo existen al interior acuerdos institucionales en donde a los compañeros que cuentan con horas de asignatura se les da el mismo trato que a los asociados. Como se puede observar a mayor categoría, menor número de horas con grupo. Así, la tarea de la Normal se reduce casi exclusivamente a la docencia. Las horas de apoyo a la docencia no se aprovechan al máximo, ello debido a que no existen proyectos, ni trabajos relevantes que den a conocer los productos.

El aislamiento docente en la institución, es propiciado por la organización escolar, que distribuye los cursos, horarios y participación en comisiones académicas en función a la categoría que ostenta el docente, pesando principalmente la antigüedad. Es por ello que un cierto grupo muy reducido de docentes trabaja pocas horas con grupo a la semana, con horarios que les permiten por lo menos tener un día dedicado para el intercambio académico, cubrir comisiones en eventos del cambio curricular, asistir a cursos, talleres y conferencias entre otros eventos, lo cual les posibilita acumular puntos para justificar las becas al desempeño académico o ascender en el sistema de categorías. Este grupo privilegiado no es casual que se congregate cercanamente a la delegación sindical donde comparte sus expectativas e intereses, lo que Etefvina Sandoval determina como equipos políticos, éstos:

“...están constituidos por maestros(...) que se agrupan alrededor de ideas, e intereses sindicales comunes; también tienen un peso importante los intereses y expectativas de cada sujeto y los compromisos que establece cotidianamente(...) la identificación política en el periodo estudiantil, prolonga a la vida laboral, lleva en ocasiones a una identificación por generaciones, que se refleja en la conformación de los equipos, en tanto juega un papel importante los intereses laborales que se comparten en una trayectoria común”.⁵

Lo planteado con anterioridad no representa una situación cerrada e inamovible de la cual no pudiese escapar el docente, existen alternativas que en la propia institución se gestan, a manera de resistencia, aunque de manera aislada debido a las condiciones de trabajo, Virginia Torres D. comenta a ese respecto:

⁵ Sandoval Flores, Etefvina. La carrera político-sindical en el magisterio. Maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos. Cuadernos D.I.E. México, 1986 p 26.

“...muchos (de nuestra generación) tenemos bastante carga frente a grupo y eso limita bastante tus posibilidades de asistir a cursos, de asistir a eventos, de buscar esos espacios, y hay gente que tiene a lo mejor un grupo, y tiene todo ese tiempo para prepararse, para buscar esos espacios. Entonces yo pienso que debiese ser en igualdad de oportunidades y obligatoria, porque también hay gente que no ocupa ese tiempo en prepararse.” (VTD/E1/p5)

Los docentes de reciente ingreso, al contar con las claves más bajas (horas de asignatura) y en algunos casos solamente con tiempos parciales, la mayor parte de sus horas de trabajo están encaminados a la docencia casi exclusivamente, con horarios cargados de cursos distintos (los informantes refieren que hasta cinco diferentes, salvo el caso de aquellos que han logrado infiltrarse en grupos políticos hegemónicos), obviamente repercute en que haya pocos espacios de intercambio y confrontación. Es por esto, que la práctica docente se proletariza al ser masificada e intensificada para este grupo, Eduardo Ramos cita al respecto:

“...cuando comencé el semestre tenía veinte horas y tenía que trabajar veintiuna. Voy y me peleo en vacaciones con el subdirector académico, con la coordinadora de Pedagogía y me las quitan, ya cuando me incrementan las horas, no me dan más grupos porque ya estaban repartidos. Pues ya me quedo con doce horas frente a grupo, pero quien sabe cómo me vaya el próximo semestre...” ERA/E2/p18).

Los docentes entrevistados opinan que es necesario replantear esta organización de la institución, que además es fortalecida por la política de la delegación sindical, para posibilitar condiciones más equitativas a toda la planta docente, esto es, reestructurar con la participación de los propios docentes sus condiciones de trabajo en la B.E.N.M.

1.4. RENOVACIÓN DE LA PLANTA DOCENTE: "LA SANGRE NUEVA".

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros en los sesenta y setenta, considerados años de oro para el normalismo, incrementa en gran medida la matrícula debido a la necesidad de maestros que la política de masificación de la educación básica exigía; además de los sueldos con mayor poder adquisitivo de las últimas décadas. En los años setenta, con la implementación de los planes 72, 75 y 75 reestructurado; la demanda de aspirantes para el ingreso a esta institución creció debido entre otras causas, a que ofrecía el bachillerato en Ciencias Sociales a la par de la carrera de Profesor de Educación Primaria, lo que permitía al normalista una vez que egresara, incorporarse a carreras universitarias afines a dicho bachillerato, convirtiéndose para muchos alumnos la oportunidad de obtener trabajo seguro al término de una carrera relativamente corta que les permitiera sostener sus estudios, para una vez terminados éstos, abandonar el magisterio para ejercer con el título universitario en otros ámbitos.

La situación descrita arriba explica el porqué al existir un número alto de alumnos matriculados en la institución (1600 por generación en dos turnos, en cada uno de ellos veinte grupos de cuarenta alumnos) demandaba también de una extensa planta docente que era nutrida básicamente por los alumnos egresados con los mejores promedios de la Normal Superior de México.

Al cambiar las condiciones con la implementación del Plan 1984. que ofrecía por primera vez la Licenciatura en Educación Primaria a cursarse después

del bachillerato, las razones que hacían atractiva esta profesión desaparecieron haciendo caer la matrícula en un 87% (Martín del Campo y Sandoval, 1990) muy por debajo de lo que se esperaba. En aquel entonces se formaron sólo 10 grupos que no llegaron cada uno a veinte alumnos. Otra situación que influyó en la disminución de grupos fue el cierre del turno vespertino que arbitrariamente hizo el entonces secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, después de una huelga de maestros que secundaron los estudiantes.

Al disminuir notablemente los grupos, la planta docente quedó sin cambios sustanciales, salvo los casos de algunos maestros que se fueron jubilando, sin necesitar cubrir esos recursos. Por lo que en estos años se incorporaron muy pocos docentes y de manera esporádica, manteniendo cerrado el ingreso a los docentes debido a que no eran necesarios.

Es hasta 1992 que circuló entre los docentes la información acerca de que se iba a perder al momento de jubilarse una compensación económica por año de servicio trabajado en la S.E.P. lo que anima a más de 80 docentes a jubilarse en octubre de 1992, lo hace necesario abrir el ingreso a nuevos docentes después de más de diez años que había permanecido cerrado.

Esta renovación de los docentes no fue del todo bien vista por los docentes que permanecieron en la planta, ya que las plazas de los jubilados, en su mayoría tiempos completos y de categorías altas, quedaron *congeladas*, y sólo pudieron ser ocupadas provisionalmente por los docentes de reciente incorporación de

manera provisional, en tanto pasaba el periodo prejubilatorio, después del cual procederían la delegación sindical y la dirección de la escuela, a asignarlas de acuerdo al escalafón interno de las distintas academias. Mientras tanto nuevos docentes quedaron en mejor situación laboral, con la inconformidad manifiesta como si éstos fueran los responsables de la situación.

Una vez transcurrido el periodo prejubilatorio, de las plazas en cuestión, en febrero de 1993, fueron redistribuidas, beneficiándose a los docentes con mayor antigüedad, en tanto que los docentes provisionales fueron recontratados de forma definitiva, pero sólo con medios tiempos o su equivalente en horas de asignatura B. Con las horas restantes se contrataron más compañeros en condiciones semejantes. Como se puede observar, en el ciclo escolar 1992-1993 se dio una importante renovación de la planta docente.

Los docentes que ingresaron a dicha planta son los que participan en este estudio, ya que los intereses por analizar la noción de práctica de estos formadores de docentes conlleva necesariamente a conocer quiénes son y cómo son con la finalidad de contextualizar su práctica docente que necesariamente está cruzada por su historia personal y académico-laboral. En esta investigación se profundizó sobre tres informantes claves de los siete participantes.

1.5.-CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DE LOS INFORMANTES.

Para explicar y comprender la práctica docente de los sujetos participantes en esta investigación es indispensable el remitirse a su conformación como docente vista desde el sujeto social, es decir, con una historia personal, académica y laboral. Dichas historias entrecruzadas por un contexto social de una época y un lugar determinado, es decir: la Ciudad de México desde los años sesenta que es cuando nacen; viven su infancia y cursan los primeros grados de su escolaridad los informantes.

En los primeros años de los sesenta el país representa la mitad del periodo del gobierno de Adolfo López Mateos. A nivel nacional se lleva una política económica de aplicación del modelo mixto; hay apertura para los inversionistas extranjeros. Se nacionaliza en 1960 la industria eléctrica. En 1962 se lleva a cabo la reforma al artículo 123.

En el ámbito educativo se presenta la primera planificación a largo plazo, conocida como Plan de Once Años, se editan y distribuyen masivamente los libros de texto gratuitos, causando una polémica en la opinión pública sobre la conveniencia o no de un texto único. Aumenta la matrícula en las escuelas normales, a esta época se le considera: *los años de oro del normalismo*. Se publican en los principales diarios las prácticas de los normalistas de la Escuela Nacional de Maestros.

En el ámbito internacional se decide seguir manteniendo relaciones diplomáticas con Cuba. En 1963 asesinan a Jhon F. Kennedy.

De 1964 a 1970 corresponde el sexenio a Gustavo Díaz Ordaz donde se presentan desajustes sociales y económicos. Las políticas educativas se conforman por acciones con poca integración entre sí como lo fueron; los programas de Adiestramiento Rápido de Mano de obra, un Sistema Nacional de Orientación Vocacional, intenta unificar la enseñanza media y se aumentó un año al plan de estudios para profesores como intento de profesionalización del magisterio, sin un seguimiento posterior. Se da en 1968 el movimiento estudiantil. México es anfitrión de los XIX Juegos Olímpicos. En 1969 se inaugura la primera línea del Sistema de Transporte Colectivo Metro. En ese mismo año se concede el voto a los jóvenes de 18 años.

En el ámbito internacional en 1967 inicia la guerra de Vietnam. Se da la invasión soviética a Checoslovaquia en 1968; en mayo del mismo año se da el movimiento estudiantil en París. Hacia 1969 llega el hombre a la Luna.

Es durante las décadas de los setenta y los ochenta cuando los informantes ingresan a realizar sus estudios de educación Normal. A continuación se presenta de manera sintética el contexto socio histórico de estas décadas:

Entre 1970 y 1976 gobierna Luis Echeverría Álvarez en una aguda crisis económica. Crece la burocracia. Como parte del Plan Global de desarrollo se

intentaba vincular la educación terminal con las necesidades de producción, lo que hizo necesarios ajustes en la educación media y superior. Se crean los CONALEP Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. En junio 1971 se realiza una masacre de estudiantes.

En 1972 se inicia la Reforma Educativa con una perspectiva neopopulista, mediante la ideología de *apertura democrática* para todos los niveles educativos bajo el sustento de la tecnología educativa. Se modifican los libros de texto gratuitos en educación primaria buscando una educación más formativa que informativa. Se modifica el plan de estudios de educación Normal y por primera vez se integra a la par de la carrera, el bachillerato. Se da auge a las escuelas técnicas. En 1973 se promulga la Ley Federal de Educación; al siguiente año el artículo 4º constitucional. decreta la igualdad jurídica a la mujer.

Para 1975 la deuda externa asciende a 3 699 millones de dólares. Se reformula en Plan de Estudios de Educación Normal 1975 conjugando el bachillerato a la par de la carrera de profesor de Educación Primaria. En 1976 se devalúa considerablemente la moneda.

A nivel internacional toman el poder en Argentina los peronistas en 1973. En este mismo año hay un golpe de estado en Chile y se asesina al presidente electo Salvador Allende. Durante 1975, visita el presidente Richard Nixon la U.R:S:S. Para 1976, se da un golpe de estado en Argentina, en tanto que México rompe relaciones diplomáticas con España.

1976-1982 corresponde el periodo presidencial de José López Portillo, quien durante 1982 nacionaliza la Banca, se presenta la devaluación de la moneda. En 1979 se dan las primeras elecciones legislativas en las que se permite la participación de los partidos de izquierda. Se detecta como prioridad la calidad de la educación y en su Plan Nacional de Educación se propone elevar la calidad de la educación, para ello crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 y en 1979 la fundación del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal. Para 1981 la deuda externa asciende a 6 596 millones de dólares, en ese mismo año desciende el precio del petróleo, teniendo repercusión en la economía nacional. Se da un movimiento magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en 1981, en el mismo año asesinan al Profr. Misael Ramírez. Octavio Paz recibe el premio Cervantes de Literatura en 1982.

En lo internacional, para 1979 triunfa la Revolución Sandinista en Nicaragua.

Es a finales de esta década cuando dos de ellos ingresan a la Escuela Normal, la tercera, a principios de los ochenta; sin embargo el común denominador es que su formación inicial como docentes la cursan con el Plan de Estudios 75 Reestructurado, el cual pretendía formar profesores en una perspectiva técnico-eficientista. Davini explica esta tradición de la siguiente manera:

"(...)su labor consistiría en 'bajar a la práctica' de manera simplificada, el currículum preescrito alrededor de objetivos de conducta y mediciones de rendimientos".⁶

De 1982 a 1988 es el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, aparece la figura de Jesús Reyes Heróles, como secretario de educación pública, enemigo del normalismo, quien cierra en el verano de 1983 la Escuela Normal Superior de México en el edificio de Fresno 15. de da el cambio del plan de estudios en las normales superiores; del 59 al 83, este último en el grado de licenciatura. y la Reforma al plan de estudios de Educación Normal Básica y se eleva la carrera al grado de licenciatura en febrero de 1984. En septiembre de 1985 México sufre los estragos de un sismo de 7 grados en la escala de Richter. En el ámbito literario en 1986 muere Juan Rulfo, al siguiente año Carlos Fuentes recibe el premio Cervantes.

En el lapso de 1988 a 1994 después de unas elecciones poco creíbles asume la presidencia Carlos Salinas de Gortary. Se crea el Programa para la Modernización Educativa que forma parte del Plan Nacional de Desarrollo, que plantea: asegurar la calidad y la cobertura en materia educativa y que la prioridad sea impartir educación de calidad, pertinente, adecuada y eficaz que requieren la sociedad y la economía nacionales; el criterio organizador de la educación mexicana es nacionalismo, democrático y popular. Se plantea para tal objetivo una administración eficaz, eficiente e innovadora por lo que se establece una relación entre instancias gubernamentales y la sociedad civil.

⁶ Davini Ma. Cristina. op. cit. pag. 37

El servicio educativo nacional debe responder a siete retos para mejorar su eficacia, a saber: la descentralización, el rezago, el demográfico, el de cambio estructural, el de vincular los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico y el de la inversión educativa.

Para concretar el modelo modernizador se toma como componente básico de la educación nacional a la primaria como etapa complementaria y suficiente que ofrecerá elementos para vincularse con la producción y para, si así lo desea, profundizar o ampliar lo ya aprendido con el apoyo de los servicios existentes y la apertura de nuevas modalidades. La educación primaria cubre el 98% de la población en edad escolar, por lo que la educación inicial y preescolar da sustento a la primaria, sin que sea menester que la haya cursado en forma obligatoria. La secundaria es considerada como etapa educativa completa en sí misma, autosuficiente, pondrá énfasis en la formación para el trabajo, conservando su carácter propedéutico. La educación media superior amplía, profundiza y especializa. La educación eficientista en busca de la vinculación con el aparato productivo en busca de una competitividad a nivel mundial.

