

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

De estudiante profesor a maestro principiante. Estudio en casos

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Martha Yolanda Piña Hernández

Director de Tesis: **Dr. José Antonio Serrano Castañeda**

México, D. F.

Junio, 2015

*En memoria de Martha Yolanda Hernández e
Isaac Piña Pérez. Amor, sentido, vuelo...*

*Para Gaby y Norma, mis hermanas, soportes
siempre, pero en especial, en este ciclo de
vida...*

Para Alejandra y Rodrigo, mis hijos.

Agradecimientos

Al Doctor José Antonio Serrano Castañeda, con todo mi afecto y admiración por su calidad académica y humana, por ser parte fundamental para la culminación de este proyecto.

A Ernesto Alfredo Eguiza Salomón, mi esposo.

A Enrique Martínez Vega, Enrique, Esteban, José Carlos, Jorge Isaac y Eduardo por los ratos agradables y el cariño que siempre me dan.

A Ana María Varela, Carmen Antonio Vázquez, Verónica Rojas Nova e Isabel Martínez Araiza, amigas entrañables.

A Laura Elena Estrada Alemán, Adrian Pérez Rojas y César Ceres, compañeros de la UPN, amigos y cómplices en la búsqueda de otras formas de ser docentes.

A los profesores: Abril, Mayo, Junio, Ale, Gaby, Luisa, Hugo y Paco por compartir sus voces para comprender algunas aristas de la formación inicial del magisterio y la inserción a la escuela primaria de los maestros principiantes.

A mis lectores: Mtra. Blanca Flor Trujillo Reyes, Dr. Antonio Carrillo Avelar, Dr. Arturo Ballesteros Leiner y al Dr. Juan Mario Ramos Morales por el tiempo dedicado a la lectura de este documento, por su apoyo, observaciones y sugerencias.

Índice	Páginas
Introducción.....	7
1. El aprendiz del oficio de investigador. El punto de partida.....	11
1.1 La trayectoria profesional y las implicaciones con el objeto de estudio.....	13
1.2 La construcción del proyecto de investigación.....	27
1.3 El estado del arte.....	31
1.4 Las preguntas.....	42
2. Aspectos teórico metodológicos.....	44
2.1 Los supuestos teóricos.....	45
2.2 Los propósitos.....	50
2.3 El referente del estudio.....	51
2.3.1 La comunidad normalista: Generación 2004-2008.....	52
2.3.2 El pasado remoto.....	55
2.3.3 La implantación de la licenciatura.....	61
2.4 La perspectiva metodológica.....	67
2.5 Los sujetos, profesores principiantes.....	78
3. La formación inicial del magisterio. La demanda de la institución.....	87
3.1 Una mirada sobre el currículo.....	88
3.2 Introducción a la lógica curricular. Contexto socio-histórico.....	93
3.3 Descripción del Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997.....	97
3.4 Análisis curricular de los programas de Observación y práctica docente.....	117
3.4.1 Las jornadas de observación y práctica.....	127
3.4.2 El sistema de acompañamiento.....	130
3.4.3 La elección de las escuelas de práctica.....	131

4. El acercamiento gradual a la práctica. Las experiencias de los estudiantes profesores	137
4.1 El aprendizaje del “oficio” de ser maestro.....	140
4.1.1 Modos del acercamiento gradual a la práctica.....	143
4.1.2 Los modos del acercamiento, la práctica en la BENM.....	152
4.1.3 Los saberes en la planeación.....	156
4.1.4 El saber de la recuperación.....	165
4.1.5 Los saberes en la escuela primaria.....	183
4.1.6 Valoración de la formación inicial.....	195
5. La inserción profesional al sistema educativo mexicano.....	205
5.1 Las ordalías.....	207
5.1.1 La selección de la escuela.....	208
5.1.2 Los documentos de adscripción.....	211
5.1.3 El primer día de trabajo.....	214
5.1.3.1 Las presentaciones iniciales.....	216
5.1.3.2 La designación como profesor de apoyo.....	220
5.1.4 El primer grupo.....	227
5.1.4.1 Las características de los niños	235
5.1.4.2 Las comisiones y los programas nacionales.....	245
5.2 El sentido de ser maestro principiante.....	262
5.3 La docencia como forma de vida.....	271
A manera de conclusión.....	276
Referencias.....	286
Anexos.....	296
1. Mapa curricular del plan de estudios de educación normal primaria, 1975-reestructurado.....	297
2. Mapa curricular del plan de estudios de la licenciatura de educación primaria, 1984.....	298

3. Finalidades y contenidos de los cursos de Observación y práctica docente en el plan de estudios 1997.....	299
4. Relación entre los campos del perfil y las asignaturas del plan de estudios 1997.....	301
5. Núcleos temáticos para el análisis del trabajo docente 7º y 8º semestres, 1997	302
6. Propósitos generales de las asignaturas observación y práctica docente.....	305

Introducción

El propósito de este documento es mostrar el pasaje de ser alumno al de ser maestro en el contexto particular de los egresados de la generación 2008 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y que se incorporaron como profesores a escuelas primarias ubicadas en diferentes delegaciones políticas del Distrito Federal, en el ciclo escolar 2008-2009.

El trabajo recupera los significados del proceso de convertirse en profesor a partir de la experiencia vivida por dos hombres y seis mujeres en la formación inicial, durante el acercamiento gradual a la práctica de ser maestro que señala el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997, así como algunas de las vivencias que tuvieron lugar en los dieciocho primeros meses del ejercicio profesional.

Pero, ¿cómo redactar la introducción de una indagación sobre la experiencia humana que trata con los sentidos y significados que median la acción de los sujetos?, ¿cómo comunicar o recordarle al lector la vivencia de investigar y estructurar la tesis para una estudiante de maestría dedicada a la docencia? Durante varios días, distintas ideas dieron vuelta en mi cabeza. Sin embargo, no encontraba las palabras que expresaran, además del aspecto formal de una introducción, las impresiones emocionales (sentimientos, deseos y motivaciones) que me han acompañado durante más de cinco años en la construcción de este manuscrito. Posiblemente, fue el vuelo de una mariposa amarilla el que me hizo recordar la sabiduría de algunos de nuestros paisanos (retratada en la literatura) respecto a la condición y pluralidad humana.

Así fue como me decidí por utilizar un libro de cuentos que, seguramente, usted leyó en sus años de adolescencia o juventud, quizá como parte de una tarea escolar: “Canasta de Cuentos Mexicanos” de Bruno Traven.

En esa obra aparece el relato denominado “Canastitas en serie” que da cuenta de formas de estar en el mundo, encarnadas en los dos personajes centrales del cuento: Mr. Winthrop y un indio oaxaqueño. Por si usted no lo recuerda, el primero era un turista norteamericano que, después de tres semanas de estancia en

México, estaba convencido de “haber penetrado el carácter y las costumbres” de sus habitantes (Traven, 2003, p. 14) y ve la oportunidad de hacer un buen negocio con las canastas que fabricaba el indio. El extranjero vivía, como la mayoría de los hombres de las ciudades cosmopolitas, en un mundo obsesionado por la velocidad, la eficiencia, la eficacia, la utilidad, las certezas y por la obtención de ganancias abundantes y fáciles. Para lograr el éxito de su nueva empresa, tenía que convencer al indio de abandonar sus maneras de producción y utilizar las técnicas de fabricación en serie.

Para el artesano, a diferencia de Mr. Winthrop, cada canastita que produce es única y representa un pedazo de su alma. En su elaboración pone canciones y trocitos de él. No puede hacerlas en serie porque resultarían todas iguales y esto le devoraría el corazón.

En su intento de que el turista comprenda la producción artesanal, el indio le dice que cada una de sus creaciones demanda tiempo porque las fibras que usa requieren secarse y de un tratamiento especial para que no pierdan sus cualidades naturales, “pues de otro modo parecerían muertas y quebradizas” (Traven, 2003, p. 21).

Paralelamente a esa fase, el artesano menciona que recolecta la materia prima de la que extrae los tintes. Para ello, también es necesario el tiempo, porque “hay que esperar a que la luna se encuentre en posición buena, pues en caso contrario [las raíces] no darán el color deseado” (p. 21) o los insectos se convertirán en polvo en lugar de producir la gama de tonalidades deseada. Una vez que ha teñido las fibras, inicia su tejido.

Traven utiliza un tercer personaje, el narrador, quien nos dice que lo admirable del trabajo era que los diseños que exhibían las canastas no estaban pintadas sobre ellas, surgían de la imaginación del artesano y “mientras la pieza no estuviera acabada nadie podría saber cómo quedaría” (p.10), pero en cada una de sus creaciones se observaban flores, aves, tigres y otros seres que habitaban en su entorno.

La habilidad del artesano era producto de muchos años de esfuerzo; de apropiarse de la tradición sociocultural heredada de sus antepasados y que él ahora

reproduce inspirado en el gorjear de los pájaros o en los colores de las alas de las mariposas.

El sentido de la elaboración de cada canasta para el indio, se asemeja a lo que experimenté en la construcción de un proceso de investigación cualitativa y en la estructuración de este documento. Como el artesano, me impliqué en la redacción de las páginas de la tesis, de tal manera que recreara tejidos verosímiles sobre el pasaje de ser estudiante normalista, al de ser maestro principiante en la primaria.

Sin proponérmelo, en el juego de tramas y urdimbres, aparecieron cinco capítulos que dieron origen al diseño final. El primero, al que llamé: “El aprendiz del oficio de investigador. El punto de partida”, constituye el fondo sobre el que se tejieron las otras figuras. En éste se pueden apreciar distintos momentos. Al hilvanarse pretenden mostrar al artesano y su implicación con el objeto que construía; revela los avatares que vivió, en su calidad de aprendiz, para apropiarse de la tradición y los vericuetos para re-producir el legado de sus antepasados. Por último, se observan las tres interrogantes que dieron origen a la indagación.

En el segundo capítulo doy cuenta del proceso de fabricación. Aquí están los supuestos teóricos que construí en función de tres nociones centrales: sujeto, experiencia e institución, las que, al mismo tiempo, delinearon la conveniencia de un estudio de tipo cualitativo que utiliza la entrevista centrada en la narración para recuperar los significados de la experiencia vivida. Asimismo, rescato fragmentos de la historia de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, como referente del estudio y describo las características de los ocho maestros principiantes, coautores del documento.

El tercer capítulo contiene la descripción y el análisis del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997, así como de los programas relacionados con el acercamiento gradual a la práctica docente por los que transcurrió la formación inicial de los sujetos entrevistados.

En los dos capítulos siguientes están los hallazgos de la indagación. El cuarto se titula “El acercamiento gradual a la práctica. Las experiencias de los estudiantes profesores” y rescata los significados que los sujetos dan a las experiencias vividas en el aprendizaje del “oficio” de ser maestro. A partir de sus voces conocemos: los

modos de acercamiento a la práctica docente; los saberes que construyeron en el trayecto de convertirse en profesores, y la valoración que hacen de la formación inicial.

El quinto lleva por nombre “La inserción profesional al sistema educativo mexicano”. Las narrativas de los maestros principiantes muestran las pruebas simbólicas u ordalías (Serrano, 2007) por las que atraviesan para ser aceptados en la comunidad escolar a la que fueron adscritos, los aprendizajes que de ellas se derivan y el sentido que dan a la docencia en sus primeros años de ejercicio profesional.

Para finalizar, en el apartado “A manera de conclusión”, expongo algunas reflexiones sobre la experiencia vivida en el proceso de aprender el oficio de investigador en torno a la formación inicial de los maestros de educación primaria, y al espacio laboral en el que ejercen su profesión.

Capítulo 1

El aprendiz del oficio de
investigador. El punto de partida

Capítulo 1. El aprendiz del oficio de investigador. El punto de partida

Cabría indicar que la tesis es un espacio de contingencia y no siempre se prevé todo lo que saldrá, ni ocurre todo lo que se había pronosticado. En tanto sujetos sociales estamos a merced del espacio social y salir airoso es una hazaña.

José Antonio Serrano (2005, p. 159).

En este capítulo describo el itinerario, que sin rumbo preciso, inicié hace más de tres décadas. Durante el trayecto conocí distintos lugares y descubrí algunos matices de los paisajes que me rodearon. Con el transcurso del tiempo me di cuenta que varios de ellos eran similares a los que viví en mi infancia y adolescencia. En cambio, otras latitudes presentaron sinuosos caminos para arribar a parajes más exóticos que me ofrecieron seres e ideas antes desconocidas. Estos fueron mis sitios preferidos. En algunos de ellos habité por largos periodos y aprendí los sentidos y significados que los lugareños me compartieron; en otros sólo estuve de paso, pero en todos los lugares lo que me enseñaron sus moradores me sirvió para despertar en mí y adentrarme en una de las prácticas sociales que, por fin, admito me cautivó: la docencia.

Esa pasión que existía en mí, y de la que yo entonces no estaba consciente, me llevó a transitar entre maestra de primaria a maestra de normal y pasé a engrosar las filas de lo que alguien, seguramente sin reparar en los significados de las palabras denominó: “formador de formadores”, cuando lo más cercano a mi labor profesional tendría que ser, en dado caso, “de-formadora de formadores”. Sin embargo, las experiencias vividas, la necesidad de otros saberes y sobretodo el conocer si la labor cotidiana en la escuela normal tenía sentido, me impulsaron a seguir mi travesía. El paraje elegido me permitiría aprender a investigar. Pero para acceder a él, tenía que presentar un pase de entrada con un objetivo específico en el que expusiera por qué quería estar ahí. Para permanecer tuve que compartir con todos sus habitantes los motivos, deseos, temores, fracasos y fantasías que dieron origen a ese deseo y, para salir, tengo que dar cuenta de lo que hice y algo de lo

que aprendí, en ese paraje, a través de la construcción de mi objeto de investigación y la forma de abordarlo.

1.1 La trayectoria profesional y las implicaciones con el objeto de estudio

Cada sujeto percibe, piensa y habla de la realidad en función de los trayectos de formación que de manera consciente o inconsciente asume a partir de otros y junto a otros. En el caso de los sujetos que nos dedicamos a la enseñanza, comparto con Tedesco (1997) que el docente se construye mediante un proceso en el que se distinguen tres etapas básicas: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional.

En este sentido, mi vida personal y profesional ha estado ligada al sistema educativo nacional. Soy hija y nieta de maestros. Fui una estudiante que egresó de escuelas públicas; como profesionista ejercí la docencia en escuelas primarias y en este momento trabajo en una institución oficial de educación superior. Como madre me ha tocado vivir, desde otra perspectiva, las relaciones pedagógicas que se dan en la educación básica, media superior y, actualmente, en la universidad.

También, han dejado marcas los espacios laborales en los que me he desempeñado y orientan, aún en el presente, mi práctica como profesora y mi interés por comprender, desde otros ángulos, la formación inicial y el trabajo de los maestros de la escuela primaria. En el baúl de mis recuerdos distingo algunas situaciones que, según las veo ahora, dan cuenta de los significados de mi experiencia de ser docente y que apuntalan mis interrogantes sobre la formación inicial y la inserción a la docencia.

No elegí, guiada por el deseo, ser profesora de educación primaria. En aquel entonces, me interesaban las carreras relacionadas con física y matemáticas. El magisterio no era una opción para mí y estaba acostumbrada a tomar mis propias decisiones, alentada por el cariño y apoyo de mis progenitores. Sin embargo, al ser la mayor de tres hermanas y ante la muerte repentina de mi padre, fue la influencia de mi madre la que motivó la decisión de que estudiara para maestra.

Años más tarde, entendí que para mi mamá, como jefa de familia, la Normal representaba el camino para que sus hijas tuvieran un trabajo y porvenir seguros y, después de cuatro años, la posibilidad de seguir estudiando una carrera universitaria.

En esa época, las preparatorias y vocacionales vivían tiempos difíciles, por lo que las hermanas hicimos un trato con mi mamá: seríamos maestras y al terminar la Normal, cada quien elegiría la carrera que por “vocación” deseara estudiar. De las tres, la que más se resistía y renegaba, era yo, pero fui la única que continuó en el magisterio.

Fue en los años setenta cuando ingresé a la hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros. El currículo que cursé constaba de cien materias; la mitad de ellas correspondían a contenidos disciplinarios cercanos a los del bachillerato y el resto abordaba las cuestiones psicopedagógicas, didácticas y las relativas a la organización y administración escolar.

De acuerdo con el plan de estudios, el contacto con las escuelas primarias iniciaba a partir del tercer semestre. Los estudiantes realizábamos prácticas semanales y en el último mes de cada semestre efectuábamos la práctica intensa, que duraba una semana. Por lo regular, la mecánica consistía en que nos presentábamos a las primarias y observábamos el trabajo del grupo asignado, media mañana, mientras los profesores buscaban en sus programas y libros de texto los temas y seleccionaban los objetivos específicos que los normalistas deberíamos lograr en el próximo día de práctica.

En mi memoria no hay huellas respecto a la observación de un maestro de primaria dando clase frente al grupo. Lo que veíamos eran las instrucciones que los mentores proporcionaban a los niños para ejecutar una serie de tareas, tales como: planas, que los alumnos realizaban en “escalerita”; copias; la resolución de algoritmos matemáticos o la elaboración de series numéricas y la búsqueda, en los libros gratuitos, de respuestas textuales a los cuestionarios que los docentes elaboraban, en ese momento, sobre ciencias naturales o sociales.

Ese mismo día, la mayoría de los profesores nos daban información sobre los alumnos que no trabajaban, los que presentaban problemas de aprendizaje o conducta y que por lo tanto les deberíamos poner más atención. En ocasiones nos daban sugerencias para “controlar” la disciplina del grupo o veíamos las estrategias que ellos empleaban, para que los niños se “aplicaran en los deberes”.

De tercer al sexto semestre, practicábamos con alumnos de ocho a catorce años y en el último año de la carrera lo hacíamos con grupos de primer y segundo grado, porque, según decían los maestros de la Normal, eran los años más difíciles, sobre todo, primero, donde los niños debían aprender a leer y escribir, por lo que los futuros maestros teníamos que manejar muy bien los métodos para poder enseñar, o mejor dicho, recitar el Global de Análisis Estructural, que era el método en boga, en aquella época.

Las prácticas eran supervisadas y calificadas por la profesora de didáctica en turno -quien era la única responsable del desempeño de los normalistas-, y por el maestro de educación primaria. Los requisitos para poder trabajar con el grupo eran contar con la planeación didáctica y con mucho material didáctico llamativo, de preferencia individual y colectivo.

Para la planeación utilizábamos el currículo oficial (plan y programas de estudio) elaborados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y los libros de “colores”, uno por cada grado y por asignatura, confeccionados por algunos de los autores de los libros de texto gratuito y que trabajaban en el Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional o en el Colegio de México, entre otras instituciones. Y que, como ha de suponer el lector, en el fondo se jugaban dos concepciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Los materiales de CONALTE, diseñados “a prueba de maestros”, se fundamentaban en la tecnología educativa y en la psicología conductista. Mientras que los documentos elaborados por los académicos estaban más cercanos a planteamientos de índole cognitivo y a los desarrollos, quizá incipientes, de las didácticas específicas, no instrumentalistas y que con el tiempo, también, fueron cuestionados por sus autores, reconociendo además, el desconocimiento que se tenía de la escuela primaria y de

sus actores, y por lo tanto, del alcance de la reforma (Rockwell y Gálvez, 1982; Rockwell y Quiroz, 1990; Candela, 1997).

Mientras tanto, la comunidad normalista y los maestros de primaria, como siempre en medio de distintas concepciones, buscaban encontrar alguna posible congruencia. Trataban de entender los enfoques de las asignaturas que elaboraron, de manera aislada, diferentes grupos de especialistas, y que aun ellos difícilmente dominaban de manera integrada, e intentaban aprender (al mismo tiempo que enseñar) la gramática estructural, la teoría y lógica de conjuntos, entre otras cuestiones, para que la planeación cumpliera con su cometido: guiar paso a paso lo que el maestro debería hacer en la interacción con el grupo.

La imagen que recuerdo como practicante durante cuatro semestres, es que ser profesora consistía en aplicar la información teórica que se trabajaba en la Normal, así como las prescripciones de los materiales curriculares. Si algo no me funcionaba en el aula, que por lo regular era siempre, o no correspondía a lo que los científicos de la tecnología educativa decían, tal situación obedecía a mis propias carencias y a mi falta de entendimiento. Ante los profesores de la BENM y primaria no podía expresar mis contradicciones, dudas o fracasos porque esto repercutía en mi calificación, aunque seguramente ellos vivieran lo mismo.

El último año de la carrera fue el más significativo para mí porque confirmó que la docencia era otra cosa. En los cursos de Didáctica especial y práctica docente V y VI, coordinados por la profesora Conchita, la práctica cobró otro significado: era una fuente de conocimiento. Descubrí que no era lo mismo trabajar con niños pequeños que con los de 3^o a 6^o grados.

En la relación cara a cara con los alumnos de segundo generé un conocimiento sobre cómo relacionarme con ellos, cómo involucrarlos en el trabajo de clase. A mi memoria vienen escenas de cuando trabajé un tema relacionado con los conjuntos. A cada niño le entregué una bolsa que contenía diversos juguetes de plástico, que días antes había comprado en el mercado de Sonora. Cuando sacaron el material, varios alumnos empezaron a pelear porque querían el robot que tenía “los botones”. Todos tenían un robot, pero nunca me di cuenta de que eran

diferentes. Esa jornada fue un desastre, pero aprendí ciertas formas de reaccionar ante las conductas y actitudes de los pequeños.

A partir de las observaciones de la maestra de la Normal, también tomé conciencia de algunas de las “minucias” del trabajo docente relacionadas con: cómo moverme en el aula; cómo repartir el material para no perder mucho tiempo, de tal manera que todos iniciaran al mismo tiempo las actividades; cómo revisar la tarea o los ejercicios de clase; “a ver con la espalda”, entre otras, y que de una u otra forma repercuten en la vida del aula. Asimismo, entendí que al revisar mi trabajo con los niños de segundo grado, podía enseñar mejor a los alumnos y tener más elementos para las próximas prácticas.

Así, en las siguientes jornadas experimentaba con el grupo de primaria las nuevas secuencias didácticas y ya de regreso a la Normal comentaba con la profesora las modificaciones que realizaba a la planeación, en función de los imprevistos que se presentaban en el aula; confrontaba las problemáticas y dificultades que observaba en los niños, al aprender determinados contenidos con los autores que leía. Algunas de ellas, en aquel momento, no tenían explicación, pero la maestra me decía: ¡Fundamenta! Difícilmente lo pude hacer, los elementos con los que contaba eran de sentido común; sólo tenía algunas evidencias del trabajo de los niños. Años más tarde, ya como maestra en servicio, encontré los argumentos a las dificultades que presentaban los niños al trabajar, por ejemplo, problemas de adición o sustracción y que de manera intuitiva había detectado. Un investigador francés, G. Vergnaud (1985), abordaba los significados de las operaciones aritméticas, así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al egresar de la Normal, los profesores principiantes llenábamos una solicitud de adscripción para incorporarnos al servicio. Elegíamos una de las cuatro Direcciones de Educación Primaria y el criterio de asignación era el promedio general de la carrera. Sin embargo, esto no ocurrió así. Compañeros que ocuparon los últimos lugares (de 1600 estudiantes que éramos) llegaron a escuelas céntricas, por su relación con el sindicato. Los demás, no obstante de estar en mejores lugares del escalafón, fuimos enviados a la periferia de la Ciudad de México. Ahí se

requerían maestros comprometidos, dispuestos a trabajar, según nos dijeron las autoridades en turno.

A pesar de que en mi paso por la Normal encontré docentes que me dejaron huellas afectivas y cognitivas y que en el trabajo con los niños descubrí que había tanto que aprender, no quería ser profesora. Aún pensaba que ser maestra de primaria era una ocupación de segunda, por lo que al concluir los estudios de magisterio, presenté el examen de admisión a la UNAM, institución que era lo máximo para mí en aquel momento.

La decisión sobre la carrera fue complicada porque dudaba de mi formación normalista para estudiar física o matemáticas. Opté, según yo, por lo más sencillo: presentarme a Pedagogía; tomé en cuenta mis antecedentes escolares y los problemas que tenía como profesora en una escuela. Además, por si las dudas, hice el examen de admisión en la Normal Superior; me inscribí a la especialidad de Matemáticas. Meses después la abandoné porque fui aceptada en la UNAM y yo ya no quería estar con maestros.

Mi incorporación al campo laboral fue en una escuela cercana a los tiraderos de basura de Santa Fe, Distrito Federal, con un grupo de 62 niños que cursaban el segundo grado. Sólo la mitad de ellos sabían leer y escribir; situación de la que no fui consciente hasta que las madres me daban las gracias porque sus hijos ya habían aprendido a leer. ¿Cómo le hice? No lo supe en ese momento porque siempre traté a los niños como lectores. ¿Algo de lo que dice Ferreiro desde finales de los setentas, respecto a la apropiación de la lengua escrita, puede explicarlo? Posiblemente.

Las condiciones de vida de mis alumnos eran precarias. Sus características, así como las de la escuela, no correspondían a los ambientes en donde había practicado y realizado el servicio social. Los niños de Santa Fe, vivían en cuevas. Mi salón de clase era de lámina, por ello cada vez que releo Aulas de emergencia de Samuel Salinas, 1983, revivo esos años de trabajo. En ese lugar me di cuenta de las circunstancias infrahumanas en las que podía vivir la gente, por desgracia aún vive, y de los contextos en los que el maestro trabajaba. Fue entonces que pensé más seriamente en la función que tiene el profesor y en sus condiciones de trabajo.