En 1989 se da un movimiento magisterial a nivel nacional, como producto de éste, se reconstituye el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En 1992 se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Se modifica el plan de estudios de Educación Preescolar. Para 1993 se federaliza la educación y se le asigna el carácter de obligatorio a la Educación Secundaria. En ese mismo año se modifican los

programas de educación primaria. En 1994 levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas.

Con respecto al ámbito internacional, en 1989 cae el Muro de Berlín.y desaparece la URSS Término del régimen de Pinochet en Chile para 1990. En ese mismo año se reunifican las Alemanias e inicia la guerra en el Golfo Pérsico.

De 1994 a la fecha, Ernesto Zedillo Ponce de León toma el gobierno de México, periodo que inicia con una considerable devaluación de la moneda. No se ha logrado el cese a las hostilidades en Chiapas. Política económica de privatización de las paraestatales y recortes presupuestales en todos los ámbitos.

El 1997 se modifica nuevamente el plan de estudios en las normales para la educación primaria.

1.6. RETRATO BIOGRÁFICO. LOS INFORMANTES.

La presente investigación tomó tres informantes centrales, todos ellos hijos de padres maestros de primaria con o sin vínculos a la escuela Normal, las familias pertenecen a un nivel socioeconómico donde tanto el padre como la madre trabajan, es por esta situación que ellos crecen entre las escuelas de trabajo de sus madres, incluso en el caso de las informantes, sus madres fueron sus profesoras durante los primeros grados de escolaridad. En el caso del varón, desde meses de nacido se incorpora a la Normal compartiendo el espacio laboral de su madre. Por la misma situación laboral de sus progenitoras, fueron incorporados a otras actividades extraescolares como actividades artísticas o cursos de idiomas que complementaron sus estudios.

La elección de la profesión docente en los tres casos fue a sugerencia de los padres, quienes ven en la docencia las bases de un sostén económico que permitiera realizar estudios posteriores y porque consideran que tienen ciertas destrezas que les aseguran, según ellos, el éxito profesional.

A partir de esa sugerencia deciden ingresar a la Normal, dos de los casos, en la B.E.N.M. con un fuerte apoyo de sus familiares que les facilita su incorporación, no así en el caso de Silvia quien es rechazada y no tiene otro recurso que ingresar a una escuela privada.

Eduardo y Silvia inician la carrera con año de diferencia, 77 y 78 respectivamente, en tanto que Berenice ingresa en 1983, aún cuando parecieran periodos muy amplios, la perspectiva de formación sigue siendo la misma (Plan 75 Reestructurado) en el tiempo que la escuela contaba con un trabajo en dos turnos.

Al egreso de la normal básica los tres coinciden en continuar sus estudios en la Normal Superior. En la de México, estudian la licenciatura en pedagogía, Eduardo y Silvia con los planes 59 y 83 respectivamente; Berenice por su parte, lo hace en una normal superior privada en la especialidad de Español.

Durante el tiempo de estudios superiores los tres informantes centrales combinan esta actividad con el ámbito laboral en escuelas primarias tanto públicas como privadas. El hecho de haber realizado estos estudios les brindó la posibilidad de involucrarse en diferentes proyectos de educación básica como son: PALEM, ADAEA, CEEBA, PACAEP y diversos servicios en Educación Especial. Cabe destacar que Berenice se desarrolló laboralmente desde el nivel de educación preescolar hasta la educación superior.

Al concluir la licenciatura Silvia y Berenice se incorporan, aunque no de inmediato, a estudios de maestría en la ESCA (en educación) y UNAM-UPN (Pedagogía), respectivamente.

En el caso de Silvia, dichos estudios le facilitan incorporarse a algunas escuelas normales privadas antes de su ingreso a la B.E.N.M.

Otro aspecto que comparten es la forma en cómo se incorporan a laborar en la década de los noventa en esta institución: los tres coinciden con vínculos de parentesco o amistad con docentes de la institución, quienes, de alguna manera, establecen las vías de acceso para orientar o facilitar la incorporación a la planta docente.

Bajo estas características se conforma el contexto institucional de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sin el afán de generalizar estos procesos de incorporación a toda la planta docente, sin embargo, sí se reconoce como una práctica recurrente que garantiza el que se preserve y resguarde la cultura normalista y la vida cotidiana de esta centenaria institución.

1.6.1 EDUARDO RAMOS ARCE.

El primer informante es Eduardo Ramos Arce, hijo de padres trabajadores de la B.E.N.M., el padre docente y la madre de apoyo a la docencia. Es el hijo menor de una familia de cuatro hermanos:

“Mi familia está constituida de 6 elementos incluyéndome a mí, mi papá y mamá que afortunadamente viven; mi papá tiene 83 años y mi mamá 73. Mi hermana mayor es mayor que yo 14 años, Mi hermana Sonia es mayor que yo 6 años y mi hermana Carmen es 4 años mayor y yo, que soy el menor de todos, yo tengo 36 años”. (ERA/E2/p10).

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

Eduardo estudió en escuelas públicas vinculadas a la Normal, ya que como se mencionó su familia vive y trabajaba cerca de ella, con respecto a esto él refiere:

“La escuela 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...”(ERA/E2/p15).

“Después ya vine aquí en la escuela Normal y pues saliendo de aquí tuve la oportunidad de estar becado en España durante 6 meses. (ERA/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 significativo cuando estaba en la Normal Superior, hubo una convocatoria en la Universidad Metropolitana y yo hice examen para ingresar a Odontología y fui aceptado, 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. A mi regreso era la última generación de ese plan de estudios con el que yo podía terminar la carrera”. (ERA/E2/p16).

Ingresa a estudiar para maestro a sugerencia de su madre, como uno de tantos normalistas que pretendía ser universitario y cuyo tránsito por la Normal le garantizaría una situación económica para sostener sus estudios, además que tenía la facilidades ingreso por el contacto que sus padres tenían con la institución:

"Mi mamá nos dijo a todos mis hermanos: Estudien la Normal y luego estudien lo que quieran. O sea, como una situación sólida porque era una carrera relativamente corta. Porque eran cuatro años después de la secundaria. La ventaja que teníamos era que mi mamá era 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..." (ERA/E2/p13).

Eduardo, como se observa no pretendía ni le agradaba ser maestro, sino hasta que tuvo un docente que, según él, le enseñó a ser y sentirse maestro, al respecto refiere:

"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". (ERA/E1/p8).

"Lo que pasa es que tiene una situación carismática que no pudiera describirla... La personalidad de él es tanta, o no sé cómo decirlo, lo admiro y lo sigo admirando. Hizo que despertara eso que estaba en mí y no sabía ni siquiera que existía. Fue él, no sé cómo surgió que así lo empecé a ver como algo especial..." (ERA/E1/p9).

"Él, definitivamente él y te pudiera decir, el mejor maestro que he tenido en toda mi formación es él". (ERA/E2/p15).

Una vez que Eduardo. egresa de la Normal trabaja como docente, aunque muy poco tiempo con grupo, debido a que lo invitan a incorporarse como secretario de escuela, asimismo al egresar de la Normal Superior se incorpora a

trabajar a la Dirección General de Educación Especial, donde se desempeña en diversas funciones:

“Primero trabajé cuando salí de aquí de la Normal a una primaria que está en la Dirección N° 3, se llamaba Seguro del Maestro en la calle de Araucaria...” (ERA/E2/p16).

“Después pedí mi cambio al Olivar del Conde, adelante de Colinas del Sur, después nuevamente pido cambio y me dicen que sólo hay posibilidades en Cuauhtepic y les respondí que sí, Me decían: ¿seguro que se va a Cuauhtepic?. Les decía sí. Me enviaron a la Escuela Ernesto Moreno Bello, allí estuve trabajando como cuatro o cinco años. Estuve allí muchos años porque el ambiente era muy agradable con los compañeros.” (ERA/E2/p16).

“Duré como una semana de adjunto, se fue la secretaria y ya me quedé como secretario. Allí duré como secretario algunos años. Después con mi directora, nos cambiamos a la Escuela Laureano Jiménez y Coria.” (ERA/E2/p16).

“Después me metí a un proyecto de apoyo a la Educación Artística ADAEA, se llama, en el cual estuve trabajando muy poquito, de septiembre a febrero, nada más. En ese lapso de tiempo salí de la Normal Superior y me fui a trabajar a Educación Especial”. (ERA/E2/p16).

Luego de haber laborado en esos ámbitos, Eduardo es invitado por los profesores que dirigen un grupo artístico en el cual él se había desarrollado desde que era alumno de la institución hasta ese entonces, para que se incorpore en octubre de 1992, a la planta docente, al respecto él refiere en las entrevistas que concedió para este estudio:

Estuve trabajando en el reclusorio casi tres años, el trabajo es muy bonito, pero bastante matado y desgastante. Estoy allá me canso, me estreso y casi me enfermo de la situación tan deprimente que tienen los internos, yo me empiezo a enfermar y pido mi cambio. Me mandan a un CPP (Centro Psico-Pedagógico), en un turno y en el otro, me envían a grupos integrados “B” que ahora se maneja como USAER”. (ERA/E2/p16).

"(...)pero cuando regreso a Especial, anoto tres posibilidades en los servicios, entre ellos solicito un centro de atención múltiple, lo que antes era una escuela de educación especial, y me mandan a el área de deficiencia mental, y empiezo con mi trabajo donde yo no sabía nada de LCM (lesión cerebral mínima) empiezo a estudiar y me emboto, me empiezo a preocupar, por el curso, por el libro, y el llenarme de cosas, porque no sabía nada de deficiencia y tenía un grupo de 18 alumnos, yo me daba de topes, quería sentarme a llorar con ellos..." (ERA/E2/p16).

"... llega un momento en que quería regresar al CPP en el que daba terapia a dos tres niños por hora y era muy tranquilo. Pero como teníamos población de Cuautepec. Cuando trabajaba en Indios Verdes, si llovía, no llegaba nadie, cuando hacía frío no iban, cuando habían problemas de tránsito, menos. Entonces habían días que me la pasaba sin hacer nada, me aburría y hasta me dormía; yo necesito algo que me mueva, pero no tanto como los deficientes mentales". (ERA/E2/p17).

"...surge la propuesta por parte de la institución a través de los maestros Mo y Eo que pudiera integrarme a la planta docente. Hago las gestiones y llego a la escuela en el 92". (ERA/E2/p16-17).

Ahora con las nuevas promociones, tuve la oportunidad o desgracia, no sé cómo llamarle, con todo esto que estamos viviendo del sueldo; me incrementaron a tiempo completo, y dejo Educación Especial. (ERA/E2/p17).

Es así que Eduardo actualmente se encuentra laborando en la B.E.N.M. con un medio tiempo de asociado "C" y 20 horas de asignatura, adscrito a la academia de Pedagogía y desarrollando en el ciclo escolar 1987-1988 sus servicios en el Colegio de Laboratorio de Docencia II y III.

Fue considerada, según ella refiere, el ejemplo de sus hermanos menores a los que les enseñaba el inglés que aprendía con un profesor particular, y es así que su padre le sugiere que estudie para maestra porque observa en ella que tiene las facultades para ello:

"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... "(BOT/E2/p12).

"(...)también tenía que enseñarles a mis hermanos, enseñar 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..." (BOT/E2/p13).

"(...)cuando terminé la secundaria quería meterme a la Academia de San Carlos que fue el trauma existencial de mi vida, mi papá me cuestionaba: -¿Pues qué vas a hacer cuando egreses?". (BOT/E2/p13).

"Un día platicando con mi papá, me dijo:

-Oye, ¿te gusta enseñarles inglés a tus hermanos?

Me encanta-. Porque además empecé a hacer dibujos y a través de ellos, 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 enseñar, eres una persona muy sensible, serías una buena maestra". (BOT/E2/13).

"Mi papá me decía: -Bueno, 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." (BOT/E2/p13).

"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". (BOT/E2/p13).

Cuando ella aún no terminaba la Normal, fallece su padre y decide apoyar con la economía familiar e ingresa a laborar en un colegio particular como

profesora de preescolar, lo que, según ella misma comenta, es fundamental para encontrarle sentido a la docencia:

"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?" (BOT/E2/p14).

"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, 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 tu 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, ¿dónde están?". (BOT/E2/p14).

"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". (BOT/E2/p14).

Una vez que egresa de la Normal, deja el trabajo en la escuela particular, renuncia a su plaza oficial porque le quedaba muy retirado el lugar que le asignan, trabaja como interina en diversas escuelas oficiales, pero esta vez en nivel primario, mientras estudia la Normal Superior privada en la Licenciatura en Español.

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

"Termino la licenciatura en Español, en una escuela particular, en Miguel Lauren, en la Escuela 15 de mayo. Me voy a secundarias, una mirada totalmente diferente, trabajar con los adolescentes es algo agradable, pero a la vez es un reto." (BOT/E2/p15).

"En mis clases de Español era primero practicar y luego: ¿Qué hicimos?, ¿para qué lo hicimos? ¿por qué? Entonces los chicos fascinados, pero me cambio a una secundaria nocturna con drogadictos, con personas que nunca habían ido a aun teatro, a un museo, me las llevo a museos, a pastorelas y comenzamos a trabajar muy bien. "(BOT/E2/p15).

En un viaje de placer a Canadá, se interesa por estudiar en los veranos un posgrado en lenguas inglesa y francesa, a la par de la Maestría en Pedagogía en la U.N.A.M. Posteriormente al no ser validados sus estudios en el escalafón de S.E.P. decide ingresar a la Maestría en Pedagogía en la U.P.N.: al respecto ella comenta:

"(...)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 me convencen, y a mí 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... "(BOT/E2/p16).

Berenice, comienza a desarrollarse laboralmente en otros ámbitos dentro del nivel primario, como son diversos proyectos en la Dirección No. 4: PACAEP, CEPRA y COEEBA, mientras que al terminar la Normal Superior, comienza a dar clases en secundarias. Posteriormente ingresa a dar clases en el Bachillerato Pedagógico anexo a la Normal y a la par trabajaba en la Biblioteca infantil de las primarias anexas a la B.E.N.M.:

"...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, en dirección cuatro fui pagadora y de ahí a proyectos académicos. En proyectos académicos fui coordinadora de CEPRA, y de lo que era PAP, y después me enteró de que existe PACAEP". (BOT/E2/p15).

"Me quedo un año coordinando PACAEP, conocí mucha gente, trabajé de otra forma, luche contra los maestros, porque a veces la juventud no es reconocida y después de eso digo ya cumplí el año, creo que encontraron a quien se quede aquí. Pero, me siguen dejando la comisión, entonces tengo PACAEP, COEEBA Y CEPRA" (BOT/E2/p15)

"...entonces hablo con la esposa del maestro Gilberto que era esposo de la directora de la República del Brasil, le digo oiga maestra me gustaría ir a primarias, yo sé que a usted le gustan mucho los proyectos, que le parece si negociamos, me da un grupo y aparte le llevo todos los proyectos, se lleva una ganga, se lleva una joya, casi, casi." (BOT/E2/p16)

"...yo ya estaba aquí en la Normal en la biblioteca infantil y en el bachillerato. Entonces, en la mañana 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". (BOTC/E2/p15).

Es así como Berenice se fue acercando a la Normal, hasta que en febrero de 1983 se incorpora como docente con 20 horas de asignatura "B":

"...ya regreso de la escuela bien motivada y todo y hago mi solicitud para entrar a la profesional entonces estaba como subdirector uno de mis maestros, tanto de la Normal como de la Licenciatura. Hablo con él y e dijo: - tú mete tus papeles, total qué pierdes, entonces ¡oh sorpresa! que me dan las veinte horas.(BOT/E2/p16)

Finalmente Berenice decide regularizar su situación laboral y completar sus tiempos en la institución para lo cual habla con el director de la normal y le expone su situación:

"Fui con el director de la profesional y le dije: Mire, la verdad me gustaría que se me diera mi tiempo completo, es una inseguridad la escuela primaria, porque es un interinato ilimitado, yo no puedo estar en carrera magisterial, si ya estoy aquí, pues quiero estar por completo" (BOT/E2/p17).

"Entonces el maestro (director), me dijo: -Bueno, Berenice, ¿a qué te comprometes?. Le contesté: -Me comprometo a atender todos los grupos que me asignen, siempre los he cubierto. -Beno, me contestó: -Traémelo por escrito" (BOT/E2/p17)

"Le llevé el escrito al director y me comentó que faltaba la autorización de la delegación sindical. Le comenté que en persona lo hablaría con el secretario general; llegué con él y le dije: - Maestro, no vengo a pedir en favor, sino un derecho, y como aquí todo el mundo pasa por encima de los derechos, yo quiero ver, si por lo menos no me va a obstaculizar, a poner piedritas, no quiero que usted me ayude, porque quien me va a ayudar, va a ser el director. Y se empezó a reír". (BOT/E2/p17).

Es así que finalmente en el ciclo 1997-1998, ella cuenta con cuarenta horas de asociado "B", adscrita a la academia de Pedagogía y adscrita al Colegio de Laboratorio de Docencia II y III.

1.6.3. SILVIA VALLEJO CRUZ.

La tercer y última informante clave es la Profesora Silvia Vallejo Cruz, hija de padre policía y madre maestra, quien, al igual que el caso de Berenice, fue su maestra en la primaria, sólo que cuatro años. Séptima hija de nueve hermanos, todos profesionistas:

"Somos nueve hermanos, yo soy la séptima, mi mamá es maestra jubilada, con 40 años de servicio, egresada de aquí, (B.E.N.M.) bueno digo esto porque yo no soy egresada de aquí, y yo fui rechazada." (SVC/E1/p1).

"(...)hay hermanos, tres por ahí que estudiaron tres o cuatro años con ella, pero yo soy la única que soy maestra de los nueve hermanos." (SVC/E1/p1).

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

Silvia ha estudiado en escuelas públicas, a excepción de la Normal que no haber sido aceptada en el examen de admisión, tuvo que incorporarse a una Normal privada, pese a no contar con los medios económicos necesarios, ella refiere al respecto:

"(...)me convencieron, no podría definir de qué forma y nos venimos a hacer examen aquí. Me trajeron, me regularizaron, y cuando salieron las listas, el rechazo, me sentí muy mal." (SVC/E1/p1).

"(...)ya era una situación económica difícil... Me llevó a una escuela particular..." (SVC/E1/p1).

Silvia refiere que era muy dependiente de sus padres, la llevaban a la escuela y al trabajo y la recogían a la salida, incluso cuando comienza a trabajar, lo hace en la misma escuela que trabajaba su madre como secretaria de escuela,

quien la apoyaba en el proceso de lecto-escritura de sus alumnos de primer grado, hasta que ingresó a la Universidad Autónoma Metropolitana (U.A.M). economía y paulatinamente fue cambiando ese esquema al respecto refiere Silvia:

"La influencia de mi mamá fue fuerte, me tocó estudiar en la primaria con mi mamá y después trabajar con mi mamá en la Pensador Mexicano". (SVC/E1/p2).

"(...)y algo pasó, algo pude hacer y me empecé a cortar el ombligo..." (SVC/E1/p3).

Refiere Silvia que deja trunca la carrera de economía e ingresa a la licenciatura en Pedagogía en la Escuela Normal Superior de México, explica de la siguiente manera sus razones:

"(...)no fue mi fuerte la matemática porque me costó trabajo el cálculo diferencial e integral, aunque a mí me gustaba, hasta la fecha me encantan ese tipo de cuestiones. Entonces encuentro a una amiga de la Normal básica dos años después. Me comentó: ¿Por qué no vamos a hacer examen a pedagogía? a ti y a mí siempre nos gustó, fue la influencia fuerte y fuimos a ver qué pasa y fui aceptada en la Normal Superior en Pedagogía". (SVC/E1/p2).

"Como estaba a la par estudiando y trabajando, me empiezo a involucrar con los chavitos y con situaciones propias de la carrera, de la didáctica y de la pedagogía y los problemas de los alumnos y cómo le hago. Me faltan elementos y me voy yendo a pedagogía y voy dejando economía, entonces pues ya terminé pedagogía". (SVC/E1/p2).

Silvia comenta que ha laborado incluso antes haber terminado la carrera, por necesidad económica, después, consiguió por medio de su madre interinatos en escuelas públicas con grupo y algo que fue muy significativo para ella es participar en el proyecto Propuestas de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM):

"(...)entré a trabajar a una particular porque estuve trabajando desde antes, por la cuestión de los recursos económicos y tuve oportunidad de trabajar en una reguladora dando clases de inglés, bueno, eso fue bien curioso porque eso me ayudó a ir definiendo qué era lo que yo quería. Desde que vendí ropa usada en los tianguis para conseguir para los camiones, estuve becada tres años, ya no pagué colegiatura..." (SVC/E1/p1).

"(...)ya terminé tercero de Normal, puedo dar clases de algo y cuando llegué a la reguladora, ese tipo, el dueño, un maestro también Vallejo, me dice: Sí, como no, te doy diez minutos y dame clase de algo, de lo que quieras. Y yo pensé: ¿cómo le voy a dar una clase? Se me caían los pantalones y qué le doy de clase." (SVC/E1/p1).

"(...)no convencí al dueño, ¡Cómo va a trabajar esta aquí! Y ya al final como que no sé de dónde me salió esa idea y le dije: Estudio inglés, tengo el inglés básico. Mi mamá nos llevó al Anglo Mexicano de Cultura, y terminamos el nivel básico afortunadamente después de muchos jalones. - ¡Perfecto!, ya ni me digas nada, ni me demuestres nada, de eso vas a dar clases." (SVC/E1/p2).

"Iba en las mañanas temprano a la Universidad Metropolitana (U.A.M.), luego me iba a la Normal Superior y ya después en la tarde me iba a mi interinato. ¡padrísimo! y así la llevaba". (SVC/E1/p2)

"(...)de ahí afortunadamente termino Pedagogía e ingreso a lo que era la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM), en el 86 y bueno me daban pánico los cursos, no sabía de qué hablar, ni entendía lo que comentaban, pero creo que eso fue determinante en mi formación, aprendía a leer, puedo decir que aprendía leer a los veintiséis años". (SVC/E1/p3).

"(...)entré a Normales en el Colegio Hispano Americano (CHA) en el 89, entré a Normales particulares, Estuve en el Hispano, en el Simón Bolívar y en el Anglo y ahora aquí." (SVC/E1/p4).

"Con Elvira Carrión precisamente, yo temblaba pero aprendí y aprendí pegada a ella y desde el 86 hasta octubre del 97 que dejé la propuesta." (SVC/

"(...)esa asesoría que nos tocó en septiembre y después a asesorar maestros, me tocó en el centro de la ciudad con maestros, difíciles, que te cerraban la puerta en la nariz". (SVC/E1/p3).

"(...)la maestra Hilda Caloca estaba en la Dirección 1, y un día dijo: por política, ya saben en el 91, PALEM se cierra. Pero PALEM nunca ha perdido el presupuesto que yo sepa es el que tiene presupuesto fuerte. PALEM se cierra y el principal proyecto aquí es el de ser maestro frente a grupo... y afortunadamente pude aplicar lo que estuve allí hablando en rollos teóricos y que ya me sabía el discurso y llego a grupo y a ver enseña a leer y a escribir y sí, lo logré" (SVC/E1/p3).

Al egresar también de la Normal Superior se comienza a vincular a laborar a normales privadas e ingresa a estudiar la Maestría en educación que ofrece la E.S.C.A., posteriormente se vincula con Elvira Carrión, maestra de la B.E.N.M. y la invita a llevar su solicitud de ingreso a la Normal, donde posteriormente es contratada en 1996 con 20 horas de asignatura:

"(...)entonces llegué aquí a Pedagogía, me ofrecieron las 20 horas y acepté aquí y dejé allá. Dije bueno, voy a probar en otra cosa, también que en promedio de tres o cuatro años cambio de... o hasta hoy he cambiado de lugar y quien sabe ojalá cambie y no me quede por aquí." (SVC/E1/p5).

Actualmente Silvia labora con 40 horas de asignatura "B" a raíz del proceso

"...entré a Normales en el CHA en el 89. Estuve en el Hispano, en el Simón Bolívar y en el Anglo..."

"En las particulares ganaban casi el doble que en la oficial más del doble yo ganaba en al CHA, pero se viene disminuyendo terriblemente el sueldo en esas escuelas, el CHA lo cierran y pues tenemos que dejarlo, nos liquidan y entonces me voy al Anglo". (SVC/E1/p4).

Estuve en el Simón Bolívar y en el Simón Bolívar la colegiatura es el doble o el triple de esas escuelas y ganaba menos. "(SVC/R/E1/p5).

"Entonces disminuye el sueldo, me voy al Anglo y en una de esas en el Tols me encuentro a Elvira Carrión, escucho su voz y salgo. ¡Hola, qué pasó, dónde estás? -En la Normal (B.E.N.M.), yo también en la particular. Vente para acá, lleva tu curriculum." Lo traje hace, pasó un año... y como al año que me llaman de Filosofía, ¿de Filosofía?, ¡pues yo voy a ver qué!. Pero no me sentí segura. No maestro gracias si fuera Pedagogía con mucho gusto. "(SVC/E1/p4).

de descongelamiento de horas en octubre de 1997, pertenecientes a un grupo reducido de maestros jubilados en 1996.

El entrecruzamiento de el contexto socio-histórico, la historia personal de estos informantes, aunado al entramado de la institución, es lo que le da sentido a su ser y hacer en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

CAPÍTULO II

**CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS
POR PARTE DE LOS FORMADORES, COMO
PROCESO DE IDENTIDAD PROFESIONAL**

2.1. LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS NORMALISTAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.

Una de las constantes en la formación inicial de los docentes de educación primaria en los diferentes planes de estudio, ha sido la realización de las prácticas en las escuelas de ese nivel, dado que se reconoce la importancia que éstas cumplen como un aspecto formativo del normalista. Sin embargo, habría que preguntarse cuál es ese sentido que orienta a estas prácticas desde el punto de vista del curriculum y del *formador*.

El trabajo que realiza el formador se encuentra inmerso en una conceptualización de lo que es la formación docente, la cual se conforma con el significado de ser maestro (ser) y la noción de práctica profesional (quehacer)¹; cuya construcción se recrea en los conceptos de educación, aprendizaje y enseñanza, sin los cuales, la formación docente carecería de sentido.

La labor que el formador realiza en la B.E.N.M. cobra sentido en la medida que se entretelen los factores que constituyen su identidad docente en el contexto de esta institución, en procesos antagónicos de continuidad y cambio. En la primera, es pertinente destacar que esta escuela normal fue creada para la formación de un tipo de maestro inscrito en el apostolado y el *deber ser*, construyendo un modelo de maestro apegado a la tradición normativo disciplinadora; en ésta, el maestro es visto como el encargado del disciplinamiento

¹ El ser y el quehacer docentes, serán abordados con mayor amplitud en otros apartados del siguiente capítulo.

de la conducta y la homogeneización ideológica, de la difusión de saberes generales y de conservar los valores de la sociedad con el fin de civilizar a las masas. La formación docente tiende al utilitarismo a través del fomento en las técnicas de aula, manejo de materiales didácticos, rutinas escolares que garanticen sin una profundización teórica sobre enfoques, paradigmas e intereses de la educación, la transmisión de conocimientos, hábitos y valores que homogeneicen la sociedad.

Si bien, esta concepción de formación docente tuvo su auge y cumplió su cometido en un contexto histórico con las expectativas sociales y políticas de lo que es ser maestro, es necesario reconocer que en los más de cien años de labor ininterrumpida se han presentado diferentes enfoques y propuestas de formación docente que han respondido a los propósitos y necesidades de cada momento histórico, donde pareciera que esta tradición se renueva y consolida en cada cambio como un elemento de la identidad del formador de docentes de esta escuela.

Como escuela de formación inicial para docentes tiene una tarea que cobra mayor relevancia, la docencia, elemento sin el cual el maestro de educación primaria no puede considerarse totalmente preparado, sin haber realizado previamente las prácticas escolares en las primarias. Este aspecto se ha hecho presente en todos los momentos históricos y en los diversos planes de estudio.

Reconociendo la importancia que se le ha asignado a dicha actividad en el proceso de formación inicial, es motivo de la presente investigación el indagar cuál es la noción que de práctica profesional subyace en el formador de docentes y cómo ésta orienta el trabajo que se realiza en las escuelas primarias.

Para realizar este estudio se recurrió a la entrevista biográfica y la temática, así como al registro etnográfico en las aulas de la B.E.N.M. donde cada uno de los informantes permitió comprender los criterios que rigen este quehacer.

En el análisis de los datos arrojados en la investigación de campo se realizó un recorte en tres momentos que fueron recurrentes en la organización de esta actividad en cada uno de los sujetos informantes: la planeación, la realización y la recuperación de lo sucedido en la práctica. A continuación se presenta un acercamiento de reconstrucción a cada una de estas etapas con los diferentes sujetos estudiados.

2.1.1. EL PROCESO DE PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA.

Un elemento recurrente entre los docentes que participan en este estudio es el utilizar para la planeación de la práctica, un formato de planeación con lineamientos establecidos en reunión colegiada y homogéneo para todo el grupo, el cual es designado por el profesor o como nos dice una informante, inducido por ella:

(Muestra los formatos del proyecto al observador, los cuales son hechos en computadora). "Los hizo un alumno que tiene computadora y se los proporcionó a todos. En cuanto a la evaluación, la cambié porque no sirve de nada que les asignen dieces ello no te dice nada. Las preguntas ellos las hicieron, bueno, y yo los fui induciendo para ellas." (BOT/R1/p2).

"Lo dividimos en varios aspectos: uno, los datos generales... la siguiente parte será una ubicación programática... Otra parte es una instrumentación didáctica... otra parte es el contenido que va a manejar el alumno." (ERA/E1/p3).

"La otra parte es en la que viene todo lo que corresponde a sugerencias, autocrítica, bibliografía, vocabulario, los aspectos que se manejan para la evaluación y la validación, con sellos, nombres y firmas." (ERA/E1/p3).

"Manejamos el formato de una manera muy práctica; el alumno tacha cómo se va a organizar la enseñanza: sistematización, correlación o globalización. ¿Qué ejes temáticos?, el alumno tacha. Así es una manera muy práctica de manejar el proyecto didáctico. Obviamente, otro rubro muy importante es el marco teórico..." (BOT/E1/p4).

Este formato que se ofrece preelaborado al normalista, varía de grupo a grupo, sin embargo los rubros esenciales son los mismos, a este respecto los profesores refieren:

"El proyecto que vaya en limpio procurando, en la medida de las posibilidades que no tenga errores de redacción. Sin errores, sin manchones, nada de eso. Material didáctico que sea adecuado al propósito que se va a manejar, no que sean kilos de material didáctico, sino que el poco o mucho material que lleven, que sea el adecuado para lo que se va a trabajar". (ERA/E1/p5).