Creo que como todos los recién egresados cuestioné mi paso por la Normal. Lo que había aprendido no correspondía al ambiente escolar en el que ejercía la docencia y, a pesar de que entre los padres era considerada como “buena maestra”, un día Ivonne, de siete años, me dijo: “Maestra ya no quiero estar con usted, porque es muy enojona”. Para mi ego fue como una cubetada de agua fría; mi respuesta inmediata no se hizo esperar: “Está bien Ivonne, cámbiate de grupo, yo hablaré con el maestro”.

Me dolió, porque, además, esta chiquita era la alumna “ideal”. Al llegar a mi casa, comenté con mi madre sobre lo que había ocurrido. Ella me dijo: “Qué derecho tienes tú de hacer sufrir a un niño”. Esa no era mi intención, pero los esquemas bajo los cuales crecí en la escuela primaria y secundaria, implicaban que el ser docente, era una cosa muy seria y formal. ¡Cuando se estudiaba no se jugaba! Poco a poco fui cambiando mi actitud, no sin sentir cierto rechazo por Ivonne. Me dolía lo que me había dicho, aunque en el fondo yo admiraba su sinceridad.

Los sábados participaba en una organización de muchachas, las Guías de México, donde trabajaba con niñas de 6 a 10 años. Las actividades que realizaba con ellas las trasladaba a la escuela primaria. Creo que esto ayudó a que los alumnos del 2º B, cambiaran su opinión respecto a mí y se sintieran a gusto de estar en el salón de clases y en la escuela.

Me divertía en el aula. Además de trabajar los contenidos tradicionales, organizaba concurso de canciones y de baile; me encantaba verlos cómo se movían con el “Negro José” y todas las pantomimas que hacían, cuando la cantaba Guillermo. Hay que decir que en esa época esas canciones no formaban parte del repertorio escolar, pero el gozo que mostraban los niños y las relaciones afectivas que se generaban entre los miembros del grupo, fueron factores decisivos para que las incluyera en mi trabajo docente.

Empero, mi formación inicial como maestra no me era suficiente. La realidad en la que me movía era compleja y no siempre lograba los propósitos que los programas señalaban. Los cuestionamientos personales sobre el qué, por qué, para qué y cómo educar desde la escuela y sobre el significado y sentido que tiene la

docencia se hicieron más frecuentes. Fueron éstas, otras de las razones que me hicieron optar por Pedagogía en la UNAM.

Durante mi estancia en ella, comprendí que las respuestas a las preguntas planteadas no eran sencillas. El mismo currículo de la carrera, dibujaba la pluralidad de explicaciones y enfoques teóricos desde los cuales yo podía trabajarlas. No sólo era la pedagogía sino que eran diversas las ciencias pertenecientes a diferentes campos del conocimiento las que abordaban a la educación como objeto de estudio. No obstante, habría que señalar que en la licenciatura, predominaba un paradigma que pretendía erigirse como el “verdadero” y dentro del cual las teorías de la tecnología educativa, el currículum como producto, la investigación de corte cuantitativo y la evaluación del rendimiento escolar, eran dominantes para explicar, predecir, controlar y mejorar las prácticas escolares.

La confrontación entre esas explicaciones y formas de proceder “científicas” no daban cuenta de las problemáticas que yo identificaba en los grupos y escuelas en las que trabajaba y de mi propio proceso de desarrollo y aprendizaje en la UNAM, porque al mismo tiempo, y desde otros espacios curriculares del plan de estudios, el mundo de certezas en el que fui educada, empezaba a resquebrajarse. Mi visión del conocimiento científico como neutro y verdad acabada, así como la creencia de que vivía en una sociedad armónica y consensuada, ya no eran posibles. Como tampoco lo eran las interpretaciones sobre el desarrollo de los sujetos, las diferencias individuales de los alumnos y maestros con los que trabajaba y a los que de manera simplista etiquetaba como faltos de “capacidad”, de “educación” o de “cultura”.

En la UNAM aprendí que el mismo estado de conocimiento sobre y en educación, ofrecía desde otras perspectivas, aún incipientes para abordar el trabajo escolar en comparación a los postulados de las teorías dominantes, la posibilidad de construir otro tipo de puentes entre las teorías y las prácticas de la educación y de la enseñanza. Contradictoriamente, para acreditar el servicio social de la licenciatura no era válido realizarlo en las escuelas primarias, a pesar de que en éstas había tanto que descubrir desde la mirada del pedagogo universitario, no porque tuviera un conocimiento mejor o superior al del maestro de primaria, sino porque precisamente

a partir de sus diferencias, existía la posibilidad de confrontación, complementación y construcción de otras alternativas.

En ese año, 1981, ya trabajaba en una de las escuelas primarias anexas de experimentación pedagógica de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y solicité a la dirección de la BENM la autorización para realizar el servicio social de la carrera, en el Departamento de Psicopedagogía. La falta de personal que llevara a cabo funciones técnico administrativas fue lo que posibilitó mi adscripción al ciclo profesional en el turno vespertino. Ante la negativa de poder ingresar como profesora de la Normal, decidí irme a trabajar a la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos (DGACME).

La experiencia profesional en la DGACME, me permitió incursionar en otro de los ámbitos que determina el trabajo docente. En aquel tiempo, la dirección fue la instancia encargada de revisar los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria, así como los libros de texto gratuito. Los trabajos estaban encaminados a establecer la congruencia y coherencia entre los distintos niveles educativos que conformarían la educación básica de nueve grados e incluían, también, a la educación normal. De tal manera que las modificaciones que se realizaran fueran integrales, producto de procesos de investigación y seguimiento en las escuelas, donde los profesores de los distintos niveles tuvieran voz y voto, ya que eran ellos los que daban vida a las propuestas generadas por la SEP.

En 1984 se publicó el Acuerdo por el que se elevaban los estudios de normal al grado de licenciatura y se anunció la implantación de un nuevo plan y programas de estudio. En estas acciones la DGACME no tuvo participación. El Acuerdo sorprendió al personal de la Dirección, al igual que a los profesores de la BENM, ya que desde el discurso se nos había hecho creer, y hasta empezábamos a diseñar proyectos conjuntos, que ahora sí, el magisterio participaría en las decisiones curriculares.

La lección aprendida fue aparentemente simple, pero confirmó algunos de los supuestos que había construido: las políticas educativas no tienen como prioridad lo educativo, entendido como acto transformador de docentes y alumnos. En su determinación influyen las luchas de poder que se generan al interior de la misma

SEP (diversos niveles de toma de decisiones en la elaboración del diseño curricular; en los cuerpos técnicos encargados de la actualización de los docentes; en las instancias de gestión y administración escolar, el sindicato, etcétera) y de las demandas sociales y económicas de los distintos sectores de la población.

A finales de la década de los ochenta, regresé a la BENM. A partir de esa época, he sido testigo y actriz de varias reformas educativas diseñadas desde la SEP, con el propósito de mejorar la formación inicial de los profesores de educación primaria, según declaraban las autoridades respectivas. Como docente frente a grupo, mi incorporación a la instrumentación de los cambios curriculares siempre fue tardía, debido a que me asignaban materias correspondientes al plan de estudio que estaba a punto de fenecer. Pocos eran los compañeros “agraciados” que asistían, durante una semana, a los cursos de difusión de la reforma educativa en turno y ellos eran los que a su vez, fungían como multiplicadores de la información recibida, o para ser más precisa, de la interpretación que hacían de la información brindada por la interpretación que otros profesores capacitados por los diseñadores manejaban. En fin, una especie de teléfono descompuesto.

Ante esta situación, mi táctica consistió en revisar directamente los documentos oficiales e intentar primero, por mí cuenta, comprender los planteamientos. Después, compartir con algunos compañeros cercanos que se encontraban en circunstancias similares a la mía: lo que habíamos entendido, los aciertos y lagunas de los “discursos”, así como nuestra ignorancia y contradicciones. Acciones que no eran comunes entre la planta docente y que aún en el presente no lo son. Es un sacrilegio decir no lo sé, no comprendo o no estoy de acuerdo, cuando para la mayoría de los profesores y autoridades de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAM), todo está tan claro.

En 1987, tuve la oportunidad de cursar una especialización en la UPN, dentro de uno de los proyectos estratégicos para la formación de los profesores de educación normal y que supuestamente servían de apoyo para la implementación de la reforma de 1984 y su lema del docente investigador. La experiencia vivida fue muy enriquecedora; empero, al concluir la especialización estaba más confundida. El

plan de estudios hablaba de investigación acción, aunque no referida a la docencia en educación primaria, y los profesores de la UPN sostenían que la etnografía era la panacea. Sin embargo, ninguna de las dos perspectivas encajaba con lo que yo como maestra de primaria y de normal, humanamente podía realizar en las instituciones en las que laboraba.

Para colmo, al regresar a la BENM me asignaron el curso de Investigación Educativa, porque según la jefa de Psicopedagogía yo sabía investigar por haber llevado varias materias en la UNAM relacionadas con esa “actividad” y porque regresaba de la Pedagógica. Después supe que la asignación se debió a que pocos maestros querían trabajar esa materia, y los que lo habían hecho, al siguiente año la abandonaban. En el fondo y en ese momento, yo tampoco quería coordinar ese curso. Aunque me apasionaba la investigación y había participado en equipos que realizaban trabajos relacionados con ella, esto no era suficiente para ahora “enseñarla” y menos a un grupo de licenciatura.

Mi primer año de trabajo con Investigación Educativa fue una carrera contra el reloj. Al mismo tiempo que deseaba comprender la lógica del programa, leía la bibliografía básica y complementaria que sugerían los diseñadores; buscaba otras fuentes documentales para intentar poner cierto orden al caos que vivía y examinaba los pocos informes de investigación relacionadas con la escuela primaria que en aquel entonces existían. Preparaba clase tratando de recuperar las interrogantes que planteaban mis alumnos e intentando abordar los informes o artículos de investigación, como ejemplos concretos de lo que implicaba esta práctica humana. Fue un curso difícil en todos los sentidos, tanto por el contenido, como por el tipo de alumnos que conformaban los grupos, ya que eran egresados del bachillerato con características diferentes a los estudiantes de secundaria con los que años atrás yo había trabajado en la Normal. No obstante, fue el año que me marcó en varios aspectos como profesora de primaria y normal.

Posiblemente, “la divinidad se compadeció de mí” y en una de mis tantas visitas a Gandhi, encontré un libro sobre investigación-acción de John Elliott, que a su vez me remitió a Stenhouse. Por fin, había encontrado el eslabón perdido del docente investigador, más cercano al trabajo que realizábamos en las escuelas

primarias y en la Normal. Algunas de las ideas planteadas por este autor correspondían a lo que varios compañeros vivíamos cotidianamente desde nuestra inserción al magisterio. Sin querer simplificar los planteamiento de Stenhouse (1991, 1993), compartía con él la visión del currículo oficial como proceso, donde el plan y los programas de estudio constituyen una serie de hipótesis que los maestros experimentamos en el aula y en función de lo que ocurre en el salón de clase vamos modificando, quizá de manera paulatina, nuestra práctica docente al mismo tiempo que este proceso constituye una vía de desarrollo profesional y otra manera de investigar en educación y no sobre lo educativo. No es un trabajo en solitario, sino que requiere la participación de varios docentes, así como de otra figura, llamado en algunos casos asesor, que apoye la reflexión, orientándola, en caso de ser necesario, desde diversos referentes. De esta manera se construyen otras miradas para dar cuenta de lo que ocurre en el aula y se implementan nuevas acciones, que nuevamente tendrán que ser probadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese entonces, también, identifiqué distintos “niveles” en los que se empleaba el término investigación de acuerdo con su origen y finalidad: uno que buscaba aportar conocimientos nuevos a fin de explicar o dar cuenta de lo educativo; otro, que, partiendo de problemáticas específicas de la realidad educativa, pretendía, además de comprenderla, proponer soluciones; uno más que estaría representado por el constante cuestionamiento e indagación del docente ante lo que ocurría en su práctica, orientada por ciertos saberes científicos producidos en otro momento histórico, con miras a mejorarla. Finalmente, el representado por la actitud de los estudiantes ante los contenidos de aprendizaje de los distintos cursos y su implicación en el trabajo escolar. Los dos primeros “niveles” correspondían a los investigadores educativos que compartían teorías y metodologías en instituciones especializadas, por lo que difícilmente la generación de proyectos de investigación en la licenciatura podía lograr ese tipo de productos. Empero, estaba convencida de que el trabajo en los otros dos niveles podía repercutir en la forma en que los estudiantes enseñarían en la escuela primaria y en su formación posterior, ya como profesores de grupo al desarrollar el currículo oficial.

Sentía una gran satisfacción por “las ideas maravillosas que había descubierto”, pero justo en esa época, los debates en torno al docente investigador fueron más intensos y se pregonó que ese tipo de trabajos no podían considerarse como investigaciones. Sin embargo, yo no podía entender que, curiosamente, algunos de los informes de investigación relacionados con primarias y que gozaban de prestigio, daban cuenta de cómo los investigadores mexicanos, a partir de retomar las mismas situaciones didácticas elaboradas por colegas franceses, de experimentarlas en escuelas oficiales y de analizar qué ocurría en los salones de clase, sí merecían el calificativo de “investigación científica”. Mi necedad, como siempre, hizo que continuara trabajando en las aulas normalistas desde esa perspectiva, intentando profundizar en ella.

Estaba consciente de que el camino era arduo y que, tanto los alumnos como yo, no podíamos andarlo en dos semestres; que este tipo de indagación basada en el desarrollo del currículo, más que certezas ofrecía luces tenues para recorrerlo y que se requería de la participación de todos los compañeros de la institución, situación que no ocurrió por diversos factores. Justo es reconocer que los pocos proyectos que se culminaron desde esta perspectiva dependieron, en mucho, del compromiso que cada alumno asumió ante el reto que implica la construcción de conocimientos sobre la práctica escolar y de la valoración de esta “investigación” como una vía de formación profesional para ejercer la docencia en la escuela primaria, así como el sufrir las consecuencias de su elección: las “revolcadas” en los exámenes profesionales, al ser evaluados desde los “cánones de científicidad” de los profesores de la Normal.

En 1997, se da el cambio curricular nuevamente, situación que yo aplaudí por las contradicciones que encontraba, algunas de ellas de manera intuitiva, en el plan 1984. Al igual que en la implantación anterior, los profesores nos insertamos de manera escalonada por lo que muchos de nosotros no tuvimos la visión completa del plan de estudios. En la lectura que hice del documento oficial, encontré similitud con algunos planteamientos que venía desarrollando desde el currículo anterior, así como la necesidad de reencontrarnos con la escuela primaria y su realidad cotidiana. Algo que llamó mi atención fue la desaparición, no sólo de los cursos de

investigación, sino del término mismo en los discursos curriculares. No obstante, en los programas de las asignaturas con las que yo trabajé, identificaba en los enfoques y sugerencias de trabajo, ciertas similitudes con los niveles de investigación ya enunciados y referidos al cuestionamiento e indagación del docente en el aula para mejorar su trabajo, y a la actitud de los normalistas ante los contenidos de aprendizaje.

En los tres primeros años de implementación de la reforma, no se aludía a una figura específica de docente de educación primaria. Se hablaba de la reflexión y análisis de la práctica del profesor, situaciones que encajaban para mí en la perspectiva inglesa. Fue hasta el 2000 que, por un cuestionario de valoración estudiantil elaborado por el Área de Investigación de la BENM, muchos profesores nos enteramos que ahora éramos “docentes reflexivos”, situación que coincidió con el desarrollo de los programas del último año de la carrera. Los compañeros hablaban de autores como Dewey y Schön.

Del primero, había leído “Mi credo pedagógico” y encontraba coincidencias con el plan de estudios 1993 de educación primaria. Respecto al segundo, desde los cursos de investigación lo descarté, porque para mí su planteamiento no correspondía a la formación de docentes de educación básica. ¿Qué fue lo que no vi en Schön y otros sí vieron?

Tampoco conocía los planteamientos de Dewey sobre la experiencia reflexiva y me di a la tarea de buscar y fotocopiar materiales para que cuando tuviera tiempo, pudiera yo profundizar sobre esta línea. Más esto no ocurrió. El activismo y justificación de horas en la BENM, así como mi lentitud para leer y darle vueltas y vueltas a las ideas que no entiendo, no me lo permitieron.

En este trayecto comprendí que la docencia es un trabajo en el que intervienen una multiplicidad de variables que determinan la vida en las aulas. Es una práctica social en la que se establecen relaciones entre personas, se confrontan pensamientos, valores, intereses, proyectos y circunstancias de vida, lo que la hace cambiante, incierta y conflictiva. Es una práctica profesional orientada hacia procesos intencionales de formación de personas, en la que se “diagnostica”, se establecen juicios y se toman decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de

conocimientos, habilidades, actitudes y valores, donde entran en juego la cultura pública, la académica, la crítica y la escolar (Pérez, 1995).

En febrero del 2007, después del triunfo calderonista y el repunte de la “lideresa magisterial”, la BENM fue tomada por el grupo sindical. El cierre de la escuela fue el resultado de la confrontación que, durante años, ha existido entre los grupos radicales autodenominados institucionales (sindicato) y democráticos. Ese hecho me confrontó, no sólo ante los granaderos, como docente: ¿Qué sentido había tenido mi trabajo en la BENM?, ¿para qué enseñar lo que enseñábamos a los futuros maestros, si nosotros como profesores no éramos capaces de modificar nuestras concepciones sobre la escuela, el conocimiento y la práctica docente?

Aunado a esto, los resultados de la prueba PISA ponían en tela de juicio la formación inicial de los docentes. Desde los discursos de las autoridades, tal parecería que el maestro principiante adopta acríticamente las prácticas que el centro escolar en el que se inserta le demanda. En poco tiempo, su trabajo se parece al que realizan sus compañeros, la diferencia está en la falta de experiencia.

Para mí ya era tiempo de tomar distancia. Necesitaba entender qué sucedía en la BENM y qué formación profesional estábamos propiciando. De ahí que el proyecto que presenté para postularme a la Maestría en Desarrollo Educativo, tuviera como pregunta de investigación: ¿qué sucede cuando los profesores principiantes se incorporan a las escuelas primarias? Seguramente en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación de Docentes encontraría algunas respuestas a mis inquietudes y, sobre todo, la posibilidad de construir un nuevo sentido de mi trabajo docente.

1.2 La construcción del proyecto de investigación

Corrían los primeros días de un mes de agosto. Entré a la Maestría y el olor del Ajusco me hacía sentir viva. Lo nuevo siempre me genera gozo y esperanza; pero también miedo y ansiedad.

Sólo una clase tuvimos en la Universidad Pedagógica porque al día siguiente la escuela entró en paro. Después de dos semanas y sin que se resolvieran las

demandas del personal administrativo, varios compañeros de la Línea de Prácticas Institucionales nos vimos en una cafetería para conocernos y compartir las inquietudes que nos generaba tal situación. Charlamos y, al final, uno de ellos comentó que para no perder el tiempo nos reuniríamos con el asesor de tesis en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (IISUE). La tarea consistía en leer un texto de Van Manen, relativo a investigación.

Esa noche me apliqué en mis deberes y me viví como alumna. Empecé a leer. Aparentemente era fácil el contenido; conforme pasaba las hojas “esa cosa” ya no resultaba tan sencilla. Hablaba de fenomenología y hermenéutica, términos que el holandés relacionaba con significado, experiencia vivida, interpretación, comprensión, escritura. Me acordé de algunos de los estudiantes con los que había trabajado y los comentarios que hacían en las sesiones, respecto a las dificultades que encontraban en los documentos que revisábamos y los problemas de comprensión que tenían. Ahora yo tenía dificultades similares. Por un lado, los ejemplos que utilizaba el autor eran muy sencillos, pero en la parte conceptual algo, o mucho, no estaba clara. Sabía que me faltaban referentes, me resultaba oscura a pesar de la consulta a otras fuentes y, además, no encontraba relación con lo que yo había leído de Van Manen en otras de sus obras.

Con mucha inseguridad y temor, debido a mi ignorancia, asistí al IISUE. Los integrantes del grupo nos presentamos; éramos estudiantes de maestría o de doctorado e iniciamos el trabajo con el Dr. Serrano. Cada uno expuso lo que pensaba del libro y en los comentarios se observaba que varios compañeros tenía un manejo de la parte conceptual. Para otros, era nuestro primer acercamiento y resultaba muy atractivo el programa del seminario, así como lo que nos comentó el asesor del curso de Teoría Educativa.

Nuestro siguiente encuentro fue ya en la UPN. Las clases se normalizaron y con el correr del tiempo fui distinguiendo aquellos espacios que aportaban elementos más cercanos a mi trabajo docente de los que estaban más ligados al proyecto de investigación. En estos últimos revisábamos fuentes primarias y en cada una encontraba elementos relacionados con el proyecto, pero sobre todo con mi ser en el mundo. En mi cabeza saltaban Shultz y sus referencias a Husserl en los

conceptos de la fenomenología; Heller y la vida cotidiana; Herbert Blumer y Mead con el interaccionismo simbólico; Gadamer y la hermenéutica; Morin: el paradigma de la complejidad; Foucault: los dispositivos y las tecnologías del yo; Carr y Kemmis: la teoría crítica de la enseñanza; Bourdieu: las nociones de campo, capital cultural, habitus e *illusio* y Van Manen con la experiencia vivida y la investigación educativa. Sentía que la información la tenía prendida con alfileres y, además, con la lectura de los autores y el trabajo del Seminario de Tesis mis creencias sobre la posibilidad de haber superado el esquema cartesiano en la elaboración del proyecto de investigación se tambaleaban; prevalecía el sujeto racional que ignoraba las otras dimensiones del ser y el horizonte de posibilidades en el que me movía.

En el segundo semestre, la influenza A (H1N1) hizo su aparición, lo que restó tiempo al análisis y la discusión en clase de los materiales del curso de Institución y Currículo y del Seminario de Docencia Reflexiva, pero no así a la lectura de la bibliografía sugerida. En ese tiempo, junto con el asesor y el equipo de trabajo del Seminario de Tesis fueron apareciendo otros conceptos que, de igual forma, se relacionaban con mi indagación: currículo, experiencia y la reflexión sobre la experiencia, estos últimos desde la perspectiva de John Dewey.

En ese semestre, también, inicié el contacto con algunos de los profesores principiantes que posiblemente participarían en la investigación y enfrentaba serias dificultades para interpretar la información. Para mí era más fácil trabajar lo que el asesor denominaba acotaciones -que yo interpreté como: lagunas de información en la entrevista; establecer distintas relaciones entre los elementos de la práctica docente en servicio y la formación inicial y generar interrogantes al relato- que encontrar de qué hablaban los sujetos entrevistados, en tanto que para la lectura de las transcripciones, me colocaba, inconscientemente, en diferentes lugares. En ocasiones me comportaba como si hubiera sido la maestra de los profesores principiantes a la que ellos evaluaban; en otras era la alumna de la maestría que vivía situaciones similares a las que relataban y, las menos, como “investigador”, deseando ver lo que veía el Dr. Serrano, sin darme cuenta de que yo era aprendiz de investigador.

Así transcurrió el primer año, por cierto, uno de los más cortos de mi existencia. Pronto tendría que presentar los avances de tesis y aunque sabía que mi interés sobre el estudio de los profesores principiantes y el significado de su experiencia docente no había cambiado, no tenía claros los referentes teóricos ni las formas de presentar un documento desde el enfoque cualitativo, no obstante de haber consultado diversos libros de metodología cualitativa.

El resultado fue que al término de ese año escolar, la presentación de mi proyecto, ante el comité tutorial, fue un rotundo fracaso. El problema al redactar el documento, y según yo lo veía, no era querer hacer una yuxtaposición de las ideas de los autores, porque no era esa mi intención, sino que no sabía desde dónde posicionarme para construir el objeto de investigación. En lugar de acotarlo, el panorama se abrió más y la confusión en el uso de los términos: sujeto, individuo, persona, agente o actor era notoria, porque en algunas de las obras que revisaba eran utilizados como sinónimos, mientras que en otras el significado dependía de lo que al autor le interesaba destacar. Lo mismo ocurría con acción social, práctica, experiencia y praxis (situación que se abordó hasta el tercer semestre, en el Seminario Especializado de Práctica) así como con la relación entre sentido y significado. Perdí la confianza en mí y pensé en dejar la maestría. Empero, no podía darme por vencida.

Con el paso de los días, y más tranquila, la primera explicación simplista que encontré fue que en el comité tutorial existían dos formas de entender y hacer investigación y que el tiempo para dialogar con los tutores era poco. Sin embargo, en una plática informal con mi asesor y el Dr. Ramos entendí que el documento en sí mismo debía ser lo suficientemente claro y accesible para los lectores y que el mío adolecía de estas características. Ahora mi problema era cómo escribir para que me entendieran, no quería volver a vivir una situación similar ante el comité. Esto acentuó mi paralización en la escritura.

En los siguientes semestres, avancé en el trabajo de campo y examinaba el estado de conocimiento sobre los maestros nóveles. Si bien en nuestro país eran escasos los estudios, en otras latitudes esta cuestión tenía años de trabajarse y algunos de los hallazgos correspondían a lo que yo encontraba en los relatos de los

profesores que colaboraban conmigo en la indagación. ¿Qué podía aportar mi trabajo que no estuviera ya abordado? Creo que ésta fue una de las interrogantes que estuvo presente durante el desarrollo de todo el proyecto.

En este sentido, el curso que arrojó luz respecto al estado de la cuestión fue el de Teoría y práctica del quehacer docente, que en el fondo no entendí por qué se ubicaba en el penúltimo semestre de la maestría. La bibliografía me orientó para buscar otros estudios relacionados con mis preguntas de investigación; al mismo tiempo me dio elementos para entender el por qué de las distintas reformas curriculares en la educación normal y primaria, y cómo la extrapolación de los conocimientos y acciones generados en otros contextos, sin las mediaciones o estudios pertinentes, han generado algunas de las contradicciones que vivimos muchos docentes mexicanos.

Tarde me di cuenta que los Seminarios de Tesis, los Especializados y las presentaciones de los avances del proyecto ante el comité tutorial en la Línea de Prácticas Institucionales conformaban el “prácticum”, es decir, eran los espacios pensados y dispuestos para aprender la práctica de la investigación educativa, donde los expertos acompañan y comparten los gajes de su oficio con los que nos iniciamos en esta actividad profesional. Que como en todo proceso de aprendizaje era normal que me equivocara, me paralizara, avanzara y retrocediera. Era imposible dominar todo al mismo tiempo y que la gran cantidad de información que “fiché”, en lugar de ayudarme en la concreción del proyecto, me perdía. Mi ansia por comprender “cabalmente” los significados de los diferentes autores era imposible en esos momentos. Tenía que definirme y algunas claves las encontré en las preguntas de investigación y en la revisión del estado del arte.

1.3 El estado del arte

Las fuentes que examiné en primera instancia, para caracterizar esta sección del proyecto, fueron los trabajos de síntesis del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) relacionados con: “Acciones, Actores y Prácticas Educativas” (Piña O., Furlán y Sañudo, coords., 2003) y los “Sujetos, Actores y Procesos de

Formación” (Ducoing, coord., 1993; 2005), así como textos elaborados por diversos investigadores extranjeros -los que en sí mismos constituyen estados sobre la cuestión- (López Ruiz, 1999; Bidle, Good, Goodson, 2000; Marcelo, 2001, 2008; Davini, 2002; Villanueva, 2010) o documentos que presentan inventarios (Cornejo, 1999; Messina, 1999; Vaillant, 2002; Esteve, 2005) o identifican bibliografía especializada relativa a la formación inicial e inserción profesional. Esos materiales me remitieron, a su vez, a la búsqueda de los documentos originales, en castellano, y consulté los que pude localizar. Asimismo, revisé ponencias presentadas en los congresos sobre el profesorado principiante que se efectuaron en España (2008) y Argentina (2010) y los relativos a esas temáticas en la memoria electrónica del X Congreso de Investigación Educativa organizado por el COMIE (2009).

Al analizar la literatura relacionada con la docencia de educación básica, destaca el hecho de que la formación inicial y continua de los profesores de este nivel son tópicos que, por décadas, han estado en debate no sólo en México, sino a nivel internacional. Los estudios realizados al respecto, dan cuenta de la complejidad del aprendizaje de la profesión y de la heterogeneidad y pluralidad de saberes que se ponen en juego en la práctica de enseñar.

También, al interior del campo podemos identificar la existencia de líneas de investigación (generación de conocimientos e intervención) más o menos consolidadas sobre la formación inicial del magisterio y los profesores principiantes en países anglosajones; Francia, España y Argentina. Mientras que en otros, como México, estamos dando los primeros pasos.

Por lo que respecta a las disciplinas de origen, los enfoques de investigación y los referentes conceptuales, los estudios difieren. Sin embargo, una clasificación que aparece frecuentemente citada en la última década en los estudios sobre los profesores es la que parte de los trabajos de Bruner (1996), quien identifica dos modalidades de pensamiento o modos de construir la realidad: la lógica-científica a la que él denomina paradigmática y la narrativa. El primero tiende a identificar regularidades entre los datos empíricos para establecer generalizaciones con miras a la elaboración de teorías (a este tipo corresponden el mayor número de trabajos que citan Huberman, Thompson, Weiland, 2000 y Bullough, 2000). El segundo, se

ocupa “de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1996, p. 25) y pone énfasis en el estudio de los significados que los sujetos particulares dan a ciertas parcelas de su existencia. Para ello se vale de los relatos (autobiografía, historias de vida, trayectoria, biografía profesional).

Por su parte Marcelo (2001) cataloga los trabajos que tienen por objeto de estudio a los docentes en tres dimensiones; una de ellas se refiere a las fases por las que transcurre el aprendizaje de la profesión (formación inicial, inducción o inserción y desarrollo profesional). Otra está relacionada con lo que este autor denomina temas (conocimientos, creencias, contenidos de la formación, los métodos y estrategias de formación, las prácticas, los formadores de profesores, el ambiente y la evaluación). La tercera dimensión alude al enfoque que los investigadores adoptan para abordar los temas seleccionados. Con base en Richardson y Placier (p. 26), Marcelo habla de dos enfoques: el empírico-analítico y el normativo-reeducativo y menciona que ambos han tenido consecuencias en los procesos de formación de los profesores y en las reformas curriculares de la educación básica. El primero considera que los profesores son receptores y consumidores, por lo que las propuestas de cambio deben ser originadas fuera del aula y desde la investigación, para ser aplicadas linealmente por los maestros. El segundo enfoque parte de la fenomenología y se interesa por la manera en que las personas dan sentido y “contribuyen a la situación en la que trabajan” (p. 27), por lo que el cambio educativo implica la reflexión profunda sobre las creencias y las prácticas de los profesores, donde el diálogo se convierte en una práctica habitual.

Igualmente, recupera a Cochran-Smith y Lytle quienes proponen otra forma de clasificar la investigación en función de dos interrogantes: ¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza? y ¿quién o quiénes produce (n) conocimiento acerca de ésta? lo que conlleva distinguir “las relaciones que [se] establece entre el conocimiento que se produce y su aplicación a la práctica de la enseñanza” (Marcelo, 2001, p. 27). De esta manera las investigaciones se refieren al conocimiento *para* la práctica; al conocimiento *en* la práctica y al conocimiento *de* la práctica.

Marcelo, además, señala que Lee y Yarger (1996) clasifican los modos de investigación sobre el profesorado de una manera más amplia. Ellos identifican: investigación experimental y cuasi-experimental; estudios correlacionales; descriptivos; estudios de caso; etnográficos e históricos.

Respecto a los trabajos que se relacionan directamente con los profesores principiantes, los objetos de estudio y los hallazgos también son diversos. De ellos seleccioné lo relativo a la socialización profesional, fases de la carrera y problemáticas de los debutantes. Pero lo que encontré al interior de cada uno de estos tópicos fueron divergencias en la conceptualización.

Así, profesor o maestro principiante o novel, tiene dos acepciones: por un lado, se denomina de esta manera a los estudiantes del último año de la carrera de profesor que realizan su residencia o servicio social frente a grupo, como parte de la formación inicial; por el otro, estos términos designan al maestro que ingresa por primera vez al campo laboral una vez concluidos los estudios profesionales.

El lapso que comprende, tampoco es unánime. Puede variar del primero al sexto año de trabajo y hay autores que distinguen entre principiante y principiante avanzado (Imbernón, 1994; Bullough, 2000; Davini, 2002; Huberman, Thompson, Weiland, 2000). Por su parte, Marcelo (2008, p. 14) al caracterizar los primeros años del ejercicio docente, recupera una cita de Vonk y habla de la inserción profesional en la enseñanza: “<<definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores>>” (1996, p. 115).

En cuanto a la socialización, en términos generales, se refiere al proceso mediante el que un sujeto se apropia de las competencias (conocimientos especializados; habilidades y destrezas; normas y valores) que caracterizan a una profesión. En esta dirección, hay autores que consideran a la formación inicial como parte de la socialización en la profesión, mientras que otros la restringen al ámbito laboral. Un trabajo pionero citado frecuentemente es el de Dan Lortie, quien en 1975 indaga sobre “el reclutamiento, socialización y recompensas laborales” de los maestros, entre los que también existen principiantes (Huberman et al., 2000, p. 51).

Lortier apunta la influencia que tienen los años de escolaridad previa a la formación magisterial en el desempeño de la profesión. Para él, los patrones de comportamiento aprendidos por la observación prolongada como alumno, se reactivan en las primeras experiencias como docentes, independientemente de lo que la formación inicial pretenda. Numerosas investigaciones efectuadas posteriormente en diversos contextos corroboran este planteamiento y existe el consenso respecto a que la formación en la profesión, no sólo se da en las instituciones de educación superior, sino que ocurre antes de la elección de la carrera e incluso durante toda la vida laboral (Alliaud, 2002; Davini, 2002; Jackson, 2002; Huberman et al., 2000; Huberman, 2005; Marcelo, 1999, 2008; Tardif, 2004). En este sentido, hay investigadores que introducen los términos de pre-socialización (historia escolar del profesor) y de la re-socialización para referirse a la formación inicial, en tanto que las prácticas escolares como producto histórico y fondo de saber sedimentado se reproducen de manera acrítica.

En algunos de estos trabajos se identifican, también, diferentes momentos en la trayectoria de los profesores. Huberman et al. (2000) a partir de la revisión del estado del arte sobre las fases o ciclos de vida y carreras profesionales, construye un tipo modélico para caracterizar el ejercicio magisterial en función de los años de experiencia docente. Distingue cinco fases donde la primera se caracteriza por la supervivencia (con relación a la complejidad e incertidumbre del ambiente), la exploración y el descubrimiento. Para varios investigadores esta fase (0 a 3 años), en la que se da la inserción profesional, es decisiva en la conformación de la identidad de los maestros y en las formas y estilos de asumir la docencia, por lo que se debe cuidar la asignación del primer puesto de trabajo.

Por su parte, las indagaciones sobre los profesores principiantes identifican los rasgos y los problemas más acuciantes a los que se enfrentan al trabajar con los grupos y las exigencias institucionales para que se adapten a las prácticas y rutinas que caracterizan a los centros escolares que los acogen (Esteve, 2002; Marcelo, 2008; Tardif, 2004; Veenman en Marcelo, 1999; Zeichner y Liston, 1992, 1993).

Como rasgos característicos de la profesión durante los primeros años, los estudios aluden al shock de transición o shock con la realidad, término acuñado por

Veenman en los ochenta, en tanto que de un momento a otro se pasa de ser alumno a ser maestro y se cuestiona la formación inicial al no existir correspondencia con las necesidades laborales (por lo regular trabajan con grupos difíciles y asumen las responsabilidades de los profesores experimentados).

Para los principiantes es un periodo de auto-prueba basado en el ensayo y error; constituye una experiencia angustiante en tanto que se espera demasiado de ellos (en países europeos y anglosajones un buen número de profesores desertan durante los primeros cinco años); pero, al mismo tiempo, puede simbolizar una posibilidad de crecimiento y desarrollo personal y profesional.

Entre las dificultades a las que se enfrentan destacan: la disciplina y control del grupo; la adecuación de los contenidos y el uso de metodologías didácticas acordes con las edades e intereses reales de los alumnos; la atención a niños con problemas de aprendizaje o conducta, sin descuidar al resto del grupo; el número excesivo de alumnos por salón; la gestión del tiempo; las formas de evaluación; la comunicación con los padres de familia y con los otros profesores; el poder encajar en la cultura escolar del centro; la falta de apoyo de los colegas, así como la organización de su trabajo de tal manera que no sea agotador y poco productivo.

Un documento que recupera y analiza la teoría de las etapas y los hallazgos sobre el proceso de convertirse en profesor es el de Bullough, quien señala que este tipo de trabajos tienen limitaciones al no considerar las diferencias entre los contextos; menciona, por ejemplo, que si bien es cierto que al inicio de la carrera se dan los problemas de disciplina y control, esto depende de cómo el principiante entienda estas nociones; “de cómo se enmarcan los problemas asociados a ellos, y de los sistemas disponibles en las escuelas para enfrentarse a ellos” (p. 113) y al contemplar la diversidad de caminos que implica la inserción a la docencia, los estudios pueden ilustrar su complejidad, riqueza y variabilidad. Para él, convertirse en profesor, es en gran parte, “un proceso idiosincrático que depende de la interacción de las personas y los contextos” (Bullough, 2000, p. 100).

A partir de la revisión de investigaciones basadas en la narrativa, Bullough apunta que las experiencias previas y creencias son fundamentales en tanto operan como conocimiento tácito. Éstas se “interrelacionan, entrelazan y enredan” con las

relaciones que se establecen con los otros y en ocasiones la modificación de una de ellas puede implicar la alteración de las demás, por eso la resistencia a cambiarlas (p. 121). Recupera el aprendizaje por observación de Lortier como una de las fuentes en las que se originan las creencias sobre la profesión, pero señala que también influyen otras fuentes, como las experiencias religiosas, familiares, de crianza de hijos, docentes, laborales, de género y los incidentes críticos o traumáticos que los sujetos hayan vivido.

Asimismo, señala que es imprescindible considerar los escenarios donde se aprende a enseñar: el contexto de la formación inicial, que se encuentra en un contexto más amplio denominado sistema educativo y que a su vez está inserto en un contexto social, económico, político y cultural particular. Las imbricaciones entre ellos coloca en situaciones conflictivas al profesorado, en tanto que la escuela opera desde sus fundamentos modernos en un mundo posmoderno. Los metarrelatos se desmoronan, las innovaciones tecnológicas se multiplican y las crecientes demandas al magisterio provocan que la construcción de una identidad profesional sea cada vez más difícil y difusa.

Por lo que se refiere al conocimiento base que distingue a la profesión, los investigadores coinciden que durante mucho tiempo estuvo supeditado al conocimiento disciplinar y con una visión aplicacionista (Cochran-Smith, 1999; Tardif, 2004). Sin embargo, en la última década se han incrementaron los estudios al respecto y han puesto sobre la mesa que el saber de los profesores:

Lleva las marcas de su trabajo, que no sólo se utiliza como medio de trabajo, sino que se produce y modela en y por el trabajo. Se trata, por tanto, de un trabajo multidimensional que incorpora elementos relativos a la identidad personal y profesional del docente, a su situación socioprofesional, a su trabajo diario en la escuela y en el aula. Esa idea debe asociarse con la tesis de Delbos y Jorion (1990)... Según estos autores, el saber del trabajo no es un saber *sobre* el trabajo, sino realmente *del* trabajo, con el que forma cuerpo de acuerdo con múltiples formas de simbolización y de operativización de los gestos y las palabras necesarias para la realización concreta del trabajo. Establecer la distinción entre saber y trabajo es una operación analítica de investigador o de ingeniero del trabajo, pero, para gran número de oficios y profesiones, esta distinción no es tan clara ni tan fácil en el proceso dinámico del trabajo (Tardif, 2004, pp. 14-15).

Entre los hallazgos sobre el conocimiento docente están: que al ser un trabajo interactivo con otros seres humanos, es un saber diverso y temporal que incluye aspectos disciplinarios, curriculares, pedagógicos, éticos y, sobre todo, experienciales o prácticos, en tanto están directamente ligados a la acción. Algunos estudiosos lo denominan conocimiento práctico y el que muchas veces opera de manera tácita. Empero, a pesar de ser un conocimiento estratégico, no es valorado por las otras profesiones relacionadas con la educación ni socialmente (Cochran-Smith, 1999; Perrenoud, 2007; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (coords.), 2010; Tardif, 2004).

Otras líneas de investigación sobre los profesores principiantes cuestionan el impacto de la formación inicial desde la tendencia de la práctica reflexiva (la práctica o acción reflexiva de los profesionales tiene su origen en los planteamientos que John Dewey desarrolló a principios del siglo pasado y que posteriormente retomó Donald Schön entre 1983 y 1987) o del profesional reflexivo que se implementó en los ochentas en diferentes latitudes y que aún sigue vigente, en tanto que no logra modificar las creencias que los estudiantes de magisterio han asumido como válidas en su paso por el sistema escolar (Zeichner y Liston, 1992. Véase también Alliaud, 2002; Bullough, 2000; Diker, G y Terigi, F., 1997).

Zeichner (1993) identifica, además, distintas variedades del enfoque de la enseñanza reflexiva, entre las que destaca una emparentada con la racionalidad técnica, en su versión de eficiencia social, cuando era a esta versión a la que se oponía la tendencia del profesional reflexivo.

Un ejemplo de los hallazgos, es el estudio de Alliaud, en Argentina. Ella trabaja con profesores principiantes y a través de las autobiografías escolares encontró que el tránsito por los diferentes niveles educativos “formatea” a los aspirantes del magisterio en y sobre la cultura escolar. En los relatos, los noveles evocan a los buenos maestros de la primaria en función de las formas de ser y el trato afectivo que prodigaban a los alumnos, más que por lo que sabían o enseñaban.

En algunos de los principiantes afloraron sentimientos de miedo, inseguridad, culpa, impotencia y depresión en tanto que se perciben a sí mismos como faltos de formación, lo que puede dañar a sus alumnos. Entienden su labor desde el “mandato educativo-civilizador que da origen a la profesión” (Alliaud, 2002, p. 6) y que se traduce en la “regeneración social”; no obstante que las condiciones socioeconómicas y culturales actuales difieren, ellos se sienten los únicos responsables de la educación de los niños.

Sin embargo, las prácticas concretas e individualizadas que los principiantes efectúan en el aula, no reflejan el sentido educativo del trabajo docente, sino que se asocian a los recuerdos del buen maestro. El brindar apoyo y afecto es la estrategia para compensar los posibles perjuicios causados a los alumnos.

La recompensa a su actuación la encuentran en el reconocimiento y las muestras de cariño que les manifiestan “sus” pupilos, a los que consideran de su propiedad. De ahí las dificultades de dejarlos ir, de despedirse al término del ciclo escolar. Al respecto Lortier señaló, hace más de 35 años, que las recompensas laborales para los maestros eran, sobre todo, de orden psíquico, cuestión que sigue vigente en la investigación de Alliaud (2002).

Por lo que se refiere a nuestro país, los estudios relacionados con los profesores principiantes no son abundantes. Algunos de los trabajos que localicé fueron desarrollados por investigadores o estudiantes de posgrado de la UPN; uno de ellos aborda los problemas que se enfrentan al formar en la práctica reflexiva a los profesores (Serrano, 1994); otro es el de Jiménez y Perales (2007) que muestra los escenarios, prácticas, interacciones y tensiones cotidianas que se dan entre los diversos actores (asesor, tutor, grupo de alumnos, director, padres de familia) implicados en el último año de la carrera de la formación inicial y cómo en estas tramas los futuros profesores van construyendo la identidad profesional desde el contexto del currículo oficial; dos más, se ocupan de las trayectorias profesionales de profesores de primaria (Castañeda y Navia, 2008) y de secundaria (Sandoval, 2008). Ambos destacan cómo los eventos de los primeros años en la profesión, marcaron el ejercicio docente de los entrevistados.

Por su parte, Perea (2002) indaga sobre lo que ocurre con la implantación del currículo de educación normal, 1997, en la inmersión de los normalista en la práctica intensiva en condiciones reales y el tipo de procesos que viven los profesores en formación con relación a los maestros tutores de educación primaria. Asimismo, señala que aunque en esta última fase de la carrera se pretende que los estudiantes comprendan e involucren en las distintas tareas del trabajo docente, lo cierto es que la propuesta oficial se circunscribe sólo al aula.

Ruth Mercado (2002) estudia los saberes docentes como construcción social. Destaca el carácter sociocultural de la enseñanza y la construcción colectiva y local que de ella hacen maestros y alumnos. Entre los sujetos con los que trabajó estaba una profesora principiante.

Eduardo Mercado (en Piña O., 2003, p. 88) investiga los motivos y expectativas que llevaron a estudiantes mexicanos a ingresar a la normal y concluye que la ubicación geográfica de la institución, la carencia de recursos económicos, el no ser aceptados en otra institución y la posibilidad de tener empleo al concluir la carrera son los factores que determinaron su elección.

En el 2007, Mercado también se adentra a las formas y contenidos de la cultura magisterial que los estudiantes interiorizan en el trayecto de la formación inicial y que configuran el ethos profesional, donde la figura del profesor se concibe como un ejemplo a seguir, un redentor y su función es la de pastor y modelador de los alumnos. Para el investigador el origen de la resistencia al cambio de los maestros en servicio se encuentra, precisamente, en ese ethos.

Un trabajo relativamente reciente y que aborda la incorporación profesional de los maestros, además de presentar un estudio detallado sobre el estado de la cuestión, es el de Villanueva Gutiérrez (2010), quien a partir de siete estudios de caso identifica que en la incorporación profesional se juegan tres procesos centrales: la producción del sentido, la actividad de regulación y el proceso de reconocimiento.

Si bien es justo reconocer los esfuerzos que los investigadores educativos mexicanos han realizado, todavía nos falta mucho por saber respecto a la formación inicial del profesorado de educación primaria y el pasaje que tiene lugar con la inserción profesional en nuestro país. A pesar de esto, en el ciclo escolar (2012-

2013) se implementó una reforma a la educación normal, sin que hasta la fecha (2015) los profesores y estudiantes de magisterio tengan la información suficiente para su instrumentación. Tampoco se contempló una política integral que creara las condiciones básicas en estas escuelas para operarlo, como instituciones de educación superior.

Al parecer, las acciones emprendidas por la SEP corresponden a las recomendaciones que hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para México en 2010, y tienen como referencia los factores relevantes atendidos por países miembros de esa organización que han logrado sistemas educativos exitosos. Dentro de tales recomendaciones figuran las relativas a: atraer a mejores candidatos a las escuelas normales (y que se tradujo en exigir a los aspirantes al magisterio un promedio mínimo de ocho al egresar del bachillerato); fortalecer la formación inicial docente (cambio del plan y de los programas de estudios); modificar el sistema de asignación de plazas a los egresados de las normales (la inserción a la primaria se da mediante concurso de oposición y la convocatoria se abre a graduados de otras instituciones de educación superior).

En ese documento (OCDE, 2010) también se indica que para la implementación de esas medidas, se requerían los estudios y las adecuaciones pertinentes. Sin embargo, los resultados de los trabajos que sirvieron de base para la toma de decisiones no han circulado dentro del ámbito magisterial.

Asimismo, desde el 2008 en la educación básica tuvo lugar una reforma que pretende articular los doce grados con el fin de que los estudiantes que egresan de la secundaria puedan competir con sus homólogos de otros países, ya que los jóvenes mexicanos de 15 años no alcanzan el nivel básico 2, de los tres que considera PISA. Hasta la fecha se han elaborados dos planes y programas de estudio, el 2009 y el 2011.

Cabe destacar que desde los años ochenta en nuestro país, Rockwell, advirtió:

Desde la perspectiva del trabajo docente, con sus múltiples condicionantes estructurales y su intensa dinámica cotidiana, no resulta fácil proponer utopías educativas ni modelos para una mayor "calidad" educativa; cada propuesta

pedagógica tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente e integrarse a procesos cuyos ritmos y sentidos no se modifican a voluntad. Si no se toma en cuenta esa realidad objetiva del trabajo del maestro, ninguna propuesta educativa tiene posibilidades de arraigo.

Es necesario investigar, conocer y comprender las determinaciones estructurales y políticas, así como institucionales y cotidianas del trabajo docente para poder ofrecer alternativas y apoyos reales a los maestros. (1986, pp. 17-18)

Comulgo con las ideas de Rockwell y estoy convencida de que en comparación a lo producido en otras latitudes, nos falta generar y consolidar líneas de investigación sobre la formación inicial de los maestros, su inserción o incorporación al ámbito laboral, así como su desarrollo profesional para que cualquier reforma curricular o de gestión cumpla con su cometido.

En esta dirección mi trabajo pretende dar cuenta de las experiencias vividas por ocho jóvenes en el proceso de convertirse en profesores de educación primaria y contribuir, de alguna manera, al conocimiento de la complejidad del ejercicio de esta profesión.

1.4 Las preguntas

En esta indagación me propuse mostrar el pasaje de ser alumno al de ser maestro en el contexto particular de los egresados de la generación 2008 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y que se incorporaron como profesores a escuelas primarias ubicadas en diferentes delegaciones políticas del Distrito Federal, en el ciclo escolar 2008-2009. El trabajo recupera los significados de la experiencia vivida en la formación inicial durante el acercamiento gradual a la práctica de ser maestro que señala el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, 1997 y la experiencia vivida en los dieciocho primeros meses del ejercicio profesional.

El origen de la investigación lo constituyeron tres interrogantes:

- ¿Qué ocurre cuando los egresados de la BENM se incorporan como docentes titulares de un grupo en una escuela primaria específica?
- ¿Qué significado dan los maestros principiantes a la experiencia vivida como profesores en la formación inicial?

- ¿Cómo esos significados coinciden o no con lo que la institución en la que se insertan les demanda?

Estos cuestionamientos son el fondo sobre el que tejí las figuras que aparecen en los capítulos siguientes y que derivaron de las distintas escenas de mi trayectoria personal y profesional que compartí con el lector. En ellas podemos identificar la relación e interacción de un sujeto con el magisterio de educación primaria y normal.