"(...)no hemos modificado el formato del proyecto didáctico. Las modificaciones se hicieron en el semestre anterior, En este, han sido en relación a que sea más abierto, no tan específico. Cada alumno, va a ir anexando las hojas que él requiera en la medida que argumenten lo que hacen y se pide un proyecto por día, por correlación, A este grupo la correlación se les dio de maravilla, ya ellos mismos dicen que por sistematización es limitado."(SVC/E1/p8).

"(...)ellos cambiaron la organización del proyecto, lo afinaron. Por ejemplo ya quitaron el tiempo estimado a cada actividad; quitaron también la hoja de las calificaciones, en su lugar sólo dejamos una hoja de observaciones y punto. La maestra registra qué observó, y ha quedado reducido a eso." (SVC/E1/p8).

Se puede observar que los tres informantes trabajan bajo los lineamientos establecidos en el colegio, la variante radica en que los dos primeros se apegan a un formato rígido en el que su organización es implantada por los docentes; en tanto que en caso de la profesora Silvia, los alumnos a partir de sus comentarios y experiencias en las prácticas han sugerido ajustes a la estructura del formato para hacerlo funcional de acuerdo a sus necesidades. En el caso de la evaluación, esta profesora señala que una asignación numérica no da cuenta del proceso en la práctica docente del normalista, en tanto que sugieren una evaluación de corte cualitativo para rescatar elementos, que a su parecer, son esenciales en este proceso.

En un mismo formato preelaborado para todos los alumnos, donde ellos no tuvieron la oportunidad de diseñar y cuestionar, limita el carácter formativo que este documento ofrece; dado que sólo se limitan a llenarlo, sin cuestionar el sentido que tiene cada uno de los apartados y la relación que se establecería con su propia práctica docente, es decir, se niega la particularidad para dar paso a la homogeneidad.

El acceder a las aulas de la normal y poder observar el proceso de la planeación de las prácticas permitió el destacar los elementos que son considerados relevantes por los formadores de docentes. Dichos aspectos están vinculados más a cuestiones formales del documento como la ortografía, la redacción o la limpieza del mismo, dejando en segundo término la coherencia en la instrumentación didáctica o la forma en cómo se abordarán los contenidos en el aula, sirvan los siguientes fragmentos tomados de los registros y de las entrevistas temáticas para ilustrar esta situación:

En este mismo sentido la profesora Berenice también hace énfasis en los aspectos ortográficos del proyecto de práctica durante la revisión a uno de los alumnos:

"M: - Mira todas las faltas de ortografía que tiene tu proyecto, Jorge.

Él responde: -Nunca he tenido faltas de ortografía.

M: -¡Velas!. (Mostrándole el proyecto). (BOT/R2/p10).

"M: 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 revisé...quedamos que fuera a mano, pero con letra legible..." (ERA/R2/p10).

"M: Fijense, es cuestión de personalidad, su maestro recibe fotocopias, otros solicitan todo perfectamente mecanografiado..."

"(ERA/R2/p9).

"M: (refiriéndose al grupo)...en algunos casos ya me había hartado y desesperado de revisar proyectos porque habían muchas faltas de ortografía. Lo que estoy haciendo es poner ortografía y remitirme al contenido..."(ERA/R2/p6).

"M: (diciendo al grupo)...se presentó el jueves con los proyectos, con alrededor de 5 faltas de ortografía entonces se los regresé a Eo y a Pa y la misma consigna di: Que si encontraba 5 faltas de ortografía suspendía la práctica... .le dije que suspendía la práctica." (ERA/R3/p3-4).

Un elemento que habría que destacar a los ya comentados por su frecuencia, es la formalidad en el forrado de las carpetas que contienen las planeaciones, con tela a cuadros de los colores normalistas –azul marino y blanco- rematando con plástico transparente:

A: (Se levantan dirigiéndose al escritorio por sus proyectos, de los cuales algunos son en hojas sueltas, otros viene en fólder y otros en carpetas forradas de mascota azul marino y blanco con plástico). (ERA/R2/p7).

“Es indispensable la redacción y la ortografía puesto que van a ser maestros. Pido la formalidad de la carpeta, forrada...” (BOT/E1/p3).

“La maestra regresa al escritorio, se sienta en la silla y comienza a revisar las carpetas que han ido depositando en el escritorio los alumnos: Todas las carpetas forradas con papel color azul marino y plástico transparente”. (BOT/R1/p1-2).

A: Continúan comentando en equipo, uno de los integrantes tiene en sus manos una carpeta de proyectos abierta, forrada de mascota azul y blanco. con plástico (SVC/R1/p1).

La profesora Silvia Vallejo contrasta ante estas situaciones recurrentes en la elaboración de los proyectos de práctica, incluso se cuestiona sobre los elementos formales que se les solicitan a los normalistas, al respecto ella comenta:

“(...)una alumna normalista, cuando íbamos a ir a prácticas hacia caras y exclamaciones de desagrado. Yo le comentaba: - Oye, pero si vas a ser maestra ¿por qué odias tanto las prácticas?

Ella me contestaba: - Yo te practico todo lo que quieras pero no me pidas proyectos. Dije, bueno qué es lo que les harta del proyecto, esa formalidad absurda que no les deja nada, ni les sirve cuando están en el aula de primaria Cuando trabajé en primarias. el avance programático lo llevaba en un cuaderno, en borrador y mi directora así me lo aceptaba. Sí había presentación y limpieza, pero no había esa formalidad absurda en la que a veces caemos. Creo que es importante, es parte de la formación, pero que no tenga todo el peso, o sea si te vas por la línea en que sólo la ortografía y la limpieza y te olvidas del contenido, ya no sirvió”. (SVC/E1/p8).

Es así como se pone de manifiesto que los aspectos formales como la limpieza en el trabajo, sin excepción mecanografiado, la correcta redacción y la presentación en carpetas forradas de manera uniforme y con los colores normalistas son los elementos que más se valoran en la preparación de las prácticas. La forma de organizar la etapa de planeación tiene que ver con la tendencia de formación docente que los profesores a cargo de los laboratorios de docencia II, han hecho suya inscrita en una visión instrumentalista, donde la presentación del documento ante los profesores de educación primaria, es lo que garantizará una buena práctica; esta visión deja como aspectos secundarios los procesos de construcción en el niño, las dificultades psicológicas y pedagógicas inherentes a cada una de las asignaturas que se abordan en la educación primaria. Esta obsesión por los aspectos formales en el proyecto remite a un segundo plano en importancia el diseño de estrategias didácticas acordes a las necesidades del grupo de primaria.

La importancia que revisten los aspectos formales del documento de práctica que arriba se mencionan se hace evidente en los tiempos dedicados a la revisión minuciosa y a la validación por el profesor de laboratorio de docencia, quien dedica gran parte de las sesiones de trabajo a esta actividad e incluso fuera del horario. De ello nos hablan los informantes a continuación:

“M: Es desgastante revisar proyectos. Calcúlenle 25 personas por 4 proyectos a la semana y resulta que cuando estoy revisando por segunda ocasión, están las mismas actividades en el proyecto tal como lo revisé. Me pregunto por qué no hizo las correcciones de acuerdo a las observaciones. Mejor díganme desde la primera revisión: -No quiero hacerlas y me evitan el trabajo de volver a revisarlas.” (ERA/R2/p9-10).

"M: Buenos días. Por favor me pasan su información teórica por número de lista, para revisarla, mientras ustedes trabajan en otra actividad." (BOT/R1/p1).

"M: (Dirigiéndose al observador) Los maestros de cuarto, comentan que los alumnos están muy mal acostumbrados a que les revisen y firmen los proyectos, bueno, cada quien su organización". (BOT/R1/p3).

La profesora Silvia Vallejo, critica esta actividad tan arraigada entre los profesores de laboratorio de docencia de este colegio al no encontrarle, según ella comenta, el para qué y su relación con la formación:

"(...)la revisión de los proyectos es también otro problema que no he podido definir cómo tratarlo. ¿Por qué se los tengo que revisar hasta que se lo lleven exacto? Desde ortografía, redacción, limpieza y el contenido ¿por qué?. Primero hazlo y compruébame que esto te está brindando apoyo en tu práctica, pero compruébame. Ellos llevaron su seguimiento en el diario de campo. Eso suena bien, pero no han podido definir qué anotar como sucesos relevantes en ese diario, como algo representativo o significativo..." (SVC/E1/p7).

-No. revísense por parejas, yo firmo, pero ustedes se tienen que comprometer, si yo llego a la escuela de práctica y encuentro errores, entonces sí tomaré medidas de control, porque es tu responsabilidad, ya no me voy a meter en asuntos formales de limpieza. Olvídate. Yo voy a ver el contenido; no para decirte esta actividad está bien o mal... no, tú llévala, nada más fundáméntame el porqué. (SVC/E1/p7)

"(...)por qué abres con esto y tu desarrollo está coherente. Si lo sabes fundamentar y lo escucho lógico, bueno, pero si lo escucho ilógico, te hago sugerencias, pero no te voy a decir qué vas a hacer, yo no te puedo decir cómo, pero eso es problemático para el normalista. Los muchachos me llegaron a decir: Es que no nos dices cómo, nada más te enojas y nada más nos críticas y no nos dices por dónde".. (SVC/E1/p7).

Como se puede apreciar, la planeación de la práctica se centra más en aspectos de presentación y forma, sólo una de las informantes, además de la profesora Silvia que rompe con las prácticas recurrentes, comentó sobre la

necesidad de que el normalista fuera a práctica con la instrumentación didáctica coherente:

"Que maneje el contenido, que su propuesta tenga una fundamentación, que pueda trabajar desde una propuesta crítica, pero que lo fundamente o a lo mejor lo puede trabajar desde lo tradicional, yo no estoy peleada con esa situación porque eso es importante en un laboratorio de docencia, pero bien fundamentado, bien sustentado y que tenga una coherencia lógica" (SVC/E1/p2)

2.1.2. LA EXPERIENCIA NORMALISTA EN LAS ESCUELAS DE PRÁCTICA.

La incursión de los normalistas en las escuelas primarias no se indagó directamente en los espacios áulicos, debido a que rebasa las intenciones del estudio. Lo que interesaba conocer son los aspectos que el formador de docentes considera relevantes durante la realización de las llamadas prácticas pedagógicas.

Este acercamiento permitió poner de manifiesto que las cuestiones que centran la atención de los formadores de docentes son aspectos formales de presentación personal: uniforme de gala; limpieza personal, asistencia y puntualidad, y cómo el normalista es capaz de mantener la disciplina escolar, entendida ésta, como la pasividad y obediencia del alumno durante su permanencia en la escuela.

Un primer aspecto a comentar es la selección que hace el profesor de laboratorio de docencia para sus escuelas primarias donde se efectuarán las prácticas y cuál es la conceptualización que éste tiene de la realidad escolar. Lo expuesto por los formadores remite a la conceptualización de la escuela como un espacio ideal para que a partir de éste se esté en posibilidades de efectuar en óptimas condiciones la práctica docente, es así que este espacio se percibe para la mayoría de los formadores como inamovible, y no como una perspectiva dinámica, única y cambiante.

Generalmente son seleccionadas las escuelas cercanas a la Normal o por lo menos con vías de acceso que les faciliten el traslado, estas escuelas además son consideradas con ciertas condiciones idóneas para desarrollar la práctica, cuentan con personal completo en atención a grupo, con maestros especialistas y condiciones materiales en buen estado. Además de que muchas de ellas son cabeceras de sector o zona escolar lo que implica que las autoridades estén al tanto de las actividades que realizan los normalistas, siendo un reto para ellos por convertirse en el centro de las miradas. A este respecto los informantes comentan:

"(...)la escuela Estado de Hidalgo es una escuela muy problemática porque no se conoce la disciplina, es un monstruo de escuela, tiene muchísimos grupos, eso es un reto para ellos porque llegar con maestras conflictivas en una escuela tan grande, con niños groseros, son 25, pero valen como 50, ahí es donde ven lo duro, los pobres chicos sufren y es con toda intención de que se den cuenta de la clase de gente que hay, hay niños que van a trabajar, otros que hablan en doble sentido. Eso les pongo en el primer semestre. Ya en el segundo, los mando a Viaducto que es totalmente diferente que son 35 niños con una conducta intachable una disciplina preciosa un trabajo... muy, muy bueno; pero las maestras son muy críticas. (BOT/E1/p6).

"Yo los trato de cambiar y llevarlos a zonas no privilegiadas o sea, no donde el niño pueda llevar lo mínimo para el trabajo, porque hay zonas oficiales donde el niño lleva todo su material que puede llevar desde lápiz, sacapuntas, lo básico. Pues yo trato de cambiarlos de lugares, que ellos vean que no todo es la colonia San Rafael, que los llevan por aquí en el centro. No, no todas las escuelas son iguales, hay diferentes situaciones, diferentes escuelas y te digo los he llevado a Cuauhtepac, ahora están aquí por la colonia Prohogar, es una zona que desde afuera se ve bonita, pero ya en el interior de la escuela no es así". (ERA/E1/p5).

"(...)tengo tres escuelas en Tlatelolco y una en Coyoacán y esa la dejé porque los que vienen del sur se ubiquen en Coyoacán, entonces yo soy la que me muevo, esto no ha sido muy bien visto por los compañeros, pero no me interesa por parte de los compañeros y es que te dicen: es que tú estás dejando que decidan y que elijan-Bueno van a practicar, vienen de Xochimilco, yo sí me puedo ir para allá. (SVC/E1/p8).

"(...)en las escuelas donde van a practicar cada año ya no valoran lo que puede hacer el practicante. La mecánica que hemos utilizado para plantearle a los maestros qué es lo que vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer, es una reunión con el director y los maestros, mientras que los practicantes están allá en sus grupos platico con todos, con el director y los maestros, les digo que nos den la oportunidad, que ellos no vienen a hacer lo mismo que ellos hacen todos los días, que les dejen, porque siempre nos atoramos con el trabajo en equipo y el trabajo en el patio, es que hacen mucho ruido. Sí pero es que por una parte no están los niños acostumbrados a trabajar en equipo y por otro lado tienen que hacer ruido, lo necesario, pero eso no significa desorden". (SVC/E1/p9).

"(...)en la Covarrubias, el director va y observa a los alumnos practicantes, nunca me había tocada que el director, va un rato y los observa, por allí anda y los muchachos se sienten bien. Hay escuelas en las que hay una mecánica muy particular, donde son tres sextos y se trabaja como en secundaria, donde son los maestros los que se cambian de salón." (SVC/E1/p9).

"(...)cada escuela tiene así lo suyo, finalmente creo que la aceptación o el rechazo depende de la sensibilización o del acercamiento que tengamos con la escuela, por eso es que vámonos en Navidad, que van a hacer su despedida, o que van a hacer su aguinaldo o que van a hacer su salida, ustedes como escuela, como practicantes, organicense con su director, pero involúcrense, yo no les puedo decir: Todos nos vamos al museo el jueves. Eso depende de la dinámica de la escuela, y de su organización..." (SVC/E1/p9).