Si bien cuando inicié el tejido de esta canasta no tenía claridad sobre el diseño final, el precisar las coordenadas históricas y geográficas en las que realizaría mi trabajo, así como la materia prima que existía en torno a mí (el estado del arte), pude imaginar y esbozar lo que quería plasmar en mi tejido.

A continuación mostraré el proceso de fabricación a partir de los supuestos teóricos y de la metodología cualitativa que utilicé para conformar, al igual que el artesano de Traven, esta canastita.

Capítulo 2

Aspectos teórico metodológicos

Capítulo 2. Aspectos teórico metodológicos

Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos... El acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unimos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno.

Max Van Manen (2003, pp. 23-25).

El imperativo de dar cierto orden y coherencia a mis esquemas de interpretación me obligó a hacer públicos mis supuestos. Una constante en la indagación fue el temor de que los estambres que elegía y la forma de tejerlos produjeran una prenda deforme y poco estética. No obstante, tenía que arriesgarme porque también esto forma parte del proceso de aprender a investigar.

En el presente capítulo muestro los estambres (nociones teóricas) y la estrategia para tejerlos (metodología) que me permitieron delinear la parcela del mundo de los significados de los maestros principiantes, que a mí me interesaba captar.

2.1 Los supuestos teóricos

En las preguntas que guiaron la investigación se alude, de manera implícita o explícita, a tres significantes centrales: sujeto (profesores principiantes), práctica o acción social (experiencia vivida) e institución (escuela). Estos significantes no son unívocos, por lo que desde la perspectiva que asume este estudio y con fines analíticos, los caractericé del modo siguiente:

a) *Sujeto*: Concibo al sujeto (hombre o mujer) como una unidad que involucra: mente y cuerpo; naturaleza y cultura; cognición y afecto; individualidad y colectividad; subjetividad y objetividad.

El sujeto vive en determinadas coordenadas históricas, en un mundo que aparece ante él como ya ordenado y dotado de sentido, donde desarrolla distintos grados de conciencia respecto al espacio físico y social en el que cohabita.

Es un agente que, en interacción con los otros, genera, reproduce y transforma el mundo cotidiano en el que está inmerso. En esas acciones humanas, culturalmente organizadas, o prácticas, el sujeto, también, se constituye a sí mismo. Es mediante las reacciones que sus semejantes tienen a sus actuaciones o prácticas, que él llega a conocer lo que éstas significan para los grupos sociales en los que participa.

Luego, el sujeto nace en un mundo de significados construidos socialmente y se apropia de ellos en forma de creencias, prejuicios o ideas preconcebidas que son la base de sus actuaciones. Paralelamente, desarrolla la capacidad de significar, interpretar, comprender su ambiente y dar sentido a sus acciones, así como a las de los otros. a través de la experiencia.

b) *Práctica o acción social (experiencia vivida)*: al realizar las distintas actividades en las que se materializa la práctica “tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente. El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (Dewey, 2000, p. 47)

La experiencia es personal y social. Está influenciada por el contexto y las tradiciones socioculturales en las que ocurre. Es una unidad con principio y fin. Está constituida por un elemento activo y otro pasivo. El sujeto actúa en una situación, hace algo con las cosas o las personas y sufre las consecuencias. Las conexiones que él establece entre su hacer y padecer es lo que genera el sentido de la experiencia.

El sujeto al experimentar la situación, por lo regular, no está plenamente consciente de las relaciones que establece entre acción-padecer y sentido, ya que éstas ocurren de manera implícita, son prerreflexivas, pero le permiten prever, controlar y adaptarse a su entorno, es decir, puede realizar una acción eficazmente, superar los obstáculos, pero sin enriquecer la experiencia. Sólo en un momento posterior, el sujeto puede tomar consciencia de las conexiones latentes de la vivencia en función del pensamiento reflexivo (Dewey, 2000; Kaiser, 1994).

Al respecto, Van Manen dice que: “Antes o incluso al margen del acto mismo de reflexión, predomina un tipo de conciencia implícita, no temática, no reflexiva en

nuestra vida cotidiana que consiste en mi simple presencia en lo que estoy haciendo” (p. 58). Lo que caracteriza “la actitud natural” en los modos de ser y estar en el mundo es que el sujeto no puede vivir la experiencia y al mismo tiempo pensar sobre ella (Van Manen, 2003, p. 28).

Asimismo, este autor advierte que la manera de acceder a la experiencia vivida (tal como el sujeto la experimentó y no como la conceptualiza o reflexiona sobre ella) es el lenguaje. Empero que, aun reflexionando sobre la experiencia vivida, no podemos captarla en toda su riqueza y profundidad porque ésta se refiere a la vida del sujeto en su totalidad.

Incluso, hay consenso en que toda experiencia modifica al sujeto y a la cualidad de las experiencias siguientes, pervive en ellas (continuidad). Opera como fondo sedimentado e influye en las habilidades y capacidades personales; en las actitudes de deseo; en los propósitos que el sujeto persigue y, por lo tanto, en las formas en que experimenta las diversas situaciones sociales. Para Dewey, la interacción (sujeto-ambiente; hacer y padecer) y la continuidad son los principios que rigen a toda experiencia y la relación entre ambos es la que determina su valor y otorga su “nivel” de significación. Sin embargo, menciona que las características de la vida cotidiana, los prejuicios sociales y la credulidad primitiva, “adiestran” al sujeto para contentarse “con un mínimo de sentido y no llegamos a notar cuan restringida es nuestra percepción de las relaciones que confieren significación” (Dewey, 1998, p. 127).

Además, este autor apunta que si los prejuicios sólo existieran como forma de pensamiento, la especie no hubiera sobrevivido. Lo que caracteriza a una vida verdaderamente humana, ha sido producto del pensamiento reflexivo, que está ligado a la acción deliberada y al logro de finalidades conscientes. El pensamiento reflexivo es el que somete a revisión las creencias sociales aceptadas como válidas, busca o considera otros indicios para decidir cómo se relacionan los hechos entre sí y de esta manera, lograr superar las vacilaciones y dificultades. Está basado en la construcción y comprobación de evidencias y es, el que en última instancia, ha permitido planificar, inventar y resolver problemas.

A diferencia de otros modos de pensamiento, la reflexión se caracteriza por la ordenación y concatenación de las ideas que son controladas y reguladas por la finalidad que se persigue, implica investigación y análisis personal.

La reflexión examina la relación que existe entre lo que tratamos de hacer (o lo que hicimos) y lo que ocurre como consecuencia. En la medida que el análisis sea más profundo y comprenda en detalle lo que genera el resultado deseado, el sujeto podrá identificar las condiciones requeridas y actuar en consecuencia. “El pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente” (Dewey, 2000, p. 129). Y esto es lo que posibilita que el sujeto persiga fines.

El pensamiento reflexivo involucra varias acciones mentales conectadas entre sí. Se origina en una duda, una interrogante o un problema relacionado ya sea con la experiencia cotidiana para actuar en el mundo, o debido al interés científico, lo que conlleva tener una formación previa en este terreno. Dewey también identifica un tercer uso del pensamiento reflexivo que sin abandonar la experiencia cotidiana, el fin que mueve a la persona es una especie de interés teórico para dar cuenta de lo que observa (Dewey, 1993, p. 93).

En el proceso de pensamiento se da la comprensión, entendida como la captación de las diversas partes de la información adquirida en sus relaciones recíprocas, producto de la reflexión sobre el significado (p. 121) y se forman juicios relacionados que se sustentan recíprocamente, que conducen a un juicio final o conclusión. “Juzgar es seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias en función del propósito que se desea alcanzar” (p. 111).

Para Dewey, “el núcleo de un buen hábito de pensamiento se encuentra en la capacidad para enunciar juicios pertinentes y discriminadamente” (p. 112). En el caso de las deliberaciones prácticas, en las que se decide qué hacer, la corroboración de la conclusión en una acción, remite a consecuencias irreversibles, por lo que el sujeto reflexivo presta atención a lo que le enseña su conducta. Convierte las consecuencias de su acción, en problema y busca las posibles causas, examina en especial aquellas relacionadas con sus propios hábitos y deseos.

En esta dirección, Van Manen apunta que cuando el sujeto hace consciente (reflexiona) la naturaleza de lo que experimenta en el mundo cotidiano se transforma

o rehace “en el sentido auténtico del *Bildung* (formación)” (2003, p. 25) y es menos susceptible de dejarse llevar por lo que otros hacen o dicen.

Al respecto Dewey alerta, al recuperar a Locke, que el pensamiento puede discurrir erróneamente si el sujeto se deja llevar por lo que otros dicen o hacen; si la pasión, por encima de la razón, es la que guía las acciones o si los hombres y mujeres se cierran ante sus congéneres u otros conocimientos. Por ello señala, que si bien es indispensable conocer cómo transcurre el pensamiento reflexivo, esto no es suficiente si no se cultivan las actitudes fundamentales para la investigación y la comprobación, tales como: mente abierta, referida a la eliminación de prejuicios o hábitos que impidan considerar nuevos problemas y asumir ideas novedosas, escuchar a otros y recoger nuevas evidencias, reconocer que podemos equivocarnos. La fuente de la que se origina es la curiosidad y el esfuerzo de comprender lo nuevo; implica alejar los temores inconscientes que nos obstaculizan; el entusiasmo entendido como el interés por el algún objeto o causa, esta actitud constituye una fuerza intelectual para el pensamiento y la responsabilidad ante las consecuencias: actitud para buscar nuevas ideas, para no perder el entusiasmo, para absorber el tema, para llevar una cosa hasta el final (Dewey, 1993, pp. 40-45).

c) *Institución*: la experiencia humana que los grupos sociales consideran valiosa para sobrevivir, la institucionalizan, es decir, los sujetos organizan la solución a sus problemas y crean instituciones que a manera de marcos, regulan, potencian, sancionan y dan dirección a las prácticas individuales y sociales. Una de esas instituciones es la escolar y en ella se depositan, a través del currículo, un conjunto de creencias para la formación del sujeto y de su especialización profesional.

Desde estos elementos teóricos, los supuestos básicos que apuntalaron la investigación son:

- Los profesores son sujetos que viven su existencia en la vida cotidiana y a partir de sus experiencias construyen su ser en el mundo.
- La escuela normal a través de su propuesta del plan de estudios, propone, moldea un tipo de práctica, a la que los maestros de la BENM y los futuros profesores se adhieren de diferentes maneras.

- Tanto las prácticas que se efectúan en la BENM como las prácticas de incorporación a la escuela primaria están condicionadas históricamente por las lógicas del sistema educativo nacional.
- Los sujetos se insertan en las instituciones y resignifican lógicas diferenciadas, tanto de la escuela normal que los forma como de la escuela primaria que los acoge.
- Las instituciones participantes en el sistema educativo mexicano tienen diferentes pruebas, ordalías, que moldean la acción de los sujetos.
- Los profesores son sujetos con creencias, afectos y emociones que se posicionan en ciertas tradiciones sobre su hacer. Se sitúan, piensan y organizan su experiencia profesional de tal manera que puedan encontrarle sentido y orientar su trabajo docente, no por ello exento de contradicciones.

2.2 Los propósitos

Como lo indiqué al finalizar el capítulo 1, la investigación está centrada en el estudio del pasaje de ser alumno al de ser maestro en el contexto particular de los egresados de la generación 2008 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y que se incorporaron como profesores a escuelas primarias ubicadas en diferentes delegaciones políticas del Distrito Federal, en el ciclo escolar 2008-2009. El trabajo recupera los significados de la experiencia vivida en la formación inicial durante el acercamiento gradual a la práctica de ser maestro que señala el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, 1997 y la experiencia vivida como maestros principiantes. Los propósitos que dan dirección a mi proceso de indagación son:

- Mostrar los significados que dan los profesores principiantes a las experiencias vividas como docentes en la formación inicial y a sus vivencias en los primeros dieciocho meses de su ejercicio profesional.
- Dar cuenta de las contradicciones, demandas y presiones que experimentan los profesores principiantes en una cultura escolar específica.

Si bien en el logro y alcance de estas intenciones está el yo del investigador, también los hallazgos están determinados, de alguna manera, por el referente de la investigación. En este caso, la institución en la que los sujetos participantes del estudio realizaron el trayecto de formación inicial, fue la Benemérita Escuela Nacional de Maestro (BENM). Durante el transcurso de cuatro años, los normalistas vivieron la experiencia de convertirse en maestros de educación primaria y acceder, después de la certificación correspondiente, al campo laboral en diferentes escuelas del Distrito Federal como supuestos responsables de la educación de un grupo de niños.

2.3 El referente del estudio

La BENM es una institución de educación superior de la Secretaría de Educación Pública que depende de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). En ella se cursan la carrera de profesor de educación primaria, estudios de actualización y posgrado relativos a la docencia y cuenta con cuatro primarias anexas de experimentación pedagógica.

A lo largo de 128 años, su propósito central ha sido la formación de los maestros de primaria. En 1984, el Ejecutivo Federal ratifica su estatus académico de educación superior al otorgarle el grado de licenciatura a la carrera, así como el desarrollo de las funciones de investigación, difusión cultural y extensión educativa, además de la docencia.

Para los fines de este trabajo, sólo recupero las condiciones en que se lleva a cabo la docencia en cuanto a las características de la comunidad normalista, específicamente las relativas a la generación 2004-2008, año en el que egresaron los ocho sujetos de esta investigación. Además, paso revista a las modificaciones curriculares y al ideal de maestro que predicaban y que aún en la actualidad permean, de manera contradictoria, las prácticas institucionales que han caracterizado a la formación inicial de los profesores de educación primaria para el

D. F. desde 1997, año en que se implementó el currículo con el que se formaron los profesores principiantes de este estudio.

2.3.1 La comunidad normalista: Generación 2004-2008

Con base en los datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la BENM, el número de aspirantes que solicitaron ingreso en el 2004 fue de 2123 bachilleres y sólo se aceptaron 275. En esa generación (2004-2008), el 85% eran mujeres y únicamente egresaron 225 alumnos, algunos de ellos eran estudiantes de otras generaciones que se reincorporaron después de una baja temporal.

El promedio mínimo para obtener la ficha del examen de selección era de siete, a diferencia de los dos últimos ciclos escolares que fue de ocho para atender la recomendación de la OCDE de atraer a los “mejores candidatos” a la profesión.

Las edades de los alumnos oscilaban entre los 17 y 30 años de edad. En la mayoría de los casos, los estudiantes presentaban niveles de escolaridad mayores que los de sus padres, quienes aproximadamente en un 70% no eran profesionistas (progenitores varones) así como el 85%, en el caso de las madres. Algunos de los normalistas eran los primeros, dentro de su familia, que cursaban la educación superior.

Respecto al lugar de residencia, y como ocurre cada año, era mayor el número de alumnos que radicaba en el estado de México. Le seguían los del D. F. y, escasamente, estudiantes de Guerrero, Oaxaca, Hidalgo y Morelos.

En cuanto a la incidencia estudiante-trabajador, aproximadamente un 15 % de la población, laboraba por las tardes o los fines de semana, con el objeto de poder costear sus estudios. En los grupos, existían una o dos estudiantes que eran madres solteras o divorciadas y que no contaban con el apoyo de la pareja.

En relación con sus antecedentes escolares, tres cuartas partes de los estudiantes procedían de bachilleratos que dependían o estaban incorporados a la SEP o a las instancias responsables de la educación en los estados, como fue el caso de los que radicaban en el estado de México. Le seguían los de la UNAM y los

que egresaron de escuelas de educación profesional técnica. En menor proporción se inscribieron estudiantes de las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Una vez que ingresaron a la institución, los alumnos fueron asignados a uno de los 15 grupos del primer año de la carrera. En términos generales, permanecieron juntos entre 17 y 19 compañeros hasta el tercer grado. Los maestros que los atendieron fueron asignados por el Área de Docencia. En cuarto grado y debido a las actividades que señala el plan de estudios de 1997 para la formación inicial, había 34 grupos conformados por entre seis y ocho estudiantes y coordinados por un solo profesor. Los alumnos eligieron el grupo que les convenía más, según la ubicación de las escuelas primarias donde efectuarían su práctica profesional (equivalente al servicio social) o por las características personales o profesionales del asesor.

La planta docente en 2008, estaba conformada por 204 profesores (los datos fueron proporcionados por el Departamento de Recursos Humanos de la BENM). Únicamente 25 de ellos, tenían menos de 20 horas de asignatura, los demás contaban con tiempos máximos de base y homologados de acuerdo con el modelo laboral y profesional del IPN. Para cada tipo de plaza existe, hasta hoy, un número de horas asignadas frente a grupo, lo que determina los tiempos dedicados a la docencia; el resto, la mayoría de los profesores lo utilizan en el trabajo colegiado (con la implantación del plan de estudios de 1997 se crearon 22 colegios en cada semestre que corresponden a las denominaciones de los espacios curriculares y en los que se adscriben los docentes, según su especialidad); en la asesoría especializada de los documentos recepcionales de los pasantes, o para actualizarse y en menor medida para la investigación. La difusión cultural la realizan, en los tiempos sobrantes, algunos de los profesores de educación artística a través de los clubes de danza y teatro, mientras que los de educación física entrenan a los equipos deportivos y escoltas de la institución.

Por lo que toca al género, no existía diferencia significativa entre docente hombre o mujer y aproximadamente el 85% tenía más de 40 años de edad y

antecedentes profesiones en el sistema educativo, lo que implicaba, en promedio, más de 25 años de servicio en la SEP.

En cuanto a los perfiles, la mayoría era profesor de primaria y tenía una especialidad en la Escuela Normal Superior. Pocos eran los docentes universitarios que laboraban en la institución, algunos de los cuales tenían como antecedente la normal básica. El 75% poseía el título de licenciatura y el resto reportaba estudios de posgrado. De ellos, el 5% correspondía a especialización; el 11% tenían el grado de maestro y el 3% el de doctor.

Por lo que respecta a la enseñanza de la profesión, los rasgos del maestro de educación primaria han sido producto de diversos procesos históricos a partir de los que se ha construido la nación mexicana. A finales del siglo XIX, la necesidad del Estado de formar (desde la infancia) al ciudadano que requería el nuevo orden social, económico, político y cultural, trajo aparejado el reconocimiento del ejercicio especializado de un sujeto con saberes y prácticas específicas que cumplieran con la instrucción pública y que para ello se formara en instituciones creadas para tal fin. Así, la función de las normales (al igual que la de la escuela primaria) y las características de sus egresados se han instrumentado a través de los planes y programas de estudio elaborados por el propio Estado.

Los pocos estudios que existen sobre las instituciones de formación docente y de las modificaciones en sus currículos, señalan que un rasgo característico y diferenciador de estas escuelas es su momento fundacional y los objetivos que les fueron asignados por las políticas educativas en turno. Jiménez y Perales (2007) sostienen que “la matriz fundacional del significado que posee el normalismo: [es] el enseñar a enseñar” (p.18). Por su parte Arnaut (2004) y Sandoval (2010) mencionan que las normales que nacen en las urbes durante el porfiriato tienen un carácter de innovación, mientras que en las rurales, producto del movimiento revolucionario, las prácticas docentes están más orientadas hacia el servicio y mejoramiento de la comunidad.

Al respecto, MacIntyre nos recuerda que las prácticas siempre tienen una historia y que la manera de entenderlas depende de las formas en que nos han sido transmitidas a través del tiempo. A la permanencia y reiteración de una práctica que

permanece en el tiempo se le denomina tradición. Soy, dice este filósofo: “en gran parte lo que he heredado, un pasado específico que está presente en alguna medida en mi presente” (MacIntyre, 2004, p. 273). Es decir, las instituciones y los sujetos formamos parte de una historia y por lo tanto somos soportes de alguna tradición.

Y si bien la historia fundante no permanece estática en el devenir de las instituciones escolares, en tanto que los sujetos que laboran en ellas la reactualizan en función de los discursos políticos y pedagógicos en turno, sí continúa, al menos en el imaginario, como una de las razones por las que se justifica su existencia y como la cualidad que caracteriza a sus egresados. De ahí que uno de los supuestos que guía el trabajo de los profesores de la BENM sea que su tarea radica en enseñar a enseñar de manera innovadora a los estudiantes del magisterio de la educación primaria en función de un deber ser del maestro idealizado. Supuesto que ha adquirido diferentes matices y se ha trastocado a lo largo de la vida de esta centenaria escuela.

2.3.2 El pasado remoto

El origen de esta institución data de 1887 con la inauguración de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria. El nombre de Normal expresaba el propósito de su creación: “sirve de norma y de la regla a la que debe ajustarse la enseñanza: es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas” (Baranda en Jerez, 1988, p. 116).

Arnaut, 1998, menciona que “se pretendía que fuese el ejemplo... y el semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república” (p. 21). Sin embargo, esto no se logró porque fueron pocos sus egresados y se concentraron en la capital.

El proyecto original fue obra de Ignacio Manuel Altamirano (tanto en la estructura de la institución como en la del plan de estudios) e impulsaba una educación laica y científica, donde la tarea del maestro consistiría básicamente en la formación del ciudadano, a partir del desarrollo armónico e integral del niño. Tres

años después, en 1890, comienza a funcionar, también bajo estos supuestos, la Escuela Normal para Profesoras. No obstante que el proyecto de Altamirano estaba encaminado para formar educadores populares, antes de 1910, los estudiantes normalistas pertenecían a familias con cierta solvencia económica.

Morales, Salinas, Lucero y Yáñez (2002) mencionan que los docentes de esa época eran de “una calidad indiscutible” (p. 14) y polifacéticos: daban clases y desempeñaban cargos políticos o escribían para la prensa. Estos autores también dicen que a partir de 1913 “se cierra el amasiato del normalismo con el proyecto elitista de educación. Culmina una época de oro y lujo en la formación de profesores, de debate de ideas pedagógicas y proyectos diversos” (p. 16).

A raíz del movimiento armado, surge el proyecto educativo mexicano que normativamente fue expresado en el Artículo 3º de la Constitución de 1917 y en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública. Con José Vasconcelos al frente de ella, se configura un programa diferente al de la dictadura en el que se pretendía integrar a las comunidades de campesinos e indígenas (niños y adultos) que, durante siglos, habían sido abandonadas. Es entonces cuando surge la escuela rural y con ella la figura del maestro apóstol, del misionero, que sacrifica sus necesidades e intereses para lograr el desarrollo e integración de los “olvidados”, de los más necesitados.

El maestro, ahora, debía enseñar “hábitos, normas y valores que articularan a la población alrededor del ‘estado revolucionario’ y constituirse en el líder de la comunidad” (Elizondo, 2000, p. 18). Debía, además, capacitar a los campesinos para mejorar sus condiciones de vida.

El profesor de la escuela rural se hacía en la práctica; la mayoría pertenecía a la comunidad en la que trabajaba y, por lo regular, no se formaba en las aulas de las escuelas normales urbanas que eran herederas del régimen anterior. Las normales rurales surgen en 1922 y la figura del maestro rural, como trabajador y luchador social, líder de la comunidad y promotor del desarrollo económico y social, con rasgos mesiánicos, es una de las figuras recurrentes hasta nuestros días a la que aluden los discursos y políticas estatales y que forma parte del imaginario de distintos sectores sociales, incluso dentro del magisterio.

Sin embargo, durante el periodo armado, las escuelas normales de la capital entraron en crisis, no sólo por las posiciones ideológicas de sus docentes y lo escaso de sus recursos económicos, sino porque ya no respondían a las demandas sociales y a la idea del maestro que derivó de la Revolución. Lauro Aguirre fue el encargado de reformarlas. Entre las acciones que emprendió, en 1925, estuvo la fusión de las normales que existían en la Ciudad de México y crea la Escuela Nacional de Maestros, hoy BENM. También, modificó el plan de estudios y dio énfasis al dominio de las técnicas globales de enseñanza y al estudio de la psicología del sujeto que aprende. Además, aumentó a seis años la carrera (incluida la secundaria). Estas medidas se extendieron a otras normales urbanas del interior del país. No obstante, Curiel señala que a principios de los años treinta la Normal perdió parte de su esplendor original y una vez más la institución vivió tiempos difíciles como resultado de la problemática que vivía el país (Curiel, 1981, p. 446).

Con el cardenismo, en 1935, se introducen nuevas asignaturas en la formación inicial. Algunas de ellas estaban relacionadas con el derecho (agrario y obrero), el arte y la literatura al servicio del proletariado, así como la historia de la educación socialista. Además, se refuerza la explicación racional del mundo para combatir el fanatismo religioso (Curiel, 1981, p. 449). Durante este sexenio se incorporan a la BENM, una pléyade de profesores españoles refugiados que dan un nuevo impulso a la formación docente de la capital. Empero, este lapso y el estudio e impacto de su obra en la formación inicial, aún continúa pendiente.

A partir de los cuarentas, la prioridad del Estado fue acceder a la modernidad, a la industrialización, y ésta sólo podría realizarse con el apoyo de los avances científicos y tecnológicos de los países desarrollados y con el impulso a la educación. Para ello se requería la unidad nacional, no la lucha social, y el maestro tenía el deber de promoverla. Para lograrlo, en 1944, el Estado uniforma los planes de estudio de las normales urbanas y rurales.