La práctica en las escuelas primarias según lo que comentan los profesores en este estudio, se orienta a ser un proceso de socialización al ámbito escolar, a la organización que la propia escuela ha instituido. Esto conlleva a que se vea como un proceso paulatino de adaptación a las condiciones ya dadas por las escuelas, y

no el análisis de esas condiciones como favorecen u obstaculizan las acciones muy particulares de la práctica docente de cada maestro. Al respecto los formadores argumentan:

“El hecho de que ellos ya se enfrenten a un grupo y se den cuenta de la realidad que los va a atar durante treinta años eso es lo más impactante, lo más significativo”. (BOT/E1/p1).

“ Una alumna me decía: - No maestra, yo no sirvo para esto. -¿Pero, por qué? -No, es que la verdad los niños me desesperan. Traigo muy bonito material, pero la verdad no me gustan los niños, me pongo mal (l...) Hay maestros, futuros profesores, que ya golpean a los niños en práctica. Entonces ellos mismos se dan cuenta que esa no es su función porque la teoría puede ser maravillosa, te pueden entregar una planeación preciosa, material didáctico y pueden estar muy bien preparados, pero si realmente no están convencidos de que la carrera no era lo que ellos pensaban, se dan cuenta en la práctica.”. (BOT/E1/p1).

“Para mí la práctica vale el 80 % de todo. A mí no me interesa que tú seas genial, que me hayas entregado todos los trabajos y todo. Si durante las prácticas ordinarias y la semana intensa no hubo una mejoría en tu trabajo y si tú no estás convencido, si no tratas con un poco más de amabilidad a los niños, no te integras, no te gustó el ambiente. Estás reprobado porque eso es lo que me demuestra a mí si quieres o no ser maestro. De qué me sirve un teórico, si a la hora de manejar la práctica, no funciona.” (BOT/E1/p1-2).

“Por ejemplo hay ocasiones que tú te das cuentas del hastío del muchacho: por ejemplo, ¡ay, que no se me acerque!, ¡¿Qué quieres, mocososo?! y así hacen sus contestaciones. Entonces, si no te gusta trabajar con niños, estás a tiempo de irte.” (BOT/E1/p2).

“Nosotros trabajamos mucho con lo que es la práctica, que este mes nos toca narración, entonces pues que nos narren un cuento. Entonces empezamos a analizar la importancia de que el maestro utilice colores oscuros en el vestir para que no distraiga a los niños, de los movimientos de las manos, de la voz.” (BOT/E1/p3).

"Para mí es muy importante la práctica y sobre todo la primera, en esa primer práctica como que los sensibilizo mucho, les hablo de la importancia del maestro, les doy un dulce, les hablo muy bonito, les digo que les va a ir muy bien a todos porque del primer día de práctica dependen muchas cosas: es que échenle ganas, a todos les va a ir muy bien, si les va mal a ustedes a mí me va mal porque es nuestro trabajo, somos un equipo, yo soy parte del equipo." (BOT/E1/p4).

"...salen de aquí con muchas ganas, van pasando y van siendo absorbidos por el modelo tradicional donde ellos dan la clase y donde ellos dictan. El año pasado me tocó con un maestro que fue mi alumno, luego (a su grupo) y está reproduciendo ya el modelo tradicional, donde él es el que dirige todo lo que hay que hacer" (ERA/E1/p2).

"(...)el grupo de práctica es muy importante, porque rescatan muchas cosas con ellos. No es directamente el conocimiento teórico, no, la revisión de algunos trabajos, sino que ellos se sientan relacionados con el grupo de trabajo..." (ERA/E1/p2).

"El principal objetivo es que ellos comparen, pero desafortunadamente los absorbe." (ERA/E1/p2).

"Me gusta mucho que participen ellos (los normalistas) para familiarizarlos y para que también se vayan familiarizando con el trabajo de la escuela, ellos van a ser los maestros de la escuela primaria" (ERA/E1/p8).

"La finalidad de la práctica es de que lleguen a darse de topes con el grupo y con las teorías que manejamos." (ERA/E1/p2).

"Los maestros de grupo esperan que nosotros lleguemos con nuevas técnicas. Ellos creen que vas con una técnica diferente y pues también la técnica incluye otros elementos teóricos que les damos aquí a los muchachos. Pero al llegar con los maestros ellos tienen que reproducir el modelo porque sino entonces les califican con 8, ó 7 en la práctica." (ERA/E1/p2).

Ao: (Se tapa la cara con las manos) Un día, bueno yo sí les tengo mucha paciencia a los niños... pero un día la maestra llevó a su sobrina. La escuincla viendo cómo echaban relajo los niños(...) mi maestra se portó muy bien y me dio consejos de cómo manejar al grupo. (ERA/R3/p2).

Como se observó anteriormente, los formadores consideran que la práctica tiene un sentido formativo, pero éste sentido queda reducido a la socialización de las condiciones institucionales. Desde la normal se le prepara al nuevo docente para que se adapte a la dinámica escolar con el afán de que se guarde el equilibrio en la institución escolar. Ésta se convierte en una estructura que se tiene que preservar tal cual, en este proceso la intervención de la normal es la de legitimar la institución, dejando al margen la crítica y la reflexión, lo cual niega al sujeto como elemento fundamental de la dinámica de la escuela. La parte donde los sujetos desempeñan un papel importante en la toma de acuerdos acerca del trabajo docente y que tienen una participación decisiva en la institución no se reconoce.

La práctica de los normalistas responde necesariamente al deseo tanto del formador , como de los profesores de grupo en las escuelas primarias, quienes demandan a partir de su saber y experiencia un trabajo semejante al suyo, con innovaciones en cuanto a materiales y técnicas de aula; pero sin salirse de los referentes que conforman su práctica docente: una disciplina vista como un control de grupo; el trabajo centrado en el docente en un vínculo vertical.

2.1.3. LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LAS AULAS DE LA NORMAL, DESPUÉS DE REALIZADA LA PRÁCTICA.

Con respecto a la etapa de planeación, que como hemos visto es a la que se dedica el mayor tiempo en la preparación y la revisión como fundamento para garantizar el buen desempeño de la práctica del normalista. En la etapa de recuperación de lo sucedido, al igual que la realización, se puede decir que es poco significativa en los trabajos del laboratorio de docencia II debido al tiempo y los criterios con los cuales se efectúa. En esta parte del proceso se comentan algunos de los acontecimientos durante la estancia en las escuelas primarias, sin embargo, ellos como veremos en los fragmentos seleccionados de la investigación de campo demuestran como, nuevamente los aspectos formales son los que se comentan, a lo sumo algunos problemas de conducta o afectividad, pero la reflexión sobre la práctica, se ve limitada en el ámbito pedagógico, debido a los aspectos formales que se consideran más relevantes en esas prácticas escolares.

Los requisitos que el profesor de laboratorio de docencia demanda en el normalista, son parte de una serie de características que conforman la imagen del "buen maestro" y de los principios que desde la fundación de la Normal cobran sentido en su función civilizadora, como ejemplo a seguir. Sin bien al alumno de primaria en la actualidad ya no se le considera como el bárbaro que hay que civilizar, el sentido de homogeneización sigue presente como uno de los fines de la educación pública. En el profesor sigue siendo importante preservar una imagen conservadora, ropa de cortes clásicos, colores sobrios, mangas y faldas largas,

zapatillas o el uso de la corbata, según corresponda; además de la pulcritud con que se porta esta indumentaria:

"La presentación de los alumnos para mí es básica, yo les reviso hasta los zapatos, cuando llego a entrar al grupo hago de un vistazo: zapatos sucios, falda larga, o falda corta; sucia o manchada. Sin peinarse... Procurando tú, ir igual porque si estás exigiendo algo, tú vas a ir con las mismas características que exiges. La puntualidad, es básica." (ERA/E1/p5).

"(...)la poca experiencia que yo tengo aquí en la Normal me ha dicho que el excelente alumno de proyecto, no es el buen maestro dinámico en el grupo." (ERA/E1/p4).

"M: Si quisiera que me comentaran ustedes quien llegó tarde o faltó, porque esos sí me lo hacen llegar los maestros de grupo.

Aa: Yo llegué 8:10.

Eo: Yo, 8:20.

Go: Yo, 8:15 y 8:20. (R3/p6).

"Eo: Una ocasión llegué tarde, el último día... "(ERA/R3/p3).

"Llegan tarde, ustedes no tienen porque llegar tarde, tú votaste porque viniéramos a practicar aquí." (ERA"E1/p5).

"Aa: ¿Se va a tomar en cuenta si llevamos uniforme o no? Porque el maestro de grupo me hizo el comentario de que algunos iban como querían." (ERA/R3/p7-8).

"M: También esas observaciones me hicieron de Go.

Aa: ¿No sé si a mí se me ha visto un trajecito de falda larga y chalequito?.

Aa: Yo llevé pantalón.

M: Ya habíamos quedado que pantalón de vestir, no mallones.

Aa: Yo creo que se referían a los de cuarto, ellos llegaban de uniforme y se cambiaban allí.

M: La queja es que llevaban mallones y botitas."

La recuperación de la práctica que realizan los profesores Eduardo y Berenice atiende al *deber ser* y la formalidad del practicante, quedando al margen aspectos propios de la planeación y realización, aciertos y dificultades durante el proceso.

"Cada vez que ellos van entregando se van haciendo correcciones leo individualmente cada uno de los trabajos, ¿mira estas de acuerdo en esto?, fijate bien ya son muchas actividades o son pocas ¿tu cómo viste tu grupo? Nota cuales son los intereses de tus niños, nunca digo en una práctica de revisión estás mal o cámbialo o yo quiero esto, ¡no! porque entonces el muchacho no esta experimentando y el tiene que experimentar y vivenciar lo que es la planeación que es muy importante y que no nada más es un instrumento administrativo sino pedagógico, entonces ellos hacen todo el trabajo al final del calendario de entregas yo reviso que este completo como yo lo pedí". (BOT/E1/p3).

"Siempre agradecen a la maestra, es que ella siempre nos revisó, siempre te dan porrazos allí. Yo considero que fueron muy pocos los contenidos, que tengo que estudiar más, que es lo válido de la práctica que ellos realmente hayan detectado sus deficiencias, entonces eso es lo rico, porque más que la calificación cuantitativa que da el maestro de grupo, la evaluación cualitativa que ellos hacen de su propio trabajo es lo que hace su superación." (BOT/E1/p5).

"Ellos llevan directamente una ficha individual, obviamente no puedes evidenciar. ¡Ah, llegué y estaba Vicente golpeando al los niños!. ¿Oye Lupita, tú tienes que hablar más fuerte o no llevas material! ¡No!" (BOT/E1/p5).

Es nuevamente la profesora Silvia, quien contrasta con esa idea de que la práctica es una socialización a las condiciones institucionalizadas. Ella recupera la práctica como una recreación personal de la práctica docente individual de cada normalista. Con los siguientes fragmentos se ilustran algunas de sus puntos de vista:

"...ya en los últimos momentos del otro semestre optamos por la revisión en parejas, yo firmaba, pedía argumentación y cuando los iba a observar, allí podía darme cuenta, ellos me empezaron a exigir que esté más tiempo en observación y dije: ¡¿qué, pero me estoy no más de media hora, considero que con media hora es suficiente, pero ya me dijeron que querían que me quedara una clase completa, ¡Una clase completa quieren que esté! (SVC/E1/p8).

"Yo confronto propósito con productos, esta confrontación me permite hacer una valoración que deben ser criterios ..." (SVC/R1/p1).

"Ao: (Levanta la mano). A mí me funcionó bien todo, un problema fue el que tuve que ajustar el horario de Educación Física... "(SVC/R2/p1).

Después de la revisión de lo que los sujetos comentan y de lo registrado en las sesiones del laboratorio se puede ir conformando lo que es la práctica pedagógica en las escuelas primarias del Distrito Federal, enmarcadas por el contexto institucional de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

En este sentido la historia es la que da cuenta en gran medida de las prácticas de los formadores de docentes, en donde tiene que ver el proceso de apropiación y construcción que se da en el entrecruzamiento de la historia personal de los sujetos las prácticas sociales y educativas que se recrean al interior de la institución, conformando así parte de la cultura normalista, es decir los sentidos de dichas practicas construidas socialmente.

Es en esa cultura normalista, en la cual se desarrolla la formación inicial de los docentes: las prácticas de los formadores quienes a través de sus saberes y experiencia orienta el quehacer docente del normalista en las escuelas primarias.

En este sentido Mirtha L: Abraham Nazif señala que:

"La definición del docente y la actividad que realiza está construida sobre una imagen ideal, sobre un modelo que no siempre corresponde a la realidad, pero que sirve de base para las exigencias y demandas que se imponen sobre su quehacer" (Abraham N. 1994:34)

Es pertinente señalar que las prácticas que se desarrollan al interior de la institución tienen que ver con una continuidad histórica primero desde los sujetos (los formadores) quienes a temprana edad van aprendiendo *cómo es y debe ser* un maestro. Inicialmente al entrar en contacto con sus familiares maestros, posteriormente con su formación como maestros y tercero las tradiciones institucionales acerca de cómo debe ser un maestro.

2.2. LO QUE SE VALIDA E INVALIDA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS NORMALISTAS.

A continuación se presenta una sesión de trabajo que comprende una duración de dos horas de laboratorio de docencia en el quinto semestre de la licenciatura en educación primaria, bajo la coordinación de la profesora Itzel Rubio Valle, al día inmediato posterior a la semana de práctica continua, para realizar la evaluación de ésta.

Diecinueve de enero de mil novecientos noventa y ocho, son las siete cincuenta de la mañana, cuando el observador se integra al grupo, los alumnos se encuentran organizados en pequeños equipos, la maestra sentada al frente de ellos.

M: Vamos a hacer una breve evaluación de lo que hicimos en la semana de práctica, a algunos ya sé que les fue excelente, a otros no tan bien. Inclusive la maestra directora de la escuela "Tierra y Libertad", me dijo que quería que continuaran practicando allí el próximo semestre.

Sonia: A mí me fue muy bien, mejor que en las demás prácticas. El maestro me comentó que los niños que con él no trabajaban, conmigo sí; aunque él se salía seguían trabajando porque yo les dije que los iba a sacar a jugar.

La evaluación de la práctica, se observa bajo dos parámetros rígidos: excelente o no tan bien; de lo que depende la validación e invalidación.

Jeny: Un día se quedó muy sucio el salón, la directora subió y les dijo que eran muy cochinitos...

Corté las multiplicaciones porque no se sabían las tablas. Pregunté y sí me entendieron. El viernes todos se soltaron a llorar y dijeron que iban a hablar con usted para que me dejara.

Aa: Me fue bien, lo que les cuesta mucho trabajo es lo que se refiere a cálculo.

M: ¿En cuanto a contenidos, evaluación, no hubo necesidad de repetir algún tema,
todo bien?

Los hábitos son relevantes durante la práctica, así como los aspectos de afectividad son primordiales para los normalistas .En tanto que el aprendizaje considerado como sinónimo de repetición y no de construcción.

Aa: A mí me fue mal con un niño que era muy inquieto, me agarró de bajada, pero lo demás bien.

Aa: Lo que me costó trabajo fueron los porcentajes... tuve que repetir el tema porque no lo entendían bien.

M: ¿Comentarios de los alumnos?

Aa: Que regresáramos. Si no podíamos regresar este año que los buscara en la secundaria. Lo que más les gustó, fueron las manualidades. Fue difícil, les daba materiales y lo traían al otro día, sólo un día trabajaron con ellos.

La diferencia de los alumnos lleva a considerar como mala práctica; en tanto que la homogeneización, a definirla como buena.