Así, en la cotidianeidad y de manera gradual, el maestro deja de ser el líder todopoderoso de la comunidad y su trabajo sufre una serie de transformaciones. Se circunscribe básicamente al aula. Se retoma la idea de la formación integral del niño, aunque el predominio se da sobre lo cognitivo y la socialización. Sin embargo, el

saber práctico del maestro, valorado por décadas, ahora es cuestionado e insuficiente. Es entonces cuando surge la demanda por una formación universitaria para los profesores y con ello la profesionalización del docente, en tanto que el magisterio era considerado una subprofesión. Ahora se requería que los profesores poseyeran una cultura amplia, profunda y sólida; el dominio de las materias que tendrían que enseñar y de los métodos y técnicas pedagógicas.

Elizondo menciona que al mismo tiempo que se dan las demandas del magisterio por elevar los estudios a nivel superior, el aparato burocrático relacionado con la educación básica crece y genera en los profesores “una vivencia de imposición impersonal de tareas rutinarias... e implican un acatamiento a las disposiciones oficiales” (2000, p. 30). Más adelante dice:

Tareas que junto con la infinidad de actividades socioculturales como concursos, cooperativas, competencias, etcétera... (que son resabio de las viejas actividades de articulación con la comunidad) cubren casi todo su tiempo de trabajo, lo que hace que la tarea frente al alumno sea mínima, en términos de tiempo, actividad que se convierte en agobiante, frustrante y casi imposible. El maestro difícilmente puede encontrar una forma de “revalorarse” ante él mismo y ante los demás, el esfuerzo realizado para desempeñar bien su tarea no tiene resultado alguno, este sentimiento de impotencia y frustración es canalizado de manera tal que el maestro normalista tiende a negar su práctica y a depositar en otros la problemática que enfrenta. (Elizondo, 2000, p. 30)

En ese contexto la educación normal y la primaria van sufriendo una serie de modificaciones. A nivel estatal se reconoce a la educación como motor del desarrollo y las decisiones educativas se centralizan jerárquicamente. La tecnocracia enarbola la eficacia y la idea del maestro como aplicador de las propuestas curriculares elaboradas por los especialistas científicos va ganando terreno. Así, durante los años sesenta se modifica en dos ocasiones el currículo oficial de la formación. El énfasis estuvo en el cómo enseñar y a finales de la década se separan los estudios de la normal de la secundaria y se agrega un año a la carrera.

Como consecuencia del movimiento estudiantil del 68 nuevamente se iniciaron los cambios. En 1970 se reforma la educación primaria y dos años más tarde la formación de maestros. El plan de estudios incluía el bachillerato en ciencias

sociales, de manera que al egresar los alumnos recibían junto con su título de profesor de educación primaria, su certificado de educación media superior, lo que les permitía seguir preparándose en instituciones de educación superior. Tal disposición tenía carácter transitorio en tanto no se exigiera el bachillerato como antecedente de la carrera.

En cuanto a la formación docente, ésta se centró en el estudio de los materiales curriculares de la primaria que de manera detallada prescribían cómo enseñar. El plan y los programas de estudio de la escuela elemental estaban fuertemente influenciados por la Tecnología Educativa y, por lo tanto, la programación por objetivos, la sistematización de la enseñanza y el uso y diseño de instrumentos objetivos de evaluación fueron algunos de los contenidos que los futuros profesores estudiaban. Pero, contrariamente, los libros de texto de los niños y los auxiliares para el maestro, uno por cada asignatura y grado, fueron elaborados por los especialistas en las disciplinas y bajo la orientación de las teorías cognitivas del aprendizaje. Situación que posiblemente influyó para que en 1975 se reformulara nuevamente el plan de estudios de la formación inicial y se propusiera el estudio simultáneo de la asignaturas y su didáctica. Empero, los profesores de la BENM se opusieron a este currículo y al siguiente ciclo escolar se reestructuró (Plan 75-R; anexo 1). De esta forma los profesores de pedagogía continuaron como los únicos responsables de la enseñanza de las didácticas especiales y de la supervisión de la práctica en las escuelas primarias, mientras que los de las asignaturas abordaban los contenidos disciplinares correspondientes al bachillerato y los relacionados con el nivel elemental que fueron modificados (la gramática estructural, el aprendizaje de la letra script y la teoría de conjuntos, entre otros).

Reyes Esparza (1983) refiere que la política modernizadora trajo consigo, en menos de una década, cuatro planes: 1969, 1972, 1975 y 1975-R, los que por su improvisación no resolvieron los problemas de la educación normal. Atribuye el fracaso a la nula participación de los docentes y a su imposición. Sin embargo, reconoce que esta situación provocó que los profesores de la BENM se involucraran en el estudio del currículo y demandaran mayor participación en las decisiones de la reforma y en los cambios institucionales que se requerían para su implantación.

A pesar de que en conjunto con la Normal de educadoras se elaboran diagnósticos sobre la situación por la que atravesaba la formación de los maestros y un análisis de los distintos planes de estudio instrumentados desde 1942, el Acuerdo de 1984 sorprendió, nuevamente, a los formadores. Por decreto se elevaba la carrera al grado de licenciatura y se implementaba un nuevo currículo sin la participación de los profesores de las normales.

La reforma fue justificada por los funcionarios involucrados en la toma de decisiones de la SEP como el cumplimiento a las demandas magisteriales para profesionalizar la carrera. Sin embargo, el contexto en el que se lleva a cabo se caracterizó por una serie de medidas represivas por parte del Estado ante las acciones que grupos de profesores de las escuelas normales del Distrito Federal, autodenominados democráticos, habían emprendido desde el inicio de los ochentas para exigir la participación de los docentes en los diseños curriculares de este nivel. Algunas de esas medidas fueron, en 1983, la descentralización de los cursos intensivos para profesores foráneos de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), y la reestructuración académica y administrativa de esa institución. Jesús Reyes Heróles argumentó que existía un gran deterioro de la vida académica y que, si bien el pluralismo ideológico era respetable, la obligación del Estado era “evitar que a pretexto de modos de pensar se erija el desorden en sistema y se vulneren los más elementales requerimientos [sic] académicos” (SEP, 1984a, p. 248). También, nombra una comisión ex profeso para modificar el currículo de la formación inicial de los profesores de secundaria. Algunos de sus integrantes participarían, meses después, en el diseño curricular de las normales de preescolar y primaria.

Otro de los factores que, posiblemente, incidieron en elevar al grado de licenciatura la carrera de profesor de educación primaria, fue la incapacidad del Estado de asignar plazas a los egresados de la BENM, en tanto que la demanda de maestros en el Distrito Federal era menor que la oferta y eran pocos los normalistas que solicitaban su adscripción en escuelas primarias de provincia.

2.3.3 La implantación de la licenciatura

En septiembre de 1984 se instrumenta la reforma curricular. Para sus autores constituía “un nuevo modelo revolucionario” (SEP, 1984b) que pretendía formar un maestro diferente: el docente investigador. El planteamiento no fue innovador. Lo que hizo la comisión que diseñó el plan, fue trasladar, sin los estudios pertinentes, las propuestas de formación del docente universitario que en años anteriores había elaborado el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM para que los profesionistas que ejercían la enseñanza en esa casa de estudios tuvieran, a nivel de especialización, los elementos para analizar su práctica educativa desde una visión multidisciplinaria.

Así, mientras que en la UNAM se buscaba el reconocimiento de la docencia como actividad profesional y con ello mejores condiciones laborales, en el ámbito normalista la profesionalización adquirió otros sentidos. Por un lado, y aun cuando la ley ubicaba a las normales dentro del nivel superior, la profesionalización exigía como antecedente el bachillerato lo que, según los autores del plan, implicaría una formación cultural más amplia y una elección vocacional más consciente (situación que no ocurrió porque durante varios años los aspirantes del magisterio fueron los rechazados por otras instituciones y la Normal constituyó su última opción para continuar con sus estudios) y por el otro, parafraseando a Ballesteros, ante el cambio social (y agregaría ante la percepción y valoración social) la carrera de maestro se rezaga, “lo que requiere de una necesaria ‘profesionalización’ o bien la emergencia de nuevas actividades se inscriben en este proceso” (Ballesteros, 2007, p. 9), lo que se tradujo para el normalismo, al menos en el discurso político mexicano, en que el profesor ahora tendría que realizar otra actividad más prestigiada: la investigación, lo que de facto llevaría a la carrera a adquirir el estatus de profesión.

En esta dirección, Serrano (1993, 2007a) al estudiar el campo de la formación de docentes (universitarios y de educación básica) identifica, a partir de los años setenta, cuatro tendencias (y al interior de cada una, variantes o modalidades): la tecnología educativa; profesionalización de la docencia; la relación docencia e

investigación y la formación intelectual del docente. Estas tres últimas se originan como reacción a la tecnología educativa. Además, sostiene que las ideas pedagógicas que sustentan son de origen universitario, ya que “las de la tradición normalista se estancaron por un tiempo y después han sido subsidiarias de las reflexiones producidas por los pedagogos, los que trabajan en la formación de docentes universitarios” (Serrano, 2007a, pp. 16-17).

Esta afirmación es evidente en el diseño del plan y los programas de estudio de la licenciatura en educación primaria, 1984. La profesionalización de la docencia y específicamente dos de sus modalidades y estrategias de formación: “El Modelo de Docencia” (Arredondo, Uribe y West, 1979) y la “Didáctica Crítica” (Panza, Pérez y Morán, 1986) se simplificaron y pasaron a formar parte de los contenidos, básicamente de tipo conceptual, que los estudiantes revisaban en los espacios curriculares relacionados con las prácticas en las escuelas primarias.

Asimismo, en la descripción que Serrano hace del modelo de docencia apunta que en esta variante, la docencia es considerada como “una acción sistemática, realizada con criterios científicos y que puede ser objeto de investigación y valoración por parte de los profesores” (p. 232), donde los maestros tendrían que considerar las variables (individuales, de aprendizaje, contextuales e instrumentales) y las dimensiones (intencionalidad, interacción, circunstancialidad e instrumentalidad) para mejorar su práctica. Los criterios que servirían de base para la reflexión eran los “bosquejados por las Ciencias de la Educación” (p. 231), así:

Las variables del aprendizaje y de la docencia tomarían argumentos del campo de la psicología, la epistemología y la filosofía. Por su parte, las variables instrumentales y metodológicas desprenderían sus reflexiones de los campos del conocimiento, del saber producido por la tecnología educativa, de las metodologías (experimental y socio-histórica), la estadística y la teoría de sistemas. Para los autores, el conjunto de saberes girarían alrededor de la idea de interdisciplinariedad, ya que se emprendería a la docencia como “totalidad concreta”, en tanto objeto de estudio de las ciencias de la educación. (Serrano, 2007a, p. 232)

Ahora bien, los programas de formación docente, desde esta óptica, “no abordarían el conjunto de los campos” (p. 232), sino que tendrían que considerar las necesidades de los profesores, ya que ellos “tienen como tarea la reflexión de su

propia práctica, en tanto praxis... entendida como la *conjugación* dinámica de la acción y la reflexión, de la teoría y la praxis” (Arredondo, Uribe y West, 1978, p.42 en Serrano, 2007a, p. 232, el subrayado es de este autor).

Sin embargo, y quizá, debido a que los autores del currículo 84 consideraron que la licenciatura, en tanto formación inicial, tendría que brindar todos estos criterios a los futuros maestros incluyeron, en el mapa curricular, asignaturas de todos estos campos (anexo 2) y que dicho sea de paso, podrían corresponder a cualquier licenciatura en ciencias de la educación. Los espacios curriculares, en la cotidianidad, fueron vividos por los profesores y estudiantes como piezas de un rompecabezas que no necesariamente encajaban o delineaban, a simple vista, los paisajes de las escuelas primarias y el trabajo del maestro frente a grupo. Y en cambio se dejaron de lado, los contenidos disciplinares que los futuros docentes trabajarían con los niños, a pesar de que los documentos que sirvieron de base para determinar el perfil de ingreso a las normales de primaria y preescolar (diagnósticos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, ANUIES) señalaban que la formación de los bachilleres era muy heterogénea, con bases académicas endebles, con una incipiente actitud crítica y reflexiva, producto de “un ineficaz transcurso por los aprendizajes básicos de la primaria y secundaria, como por la fuerte influencia de las instancias sociales de la educación no formal y a un inadecuado ejercicio docente” (SEP, 1984b, p. 29).

Otra de las vertientes estudiadas por Serrano y que impactaron la formación inicial fueron los textos de la Didáctica Crítica (Panza, Pérez y Morán, 1986). De ellos, en los programas de la licenciatura, se retoma el estudio de las relaciones entre la sociedad, la educación y la escuela y se abordan los conceptos de autoritarismo, ideología, poder e institución. Asimismo, estos autores identifican cuatro modelos educativos (escuela tradicional; nueva; tecnocrática y crítica) que se originan en diferentes momentos históricos de la humanidad y los comparan. Además, señalaban, en las aulas aún perviven algunos de éstos, por lo que para transformar la educación escolar y lograr la emancipación de los profesores y alumnos, habría que adherirse a la didáctica crítica, “lo que supone desarrollar en el

docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica” (Panza et al., 1986, p. 193).

No obstante que en las dos vertientes de la profesionalización de la docencia la investigación constituye una vía para la construcción del conocimiento y la resolución de los problemas educativos, la figura del docente investigador se desprendió de los trabajos de Barabtarlo y Theesz (1983) que postulaban la investigación acción y que dentro de la clasificación propuesta por Serrano (2007a) correspondería a otra tendencia: la relación de la docencia e investigación. De esta manera, los autores del currículo de 1984 sobrepusieron propuestas alternativas e indiscutiblemente valiosas para la formación de los docentes universitarios, a mi juicio sin tener claridad de ellas, lo que generó para los maestros de las normales grandes contradicciones, lagunas y dificultades al instrumentarlo en las aulas con los estudiantes de magisterio.

La implementación en las normales evidenció la premura con que se diseñó el plan; las orientaciones poco claras e insuficientes para que los maestros tuvieran una visión completa del proyecto curricular; las contradicciones entre el nivel de fundamentación teórica del plan y los programas de estudio y la imposición vertical para operar un diseño curricular innovador; la ausencia de definiciones respecto a los asuntos centrales a los que aludía y que no formaban parte del vocabulario normalista, tales como: el docente-investigador; el trabajo interdisciplinario (toda vez que los programas fueron elaborados por grupos de especialistas diferentes y al parecer sin comunicación alguna); la función de los laboratorios de docencia; el tipo de investigación que podrían realizar los docentes de primaria y normal, entre otros. La implementación curricular demandaba a los profesores normalistas una formación que no tenían, pero tampoco se dieron los apoyos para lograrla. Lo poco o mucho que se avanzó fue producto de la iniciativa individual y en menor medida de un trabajo colectivo, aunque siempre con los recursos económicos de los maestros.

Y si bien creó expectativas de cambio entre los profesores de la Normal, nunca hubo claridad de lo que se esperaba de ellos y de las otras funciones que desde ese momento la BENM tendría que llevar a cabo (investigación y difusión cultural).

La licenciatura no resolvió los problemas existentes, respecto a mejorar la calidad de la formación de docentes de educación primaria, sino que generó nuevos conflictos, colocándola en situaciones más críticas al no considerar los perfiles reales y la actualización del personal académico, así como los recursos materiales, financieros y de infraestructura indispensables para funcionar como una institución de educación superior. Reyes y Zúñiga señalaron que en el momento de establecer la licenciatura, “el país carecía de una política definida y estructurada para la formación de sus maestros”. Fue una medida aislada “que carecía de una estrategia académica de mediano plazo que la apuntalara” (1994, p. 51) y que con el transcurrir de los años y los vaivenes de la política educativa, la BENM, y posiblemente todas las normales, fue abandonada a su suerte. Vientos del norte y del occidente conminaban a nuestros políticos y académicos a desaparecer a las Normales y ligar la formación inicial a las universidades, a pesar de que también ya había estudios al respecto, en los que se reconocían las dificultades para la formación inicial de los maestros en esas instituciones.

Al respecto, Esteve (2005) menciona que desde los sesenta la investigación educativa en Estados Unidos y Europa puso en tela de juicio los enfoques modélicos que tradicionalmente han orientado la formación inicial de los maestros. Para este autor, esos enfoques parten de la idea de que la formación de los maestros “debe estar” en función del profesor eficaz o bueno, y señala:

Dicho modelo, la mayor parte de las veces implícito, recoge el conjunto de cualidades atribuidas al <<buen profesor>> en una sociedad y en un momento histórico determinados. Sobre la base de este modelo de <<buen profesor>>, constituido en norma, se definen las actividades y los enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al futuro profesor lo que *debe* hacer, lo que *debe* pensar y lo que *debe* evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto. (Esteve, 2005, p. 16)

Esteve menciona que estos enfoques tienen como supuesto que el profesor es el único responsable de lo que ocurre en la escuela y con los niños, lo que produce efectos negativos en la personalidad del maestro, y por lo tanto en la

enseñanza, porque pronto descubre que no se asemeja al ideal y que tiene serias limitaciones.

Como alternativa, desde los setenta y en esas latitudes, se propusieron y se han desarrollado los enfoques descriptivos para la formación inicial de los profesores. Estos parten del supuesto de que “el éxito en la docencia depende de una *actuación* correcta del profesor, que responda al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor-alumno” (p. 18), la investigación educativa en Europa, dice Esteve, constata que los planteamientos modélicos dominan, aún hoy, la formación docente (Esteve, 2005, p. 18).

Algo similar ocurre en Estados Unidos. Cochran-Smith (1999) caracteriza los programas innovadores de formación de tipo descriptivo y señala que en el fondo, en la mayoría de ellos, las cuestiones relativas al conocimiento, poder y el aprendizaje de la docencia permanecen inalterados, por lo que los efectos no difieren de otros programas.

En el caso de nuestro país, la historia de la formación inicial ha estado marcada por los enfoques modélicos. El buen profesor, en distintos momentos o simultáneamente, se ha caracterizado por ser el apóstol o misionero; el civilizador; el luchador social comprometido con los desamparados; el de la unidad nacional que opera los programas del Estado; el técnico que aplica las innovaciones tecnológicas a la educación; el docente-investigador que hace uso del conocimiento científico producido por todas las ciencias sociales que abordan a la educación. Imágenes forjadas en el “deber ser” que perviven aún ahora en las prácticas institucionales, de la BENM, aunque el discurso oficial utilice otra figura para hablar del maestro del siglo XXI.

En cuanto a lo que señala Cochran-Smith (1999) respecto al conocimiento, poder y aprendizaje de la docencia, en los diversos currículos que han operado en las normales, la relación teoría-práctica aparece como no problemática. La teoría es la que determina la realidad, por lo que la práctica no es una fuente de conocimiento, sino que se concibe como la aplicación de las verdades objetivas y neutras generadas por la investigación científica, por los especialistas, que son los que saben y nombran. Cuando algo no sale como está planeado o surgen

problemas en el aula que no se pueden resolver o los niños y jóvenes no aprenden, se debe a las limitaciones y resistencia de los profesores (ya sea en formación inicial, en servicio o los de la normal) para cambiar sus prácticas de enseñanza.

Si bien, la reforma de 1984 enriqueció la mirada educativa de varios maestros de la BENM, descuidó la formación de los contenidos que el futuro profesor trabajaría en primaria y dejó de lado los hallazgos de la investigación educativa que en la época de los ochenta se producían en nuestro país: los que daban cuenta de los procesos de adquisición de la lengua escrita y de la construcción del conocimiento matemático por parte de los niños. La decisión fue de los especialistas del diseño curricular, no del magisterio. Las consecuencias se han hecho evidentes en los resultados de las evaluaciones internacionales, sin embargo sólo se responsabiliza a los profesores de la educación básica de esta situación y no a los funcionarios en turno que tomaron esta decisión.

En 1997 se implementa un nuevo currículo. Abordo su análisis y forma de implementación en el capítulo 3, pero, antes, en los apartados siguientes doy cuenta del camino que seguí para acceder a los significados de la experiencia vivida en el proceso de convertirse en maestros principiantes y caracterizo a los ocho sujetos que participaron en esta indagación.

2.4 La perspectiva metodológica

Lo esencial es invisible para los ojos.

Antoine De Saint-Exupéry (1998, p. 74).

La perspectiva desde la que se pretende aprehender algún aspecto del mundo social determina las vías por las que se puede acceder a él y, en consonancia, dar respuesta a las preguntas que orientan la práctica investigativa. Los que nos anteceden nos brindan pistas para transitar los caminos que ellos construyeron; pero lo cierto es que como rezan los versos: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar...”

Entre los investigadores comprometidos con el estudio de las prácticas educativas tal y como los actores viven las experiencias pedagógicas está Van Manen, quien al hablar de metodología señala:

La palabra <<metodología>> se refiere al marco filosófico, las suposiciones y características fundamentales de una perspectiva basada en las ciencias humanas. Incluye la orientación general hacia la vida, la visión del conocimiento y la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un determinado método de investigación o se sobreentiende... La metodología es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué... Por lo tanto, metodología significa <búsqueda del conocimiento> y en la noción de <<método>> queda implícito un determinado modo de investigación. (Van Manen, 2003, pp. 45-46)

En este sentido, para la reconstrucción del proyecto que presenté al iniciar los estudios de posgrado, tuve que examinar mis creencias sobre el sujeto y su ser en el mundo. Éstas fueron mudando en un proceso no exento de contradicciones (en ocasiones de pocos avances y muchos retrocesos) a partir de tejer relaciones entre la revisión teórica y el trabajo de campo, así como con las sugerencias y críticas que los participantes del Seminario de Tesis hacían a los productos parciales que mostraba en las sesiones de trabajo y donde la discusión y la “fineza” en el análisis de los integrantes fueron fundamentales para la configuración del proyecto.

Para la construcción del camino a seguir y lograr mis objetivos, busqué las estelas que otros han dejado en su intento por comprender e interpretar una parcela de la vida, tal y como la experimentan los sujetos “ordinarios”. Este tipo de trabajos se identifican con la perspectiva cualitativa que parte del postulado de que: “la acción humana está mediada por el sentido” (Kaiser, 1994, p. 1) que los sujetos le dan a la experiencia vivida. En esa asignación de sentido, la mayoría de las veces de manera inconsciente, cada sujeto construye “una interpretación particular del mundo social” (p. 2), en tanto que él produce el mundo social, por lo que habrá que “reconocer la peculiaridad individual en la atribución de significado” (p. 3).

Sin embargo, ese proceso no es un acto solipsista, sino que la atribución del sentido, y por ende del significado, es producto de la intersubjetividad que es el basamento de la realidad social (Bertely, 2010). Los sujetos comparten en cierta medida la comprensión de las acciones “ya que de lo contrario no sería posible la comprensión” (Kaiser, 1994, p. 2), ni las acciones, pero las diferencias o acentos específicos obedecen a sus biografías. De ahí la centralidad de darle voz a los sujetos y que ellos sean los que den cuenta, a través de sus relatos, del sentido y significado de vivir en el mundo cotidiano y de las tradiciones socioculturales e históricas en los que están insertos. Es por ello que Van Manen (en Fernández, 2008, p. 26) afirma:

El interés actual en los relatos y la narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud que es crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que formalmente quedan excluidas de la ciencia normal.

Uno de los pioneros en esta manera de estudiar y comprender el mundo social, es Bruner. Para él “vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración” (Bruner, 1997, p. 168); por ello la narrativa constituye:

Una forma de pensamiento y una expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros. (Bruner, 1997, p. 15)

La construcción narrativa de la realidad provee una organización temporal y otorga sentido a cada fragmento de la vida del sujeto; le posibilita hacer consciente el significado de la experiencia vivida y, en dado caso, abre la puerta para que la resignifique. En los relatos afloran tanto la dimensión personal como la social, ya que en ellos están presentes los contextos culturales, institucionales y

organizativos en los que los sujetos, en nuestro caso los docentes principiantes, viven, se forman y despliegan su actividad profesional.

Bruner identifica nueve universales que caracterizan a las realidades narrativas:

1. Una estructura de tiempo cometido: una narración segmenta el tiempo a través del relato de los acontecimientos significativos para los protagonistas o por lo que cuenta el narrador.
2. Particularidad genérica: “las historias particulares se construyen como ajustadas a géneros o tipos” (p. 153) y están influidas por el contexto en el que se producen.
3. Las acciones tienen razones: los acontecimientos que los actores cuentan no son fortuitos sino que son resultado de estados intencionales, de motivos, creencias, deseos y valores.
4. Composición hermenéutica: los acontecimientos adquieren significado en función del relato global, pero a su vez el relato global está constituido por sus partes, de ahí que los relatos tengan un carácter interpretativo.
5. Canonicidad implícita: En las narraciones siempre aparece un elemento novedoso; permiten que lo conocido se vuelva extraño.
6. Ambigüedad de la referencia: el relato crea la “realidad” en la que se inscribe y es en función de ésta que los acontecimientos cobran o expresan su sentido.
7. La centralidad de la problemática: lo que merece la pena contar nace de las situaciones problemáticas por las que atraviesan los protagonistas en un tiempo y circunstancia. Los relatos se actualizan, pero pervive en ellos algunos de los elementos que los originaron.
8. Negociabilidad inherente: los acentos particulares originan múltiples construcciones narrativas, distintas versiones de la realidad.
9. La extensibilidad histórica de la narración: los relatos abren la posibilidad de dar cuenta de otros horizontes para los personajes, el argumento y el contexto. (Bruner, 1997, pp. 149-166)

Con base en las estelas de Van Manen, Kaiser y Bruner, el proyecto que llevé a cabo partió de la voz de ocho profesores noveles, egresados de la BENM en el año 2008 y que aceptaron participar en la travesía. Es un estudio en casos que no pretende generalizar la particularidad, sino de “particularizar la generalidad” y reconocer la manera en que lo genérico se expresa <<en cada caso>>” (Dell Hymes, en Bertely, 2010). En mi trabajo, la generalidad se refiere a la experiencia vivida por los sujetos, es decir, al estudio de una serie de acontecimientos o relaciones que los profesores principiantes establecen con el ambiente y a la impresión emocional que estos les producen (motivaciones, sentimientos, nociones, deseos, propósitos). La particularidad se expresa en los matices que adquiere la experiencia de los sujetos en su inserción en la institución de formación inicial y en las escuelas primarias en las que trabajan.

El medio por el que me adentré en el mundo de los significados de estos maestros principiantes fue la entrevista conversacional, centrada en la narrativa. Para Van Manen (en Ayala, 2008), este tipo de entrevista aspira a acceder al significado vivido de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones que el sujeto hace de ella, a diferencia de la denominada en profundidad que pretende conocer la interpretación que tiene la persona acerca de la experiencia.

Los nueve sujetos que participamos en el estudio somos “autores y lectores”. Autores porque los maestros principiantes me permitieron construir un texto a partir de su voz y que es el que constituyó el material empírico sobre el que operé las interpretaciones. Y lectores en tanto que al hacer conscientes las experiencias vividas, y profundizar más en su significado, pudimos dar otros sentidos al ser maestro y a las prácticas relacionadas con la formación del docente de educación primaria.

Para realizar las entrevistas tomé en cuenta los planteamientos y sugerencias de Serrano (1985, 2007a, 2009) y que concuerdan con las recomendaciones metodológicas de Kaiser, Van Manen y Bruner. Para el autor, hablar de la situación de entrevista implica considerar distintos momentos por los que transcurre. Inicia con la elaboración de las preguntas base que guiarán,

posteriormente, el diálogo e interacción entre el entrevistador y el entrevistado o narrador. Un tercer momento lo constituye la transcripción de los relatos, tal y como fueron expresados por el entrevistado. Por último, está la lectura del registro y su análisis por parte del investigador para la construcción de las primeras categorizaciones.

Asimismo, Serrano recomienda tener presentes una serie de principios en cada uno de esos momentos, tales como:

- En la preparación es fundamental considerar el tipo de consigna que se le comunica al entrevistado al inicio de la entrevista, así como las pautas a las que se deben ceñir sus respuestas. En esta fase, también, el investigador elabora las preguntas base, que son los cuestionamientos que se formulan con relación a una temática específica. Éstas se caracterizan por cierta ambigüedad para desencadenar la sesión de la entrevista. En las interrogantes tenemos que considerar el lenguaje y el conjunto posible de significantes del entrevistado.
- Por lo que se refiere al encuentro cara a cara, después de señalar la consigna y la pregunta base inicial, el entrevistador formula las preguntas particulares que conforman la mayoría de los cuestionamientos de la entrevista. Se realizan a partir de lo que el entrevistado emite con relación a una de las interrogantes base y pretenden romper con la obviedad en el discurso entre entrevistado y entrevistador y resaltar lo propio del primero. Esta forma de proceder permite al entrevistador encontrar la particularidad de las significaciones del otro. Cuando las preguntas son confusas para el narrador, pueden modificarse por otras semejantes y para ello se debe estar atento al conjunto de significantes que el entrevistado emite. Las condiciones en que se desarrolla el encuentro cara-cara son determinantes para que el entrevistado participe en la conversación.
- En la sesión de entrevista, el silencio, las interrupciones y el tiempo de duración son elementos a considerar. En el caso del primero, no implica la ausencia de palabras y el entrevistador debe evitar llenarlo con otra

pregunta. Las interrupciones están directamente relacionadas con el lugar donde se desarrolla la entrevista. Debemos evitar la interrupción de la secuencia discursiva y ante su existencia la “atención flotante del entrevistador” será la que permita retomar el hilo conductor al repetir literalmente los significantes que el entrevistado dijo, antes de la interrupción. La duración del encuentro la marcan los propios entrevistados.

- Para finalizar la sesión, es conveniente interpelar al entrevistado con la pregunta: ¿en relación con las temáticas abordadas desea agregar algo más?
- Un elemento que permea la conversación es la subjetividad del entrevistador y se refiere a los elementos relacionados con el nivel de implicación que él tiene con los sujetos con los que interactúa, tales como: el afecto, la empatía, la mirada intimidatoria, la aprobación, entre otros, y que de no vigilarse pueden repercutir en el desarrollo de la entrevista.
- Además, la situación de entrevista no está exenta de fallas, por lo que el investigador debe detectarlas. Por lo regular, esto ocurre ya en solitario o en la lectura de la transcripción de la narración, pero habrá que tomarlas en cuenta para los futuros encuentros o en la presentación del informe de investigación.
- En el tercer momento y una vez finalizada la interacción, es conveniente transcribir literalmente el contenido de la entrevista, describir el modo en que se llevó a cabo y los datos que identifican a los entrevistados. El registro se realiza a dos columnas; la de la izquierda contiene la entrevista tal como aparece en la grabación. Los silencios pueden manejarse en el sentido gramatical como: coma; punto y coma o punto y seguido. En la columna de la derecha se anotan todas las observaciones producto del análisis.
- En la etapa de análisis es conveniente dar una lectura global, “hoja por hoja, párrafo por párrafo y preguntarse: ¿de qué habla?, ¿qué dice de lo

que habla?” (Serrano, 2009). Asimismo, hay que identificar las ideas principales y secundarias y poner énfasis en las respuestas. Los significados que el investigador identifica producto del proceso analítico, de cada párrafo, se anotan en la columna derecha del registro y se seleccionan aquellos fragmentos enunciados por el entrevistado que corresponden a la interpretación realizada.

Bajo estas orientaciones, un primer momento en mi trabajo consistió en el diseño de la entrevista, en el que elaboré las preguntas base. Sin embargo, durante su revisión en el Seminario de Tesis, me di cuenta que en la forma de preguntar estaba la posibilidad de acceder a los significados. Comprendí que no cualquier pregunta es válida para que el narrador-entrevistado acceda a su mundo interior. El “simulacro” que realizamos los integrantes del seminario con el asesor me aclaró los malos entendidos que se originaron en mi lectura de los documentos teóricos, por lo que reestructuré las preguntas base. La forma que adoptaron fue: ¿qué es? y ¿cómo es?

Simultáneamente, invité a varios profesores principiantes a participar en el trabajo, varios de ellos la aceptaron. No obstante, la selección final fue determinada por el tiempo disponible que ellos tenían en función de sus ocupaciones.

Por lo que se refiere a la sesión de la entrevista, los lugares y horarios fueron señalados por los docentes, sin importar el día de la semana. Por lo regular, se llevaron a cabo en una zona cercana a su domicilio y en lugares públicos, lo que generó mucha tensión en mí para no perder el contenido de sus respuestas y poder formular las interrogantes pertinentes, aclarar las cuestiones vertidas o profundizar en el significado de sus palabras.

Al inicio de la entrevista agradecí a los profesores por aceptar platicar conmigo sobre sus experiencias profesionales en sus primeros años de servicio. Les comuniqué que la idea era recuperar lo que ellos habían vivido sin emitir juicio de valor alguno y les dije que el espacio era suyo y que requería de su sinceridad.

Les indiqué que la información la manejaría de manera anónima. Con ello pretendí que se sintieran libres y a gusto para comentarme sus vivencias.

Durante las tres primeras entrevistas, los cuestionamientos no sólo giraron sobre lo que me interesaba trabajar, sino que también buscaba identificar cuestiones de la experiencia vivida en su incorporación a la escuela primaria que yo no había contemplado en las preguntas base y que me permitieran enriquecer el trabajo y debido a la buena disposición de los entrevistados y a mi temor por no poder concertar otra entrevista, el tiempo se prolongó sin control alguno.

A partir de lo que el entrevistado narraba, formulaba preguntas específicas, retomando frases textuales emitidas por él, donde le solicitaba ampliar la información. Para ello le preguntaba ¿qué me quiere usted decir con...? En ocasiones, le solicitaba ejemplos o el relato de anécdotas sobre las cuestiones mencionadas, de tal manera que esto me permitieran profundizar y clarificar su discurso y develar los significados que ellos daban a su experiencia vivida.

En las siguientes entrevistas decidí no excederme más de una hora y centrarme más en la información requerida para el proyecto. También, debía cuidar los silencios ya que en los primeros encuentros ignoré su función y cuando éstos ocurrían, alteraba el orden de las preguntas porque me provocaba ansiedad el que se quedaran callados. Más tarde entendí que el silencio tiene una función en la entrevista: son los momentos donde el entrevistado recapitula lo que piensa y no la ausencia de palabras (Serrano, 2009).

Por lo regular, las entrevistas finalizaban con el enunciado ¿algo más que usted desee comentar sobre los temas que abordamos? A veces, ellos retomaron alguna de las cuestiones planteadas y ampliaron la información. En otras, señalaban que no y concluía la grabación. Pero casi siempre continuábamos platicando sobre alguna problemática que ellos vivían. Algunas de ellas fueron cuestiones muy personales, que si bien estaban relacionadas con el trabajo de indagación, me pareció poco oportuno solicitarles su autorización para grabarlas por lo que, posteriormente, sólo escribí la información en mi diario de campo.

En total realicé once entrevistas las que registré magnetofónicamente y a la postre transcribí. Cada 30 minutos de grabación correspondió, en ocasiones,

hasta cinco horas de escritura mecanográfica porque a veces los profesores hablaban muy rápido o no se entendía con claridad su discurso. El consignar por escrito cada una de las narraciones orales fue un trabajo arduo y artesanal. Implicaba un dominio del lenguaje escrito que no he consolidado. Las pausas, muletillas, tonos y actitudes también tenían que ser codificadas. No fue un proceso mecánico. En las primeras transcripciones identifiqué algunos de los errores que cometí en la conducción del diálogo y vacíos de información de los que no me percaté en la relación cara-cara. Pero, al mismo tiempo, surgieron ideas, nuevas interrogantes y sugerencias para los encuentros futuros.

En los registros di cuenta, además, del contexto de la entrevista así como de los datos personales de los entrevistados.

Por lo que respecta al análisis de las entrevistas, comprender la lógica de este proceso, me llevó más de un semestre y el trabajo grupal del Seminario de Tesis fue fundamental y enriquecedor, ya que cuando inicié con el análisis de las tres primeras entrevistas, para “nombrar las categorías”, utilicé frases de la narrativa de cada profesor; pero no sólo consideraba el “tema” central de los párrafos, sino que a éste, también, lo subdividía. Esto propició que existieran muchos “temas” que no podía relacionar en una categoría más general. Con la ayuda del asesor, algunas categorías se fueron perfilando en las primeras entrevistas, aunque después se modificaron.

En esta fase me percaté que tenía que realizar un segundo encuentro para recabar información más precisa respecto a la formación inicial de cada profesor, así como profundizar en el análisis curricular de la línea de acercamiento a la práctica docente del plan de estudios de la licenciatura de educación primaria, 1997, y de las asignaturas y su enseñanza a las que aludían, frecuentemente, los maestros entrevistados.

Además, en la lectura de las entrevista me descubrí, en varias ocasiones, leyéndolas desde diferentes lugares. Las miraba como maestra que se siente implicada en los procesos de formación de los estudiantes y en cierto modo “culpable” por no percatarme de cómo las situaciones didácticas eran vividas por los normalistas, no obstante, que varios de ellos no habían sido mis alumnos.

Descubrí que no había puesto la suficiente atención a lo que implicaba vivir una experiencia pedagógica genuina, según Van Manen, o en el desarrollo de mi tacto pedagógico.

También, las analizaba desde el sujeto al que evaluaban, ya que formo parte de la comunidad docente de la Normal, y aunque no aludían a mi trabajo, sí identificaba a los profesores de sus relatos y conocía las dificultades que vivimos en la apropiación de conocimientos, al analizar nuestra práctica docente y a la incertidumbre y complejidad en las que desarrollamos nuestro trabajo cotidiano, aunque esto no es tan evidente para los estudiantes normalistas.

Igualmente, leía las entrevistas como un compañero estudiante inserto en un proceso de formación escolarizada que vivía situaciones similares, aunque en mi caso, relacionadas con el aprendizaje de la investigación, y en la de ellos con el aprendizaje de la profesión docente.

En ocasiones, el escrutinio estaba centrado en el deber ser. ¿Desde dónde están hablando?, ¿quién habla por ti?, nos decía en clase el asesor refiriéndose a cuando la institución hablaba por nosotros. En fin, no fue sencillo abandonar estos lugares y colocarme como el aprendiz de investigador que era. Este ir y venir, retroceder y avanzar por otros caminos fue lo que permitió delinear las categorías definitivas.

La construcción de categorías fue un proceso eminentemente artesanal. Su denominación final hace referencia al lenguaje que utilizaron los entrevistados o al significativo reiterado. En las situaciones en que esto no fue posible, utilicé el proceso de condensación para establecer lo que los sujetos me narraron de su experiencia vivida. Finalmente, construimos cuatro categorías en torno a las que organicé los hallazgos: el aprendizaje del “oficio” de ser maestro; las ordalías, referidas a las pruebas que deben asumir los normalistas en el tránsito de ser alumnos a ser profesores y que tienen efectos en la constitución del ser docente; el sentido de ser maestro principiante de educación primaria y la docencia como forma de vida. En esa construcción están presentes “las herramientas” (Eisner 1998, p. 44) del que indaga o el “yo del investigador” al que alude Woods (1998, p. 70) y de los que di cuenta a lo largo de este capítulo.

Por lo que se refiere a las características de este informe de investigación, intenté presentar mis supuestos teórico-metodológicos en función de las particularidades de los estudios cualitativos, y en los hallazgos privilegié el “lenguaje expresivo y la voz en el texto” de tal manera que permitiera a “los lectores comprender lo que otras personas experimentan” (Eisner, 1998, p. 54).

La credibilidad del informe, según Woods (1998) y Eisner (1998; 2002) depende de la coherencia, de las formas en que persuaden y en la estructura de la interpretación, donde la situación estudiada tiene sentido. Pero esto corresponde juzgarlo a los lectores.

2.5 Los sujetos, profesores principiantes

Como ya lo indiqué, los maestros que finalmente participaron en la investigación fueron ocho, seis mujeres y dos hombres. Para contactarlos envié correos electrónicos a 25 egresados de la generación 2008 de la BENM. En ese documento los invitaba a colaborar conmigo en la elaboración de la tesis de grado y les explicaba en qué consistía el trabajo. Asimismo, les solicitaba que aquellos que estuvieran en posibilidades de cooperar me lo hicieran saber por esa vía y me proporcionararan un número telefónico para acordar el día, lugar y hora en que nos reuniríamos. Algunos de ellos declinaron la invitación o no respondieron, pero me enviaron los datos de otros compañeros que deseaban incorporarse en la indagación. El criterio para seleccionarlos fue la disponibilidad de tiempo y las ganas de compartir conmigo sus vivencias durante el trayecto de la formación inicial y en la inserción al campo laboral.

Respecto al número de participantes, en la revisión de algunas de las tesis de posgrado relacionadas con la formación docente no encontré justificación del por qué los investigadores habían determinado trabajar con tres o doce sujetos. En la literatura, hallé que en los estudios cualitativos el número de sujetos que participan en la indagación se determina al lograr “un punto de saturación” en el que el investigador considera que ha captado las dimensiones que le interesa abordar, de tal manera que una nueva entrevista ya no le proporciona información

relevante (Vela, 2004, p. 83). Por su parte, Shwartz y Jacobs mencionan que la cantidad de sujetos no es lo central, sino que lo esencial radica en el potencial de cada caso “para ayudar al investigador a desarrollar ideas dentro del área de la vida social que está siendo estudiada” (en Vela, p. 85). Empero, al final de cuentas en ambos planteamientos, para la determinación del número de sujetos que participarán, influyen los propósitos de la indagación, el tiempo y presupuesto del investigador y la facilidad para contactar buenos informantes, entre otras cuestiones.

En mi caso, al trabajar la experiencia vivida de los sujetos y el significado que tiene para ellos, los diferentes matices difícilmente podrían agotarse, por lo que, junto con el asesor de tesis, decidimos que fueran ocho los participantes.

En cuanto a las características de los sujetos que colaboraron en este trabajo, seis profesores ingresaron a la Normal en el ciclo escolar 2004-2005 y dos un año antes, pero por motivos de índole personal o económica se dan de baja temporal y se reincorporan en el cuarto año de la carrera, por lo que egresaron en el 2008. Como estudiantes, algunos de ellos estuvieron en el mismo grupo durante los tres primeros años y se separan en el último grado (Mayo y Ale). Otros coincidieron en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente (Abril y Paco; Ale y Luisa). Dos cursaron el tercer grado juntos (Gaby y Hugo) y, por último, Junio que no tuvo contacto con esos compañeros durante la formación inicial.

Los motivos que orientaron la elección de la profesión docente por parte de los ocho maestros nóveles, coinciden con algunos de los tópicos que expresaron estudiantes de dos Normales de Coahuila y que fueron documentados por Jiménez y Perales (2007) bajo las categorías: “Identificaciones tempranas con la docencia”, “Vocación de servir” y “Necesidad o circunstancialidad”. La primera alude a las experiencias significativas vividas en las aulas y a la identificación con lo que los normalistas denominan, “buenos maestros” en su paso por la primaria. En esta situación están: Junio, Mayo, Luisa y Gaby.

En la investigación de las normales de Coahuila, una categoría más, es: “Disposiciones familiares, modelos y contextos” que agrupa las motivaciones relacionadas con ser hijos de profesores o tener parientes cercanos que laboran

en la docencia. Sin embargo, de los ocho profesores principiantes sólo Gaby es hija de maestro y en su relato da a entender que este factor no influyó en su elección, ya que el padre ejerce, al mismo tiempo, otra profesión: derecho. Para ella sus vivencias en primaria tuvieron mayor peso en su decisión.

Cabe hacer notar que a diferencia de lo que Calvo (1980) encontró a finales de los setenta en un estudio en la BENM, del que infiere que la mayoría de los alumnos tenían familiares maestros, de ahí los motivos de su elección profesional, en los últimos lustros, los hijos de profesores no abundan en esa normal; al parecer prefieren estudiar en otras instituciones de educación superior. Posiblemente el incremento de los años de estudio y la valoración social del magisterio no constituyen motivos para seguir con la tradición familiar de ser maestros.

Por su parte Hugo, con estudios universitarios, refiere:

Sí, incluso yo renuncié a la carrera de contabilidad. Me quedé en séptimo cuatrimestre. Ya trabajaba dentro de lo que es el ámbito de contabilidad y puedo decir que ganaba más que lo que gano ahorita.

Ya estaba en la carrera, ya trabajaba y pues, los insumos eran mayores, pero no era tanto de mi agrado. Entonces, decidí terminar esa carrera para escoger la de maestro y ayudar a que la gente pueda vivir mejor. (Hugo, p. 9)

Para Jiménez y Perales la “vocación de servir” remite a los discursos emanados de la época postrevolucionaria y que permanecen en “la memoria colectiva transgeneracional” para caracterizar el trabajo de los profesores de primaria y “la naturalización de las responsabilidades de los docentes” (Jiménez y Perales, 2007, p. 36) En esta dirección, Hugo agrega en la entrevista, que el maestro “es una persona que mueve las masas. Lo que él diga, tanto cosas buenas como negativas. También, su efecto puede causar cosas favorables o contraproducentes” (Hugo, p. 9). Posiblemente, los motivos que subyacen a su elección profesional se “afirman” cuando se incorpora como maestro a comunidades urbano-marginales, en Ajusco y, posteriormente, Topilejo.

En cuanto a Paco, su elección está relacionada con sus vivencias en el ámbito universitario. En la narrativa aparecen motivos que de alguna forma

convergen en considerar a la carrera de profesor como “un medio para alcanzar otros proyectos” y que en términos de Jiménez y Perales se engloban bajo los significantes “Necesidad o circunstancialidad”. Ellos señalan que la elección está asociada a “situaciones pragmáticas o coyunturales entre las que destacan: urgencia económica, fe religiosa o bien una convicción formada en un curso” (Jiménez y Perales, 2007, p. 37).

Paco menciona que su deseo era estudiar cuestiones referidas al arte, a la comunicación visual, pero al egresar del Colegio de Ciencias y Humanidades lo envían a la carrera que había elegido como segunda opción, sin que ésta realmente le interesara y la que sólo señaló para cumplir con ese requisito. En su estancia en la Facultad de Ciencias Políticas se da cuenta que la educación posibilita la transformación de los países, al formar a los ciudadanos desde la niñez. El profesor dice:

Yo no estudié mucho sociología. Duré al caso, máximo dos años, pero en ese lapso fue ver cómo Japón, después de una guerra mundial se levantó... Alemania, la República Soviética cómo educaban a sus alumnos, a sus ciudadanos.

En Latinoamérica, cómo a partir de la educación, se pueden hacer muchas cosas. Eso aunado a que mi familia trabajaba en una escuela, vendíamos -no, no son maestros- comida en una escuela, yo veía a los niños y me daba cuenta en la escuela, en la Universidad, en la noche, que ya cuando somos adultos es muy difícil hacer algo por uno.

Ya somos grandes, ya es muy difícil entendernos porque ya somos educados y ya sabemos lo que tenemos que hacer. Pero los niños sí son... Es más fácil enseñarles. Hacer que los alumnos aprendan a convivir, a respetarse, a tolerarse, a investigar y eso nada más lo puede hacer un maestro, creo. Hasta donde yo sé, creo que esto lo puede hacer sólo un maestro. Y en primaria, está más padre, están más niños, más inocentes. Algunos no están maleados; tienes más margen, más posibilidades de verdaderamente influir en el alumno y en los papás, también. Y en los maestros. (Paco-1, pp. 25-26)

Por su parte, Abril comenta que en su decisión influyó, al final de cuentas, la sugerencia de su madre respecto a estudiar para profesora de primaria por los ingresos económicos que reciben y la facilidad del oficio. En sus palabras:

Estuve en la Facultad de Administración y me salí porque yo quería psicología o algo relacionado con las relaciones humanas o qué sé yo. No me dan mi cambio a psicología y mi mamá me dice: “Métete a la Normal, pagan muy bien”. Y, lo que todos piensan, “trabajan bien poquito y nada más es medio turno” [se ríe]. (Abril-1, p. 40)

Por lo que se refiere al desempeño académico en la formación inicial, que en el sistema educativo se traduce en una calificación final y que en el caso del magisterio egresado de la BENM constituía (hasta 2012) el referente para la asignación de la escuela primaria por parte de la Coordinación Sectorial de ese nivel, una de las profesoras principiantes estuvo dentro de los cincuenta mejores estudiantes de los 225 que concluyeron; tres de ellas se ubicaron en lugares menores al cien; una ocupó un sitio intermedio, mientras que los tres restantes se colocaron al final del escalafón escolar.

En cuanto a los criterios que utilizan los profesores principiantes para elegir la escuela en que laborarán, dentro de las disponibles en turno matutino y según el escalafón, es la cercanía respecto a su domicilio o las facilidades de acceso (transporte) al establecimiento. Sin embargo, cuatro de los maestros principiantes empleaban más de dos horas para llegar a la escuela (Abril, Paco, Junio y Hugo). Este último, atravesaba de norte a sur el D.F.

Durante los primeros meses de trabajo, Paco y Hugo lograron situarse en escuelas más accesibles para ellos. Abril señala, en la entrevista, que la posibilidad de cambiarse de escuela en la Dirección 5, donde coincidieron los tres maestros, estaba determinada por cuestiones de género, de ahí que ella no pudo conseguirlo. Con el propósito de acrecentar su economía, Abril, en el mes de marzo, acepta trabajar doble turno y por la tarde labora en una escuela de nueva creación y de organización incompleta (sólo tiene los dos primeros grados).

Por su parte Junio, en la Dirección 4, también deseaba un establecimiento más cercano a su hogar y al no obtenerlo contempla la posibilidad de pagar \$4,500.00 a una compañera de trabajo para que por medio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación pudiera lograrlo. Sin embargo, desiste ante la posibilidad de ser timada.

En el caso de Luisa, decide trabajar en un internado. Pero debido a los problemas que enfrenta en su inserción a la escuela (relacionadas con las condiciones de vida de sus alumnos y las exigencias de los padres de familia o tutores) y que ella considera como las causas que originaron el que abortara al finalizar el ciclo escolar 2008-2009, cambia de escuela al inicio de su segundo año laboral, aceptando la invitación que una compañera de la generación le hiciera ante la falta de maestros en su centro escolar.

Las escuelas de educación básica a las que se incorporaron los principiantes pertenecen a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP) y en la que existen cinco direcciones operativas, las que a su vez, administran las instituciones escolares que se localizan en 15 de las 16 delegaciones de esta entidad federativa. Siete de los profesores fueron adscritos a cuatro de las direcciones. En Iztapalapa, las escuelas están bajo la tutela de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa que también pertenece a la AFSEDF, pero ninguno de los ocho profesores trabaja en esa delegación. Además, desde mediados de la primera década de este siglo, los egresados pueden laborar en escuelas primarias tipo internado, los que son regulados por el Departamento de Internados y Escuelas de Participación de la CSPE. Luisa se incorpora a uno de los tres internados que aún sobreviven en la capital de la república.