Nadia: Me fue bien, la maestra del grupo es muy buena maestra. Me costó tener a los niños igual que la maestra. Me decían que por qué nada más el periódico, pero después dijeron que sí aprendieron mucho. Algunos son muy lentos y otros muy rápidos... A la hora de recreo me pongo a jugar avión, pero ya me jalaban y me cargaban. Les dije tenía que estar en otro lado, me pidieron que regresara...

La afectividad y el deseo del normalista por sentirse necesario y dador de conocimiento ante los alumnos

Aa: A mí me fue bien, el maestro me decía al final cómo se comportaban los niños. Me ayudó mucho para poderlos controlar. No me ponían mucha atención y eran inquietos, no me podía esperar. Les gustó nuestra presencia. Me decían que me quedara porque les daba las clases mejor que su maestro. Un niño me abrazó de la cintura desde un día antes, me dijo que no me fuera.

Es recurrente hablar del control de grupo, un indicador es la atención. El reconocimiento a su labor docente se sigue marcando, así como la necesidad del normalista de sentirse amado.

M: Por allí tengo algunas anotaciones que hice el martes cuando estuve contigo. También tengo para otros. "Luego les paso el fax".

Las observaciones y señalamientos acerca de la práctica requieren ser dados a conocer en privado porque el hacerlo en público exhibe a los alumnos, lo que deja de lado la confrontación , análisis y reflexión de la práctica en lo individual y grupal.

M: ¿Te faltan algunos comentarios? ¡Pero sí viste resultados en tus evaluaciones.

A: Lloraron y la maestra les dijo que...

M: Lo que vi en los grupos es que les cuesta mucho trabajo la división. Si son sencillas, se las saben de memoria, pero cuando son más grandes, se complican.

Aa: Los niños se sabían la cancioncita (refiriéndose a las tablas de multiplicar) y tenían que repetirla desde el principio... En ese caso, la maestra es la que manda... entraba y decía: ¡todavía sigues en ese tema! ¡Apúrate...!

Tanto los normalistas como los profesores titulares centran su preocupación en el contenido y su transmisión. Los procesos no son considerados en la instrumentación didáctica. La maestra de grupo representa la autoridad en el aula.

Aa: Mi maestra sí se sale mucho, le ayudaba a la directora... son muy relajientos y si no les grito, no hacen las cosas, ellos no querían que me fuera, me mandaron mensajes. Los contenidos los realicé, sólo el martes no porque les tocaba Educación Física.

Sigue siendo un elemento recurrente el control de grupo y la relación de afectividad.

Claudia: Yo tuve problemas en cuanto a control de grupo. Tenía unas dos niñas muy platiconas. La maestra me dijo que tenía que ponerle margen a todos los proyectos, aunque me puso 10, me dijo hasta el miércoles que no me los iba a firmar ni ella, ni la directora. No me parece justo porque tenía buena ortografía y limpieza.

M: Se debe quizá a la presentación, incluso yo te los regresé y me los volviste a dar sin correcciones. Se refiere quizá a la las ilustraciones, la limpieza. Algunos son con computadora, algunos con máquina eléctrica y otros con máquina mecánica. El formato es el mismo. No les puedo pedir que sean en computadora. Su compañera por ejemplo, le pone margen porque lo tiene la computadora.

Claudia: La maestra me dijo que fotocopiara los formatos de computadora. Yo no iba a repetir los proyectos.

Aa: A mí se me terminaron las copias y les hice a mano el margen.

M: Creo que la maestra se refería más que nada a tu proyecto. Hasta aquí le dejamos hoy, mañana seguimos con los que quedaron pendientes. ¿Conchita, ya hablaste con tu maestra? Se quedan los que nombre porque necesito hablar con ustedes (Se acerca una alumna a la maestra y le dice que son los proyectos para miércoles, jueves y viernes para reponer la práctica.

La profesora de laboratorio, está de acuerdo con esas demandas de la maestra de grupo.

El formador de docentes valida como buen proyecto , el que presente limpieza ortografía y que sea ilustrado.

La lectura del registro realizado en el espacio correspondiente al laboratorio de docencia III posterior a la semana de práctica continua permite destacar dos categorías centrales en el proceso de construcción en la práctica docente del normalista: la validación e invalidación de algunos aspectos que conforman a dicha práctica. Esta validación o la invalidación que el coordinador del laboratorio de docencia sobre el quehacer del normalista, responde a la noción de docencia que ha ido reconstruyendo en su historia personal, académica y laboral sobre docencia, práctica docente, práctica educativa y práctica profesional . Un elemento

que es imprescindible destacar que estas nociones se entretujan con las tradiciones institucionales que le dan sentido al ser y hacer de la escuela normal, no obstante de los cambios curriculares, muchas de las prácticas sociales se mantienen aunque cambie el discurso. Dichas tradiciones en la formación docente se trastocan pero se fortalecen haciéndolas aparentar como innovadoras, aunque en el fondo los sentidos permanezcan inmutables.

Para comenzar a desentrañar estos aspectos de permanencia y cambio en las prácticas sociales para la formación inicial de los maestros de primaria en la institución llamada Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se recurrió a analizar los aspectos recurrentes que el formador considera como válidos en las prácticas pedagógicas de los normalistas y cómo ellas tienen vinculación directa con el imaginario que el formador se construye acerca de lo que implica ser maestro, es decir, su práctica profesional al egresar de la Normal.

La validación de la práctica como excelente cubre los siguientes requisitos:

- Seguir al pie de la letra los contenidos que el maestro titular de grupo le asigna mediante una planeación inamovible que da pie a la forma de cómo transmitir el conocimiento, es decir, centrado en lo que dicen las metodologías preestablecidas para cada aspecto del saber, con un fuerte peso en las técnicas de aula y la utilización de abundantes recursos didácticos, reduciendo la práctica docente a un problema instrumental en un contexto homogéneo que niega la diferencia entre los alumnos y entre las diversas instituciones.

- Otro aspecto a destacar es el llamado *control de grupo* como elemento indispensable en una buena práctica. Lograr mantener este control implica hacer valer la autoridad moral que inviste al maestro; siendo en el practicante un reto permanente el hacer valer ese derecho que la institución y la sociedad le asignan al maestro y él aún, no tiene. Un recurso muy utilizado por los normalistas consiste en la aplicación de reforzamientos como el de acumular “bonos” que se canjean por estrellitas, juegos, salidas al patio, sellos de animalitos, entre otros.
- Los hábitos de limpieza personal, en los proyectos de práctica en carpeta forrada de manera uniforme para todo el grupo y en los materiales didácticos; la puntualidad; uniforme de gala con características conservadoras (falda larga, manga larga, cuello sport zapatillas y medias o saco y corbata, según el caso). Dichos elementos son ampliamente validados por el formador de docentes quien hace énfasis que el normalista es el ejemplo y el modelo a seguir por los niños; de ahí que como futuro maestro tiene que aprender a cuidar su imagen ante los niños y la sociedad.

A partir de las características que arriba se comentan se contrasta con elementos invalidados de forma consciente o inconsciente por el formador de docentes en el proceso de construcción de la práctica docente.

- Al limitarse el normalista a seguir los contenidos que el profesor de grupo le asigna para trabajar en cada práctica, queda reducida su participación y decisión en este ámbito, lo que conlleva a no estar preparado para la toma de decisiones en un ambiente único y cambiante para la resolución de problemas en la inmediatez que es característico del trabajo del maestro de grupo. Es así que en la formación inicial no se le prepara para desarrollar estas habilidades.
- Otra problemática que se deriva de la no participación en la selección de contenidos lo que acarrea a sólo preocuparse por las técnicas para la transmisión del conocimiento, conlleva a ver el aprendizaje de una forma memorística y fragmentada, dejando de lado las necesidades particulares de cada grupo y sujeto, la dificultad inherente a cada asignatura y los procesos de construcción de las diferentes nociones de las materias que constituyen el curriculum de educación primaria. En esta perspectiva se percibe al grupo escolar como una serialidad que tiene necesidades, intereses y problemáticas comunes, aún tratándose de diferentes contextos sociales económicos e institucionales, donde la diferencia no existe y el sujeto es negado como tal
- Con base en los elementos expuestos se concluye que la construcción de una práctica docente propia y autónoma de cada normalista en este contexto es negada, dado que se privilegian los deseos fundados en la

experiencia del formador vista como fuente de sabiduría dando paso a la homogeneización con base en el modelo ideal de "ser maestro" que lo inscribe en las certezas, en la continuidad y la certificación que la institución escolar pensada como instancia inamovible le demanda al maestro.

CAPÍTULO III

**LA NOCIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL
CONTEXTO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA
NACIONAL DE MAESTROS.**

3.1. LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS DIMENSIONES.

Todo maestro desarrolla práctica docente, ésta no es una categoría única que pueda ser generalizada a todos los profesores, debido a que existen tantos estilos y formas como maestros hay. La práctica docente como actividad concreta y cotidiana se conforma por un conjunto de relaciones interpersonales donde el maestro interactúa con los alumnos, padres de familia, otros maestros, autoridades y la comunidad en general inscrita en un contexto social, económico, político y cultural que se concreta en la institución escolar. Aunado a las relaciones interpersonales se tiene que reconocer la interacción que los sujetos tienen con el conocimiento, las orientaciones ideológicas y los valores.

La práctica docente entendida como el conjunto de relaciones que el maestro establece en un contexto social e institucional permite comprender la complejidad y diversidad de las prácticas en tanto sujetos existen.

La práctica docente no puede tener tampoco una caracterización única, debido a que el sustento epistemológico que la orienta corresponde a posturas diversas. Desde el pragmatismo la práctica se conceptualiza por su utilidad en la vida cotidiana y ve el conocimiento vinculado a la eficiencia y a la economía, es decir, "(...)cuando el accionar ya verificado continúa proporcionando satisfacciones, supone que se realiza con un mínimo de tiempo y un máximo de efectividad"¹.

¹ Ayala Lara, Laura. Enfoques reduccionistas de la práctica docente. Revista: Pedagogía. U.P.N. enero-abril. 1986. Vol. 3 No. 6. p. 18.

Para el pragmatismo, la reflexión sobre la acción implica inversión excesiva de tiempo por lo que se le da mayor relevancia a lo útil y lo práctico en la acción cotidiana predominando lo aparente y lo inmediato por lo que la realidad y el conocimiento se aprecian deformados y fragmentados.

La práctica desde la concepción histórico-social [praxis], considera a ésta como un proceso sociohistórico y dialéctico que se preocupa por conocer la esencia de los fenómenos, no sólo desde lo fenoménico, sino desde lo no evidente, lo cual sólo puede hacerse patente cuando se intercatúa con el objeto de conocimiento mediante una actividad especial conocida como praxis, y tiene como tarea analizar la realidad, contextualizarla, mostrar sus contradicciones, y en ese proceso, arribar a la transformación como un producto social,²

La práctica docente considerada bajo estas dos concepciones opuestas implica que el docente tenga una participación radical y que lo remite a analizar su cotidaneidad, por un lado, de manera fragmentada al centrarse en el deseo en lo establecido, en lo ahistórico. Por otro lado se analiza el contexto socioeducativo pero las relaciones de poder sólo las analizan desde lo externo dejando fuera lo cotidiano. En la formación docente es importante considerar elementos de ambas posturas donde "(...)el docente actúa en lo cotidiano y en este actuar recupera la inmediato, lo útil, lo espontáneo. Sin embargo, es necesario que el docente reflexione y conozca su práctica para recuperar lo objetivo y lo subjetivo en una

² Fierro, Cecilia, et. al. Transformando la práctica docente. Paidós, 1992, pag 21.

praxis más articuladora y que, por lo tanto sea el propio docente quien cuestione y se explique su cotidianeidad.”³

Una práctica docente requiere de una mediación entre la perspectiva pragmática y la histórico-social, pensando desde lo cotidiano, la formación docente en un proceso dialéctico que conlleva a rescatar lo objetivo y lo subjetivo para comprender y explicarse los procesos contradictorios de la práctica docente en los que las relaciones jerárquicas institucionales llegan a ser pensadas por los docentes como naturales (no como constructos sociales), lo que impide que se reflexione al respecto.

La práctica docente construida como un conjunto de relaciones que orientan el quehacer del maestro requiere ser abordada, a partir de seis dimensiones⁴ que le dan coherencia y sentido a los sujetos que intervienen en ella:

La *dimensión personal*, considera al maestro como ser humano con una historia personal, académica y laboral con capacidades y limitaciones determinadas por sus saberes, experiencias, creatividad, deseos y posibilidades; esta dimensión permite desmitificar la idea construida de un maestro en abstracto como ejemplo, modelo e individuo ahistórico, características que comúnmente se le han asignado al maestro desde la institución y la sociedad.

³ Idem. pag. 22.

⁴ Fierro, Cecilia. . Más allá del salón de clases”. C.E.E. U.N.A.M., México, 1990.

La *dimensión institucional*, conforma al sujeto maestro en un entretrejo con sus relaciones laborales, las normas establecidas al interior de la escuela, ya sean éstas, emanadas por la política educativa en vigencia y explícitas en documentos oficiales, o bien aquellas que se construyen por las relaciones cotidianas al interior de la institución y que quedan implícitas en los acuerdos verbales, pero sin embargo al seguir siendo vigentes entre los miembros de la comunidad, constituyen normas que rigen la vida institucional y consolidan relaciones con las autoridades oficiales y sindicales; métodos pedagógicos y actitudes; tradiciones, costumbres, festejos, rutinas y rituales. Es en el seno de la institución donde también el maestro tiene la facultad de reconceptualizar, y confrontar con el otro, puntos de vista para reconstruir, las reglas y acuerdos institucionales, que no son lineales ni estáticos, son relaciones que se establecen en una dinámica de continuidad y discontinuidad permitiendo la movilidad en la institución.

La *dimensión interpersonal*, considera el lugar privilegiado del maestro para favorecer las relaciones entre los diferentes grupos que inciden en la escuela como son: alumnos, profesores, padres de familia y autoridades; para establecer relaciones de solidaridad, autonomía, comunicación que favorezcan la consecuciones de objetivos comunes.

En lo que se refiere a la *dimensión social*, rescata el trabajo que la educación cumple bajo un concepto de sociedad determinado, el cual orienta el quehacer docente hacia un concepto de hombre, inscrito en un marco ético,

sociológico y teleológico determinados por las raíces culturales y socioeconómicas de la comunidad en que está inscrita la institución escolar.

La llamada *dimensión pedagógica* esta referida a la orientación del curriculum desde los conceptos de aprendizaje, enseñanza, alumno, evaluación, coordinación de grupo, etcétera. Abarca también las estrategias metodológicas para abordar dicho curriculum, los recursos didácticos de los cuales echa mano como son: libros de texto y todos aquellos que el profesor emplee.

La última dimensión que considera esta autora es la llamada *valoral*. Ésta hacer referencia a las actitudes, el discurso, el compromiso, la responsabilidad, el respeto y demás valores que se juegan en la práctica docente, su interrelación con los sujetos y su interacción en la institución escolar.

3.2. LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD NORMALISTA EN OPOSICIÓN A LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA: PRÁCTICA-NORMALISTA VERSUS TEORÍA-UNIVERSITARIA.

Rastrear en el devenir histórico cómo se ha conformado la función magisterial es imprescindible para explicar en el desarrollo del normalismo contemporáneo las identidades que como un largo proceso encuentra su origen en la consolación y modernización del Estado mexicano. En dicha etapa se concreta como una profesión de estado, regido por los planes y programas de estudio con un carácter civilizador y de homogeneización para el pueblo, donde la tarea primordial de la formación de maestros en las escuelas normales se centra en la enseñanza y para lo cual es imprescindible el dominio de los contenidos a transmitir. Se requiere de un docente científico, es decir, un docente que domine los contenidos que va a transmitir.

A este respecto menciona Arnault, lo siguiente:

“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 que 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.”⁵

En el desarrollo de esta tarea es importante señalar que el maestro era visto como un ejemplo a seguir, tanto en lo moral, y en sus actitudes.

⁵ Arnault Salgado, Alberto. Historia de una profesión. . CIDE México 1996. pag. 49

Con el surgimiento de educación normal entró en debate la orientación que esta nueva educación tomaría, algunos propusieron que la enseñanza estuviera centrada en una sólida base de conocimientos a transmitir, por lo que las normales deberían estar contempladas en una educación universitaria. Sin embargo desde estos momentos se deja claro que las funciones que estos tipos de educación son en su esencia diferentes, pues se delimita que el cometido de las normales es el enseñar a enseñar. Con referencia a este debate, Arnault, rescata un fragmento de este momento histórico que aclara esta cuestión:

“En el debate de la ley orgánica para constituir la universidad, en el Consejo Superior de Educación Pública (CSEP), los normalistas quisieron incorporar la normal a la nueva universidad con el mismo rango que las demás escuelas superiores. Así lo propusieron tanto el director general de Instrucción Primaria del D.F. como el director de la ENM. Justo Sierra rechazó la propuesta señalando que no debía olvidarse que la enseñanza normal era un asunto de directa incumbencia del Estado, crucial para el cumplimiento para el precepto de instrucción obligatoria, por lo que no podía pasar a formar parte de una universidad que, para realizar su cometido, requería un considerable margen de autonomía en sus asuntos internos.”⁶

Con el movimiento revolucionario, los propósitos de la educación normal se reconsideraron al necesitar un nuevo docente que responda a las demandas de educación del nuevo ciudadano. Es importante señalar que dadas las condiciones por las que atravesaba el país, hubo necesidad de implementar estrategias para hacer llegar la educación a los rincones más apartados, según el ideario de la revolución, y donde los pocos normalistas de carrera, se negaban a acudir, dado que por las condiciones de ventaja que tenían sobre estos improvisados docentes

⁶ Idem. pag. 47-48.

de las misiones culturales. En este sentido Arnaut señala como uno de los efectos del normalismo:

“Los egresados de las escuelas normales del país empezaron a ocupar los principales puestos en el ramo de la instrucción primaria (a veces entre otros niveles y modalidades) en varias entidades federativas: oficinas educativas, supervisiones escolares, direcciones y plazas docentes de las mejores escuelas en las capitales de la república y en los estados.”⁷

Desde esta perspectiva la B.E.N.M., en los primeros años de la época posrevolucionaria siguieron conservando su herencia porfiriana; es hasta 1925 cuando Lauro Aguirre reestructura la función de la formación docente acorde a los propósitos de la educación revolucionaria, reforzando una identidad docente de apostolado, sacerdocio, vocación y compromiso social. En todo este trayecto histórico nunca se dejó de pensar el equiparar a la educación normal con la universitaria. Sin embargo las funciones sociales de estos dos sistemas se bifurcan debido a que al normalista se le encomienda la función de una educación popular, se enfatiza su carácter práctico de capacitación para el trabajo; en tanto que el universitario representa la élite social.

Durante el periodo posrevolucionario el docente que participó en las misiones culturales cumplía con una labor de desarrollo comunitario que lo identificaba como un luchador social, quien tuvo que enfrentar retos en la organización política que las comunidades demandaba, como el caciquismo y las

⁷ Op cit. pág.27

represiones a que se hizo acreedor, por ser el representante del Estado contra los cultos religiosos, como fue el caso de la llamada guerra cristera.

En el periodo conocido como cardenismo el maestro es nuevamente convocado por el Estado para participar en la conformación de un nuevo proyecto encaminado hacia el socialismo en el cual la participación del maestro fue fundamental para proyectar este ideal en el que el maestro fue llamado nuevamente a participar como un luchador social, afrontando una vez más problemáticas político-sociales que se oponían al proyecto de nación.

Al concluir esta etapa de participación magisterial se abre a partir de los años cuarenta, un periodo de cambio radicalmente opuesto en la labor del maestro, debido a que el Estado considera que éste rebasa las funciones que le han sido asignadas, por lo que circunscribe su tarea dentro del aula dando énfasis al aspecto puramente pedagógico.

Durante la década de los cuarenta, el interés del Estado es la llamada "unidad nacional", proceso en el que se pretenden consolidar los ideales revolucionarios, en esta etapa "la escuela del amor" con Torres Bodet, convoca al maestro que hasta entonces tenía encomendada la lucha social, a que quede su función en las aulas debido a que su trabajo requiere la formación del niño en aspectos axiológicos como el amor a la patria y la unidad nacional.

Es en el año de 1944 cuando Rafael Ramírez plantea la necesidad de profesionalizar al magisterio como una forma de dignificación magisterial, este pensador suponía que para profesionalizar era necesario vincularlo al sistema universitario por lo que era menester como antecedente para cursar esta carrera, el bachillerato.

“...Los maestros necesitan ahora ser más cultos, por lo menos como las personas que ejercen otras profesiones, los médicos, los abogados, los ingenieros, etc. salidos de las aulas de la Universidad; puede no serlo, su especialidad nunca podrá alcanzar el legítimo rango de profesión sino que seguirá siendo hasta ahora, un mero oficio u ocupación rutinaria de estas que, como las artesanías pueden ejercerse con una cultura general mínima con tal de tener los conocimientos técnicos indispensables para el caso.”⁸

A partir de estos postulados de Ramírez, será la permanente demanda de profesionalización del magisterio que enarbó el S.N.T.E. y que es el antecedente inmediato de la exigencia de cursar previamente el bachillerato antes de la Normal, que se hace un hecho hasta 1984 cuando se eleva a nivel licenciatura la educación normal.

En los años cincuenta y sesenta el normalismo es impactado por los avances científicos y tecnológicos. Se reestructuran planes y programas de estudio, se observa un incremento en la demanda de educación básica, por lo que se incrementa la matrícula en las normales, y se le da un fuerte impulso a este nivel con un mayor presupuesto. Al egresar los normalistas tenían un salario que

⁸ Ramírez, R. En: Fragmentos de la ponencia presentada en el congreso de Educación Normal, Saltillo Coah. Abril de 1944. Cuadernos S.E.P. La profesionalización de la Educación Normal en México, 1944-1984. México, 1985. Citado En Elizondo, Aurora. Op. Cit, pag. 41.

en la historia del magisterio reporta una de las etapas con mayor poder adquisitivo. Por lo anterior, este periodo es conocido como los años de oro del magisterio, aunque es importante reconocer que para estas décadas un gran número de docentes no contaba con la certificación por lo que el Estado retoma esta problemática para proponer propuestas de solución mediante la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, quien desde los años cuarenta fue el encargado de habilitar a los docentes que no contaban con los estudios de profesor y de otorgar su certificación. Es también en los años cuarenta, cuando a raíz del surgimiento del S.N.T.E. se difunde la inquietud por la profesionalización del magisterio, esta añeja preocupación desde la creación de las normales no resuelta encuentra eco en los idearios del naciente sindicato, sin embargo, tampoco en esta época se le da una solución definitiva, por lo que sigue escuchándose en los discursos de este momento:

“Los normalistas siempre quisieron ser distintos y ser como los universitarios: querían constituir un grupo profesional diferente al resto de los profesionistas; querían tener su propio campo de actividad, sus propias funciones y sus propias normas de ingreso, de permanencia y de movilidad profesional, pero al mismo tiempo pretendían gozar de un estatus semejante al de los universitarios.”⁹

Con el advenimiento de la década de los setenta, el sentido de la educación normal y lo que se entiende por ser maestro nuevamente es trastocado por la difusión y expansión de la tecnología educativa, momento en el cual la enseñanza normal queda inscrita en una concepción eminentemente técnica.

⁹ Op. cit. pag. 47.

La racionalidad técnica, según Shon, es una herencia del positivismo donde la actividad profesional del docente es concebida como una actividad instrumental que resuelve las situaciones cotidianas en función de la aplicación de técnicas derivadas de los conocimientos científicos que aporta la teoría a partir de un proceso de investigación en el que el docente no participa, pues en esta perspectiva, esa función le corresponde a otros: los universitarios. Es en esta perspectiva que se presenta inevitablemente una separación personal e institucional entre la investigación y la práctica; al investigador le corresponde proporcionar una serie de constructos científicos de los cuales se derivan técnicas para la aplicación a situaciones concretas en las problemáticas cotidianas. En este sentido la tarea docente queda delimitada a la práctica como una aplicación de la teoría por lo que es imprescindible que el profesor haga suya la ingeniería de la educación, es decir, ciencia aplicada.

En esta perspectiva, se ensancha más el abismo entre el saber especializado del científico quien es el que produce y del papel del docente como consumidor de teoría, por lo que cada vez se hace más grande la división entre teoría y práctica quedando bien definidos los roles del universitario como investigador y productor de conocimiento; en tanto que el normalista defiende como campo especializado de su profesión el saber enseñar; sin embargo cada vez son más lejanos los marcos interpretativos de cada uno de ellos, por lo que la teoría que produce el universitario se aleja más de los marcos interpretativos del normalista, por lo que tiene una significación limitada y poco impacta en su práctica profesional.

Es en la década de los años ochenta cuando comienzan a circular serias críticas a tecnología educativa y a la formación docente basada en ella. Surgen propuestas de formación que tienden hacia el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, al cuestionamiento de la institución escolar y al reconocimiento del profesor como un elemento que puede cuestionar y transformar la propia institución a partir de su intervención consciente y responsable. Entre algunas de estas propuestas se pueden mencionar las siguientes: El profesor como investigador en el aula, de Stenhouse;; la enseñanza como una profesión de diseño, de Yinger; el profesor como profesional clínico, de Clarck y Griffin; el profesor como práctico reflexivo, de Shon.

Si bien estas propuestas de formación docente comenzaron a rescatarse en las propuestas curriculares tanto en la formación inicial, como en la permanente, es necesario reconocer que en el caso concreto de la B.E.N.M. con el plan 1984, se fundamente en el trabajo de Stenhouse, es decir, pretende formar un docente investigador al cual se ha dificultado arribar por cuestiones multifactoriales como son: el apego a tradiciones arraigadas, a la dinámica propia de la institución, a la problemática misma de relación teoría-práctica, entre otros.

Si bien la intención del presente trabajo no es profundizar en la dicotomía normalista-universitario; es necesario recurrir a este debate en el sentido de que el normalista en su constitución identitaria tiende a definirse en oposición al universitario. Cada cual tiene delimitados sus saberes, el normalista en su saber enseñar, en tanto que el universitario su campo es la cultura universal. Al

respecto, menciona uno de los profesores en una entrevista acerca de las características necesarias que él considera para un formador de docente en la B.E.N.M., lo siguiente:

“...nosotros deberíamos tener una situación docente como base, y no como universitarios, un determinado tiempo de experiencia frente a grupo, porque eso te proporciona seguridad, tablas, o no sé cómo llamarle para desenvolverte en una escuela de cualquier nivel. Una situación docente primero y ya después especializarte.”
(ERA/E2/p7)

El normalista, comenta Aurora Elizondo,¹⁰ “anhela ser universitario, en tanto que le permite ocupar el lugar deseado, ocupar el nivel superior de la jerarquía dentro del campo de los saberes...”. En tanto que el universitario posee el saber legitimado socialmente, al normalismo se le considera una educación de segunda debido a su dependencia del conocimiento producido por el otro.

Los puntos de diferenciación entre lo normalista con el sistema universitario, según afirma Aurora Elizondo, se articularon alrededor de cuatro aspectos:

“La educación normal definió su objeto de trabajo como metodologías de la enseñanza y actividades económico-productivas, la universidad se dedicaba al a producción y difusión de la ciencia y la cultura; la educación normal será siempre de carácter popular y democrático, oponiéndose al carácter elitista de la educación universitaria; la universidad será autónoma, la educación normal fungiría como representante del estado; finalmente, la enseñanza normal sería eminentemente práctica, rompiendo con el carácter ‘abstracto teórico’ de las universidades”.¹¹

¹⁰ Elizondo, Aurora. La U.P.N. ¿Un nuevo discurso magisterial?. U.P.N. Cuadernos de Investigación. México, 1988 p. 25.

¹¹ Idem. Pag. 43.

Esta escisión entre lo universitario y lo normalista se reafirma con las reformas a la Ley General de Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación, con fecha 13 de julio de 1993, en el capítulo II, fracción XIII donde señala:

"Es necesidad del Estado garantizar el carácter nacional de la educación básica, normal y formación de maestros"

Con lo anterior se comprende como la enseñanza normal a diferencia de la educación universitaria no cuenta con autonomía en ningún rubro al depender totalmente del Estado.

Es así como se ha ido construyendo y reconstruyendo el campo de trabajo de las escuelas normales a las cuestiones eminentemente prácticas con un endeble soporte teórico, el cual incluso se desdeña por inoperante, alejada de la realidad y como pérdida de tiempo. Esta ruptura entre lo teórico y lo práctico es lo que ha provocado, entre otros aspectos, que cada vez estén más alejados los marcos interpretativos de los profesores de lo "teórico" con una implícita tendencia taylorista en la educación, lo que explica, en parte, la dificultad de una formación basada en la reflexión sobre la práctica, ya que esta supuesta reflexión no rebasa el sentido común y en donde la experiencia no se resignifica con la intención de superar las problemáticas encontradas en la intervención pedagógica.

3. 3. LA PRÁCTICA DESDE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL.

Al convertirse la tarea docente en una actividad instrumental centrada en la eficacia y la eficiencia, su preocupación fundamental está puesta en lo inmediato, en lo evidente, es por ello que el problema de los fines de la educación, los valores, las concepciones de hombre y de sociedad son soslayados por este docente técnico porque quedan ajenos a su intervención.

La formación docente en esta perspectiva necesariamente tiende, en primer lugar, a proporcionar un cuerpo de conocimientos en los cuales se funda la enseñanza. En un momento posterior se pretende desarrollar las competencias profesionales, debido a que en esta lógica, es indispensable manejar elementos científicos básicos, para posteriormente, aprender a aplicarlos en situaciones semejantes. Esta perspectiva en la formación docente abarca dos componentes, el científico-cultural y el psicopedagógico. El primero asegura el conocimiento a enseñar y el segundo atiende el cómo actuar en el aula de una manera eficaz. En este sentido Pérez Gómez, comenta:

“...se desarrolla una imagen de profesor como técnico especializado que aplica las reglas y rutinas que se derivan del conocimiento científico y estandarizado para gobernar los procesos de aula y provocar el deseado y previsto aprendizaje de los alumnos.”¹²

Esta concepción de formación docente bajo los preceptos de la racionalidad técnica es vigente en el discurso de uno de los informantes cuando señala:

¹² Pérez Gómez, Angel. El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado.

"Los maestros de grupo nos comentan: nosotros creemos que ustedes traen nuevas técnicas. Ellos creen que vas a la práctica con una técnica diferente y también la técnica, incluye otros elementos además de la situación teórica que les damos aquí a los muchachos. Cuando van a las prácticas los normalistas, llegan a darse de topes con los maestros de grupo y tienen que reproducir el modelo porque si no, los evalúan con 8 ó 7". (ERA/E1/p2).