A pesar de las diferencias que a través de los relatos de los ocho profesores podemos encontrar en los establecimientos escolares, las primarias se rigen por el plan, los programas de estudios y libros de texto (para los alumnos y maestros) elaborados por la SEP para ese nivel. En el periodo en el que se llevó a cabo esta investigación, el currículo oficial era el de 1993 (y las modificaciones que para ese entonces ya había implementado la CSPE a partir del trabajo por competencias). Empero, al mismo tiempo, en determinadas escuelas se piloteaba la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En el ciclo escolar 2009-2010 cuatro de los profesores principiantes, y a los que se les asignaron grupos de

primero y sexto grado, se incorporaron a la RIEB 2009. En la actualidad el currículo oficial es la RIEB 2011.

Además de las exigencias curriculares, existen normas que son de observancia y aplicación obligatoria en las escuelas de educación básica pertenecientes a la AFSEDF y que están contenidas en “Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal” o en su versión resumida y que alude a los lineamientos básicos. En ambos documentos se condensan, alrededor de 23 leyes, 18 reglamentos, proyectos de reforma, dos códigos, 31 acuerdos secretariales, diez manuales, tres lineamientos, nueve decretos, normas y guías, entre otros y que tienen que ver con todo lo que ocurre en los espacios de primarias.

En las siguientes páginas, aparecen dos cuadros. El primero pretende concentrar datos personales de los principiantes y algunas de las características de las escuelas en las que aún laboran. En el otro, especifico las funciones docentes que desempeñaron durante los dos ciclos escolares que comprendió esta indagación.

Para cerrar este capítulo, considero indispensable asentar que las narrativas expresadas por los sujetos en el trabajo de campo y que me permiten dar cuenta de los significados de las experiencias vividas en el pasaje de estudiante a maestro de primaria, no intentan ser la descripción de la generalidad de lo que le acontece a la población tipo de egresados del plan de estudios 1997. Únicamente son ocho casos (no representativos) de la experiencia de ser, advenir, convertirse en profesor principiante, como resultado de asumir la propuesta curricular de profesor de educación primaria (de la que doy cuenta en los capítulos tres y cuatro) y de su incorporación a una escuela primaria específica, temática que sistematizo en el capítulo cinco.

Cuadro 1: Datos generales de los profesores principiantes (diciembre 2008-enero 2010)

SUJETO	EDAD	OTROS ESTUDIOS	DOMICILIO PARTICULAR (DELEGACIÓN O MUNICIPIO)	UBICACIÓN DE LA ESCUELA DE INSERCIÓN (DELEGACIÓN)		DIRECCIÓN DE PRIMARIAS		PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA	
Abril	25	2 semestres de administración UNAM	Chalco, Edo. de México	Milpa Alta		5		Directora; Secretaria; 12 Profras., 1 Profra. de USAER ¹	
				Tláhuac		5		Directora y 3 Profesoras (turno vespertino)	
Paco	26	2 años de sociología UNAM	Chalco, Edo. de México	Tláhuac		5		Directora; Secretario; ATP ² ; 17 Profesores y 2 de E.F. ³	
Luisa	26	----	Atizapán de Zaragoza	Azcapotzalco	Miguel Hidalgo	1	1	Directora; 3 Adjuntos; 18 Profrs.; 3 de E.F.; Psicóloga.	Director; 2 Adjuntos; 18 Profrs. y 3 de E.F.
Junio	29	----	Tecámac, Edo. de México	Coyoacán		4		Directora; Secretaria; Adjunto; 18 Profesores y 2 de E.F.	
Ale	22	2 semestres pedagogía UNAM, Diplomado de RIEB (posterior)	Álvaro Obregón	Miguel Hidalgo		1		Directora; 3 Adjuntos; 14 Profesores; 2 de USAER; 1 de E.F. y 1 de Danza.	
Hugo	27	7 cuatrimestres de contaduría	Coacalco, Edo. de México	Tlalpan		5		Directora, 2 adjuntos, 18 docentes, 2 de E.F., 3 de USAER.	
Gaby	22	----	Azcapotzalco	Azcapotzalco		1		Directora; 3 Adjuntos(uno con cambios de actividad); 6 Profesores; 1 de E.F., 3 de CONARTE ⁴ ; 1 de Huerto escolar CICEA ⁵ .	
Mayo	22	Diplomado: "La ciencia en tu escuela" (posterior)	Gustavo A. Madero	Gustavo A. Madero		2		Directora; Secretaria; 8 Profesores; 3 de E.F.; 2 de USAER y Psicólogo.	

- 1.-Unidad de Servicio de Apoyo a Educación Regular (educación especial).
- 2.-Apoyo Técnico Pedagógico.
- 3.-Educación Física.
- 4.-Consejo para la Cultura y las Artes
- 5.-Centro de Investigación y Capacitación en Educación Ambiental.

Cuadro 2: Condiciones laborales de los maestros principiantes

SUJETO	PUESTO 2008-2009		NO. ALUMNOS 2008-2009		COMISIÓN	PUESTO 2009-2010	NO. ALUMNOS 2009-2010	COMISIÓN
Abril	Profesora 3°B		30 Alumnos ♀:13 ♂:17		Cooperativa Tesorera Certamen de poesía coral Benito Juárez. Coordinadora 1ª Feria de Tlamatitón.	Profesora 5°	32 Alumnos ♀:16 ♂:14	Cooperativa Tesorera Secretaria del Consejo Técnico
	Profesora 1º B (turno vespertino, marzo)		19 Alumnos ♀:13 ♂:16		-----	Profesora 1º RIEB.	18 Alumnos ♀:10 ♂:8	-----
Paco	ATP		-----		Documentación electrónica	Profesor 6º RIEB.	40 Alumnos ♀:22 ♂:18	Acción Social
Luisa	Profesora 4°C Internado		16 Alumnos ♀:9 ♂:7		Cooperativa Presidenta	Profesora 2º	28 Alumnos ♀:16 ♂:12	-----
Junio	Profesora 4°B		30 Alumnos ♀:17 ♂:13		Secretaria de Consejo Técnico	Profesora 5º	31 Alumnos: ♀:18 ♂:13	Secretaria de Consejo Técnico
Ale	Adjunta		-----		Documentación electrónica	Profesora 1º RIEB.	27 Alumnos ♀:13 ♂:14	-----
Hugo	Profr. 4°D	Profr. 2º	49 Alumnos ♀:25 ♂:24	27 Alumnos ♀:13 ♂:14	Cooperativa Tesorero	Profesor 6º RIEB.	25 Alumnos ♀:13 ♂:12	Cooperativa Tesorero Brigada Escolar
Gaby	Profesora 6°		25 Alumnos ♀:12 ♂:13		Cooperativa Tesorera Certamen de poesía coral Benito Juárez.	Profesora 4º	25 Alumnos ♀:12 ♂:13	Cooperativa Tesorera
Mayo	Profesora 3°B		37 Alumnos ♀:27 ♂:10		Brigada escolar.	Adjunta en la dirección por licencia de gravidez	-----	-----

Capítulo 3

La formación inicial del magisterio. La demanda de la institución

Capítulo 3. La formación inicial del magisterio. La demanda de la institución

La idea de sujeto, la forma de comportarnos, la manera de ser hombres y mujeres son histórica y culturalmente construidos, aunque a nivel del sentido común nos parezcan naturales. Los modos de entendernos a nosotros mismos y las formas de concebir e interpretar la realidad natural y social que los grupos humanos consideran válidos, en un espacio y tiempo determinados, los aprendemos en instituciones específicas.

También, las instituciones son creaciones culturales que preservan las respuestas más idóneas que la humanidad ha encontrado para satisfacer sus “necesidades de convivencia, de desarrollo y de supervivencia biológica y social” (Yentel, 2006, p. 22). Así los sujetos definen el sentido y los significados de sus acciones, en función de lo que consideran “normal y deseable” y las institucionalizan. En palabras de esta autora, “las instituciones concretan el poder de lo social por sobre lo individual, dicen a los individuos qué es lo correcto, qué es lo permitido y qué lo prohibido, operan al modo de marcos” (p. 22). Y “en el sentido más pleno de la palabra, en tanto *regulan globalmente el funcionamiento de la sociedad*” (Enríquez, 1996, en Yentel, 2006, p. 22).

Una de esas instituciones es la escuela y en ella se depositan, a través del currículo, un conjunto de creencias para la formación del sujeto y de su especialización profesional. En este capítulo abordo, precisamente, la propuesta curricular por la que transcurrió la formación inicial de los ocho maestros principiantes que colaboraron en este trabajo. Los apartados siguientes centran su atención en la descripción y análisis del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997 y en los programas relacionados con el acercamiento gradual a la práctica docente.

3.1 Una mirada sobre el currículo

La conformación de los estados nacionales trajo aparejado el establecimiento de la institución escolar. A ella se le confirió el mandato de formar a los ciudadanos

que hicieran posible vivir en democracia; la formación para el trabajo especializado (producto del desarrollo tecnológico y la división social del trabajo), así como la conservación y transformación de los saberes más valorados (ciencia, arte y filosofía) que aseguraran la reproducción del orden social y su progreso.

No obstante del tiempo transcurrido, de las críticas al sistema escolar por no lograr los propósitos que le dieron origen y del reconocimiento de que otras instituciones influyen en la formación de los seres humanos, las sociedades contemporáneas le apuestan a la escuela como la institución legitimada para formar al ciudadano y al trabajador especializado. Algunas de las razones que se esgrimen para ello son: que las necesidades y demandas sociales, como también, las maneras de satisfacerlas, se encuentran explicitadas en una propuesta intencional de formación: el currículo. En éste existen propósitos claros que orientan y definen los procesos que tienen lugar en los establecimientos escolares; que la selección y graduación de los contenidos culturales (generales o específicos) y el diseño de los procesos didácticos indispensables para lograr la formación anhelada, están en función de las características de los sujetos que aprenden o de las exigencias del mercado laboral. Además, la escuela cuenta con los mecanismos para validar y certificar los aprendizajes, y el personal que trabaja en ellas (los docentes) está especializado para desarrollar esa tarea.

Desde mediados del siglo XX, y con el fin de que la escuela cumpla eficientemente su labor, varios estudiosos desarrollaron propuestas para la elaboración del currículo. Una de ellas fue la de Ralph Tyler, quien la concebía como “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (Tyler, 1982, p. 7). Para Tyler, el currículo es producto de una planeación cuidadosa que contempla la participación de diferentes actores e implica que la toma de decisiones estará fundamentada en diversos estudios sobre: la población escolar; las características de la sociedad en que viven y lo que pueden aportar las distintas disciplinas para la formación del ciudadano. Éstas son las fuentes de las que se derivarán las finalidades educativas.

En un segundo momento, esos propósitos tendrán que pasar por el tamiz de la filosofía educativa y social del centro y del avance del conocimiento respecto a cómo los sujetos aprenden, lo que conlleva esclarecer los valores que orientarán el proceso educativo (qué hombre se pretende formar y para qué sociedad) y la asunción de una perspectiva del aprendizaje que repercutirá en las maneras de enseñar.

Con base en esos estudios y filtros se establecen: los objetivos educativos, expresados en términos de conducta y contenidos; la graduación y secuencia de los conocimientos, habilidades y actitudes; las metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje, a las que engloba bajo el término experiencias de aprendizaje, y lo relativo a las formas de evaluar mediante las que se comprueba el logro de los objetivos propuestos. Estos elementos se estructuran y organizan bajo una determinada lógica dando lugar al plan y los programas de estudio, a los que también se les conoce bajo los nombres de currículo formal, prescrito u oficial.

Para Tyler, los profesores desempeñan un papel central en la elaboración del currículo ya que de no participar, “por lo menos en la medida indispensable para comprender debidamente sus fines y sus medios” éste “no será un instrumento eficaz para alcanzar los propósitos de la escuela” (Tyler, 1982, p.131).

En el caso de México, como quizá ocurrió en otros países, la propuesta tyleriana se extrapola para la elaboración del currículo oficial de la educación básica y normal, pero se elimina la participación de los profesores (no obstante la sentencia de Tyler) y sólo se considera a los maestros como aplicadores de la propuesta que es diseñada por instancias centrales de la SEP, como una de sus facultades. En la confección participan, en el mejor de los casos, investigadores, académicos y políticos, quienes a su vez deciden los mecanismos para imponerlo a los maestros encargados de llevarlo a la práctica. También, se dejan de lado algunas de las investigaciones y filtros señalados por Tyler y que son la base para la toma de decisiones respecto a los elementos del currículo, es decir, de los objetivos, los contenidos, las experiencias de aprendizaje y de la evaluación.

Al reducir la participación de los docentes al rol de operadores, la nueva propuesta es reinterpretada por los maestros desde su experiencia laboral con

otros planes de estudio, dando lugar a prácticas que no necesariamente coinciden con los lineamientos oficiales y que no pueden ser controladas desde la administración central.

Asimismo, desde finales de los años sesenta, la investigación social arrojó resultados sobre la problemática que subyace a la selección, distribución y legitimación de los contenidos culturales y en la que influye el capital social de los sujetos encargados de definirlos e interpretarlos (Bourdieu y Passeron, 1970; Eggleston, 1977 y Giroux, 1979, en Díaz Barriga, 2003). Además, los estudios develan las características de la vida en las aulas, donde el número de estudiantes, el sistema de alabanzas y las relaciones de poder entre maestros y alumnos dan lugar a lo que Jackson en 1968 denominó currículo oculto y que, también, se aprende en los salones de clase, a veces de manera implícita. Éste determina, en muchos casos, el éxito del trayecto escolar y posiblemente los logros en distintas esferas de la vida social capitalista.

A pesar de esos hallazgos, existe una necesidad operativa en las escuelas y los planes y programas de estudio constituyen los instrumentos básicos que norman y guían el trabajo docente. De ahí que la propuesta tyleriana continúe vigente para el diseño y análisis curriculares, al menos, para la formación básica y normal.

Es por ello que para dar cuenta de los significados de la experiencia vivida en el pasaje de estudiante profesor a maestro principiante, un referente central es el análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, (PELEP-97) en tanto que es en función de éste que la BENM, propone, moldea un tipo de práctica a la que los futuros profesores se adhieren de diferentes maneras.

Serrano (1989) con base en los planteamientos de Tyler, define el análisis curricular como “la identificación de la lógica de estructuración, las formas y relaciones que orientaron el diseño del plan y los programas de estudio” (p. 1) y propone una metodología para llevarlo a cabo. Además, señala que para que un sujeto pueda realizar este tipo de trabajo requiere ciertas características, entre las que destacan:

1. Amplias “culturas” profesional y pedagógica, entendidas como el dominio de información, tanto del objeto de estudio como la relativa a los aspectos curriculares.
2. La adopción de una “postura media”, de tal manera que no justifique ni destruya el objeto de análisis. Esta actitud sólo se logra a través de la experiencia continua en el campo.
3. El desarrollo de una “artesanía de análisis curricular”, es decir que aunque el trabajo de los especialistas en el análisis pueda orientarnos, la especificidad corresponde al currículo formal que se pretenda analizar.
4. La definición de los propósitos que orientan el análisis y la finalidad del documento que se producirá (Serrano, 1989, pp. 1-2).

En consecuencia, el reconocimiento de estas peculiaridades, por parte de quien efectúa el análisis, es condición indispensable para determinar el alcance del estudio, de ahí que es conveniente hacer las siguientes precisiones:

- Estoy consciente que mi cultura profesional y pedagógica es limitada. Mi permanencia en la educación oficial obstaculiza la visión que tengo en cuanto a la estructura de los planes y programas de estudio ya que no poseo parámetros de comparación de otros diseños curriculares. Los documentos a los que he tenido acceso, en los distintos espacios de mi formación escolarizada, se refieren a mapas curriculares, descripción de las materias, listados de temas y cartas descriptivas. Aun en la maestría, sólo tuve contacto con la información que aparecía en la página electrónica de la UPN y con los programas de estudio que, como ejemplos concretos, carecían de alguno de los elementos que señalan Tyler y Serrano, lo que en ocasiones dificultaba establecer las relaciones entre los cursos e identificar, en caso de que existieran, los hilos conductores.
- Mi experiencia docente me ha enseñado que algunas de las lagunas, aciertos y contradicciones del diseño curricular las podemos identificar en la lectura del plan y de los programas estudios, pero estas

valoraciones tienen mayor sustento o se modifican al instrumentar la propuesta oficial en el aula.

- No he desarrollado una “artesanía propia”, por lo que retomé algunos de los instrumentos de análisis curricular que están en los documentos de esos autores y que eran pertinentes para trabajar el PELEP-97.

De la metodología de Serrano, recuperé lo que él denomina “Introducción a la lógica curricular” y que, en principio, parte de la descripción del plan de estudios para identificar los elementos que lo configuran y sus posibles relaciones. Una segunda acción correspondió a la revisión de la estructura formal de los programas y al análisis de sus componentes. En particular, me centré en los cursos que de manera genérica se denominan Observación y práctica docente (del primer al octavo semestres), debido a que en ellos convergen los contenidos que se trabajan en los distintos espacios curriculares y el acercamiento gradual a la práctica docente en las escuelas primarias, por parte de los estudiantes.

Como resultado del análisis me interesó destacar:

- Noción de práctica profesional y de formación inicial.
- Sentido y organización de las prácticas profesionales.
- El papel del estudiante normalista y de los formadores.

3.2 Introducción a la lógica curricular. Contexto socio-histórico

Si partimos de la idea de que el currículo es producto de un determinado momento histórico, luego para su análisis y comprensión tendremos que considerar las circunstancias políticas, económicas y culturales de la sociedad, así como el conjunto de creencias y valores sobre los que se construyó (Kemmis, 1988 p. 42).

Además, el hecho de que en su confección intervengan distintos actores insertos en instituciones de diversa índole, conlleva a pensarlo como un territorio donde se cruzan distintos niveles y prácticas (Gimeno, 1991). Éstas no son ajenas a quienes detentan el poder y que, en última instancia, son los que deciden los

mecanismos para imponerlo a los docentes, encargados de instrumentarlo en las escuelas.

En este sentido, el diseño curricular para la educación normal se dio en el marco de las políticas educativas internacionales contempladas en la reunión de Jomtien en 1990; pero particularmente en las Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, que señalaban:

En todas las regiones del mundo se observan diferentes grados de insatisfacción en cuanto a la formación inicial de los docentes [existe] gran disparidad entre los medios de que se dispone para la formación de los docentes y las exigencias que su actividad profesional debiera satisfacer, particularmente en lo que concierne a: i) dominio de la disciplina que enseñan; ii) su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional (UNESCO, 1996, p. 19).

En ese documento se sugiere que la formación inicial debe estar estrechamente ligada a la formación en el servicio, de tal manera que sean vistas como un continuo y que para mejorar a la primera es necesario que se integren los métodos de enseñanza y aprendizaje con los contenidos que el maestro tiene que dominar (UNESCO, 1996, p. 20).

Con respecto a México, esas orientaciones se tradujeron en mayo de 1992, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que planteaba, como núcleos centrales de la transformación educativa, la descentralización y la revaloración de la función magisterial. Esta última comprendía seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Sobre la formación inicial, el ANMEB proponía la reforma a la educación normal a través del diseño de un modelo de formación integrado por un tronco común básico general y opciones específicas para preescolar, primaria y secundaria. El currículo debería capacitar al maestro en el dominio de los contenidos a enseñar e incluiría una intensa observación y práctica en el salón de

clase de la educación básica. Asimismo, señalaba que el gobierno federal expediría los lineamientos para la reforma a las normales y se consideraría la simplificación de los requisitos, así como la reducción de los años de estudio para la carrera de profesor (SEP, 1992, p. 18).

Por su parte, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) ratifica, frente a algunas tendencias que demandaban trasladar la formación docente a las universidades para lograr el rigor y la excelencia académica en los profesores de la educación básica, que los maestros se formarían en los planteles de educación normal y que se llevaría a cabo una reforma a los planes de estudio a fin de que los futuros maestros aprendieran con independencia, tuvieran un dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza y estuvieran familiarizados con las etapas de desarrollo de sus alumnos.

Como parte de la formación, se incluirían prácticas profesionales en las escuelas bajo la tutela de asesores expertos y los estudiantes serían apoyados con becas de servicio social. Asimismo, enunciaba que:

Habría que tomar en cuenta las experiencias de reformas anteriores porque no se prepararon adecuadamente las condiciones para llevarlas a la práctica. En particular deberá atenderse la capacitación previa de los cuerpos académicos de las escuelas normales, la preparación y distribución de bibliografía y material didáctico y el equipamiento de bibliotecas y talleres conforme a las exigencias de los nuevos planes (SEP, 1996, p. 60).

Las orientaciones del ANMEB para la formación inicial, a excepción de la última, así como los lineamientos del PDE se retoman en el programa denominado Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que fue implementado por la SEP en 1996.

El PTFAEN, en sus inicios, fue concebido como una estrategia integral de cambio para la educación normal. Estuvo conformado por cuatro líneas de acción: Transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; mejoramiento de espacios físicos y equipamiento de las instituciones. En el sexenio 2000-2006 se agregaron

dos líneas, las que hasta la fecha, han sido priorizadas, en detrimento de las cuatro primeras: la evaluación de las escuelas normales y la regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.

En 1996, la federación destinó recursos a los estados para el mantenimiento y reparación de las instalaciones, así como la dotación de acervos bibliográficos y la recepción de la señal EDUSAT (Red Satelital de Televisión Educativa) a las escuelas normales, situación que ocurrió hasta el siguiente ciclo escolar en la BENM.

Esas acciones obedecieron a la grave situación de abandono en las que se encontraban las normales, pero sobre todo a que varios de los funcionarios de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) de la SEP encargados de la reforma curricular, tenían como origen el magisterio y continuaban ligados a él desde el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, a través de la coordinación o la participación en proyectos de investigación que daban cuenta de la vida en las escuelas o de trabajos relacionados con la formación de docentes en servicio, pero no necesariamente afines a las situaciones que enfrentaban las instituciones dedicadas a la formación inicial de los profesores de primarias.

En ese mismo año y sin estudios sistemáticos que dieran cuenta del perfil de egreso de los “docentes investigadores” y de cómo se incorporaban al ámbito laboral, se hizo del dominio público, que lo aprendido en las normales estaba bien para cubrir los requisitos de la acreditación curricular, pero lo que reclamaba y reclama la realidad de las escuelas primarias era algo diferente. El maestro recién egresado se involucra, poco a poco, en las prácticas profesionales, que como estudiante criticó, pero que ahora justifica, en aras de cubrir las expectativas que la comunidad escolar y el contexto social le fijan; por lo tanto, en un lapso muy corto, es un profesor más: su práctica docente se aprecia igual a la del compañero que lleva años de servicio, tal vez con la única desventaja de la falta de experiencia. De esta manera, las normales echaron a andar el Plan de estudios 1997 para la licenciatura en educación primaria.

En el caso de la BENM, el personal docente elaboró un documento en el que comulgaba con la necesidad de una reforma, pero propuso que antes de implementarla, se contemplara un periodo de transición, ya que la mayoría de los profesores desconocía el currículo 1993 de primarias, y de que varios de ellos habían estado alejados de las escuelas, por lo menos, desde la década de los setenta, y si bien la decisión de entrar a la reforma se dejó en manos de los maestros, no hacerlo conllevaría a que posiblemente no gozarían de los otros beneficios del PTFAEN.

No obstante, es justo reconocer, que a diferencia de las reformas que le antecedieron y a la que desde el ciclo escolar 2012-2013 se impuso a las normales, las autoridades de la SEP realizaron diversas acciones para la actualización del magisterio. Entre ellas estuvieron la clásica formación en cascada, pero con un mayor número de profesores de educación normal involucrados; la entrega del plan de estudios a cada maestro y dotación de ejemplares de la colección Biblioteca del Normalista; la difusión de programas televisivos emitidos por EDUSAT, que a la postre se entregaron como acervos documentales, donde los autores del currículo y especialistas comentaban y fundamentaban el diseño curricular. Asimismo, se llevaron a cabo cursos y se produjeron materiales alusivos.

3.3 Descripción del Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997

La versión final del Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria contiene tres secciones: “Presentación”; “Las escuelas normales y la formación de maestros: evolución y situación actual” y “Plan de estudios para la formación inicial de los profesores de educación primaria”. La primera describe el contenido general del documento y señala que este plan es producto de una amplia consulta y de las aportaciones de diferentes actores sociales interesados en la educación normal. También refiere que se efectuaron talleres con docentes y reuniones con directores de escuelas normales, en los que se analizaron los rasgos del perfil del

licenciado en educación primaria, las orientaciones y criterios académicos para la estructuración del plan y los programas de estudios (SEP, 1999, pp. 5-7).