Este fragmento permite rescatar algunos de los propósitos de la tendencia de formación en la racionalidad técnica en la que mucho tiene que ver la formación inicial para la docencia de los sujetos en cuestión, debido a que, como ya se mencionó, todos ellos corresponden a la misma temporalidad en donde la tendencia dominante de formación inicial fue el docente como técnico. Esta noción se caracteriza por el desarrollo de habilidades y capacidades para la docencia, entendidas éstas como el diseño de objetivos desde la psicología neoconductista, ser un ejecutor de actividades de aprendizaje, aplicador de técnicas grupales y la confección de instrumentos de medición.

Estos rasgos llevan a una noción de la realidad escolar conceptualizada como homogénea, estática, ahistórica y fragmentada. La formación que se construye desde esta perspectiva lleva a comentarios y a experiencias que denotan una percepción de abismo entre la formación inicial en las aulas de la normal, con la situaciones a que ellos se encuentran al egreso, en este sentido se ilustra con algunos comentarios que refiere el profesor Eduardo Ramos, al respecto:

"(...)lo que me dijo hace poquito una de las alumnas que nosotros les pintamos las escuelas muy bonitas y la realidad en la que ellos llegan a trabajar es otra [...].los mismos muchachos han regresado y han dicho: no es lo mismo, lo que ustedes nos decían cuando nos llevaban a practicar. Es muy feo la escuela en donde me asignaron, no es igual la práctica que la realidad, entonces yo pienso que trataría de preparar a los muchachos de acuerdo a las necesidades reales que estamos viviendo, a donde se vayan a trabajar." (ERA/E1/p 5 y 1).

Un aspecto importante de comentar es el cómo el docente formador concibe la realidad escolar, y como esta concepción está estrechamente vinculada a los criterios con que selecciona las escuelas primarias en que se llevarán a efecto las prácticas, al respecto la Profra. Itzel Rubio, comenta:

"Afortunadamente trabajo en escuelas muy prestigiadas en donde los maestros desde la primera entrevista percibo que trabajan muy bien, los alumnos están a un buen nivel de aprendizaje, en esas escuelas de prestigio alto se les presiona a los normalistas para que hagan un buen trabajo y de esa manera aprenden la forma en que tienen que trabajar y que no es fácil enfrentarse a un grupo." (IRV/E1/p3)

Como se observa, es altamente valorado el trabajar las prácticas en las escuelas primarias en donde las condiciones para el trabajo sean óptimas, es decir, con buena ubicación, *prestigio institucional*, donde los niños no tengan problemas económicos, de aprendizaje o conducta. Lo anterior remite a pensar que se busca la escuela *modelo*, la que no provoque distractores en el trabajo del normalista que se reduce en **dar la clase**.

Lo anterior, da la pauta a interpretar que la conceptualización de la realidad escolar es estática, ahistórica, debido a que no se cuestiona el nivel socioeconómico de los escolares, las problemáticas institucionales no es

importante reconocerlas, ni las características culturales de los niños que asisten a la escuela. En este sentido, cobra significado el reclamo que en apartados anteriores hacía la normalista una vez que egresó de la normal, a su profesor de laboratorio de docencia, en el cual reprocha el que sea tan distinto su labor en una escuela primaria de la periferia del Distrito Federal a las escuelas modelo, en donde se realizaron sus prácticas como estudiante. Con esto no quiero decir que el problema se tan simple como el trabajar otras escuelas primarias y se subsana dicha situación; lo realmente importante es que durante el trabajo en las prácticas de los normalistas es imprescindible que ellos hagan conscientes las características de la institución, de la comunidad y de los alumnos que asisten a la escuela; que lo problematicen y lo tomen en consideración para la planificación del trabajo escolar que va más allá de una serie de indicaciones para dar una clase; sino que es indispensable reconocer que la realidad escolar es única, incierta, cambiante donde se conjugan factores y condiciones ante los cuales el maestro tiene que dar respuesta desde la inmediatez, por lo que la práctica docente es impredecible en un ambiente ecológico complejo.

La perspectiva de formación desde la racionalidad técnica tiene un de sus mayores debilidades en que en el espacio áulico las problemáticas a que tiene que dar respuesta el profesor no corresponden a estándares, sino se encuentran dentro de un ámbito singular, complejo, en la incertidumbre, en un conflicto de valores que demandan del profesor respuestas inmediatas a partir de los fines, los contenidos y los medios de acuerdo con las características del grupo que atiende en un medio socioeconómico determinado. En este sentido, la ciencia "pura" o sus

derivaciones aplicables a partir de ella, no representan para el maestro una respuesta significativa en la acción; es por tal motivo que primero como normalista y después como maestro con grupo de educación primaria, desdeña lo "teórico" porque no es posible dentro de esta lógica, vincularlo con la práctica escolar.

La falsa escisión entre teoría y práctica en esta lógica de formación, reside en que se concibe a la práctica como una aplicación de la teoría, es por ello que en los primeros espacios curriculares se trabajan cursos que pretenden proporcionar al normalista conocimientos científicos básicos aplicables acerca de la docencia: generalmente cursos de psicología y didáctica, entre otros, para posteriormente desarrollar las competencias para la aplicación, ya que éstas, en un inicio pueden ser ambiguas y carente de sentido.

Esta noción de práctica es concebida como una mera socialización e inducción profesional en las condiciones materiales, sociales y de trabajo; a la cual el docente tendrá que inscribirse casi sin cuestionar la institución escolar con sus formas de organización, tradiciones, rituales, rutinas, lo que es fácil de reproducir con los vicios de antaño porque se carece de un apoyo teórico conceptual que sirva de marco interpretativo para explicar y transformar la acción.

A continuación la Profesora Berenice Obregón, evidencia sus puntos de vista acerca de lo que significa para ella la práctica escolar:

"El hecho de que los normalistas ya se enfrenten a un grupo y se den cuenta de la realidad que los va a atar durante treinta años, eso es lo más impactante para ellos." (BOT/E1/p1).

La formación inicial es entendida como el proceso de asumir el rol de ser maestro, mediante acercamientos concretos en una institución escolar ya dada, donde hay que aprender las rutinas, los rituales y apegarse a las tradiciones, de lo que implica la tarea docente, sin más allá de una reflexión y reconceptualización de la función docente, es decir, se concibe la formación como un proceso lineal y mecánica donde el maestro no arriba a concebirse a sí mismo como sujeto, sino como el modelo del buen maestro.

3. 4. LA PRÁCTICA CONCEBIDA DESDE EL PENSAMIENTO PRÁCTICO DEL PROFESOR.

Esta noción de práctica se sustenta en una percepción de realidad escolar dinámica, única, cambiante e incierta; en la que se establecen relaciones sociales entre los sujetos que participan en el contexto escolar. Cuando se habla de sujetos se piensa que éstos tienen necesidades, intereses, deseos, alcances y limitaciones. ante situaciones problemáticas cotidianas que se presentan en el aula y a las cuales hay que enfrentar mediante la intervención docente desde la incertidumbre, la inmediatez y el reconocimiento de la diversidad.

La intención de la formación cobra significado durante la intervención pedagógica para desarrollar en el docente las habilidades que permitan actuar competentemente ante las demandas del aula entendida como un ambiente ecológico complejo. Para que esto sea posible es indispensable usar como herramienta conceptual a la reflexión:

"La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una respuesta totalizadora, que captura y orienta la acción".¹³

La racionalidad práctica se compone de tres aspectos donde la reflexión es el eje metodológico:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El primero se refiere al conocimiento que orienta todo quehacer del hombre sobre el saber hacer, conocimiento producto de la experiencia y de la acción pasada que se consolida en rutinas.

La reflexión en la acción es un conocimiento cotidiano que se piensa al mismo tiempo que actúa es lo que Shon llama reflexión en y durante la acción. En este proceso se encuentran íntimamente relacionados el análisis racional y elementos emotivos que condicionan la actuación y su reflexión. Es un espacio de confrontación entre las creencias y los esquemas teóricos en donde se contrastan confirman o refutan los planteamientos para reconceptualizar en el proceso.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción representa un elemento importante para el proceso de aprendizaje permanente en la formación:

¹³ Pérez Gómez. op. cit. pag. 136.

"(...) en dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo no sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones; y, lo que en mi opinión es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional cuando se enfrenta a situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas"¹⁴

Los tres elementos que conforman el pensamiento práctico del profesor es importante destacar que no se pueden abordar por separado, en el entendido de el pensamiento práctico atiende a situaciones diversas e inciertas en su práctica cotidiana. El trabajarlos de manera conjunta nos remite a una intervención práctica y racional que optimice la tarea docente.

Se rescata de esta perspectiva que el problema de la ruptura entre teoría y práctica queda resuelto en la medida que se recurre a la teoría como elemento explicativo de la acción en un proceso dialéctico que necesariamente lo práctico se eleve al rango de lo teórico.

Las prácticas de los profesores de laboratorio de docencia II y III en la B.E.N.M. en algunos casos intentan un acercamiento a esta noción de práctica, como es el caso de la Profra. Silvia Vallejo, quien comenta sobre sus vicisitudes al tratar de implementar este proyecto de trabajo:

¹⁴ Idem. pag. 138.

"Al otro día venimos de la práctica y en clase comentamos lo que observaron, comenzaron solos a confrontarse, con respeto. es que la dinámica la hubieras hecho de tal forma, o es que quedaron duda, es que el contenido, también fue un grupo que se prestó a la actividad y de ahí vamos a leer porque no resultaron bien los experimentos, y cuando pusimos la línea del tiempo hubo un niño que levantó dos veces la mano: es que no le entiendo, qué es eso. Ahora sí, vamos a los libros y qué sucede con la línea del tiempo, con la causalidad, y por qué el experimento no resultó y estamos en ese proceso. Nos vamos a una práctica por equipos, ahí sí fuertemente determinado por el maestro de laboratorio, donde hice equipos pensando en las necesidades de los alumnos, pensando en los niveles próximos y siento que hay alumnos, que en grupo leen, repiten, memorizan; porque eso hacen, pero llega a la práctica y movido, es él el que se está disfrazando y está haciendo...pero a la inversa hay alumnos que se ponen muy nerviosos porque no saben qué hacer en un grupo, pero eso es tiempo, tiempo también que le caiga el veinte y cierre el proceso, pero en qué medida empujarlo. Decirle, mira, tú puedes. Nos vamos a la práctica y en ese lapso vamos y venimos a la escuela y en el salón para que ellos vayan decidiéndose por un problema ya a investigar, ya en todo el semestre. Después nos vamos a la práctica individual, una observación con su maestra y de ahí, presentan su proyecto de investigación que va a ser trabajo durante todo el semestre y a ver, qué sucedé. Los alumnos preguntan que se les diga qué van a leer, les respondo que no sé, depende de lo que vayamos necesitando, a ver qué resulta..." (SVC/E1/p6-7)

Si bien la noción de práctica que intenta desarrollar la profesora Silvia Vallejo no es la más generalizada, no podemos negar que existen otras formas de concebir la formación docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, que no es una situación sencilla instrumentalizarla debido a que los normalistas presentan algunas resistencias por no estar dentro del margen de certidumbre y homogeneización a que están acostumbrados. Por otro lado este tipo de trabajo en la confrontación de colegio es invalidado por no corresponder a los cánones institucionales de entender la formación, pero al menos se empiezan a abrir espacios desde otra perspectiva de formación.

3.5 A MANERA DE CIERRE.

Al iniciar el planteamiento acerca de mi preocupación por la tarea docente cotidiana que se vive día con día en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la forma como se va incursionando en el proceso de formación inicial, dio la pauta para desarrollar esta tesis, que si bien para algunos lectores pareciera quizá una agresión al normalismo, la intención es reflexionar y reconceptualizar las prácticas que se desarrollan al interior de la Normal.

El desarrollo de la presente tesis remite a ir observando minuciosamente como son múltiples e inciertos los factores que intervienen en cada uno de los sujetos docentes, y que poco se atiende a recuperarlo desde lo histórico-social con expectativas, deseos, carencias, limitaciones; así como la lógica desde donde se plantea la noción de práctica docente.

Entre estas situaciones cabe destacar el papel que juegan las tradiciones en la formación del *buen maestro* y que tanto los actores como la institución han ido validando según sea el caso. La invalidación aparece como una forma de descalificar las prácticas diferentes que no correspondan al *ideal*, al *deber ser* de un *buen maestro*, que sólo vive en el imaginario y al momento de mirar afuera y observar como el proceso de formación inicial queda muy distante de la problemática que viven los maestros en la escuela primaria, es necesario hacer un alto y reflexionar que sentido tiene mantenerse en una noción de formación apegada preferentemente a los aspectos instrumentalistas, que si bien no son del

todo malas, ni buenas , vale la pena hacer un balance y plantearse propósitos y expectativas que orienten hacia otros sentidos.

La formación inicial hoy día, requiere necesariamente de problematización, reflexión-acción, herramientas clave para el trabajo docente y en tanto se continúe con una noción de formación inscrita en el *ideal, deber ser* descontextualizada y aislada, podrá observarse el desfile de reformas educativas, diseños curriculares para la formación inicial y propuestas pedagógicas innovadoras y que las tradiciones de la formación que permanecen en la B.E.N.M., conjuntamente con sus actores se encargaran de ajustarlas y organizarlas acordes al *ideal y tradición del buen maestro*.

Al hacer referencia a los imaginarios se encontró que durante el desarrollo de la investigación se apela a la *vocación, al buen vestir, al uso de material didáctico, el control de grupo*, como elementos centrales para el desarrollo de una práctica pedagógica.

La práctica pedagógica observada desde este ángulo pareciera sin sentido, al encontrarse desviada de su cometido, plantearse problemáticas inscritas en un contexto (escuela primaria) y regresar a las aulas de la Normal para confrontar y contrastar la práctica.

Si bien estos momentos de planeación, realización y evaluación, aunada a la recuperación de la práctica aparecen en lo cotidiano, dando cada formador una

orientación más apegada a lo instrumental y dejando de lado la confrontación por considerarse una agresión al normalista y entonces se comentan generalidades, en otras situaciones se omiten, apareciendo la práctica pedagógica como una certeza, estática, en donde todo estuvo *muy bien*.

Por lo que es necesario y urgente que la práctica docente y la noción de formación se reflexione y cuestione para ser abordada como única, incierta, dinámica y ubicada en un contexto abarcativo donde los participantes son sujetos de carne y hueso con posibilidades y límites.

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.

AYALA, Laura. Enfoques reduccionistas de la práctica docente. Revista: Pedagogía U.P.N. ENERO-ABRIL 1986. Vol 3 No. 6

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

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.

FIERRO, Cecilia et. al. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción, Paidós. México, 1999.

FIERRO, Cecilia et. al. Más allá del salón de clases C.E.E. U.N.A.M. México, 1990

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.

IMAZ Gispert, Carlos. Contradicciones acerca del profesionalismo: El caso de los maestros de primaria en MÉXICO. En: Revista Acta sociológica. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Vol. IV México sep-dic 1992 No. 6

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

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

Medina Melgarejo, Patricia. El análisis y el problema teórico de los relatos de vida U.P.N.

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.

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.

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.

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

WALCOTT, Harry, F. Sobre La intención biográfica, Canadá 1981.