La segunda sección detalla la conformación histórica del “subsistema de educación normal” y el papel que ha cumplido en la formación de los ciudadanos mexicanos. Expone algunas de las problemáticas y contradicciones que enfrentaba el subsistema y que dan origen a la reforma curricular de 1997, entre las que destacan:

- Fue a partir de los setenta, cuando las normales ofrecían simultáneamente los estudios de bachillerato y la carrera de profesor de primaria que se incrementó la matrícula, pero, al mismo tiempo, “se debilitó la formación específica para el ejercicio de la docencia” (SEP, 1999, p.14).
- En los ochenta, el número de egresados fue mayor a la capacidad del Estado para otorgar plazas, lo que originó elevar a nivel de licenciatura la profesión y a reestructurar la formación de los maestros de educación básica.
- Los autores del plan de estudios 1997, sostienen que el currículo de 1984 tuvo una “influencia contrastante” en la formación de profesores porque, por un lado, amplió el horizonte magisterial a nuevas perspectivas teóricas e introdujo elementos novedosos para la práctica, así como la utilización de los resultados de la investigación educativa. Pero por el otro, no pudo resolver las relaciones entre la teoría, la práctica profesional del docente y la comprensión de los procesos escolares. Tampoco existió claridad respecto a qué tipo de investigación era la relevante para los estudiantes normalistas, de acuerdo con su nivel de formación y descuidó la formación para la enseñanza como tarea sustantiva de los profesores.
- En lo que respecta a las características del *prácticum*, el documento reconoce que la vinculación con las escuelas primarias fue escasa, lo que no permitió que los estudiantes se familiarizaran con el

funcionamiento y condiciones de las escuelas y con el trabajo cotidiano del profesor de primaria.

- Durante ese tiempo, la docencia, tarea central de las normales, fue “subvalorada” en tanto que se consideraba de mayor prestigio realizar investigación, aunque no se contaran con los recursos materiales ni con la preparación de los docentes para realizar esta actividad, lo que se tradujo en “resultados modestos” (SEP, 1999, p. 19).
- Los cambios en la gestión institucional fueron mínimos y no existió un marco normativo que regulara el trabajo académico.
- Otro de los argumentos que se esgrimen para la reforma del 97 fue la modificación del plan y de los programas de estudio de educación primaria, en 1993, que demandaba otro tipo de competencias profesionales a los maestros. Los propósitos, la organización curricular, los enfoques de las asignaturas, los contenidos y las formas de evaluación implicaban cambios sustanciales respecto a los currículos anteriores y la prioridad estaba ahora en el “desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende” (SEP, 1999, p. 20). Empero, para lograr esto, se requería un docente que poseyera las mismas capacidades que pretende estimular en sus alumnos y tener la sensibilidad y los saberes indispensables para atender a la diversidad de niños y grupos escolares.

La sección “Plan de estudios para la formación inicial de los profesores de educación primaria” está organizada en cinco capítulos en los que se expone: la lógica seguida para estructurar el currículo y el perfil del maestro; en el segundo, se presentan los rasgos de los cinco campos del perfil; posteriormente, se explicitan los criterios y orientaciones que definen al plan de estudios, así como los rasgos de la organización y el trabajo académico que regirán a las escuelas normales con el fin de lograr la congruencia entre lo que el currículo propone y las condiciones institucionales que se requieren. En el cuarto, se enuncian los

elementos centrales en la organización del currículo y se presenta el mapa curricular. Por último, se describen los propósitos y contenidos básicos de los espacios curriculares.

Respecto a la lógica para la estructuración curricular, existe similitud entre el método que propone Tyler y los procesos que describen los autores en el diseño del plan de estudios. La definición del “perfil del profesional de la educación” al que se aspira formar, fue el elemento central a partir del que se “seleccionaron y organizaron los contenidos, las actividades y las experiencias formativas” (SEP, 1999, p. 29). Asimismo, se identificaron cuáles eran las condiciones reales que deberían reunir las escuelas normales para lograr que la acción educativa se orientara a la consecución del perfil.

El perfil está conformado por cinco campos y en ellos se consideraron, exhaustivamente, los conocimientos y competencias que requiere el profesor de primaria. Cada campo, enuncia una serie de rasgos y que al decir de los autores del currículo, son los que caracterizan en la actualidad al “buen educador” (pp. 29-30) y están estrechamente articulados y relacionados. Éstos son:

1. Habilidades intelectuales específicas:

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problema.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza:

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas:

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permite valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

4. Identidad profesional y ética:

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia:

- respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
 - c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
 - d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
 - e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
 - f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
 - g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela:
- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
 - b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
 - c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
 - d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
 - e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente (SEP, 1999, pp. 32-35).

Para los autores del PELEP-97, el perfil es el referente para “valorar los alcances del plan y los programas de estudio, la eficacia del proceso de

enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución” (p. 31).

Los rasgos que lo conforman se promueven en todos los espacios curriculares, los que fueron diseñados a partir de los siguientes doce criterios. Éstos precisan “los lineamientos centrales que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas” (p. 37). Además, pretenden orientar formas comunes de trabajo académico, el desempeño docente y cualquier actividad que se realice en las escuelas normales “y que son indispensables para que los propósitos educativos se alcancen en la práctica” (p. 37).

1.- La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Con base en la legislación vigente, se pretende que todos los profesores del país desarrollen y consoliden los rasgos del perfil para lograr que todos los niños mexicanos, accedan al “dominio de los códigos culturales y las competencias básicas que les permitan una participación plena en la vida social” (p. 38).

2.- Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación primaria. Las características de la profesión docente hacen imposible prever todas las situaciones a las que se enfrentará el maestro, por ello, y para que todos los docentes del país puedan desarrollar su actividad profesional eficazmente, el plan de estudios de la licenciatura atiende un “núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación” que posibiliten la interpretación de la realidad escolar y social, así como la atención a las necesidades de aprendizaje de los niños. Paralelamente se pretende que el normalista desarrolle y consolide las habilidades intelectuales para el aprendizaje autónomo (SEP, 1999, pp. 39-40).

3.- El dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños. En función de las características de los alumnos que cursan la educación primaria, se pretende que los futuros profesores desarrollen las bases para la conformación de una “mentalidad didáctica”, que implica considerar de

manera integrada: la naturaleza del conocimiento disciplinario, los procesos de desarrollo y aprendizaje (cognitivo, afectivo y valoral) de los niños; las formas y recursos de la enseñanza y de la evaluación para favorecer aprendizajes con sentido al abordar los temas de las distintas asignaturas.

Asimismo, es indispensable que la escuela promueva un proceso congruente y progresivo de aprendizaje en cada alumno, lo que conlleva, por parte del futuro maestro, un dominio profundo de los contenidos, así como de las relaciones verticales y horizontales del currículo de primaria (pp. 40-41).

4.- La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales. Para el aprendizaje de la profesión magisterial, las jornadas de observación y práctica educativa en las escuelas primarias cumplen una función relevante. Se espera que a partir de éstas los normalistas logren un “conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales” (p. 41) del campo laboral y adquieran, paulatinamente, las herramientas y la confianza indispensables para ejercer la docencia.

El trabajo del profesor se caracteriza por “la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos” (SEP, 1999, p. 41), competencias que sólo la práctica proporciona.

5.- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas. Uno de los supuestos que subyacen a la elaboración de los programas de estudio, es que los elementos teóricos (de índole pedagógico, sociológico y psicológico) sólo tienen sentido para los estudiantes si se convierten en herramientas que propicien: la reflexión personal; el análisis de la realidad educativa o para contrastarlos con sus experiencias y en función de esto, generar otras interrogantes que los conduzcan a nuevas búsquedas teóricas, basadas en sus propias necesidades e intereses (pp. 43-44).

6.- El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas. El desarrollo y consolidación de las habilidades intelectuales se da conjuntamente con el estudio de los contenidos, por lo que, además de las asignaturas de Estrategias de estudio y la comunicación que se cursan en los dos primeros semestres. Todos los espacios curriculares contribuyen al logro de este rasgo del perfil. Para alcanzarlo, es indispensable estimular:

El libre examen de las ideas, la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, la participación informada, el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación, la lectura comprensiva y la analítica, la redacción y la discusión; la corrección y la autocorrección de los textos y el trabajo en equipo (SEP, 1999, p. 44).

También, se requiere implementar experiencias de aprendizaje que rebasen las paredes del aula, tales como: “el trabajo en biblioteca, la consultoría, la observación de la vida escolar y la práctica de la enseñanza en condiciones reales” (p. 44).

7.- Fomentar los intereses, hábitos y las habilidades que propician la investigación científica, a partir de la introducción de “distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico” y favorecer el uso crítico de los productos de la investigación. Asimismo, es indispensable que los normalistas se habitúen “a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica” (p. 45). Para lograr esto, los autores del currículo sugieren que se aliente:

La observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar contrastar y validar información pertinente a un tema, la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad (SEP, 1999, p. 45).

8.- La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos. Si bien, las explicaciones

científicas sobre el desarrollo infantil ayudan a los futuros docentes a identificar características comunes en sus alumnos, los normalistas percibirán que ciertos ambientes familiares y sociales en los que se desenvuelven los niños, facilitan el aprendizaje en la escuela y que “aun cuando el grupo constituye la unidad natural de trabajo escolar” (p. 46) tendrán que conocer a cada uno de los niños y posibilitar su desarrollo integral, sobre todo el de aquellos estudiantes que se encuentren en situaciones más vulnerables al fracaso escolar.

9.- Respecto a la expresión artística, la educación física y las actividades deportivas, aunque el plan de estudios contempla espacios curriculares para estos contenidos, se sugiere que las normales recuperen las experiencias que han desarrollado, tradicionalmente de manera extracurricular, en clubes artísticos y deportivos.

10. Se sugiere que las normales diseñen programas flexibles que fortalezcan la formación docente de acuerdo con las necesidades, dominio e intereses de los estudiantes. Para ello se propone, como formación complementaria, el aprendizaje de una lengua extranjera o el dominio de una lengua indígena, así como el uso de los medios tecnológicos.

11. El desarrollo de la tecnología hace más factible que, en un futuro inmediato, en toda la educación básica se cuente con estas herramientas para apoyar la formación permanente de niños y maestros, por lo que es indispensable que los normalistas conozcan, valoren y sepan utilizar críticamente estos recursos para apoyar tanto su aprendizaje como el de sus alumnos.

12.- En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica. Para lograr el perfil de egreso es indispensable que las experiencias de aprendizaje, que se llevan a cabo en las distintas asignaturas, estén articuladas y se refuercen unas a otras, de tal manera que se propicie la integración vertical y horizontal del currículo. Para ello, el trabajo colegiado por parte de los formadores es fundamental, tanto a nivel de cursos y líneas de formación, así como de reuniones de profesores que atiendan un mismo semestre (SEP, 1999, pp. 49-50).

Derivados de los rasgos del perfil y de los criterios y orientaciones enunciados, se especificaron las asignaturas y las actividades que integran el mapa curricular que aparece en la siguiente hoja. La carrera se cursa en ocho semestres, cada uno con una extensión aproximada de 18 semanas y jornadas diarias en promedio de seis horas. En el caso de la BENM, los estudiantes asisten un promedio de siete y media horas diarias por las actividades complementarias, que aunque no tienen un valor curricular, se manejan como obligatorias.

Cada hora-semana-semester, tiene un valor de 1.75 créditos, debido a que en todos los programas de las asignaturas se incluyen actividades teóricas y prácticas, lo que da a la licenciatura un valor de 448 créditos (SEP, 1999, 51).

El plan de estudios está conformado por 45 espacios curriculares, organizados en tres áreas de actividades de formación: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

En la primera de ellas, referida a las actividades escolarizadas, los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la docencia. Está conformada por 35 asignaturas que se cursan a lo largo de seis semestres.

En el primer semestre se pretende que los alumnos estudien de manera general las bases del sistema educativo nacional, analicen los retos y problemas de la educación básica así como los propósitos y contenidos de la educación primaria.

Asimismo, en el transcurso del primer año de la carrera, los estudiantes cuentan con “dos espacios dedicados al ejercicio sistemático de diversas formas de trabajo intelectual” (SEP, 1999, p. 61), a fin de consolidar la lectura, la selección, interpretación y valoración de distintos tipos de textos, el aprovechamiento de la información obtenida verbalmente, la expresión oral y la redacción.

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
PLAN DE ESTUDIOS 1997
MAPA CURRICULAR

PRIMER SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS	SEGUNDO SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS	TERCER SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS	CUARTO SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS	QUINTO SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS	SEXTO SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS	SEPTIMO SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS	OCTAVO SEMESTRE	HORAS/ CREDITOS
Bases Filosóficas legales y organizativas del Sist. Educ. Mexicano	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4 / 7.0	Temas Selectos de Pedagogía I	2 / 3.5	Temas Selectos de Pedagogía II	2 / 3.5	Temas Selectos de Pedagogía III	2 / 3.5	Trabajo docente I	28 / 48.0	Trabajo docente II	28 / 48.0
Problemas y políticas de la educación básica	6 / 10.5	Matemáticas y su enseñanza I	6 / 10.5	Matemáticas y su enseñanza II	6 / 10.5	Ciencias Naturales y su enseñanza I	6 / 10.5	Ciencias Naturales y su enseñanza II	6 / 10.5	Asignatura Regional II	6 / 10.5				
Propósitos y contenidos de la educación primaria	4 / 7.0	Español y su enseñanza I	8 / 14.0	Español y su enseñanza II	8 / 14.0	Geografía y su enseñanza I	4 / 7.0	Geografía y su enseñanza II	4 / 7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	6 / 10.5				
Desarrollo infantil	6 / 10.5	Desarrollo infantil	6 / 10.5	Necesidades educativas especiales	6 / 10.5	Historia y su enseñanza I	6 / 10.5	Historia y su enseñanza II	4 / 7.0	Gestión escolar	4 / 7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación	6 / 10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación	20.5	Educación Física I	2 / 3.5	Educación Física II	2 / 3.5	Educación Física III	2 / 3.5	Educación Artística III	2 / 3.5				
						Educación Artística I	2 / 3.5	Educación Artística II	2 / 3.5	Formación ética y cívica en la escuela primaria II	4 / 7.0				
						Asignatura Regional I	4 / 7.0	Formación ética y cívica en la escuela primaria I	4 / 7.0						
Escuela y contexto social	6 / 10.5	Iniciación en el trabajo escolar	6 / 10.5	Observación y práctica docente I	6 / 10.5	Observación y práctica docente II	6 / 10.5	Observación y práctica docente III	8 / 14.0	Observación y práctica docente IV	8 / 14.0	Sem. de análisis del trabajo docente I	4 / 7.0	Sem. de análisis del trabajo docente II	4 / 7.0
horas / semana	32		32		32		32		32		32		32		32

	Actividades Principalmente Escolarizadas
	Actividades Preparatorias para el ejercicio docente
	Ejercicio docente

Fuente : SEP, Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, p. 53

En este grado existen dos espacios curriculares que abordan el desarrollo del niño, no sólo relativo al aspecto cognoscitivo, sino como ser humano. En el tercer semestre, el normalista desarrolla “competencias para identificar o atender las necesidades educativas especiales que se presentan en algunos niños, que se derivan del entorno o de problemas de tipo orgánico, sensorial e intelectual” (SEP, 1999, p. 41): problemas de lenguaje, epilepsia, debilidad visual y ceguera, problemas de audición, parálisis cerebral, síndrome de Down, deficiencia mental y autismo, entre otras, que son las “discapacidades” ahora llamadas “barreras de aprendizaje”, que se pueden presentar en la escuela primaria desde 1993 con la integración educativa.

A partir del segundo semestre y hasta el sexto, los estudiantes inician con el estudio de las disciplinas que se trabajan en la educación primaria, su secuencia e integración así como su didáctica. Con ellas se pretende que:

Al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes lo asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación, que con mayor probabilidad sean congruentes con el campo de estudio que corresponda (SEP, 1999, p. 41).

Así, los normalistas revisan con profundidad (en 18 espacios curriculares) los enfoques de las asignaturas de la escuela primaria. Elaboran, con la asesoría de los profesores, la planeación didáctica correspondiente; analizan y evalúan su práctica docente.

Otro campo de estudio está constituido por el análisis y la reflexión sobre el pensamiento educativo en nuestro país y por el estudio de algunos momentos de la historia de la educación a nivel mundial vinculados con los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en los que se desarrollaron y la influencia que tuvieron en determinado contexto y circunstancias históricas, así como la continuidad que aún persiste en la realidad educativa de nuestro tiempo.

Las asignaturas Regional I y II, son dos espacios curriculares cuyos programas se elaboraron en las escuelas normales en función de ciertas temáticas

que el plan de estudios contempla y fueron autorizados por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En el caso de la BENM los contenidos que se desarrollaron, correspondían al conocimiento y utilización del patrimonio cultural y natural del Distrito Federal como recurso educativo. En el ciclo escolar 2007-2008, los programas se modifican para abordar lo relativo a la interculturalidad.

En el sexto semestre los espacios de Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, así como el de Gestión escolar pretenden que los estudiantes sistematicen los contenidos abordados en las demás asignaturas sobre la elaboración de planes de clase, semanales y anuales; las formas de evaluación acordes a los enfoques de la escuela primaria, las características de la organización y el funcionamiento de las escuelas “eficientes y eficaces” y que conozcan propuestas e instrumentos para participar en el mejoramiento de la vida escolar.

La segunda área de formación, integrada por seis cursos, se refiere a las actividades preparatorias para el ejercicio docente y se realizan en las escuelas primarias. “Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales” (SEP, 1999, p. 51).

Estas asignaturas constituyen el vínculo entre las actividades escolarizadas y las escuelas primarias, donde se organizan, programan y conducen las observaciones y las prácticas para asegurar un acercamiento gradual y sistemático al trabajo docente y al contexto en el que se desenvuelve, de tal manera que los estudiantes adquieran una visión integral relacionada con cinco ejes de análisis y que “son los que dan congruencia y sentido al plan” (p. 67). Éstos son:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y la escuela.
- d) La circulación y uso de los materiales y recursos educativos.
- e) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad (SEP, 1999, p. 64).

En estos espacios los normalistas adquieren conocimientos que se convierten en herramientas para el ejercicio docente y que tienen que ver, entre otras, con la resolución de conflictos cotidianos, la comunicación con los niños, la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas y que sólo se logran con la práctica; diseñan e instrumentan secuencias didácticas, en correspondencia con lo que ellos trabajan en cada una de las asignaturas específicas y su enseñanza y regresan a la Normal para realizar el análisis de su experiencia, apoyados por el sustento teórico revisado en las distintas materias y por sus maestros.

Esta área, además, pretende sensibilizar a los estudiantes sobre el mundo del aula, las relaciones maestro-alumnos y su influencia en el aprendizaje, las dificultades de los niños y los problemas que diariamente enfrentan los profesores.

Por último, están las actividades relacionadas con el ejercicio docente en las que los alumnos se responsabilizan de un grupo de primaria por periodos prolongados. El propósito de incorporarse a la práctica profesional en condiciones reales y durante periodos intensivos es integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante la formación inicial y ocupan la mayor parte de los dos últimos semestres de la carrera.

Los normalistas asumen todas las tareas y asuntos que constituyen la vida en las aulas, asesorados por el maestro de grupo, que funge como tutor. Paralelamente, los estudiantes asisten a un seminario en donde analizan y valoran su práctica docente junto con el profesor de la Normal responsable y sus compañeros de grupo; en él definen el tema que abordarán en el documento recepcional, base para el examen profesional. Al mismo tiempo, cuentan con la asesoría puntual de otro maestro de la Normal de acuerdo al contenido su trabajo. En el anexo 3 se especifica la finalidad y los contenidos que señala el plan de estudios para los cursos de Observación y práctica docente.

Con las actividades realizadas en el cuarto año de la carrera, los estudiantes reciben una beca y acreditan el servicio social.

También, el plan de estudios señala que en las escuelas normales se ofrezcan, de acuerdo a sus recursos humanos y materiales, aquéllas actividades que se considere que contribuyen a la formación integral del futuro docente. En el

caso de la BENM las actividades complementarias se refieren al uso de las computadoras y de las redes de acceso a la información como medio para el estudio y consulta (TIC), al estudio de una lengua extranjera, inglés o francés y a talleres relativos a la educación artística y educación física.

En el anexo 4 muestro la relación entre los cinco campos del perfil de egreso y las asignaturas del plan de estudios, con base en la información que el PELEP-97 brinda sobre cada espacio curricular.

De la lectura del PELEP-97 puedo señalar que este plan de estudios presenta diferencias significativas respecto a los currículos de la formación de educación primaria que lo antecedieron. Entre ellas destacan:

- La transformación curricular formó parte de una política integral que contempló diversos recursos para la actualización del personal docente, el mejoramiento de la planta física y la dotación de apoyos documentales y tecnológicos para maestros y estudiantes de ese nivel. Acciones que, desafortunadamente, con el paso del tiempo cesaron.
- Asume que la formación del profesor de primaria es un continuo que abarca toda su vida profesional y que la educación que se imparte en las escuelas normales, sólo constituye la fase inicial.
- Pretende establecer una correspondencia más estrecha entre el currículo de la educación primaria y la formación inicial de los maestros a partir de relacionar en diversas asignaturas de la licenciatura los contenidos disciplinares de la educación básica con sus formas de enseñanza; asigna un mayor número de horas a la estancia de los estudiantes normalistas en las primarias con el fin de que se familiaricen con el trabajo real de los profesores en servicio e indica la pertinencia de que estas estancias se lleven a cabo en diferentes contextos socioculturales y en escuelas con características diferentes.
- Reconoce a las escuelas primarias como espacios fundamentales de formación, donde se aprenden contenidos indispensables para el trabajo docente, tales como: la influencia recíproca entre la escuela y la comunidad; las relaciones y comunicación eficiente con y entre los

distintos actores de la escuela; la resolución de conflictos e imprevistos por parte de los docentes y lo relativo a la atención a la diversidad al interior del salón de clases.

- En el último año de la licenciatura los estudiantes se incorporan como profesores frente a grupo en una escuela primaria bajo la tutoría del maestro de primaria y la asesoría de un docente de la normal.

En cuanto al diseño del PELEP-97, según sus autores, el punto de partida para su elaboración fue la determinación del perfil de egreso del futuro maestro. No se mencionan las fuentes y los “filtros” que enuncia Tyler para la definición de las metas educativas. Hasta la fecha no hay estudios que den cuenta de las necesidades del mercado ocupacional, del “perfil de los maestros en servicio”, de la operación de la educación primaria, entre otras cuestiones. Las consultas al magisterio que se hicieron, podrían interpretarse como formas de legitimar la transformación curricular.

Asimismo, son pocos los estudios en nuestro país respecto a los aspirantes al magisterio. Calvo (1980) identificó que los alumnos de la BENM, en su mayoría, eran hijos de obreros, campesinos y maestros. Para los dos primeros, la Normal representaba la posibilidad de movilización social, mientras que para los que provenían de tradición normalista constituía la posibilidad de seguir estudiando una carrera universitaria o en otras normales (Superior o de Especialización) al mismo tiempo que tenían un trabajo e ingreso económico seguro. Con la implantación de la licenciatura el tipo de población estudiantil cambió.

En 1996, la DGENAM informó que de acuerdo con los resultados obtenidos en el examen de selección durante el periodo 1985-1990, la población que ingresó a las escuelas normales estaba “por debajo del promedio mínimo esperado en aspectos de aptitud general (habilidad verbal, habilidad matemática, habilidad para el razonamiento lógico y conocimientos generales), en relación al alumnado de nuevo ingreso de las demás instituciones de educación superior” (Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal, 1996, pp. 12-13).

A nivel mundial, ya existía más información. Los trabajos desarrollados en torno a quienes eligen ser maestros de primaria mencionaban que la enseñanza en este nivel era una actividad poco atractiva para muchos jóvenes. Los estudiantes que optaban por ella, generalmente procedían de los grupos menos favorecidos económica, social y culturalmente. Estos mismos factores son los que incidían en su desempeño académico durante la formación inicial (Tedesco, 1997, pp. 44-47) y por lo tanto en el logro del perfil de egreso.

Además, si se considera que las primeras generaciones que ingresaron a cursar el PELEP-97 fueron producto de la reforma de educación básica de los años ochenta, ésta no correspondía a los enfoques y contenidos de la propuesta curricular del 93, por lo que el tiempo dedicado al dominio de los contenidos disciplinarios en la licenciatura es insuficiente para su reaprendizaje.

La lectura de los cinco campos y de los rasgos que incluye cada uno, en el perfil de egreso, corresponde más a la formación continua que a una formación inicial. Difícilmente la mayoría de los formadores de maestros y los docentes en servicio han desarrollado los rasgos profesionales a los que alude el perfil. El término competencia no es clarificado y no tiene tradición dentro del ámbito normalista para “la aplicación del currículo”.

En función del perfil, los diseñadores establecieron 12 criterios a partir de los que se organizaría el currículum y el trabajo académico. Empero, al parecer no se analizó con detenimiento las características de la vida académica de las normales, determinada de alguna manera por los planes de estudio anteriores que han regido la práctica docente y a la nula participación de los maestros en la elaboración del currículo actual, lo que seguramente repercutió en la interpretación de los criterios, la aplicación de los programas y el logro del perfil (Mercado, 2000; Czany, 2003). Algunas de las características de la vida académica y que aún prevalecen son:

- Énfasis en la enseñanza de información teórica de las distintas disciplinas que abordan la práctica educativa y centrada en la memorización de conceptos.

- El desconocimiento del currículo de educación primaria por la mayoría de los profesores de las escuelas normales, del trabajo real de los maestros de básica y de las características de los niños de ese nivel. Un buen número de profesores de las normales estuvo alejado de la escuela primaria por más de veinte años.

En la actualidad ocurre algo similar en tanto que los maestros no fueron contemplados en los procesos de actualización de la Reforma Integral de la Educación Básica, ni en la dotación de los materiales que la contienen.

- El plan de estudio 84 hablaba de investigación y análisis de la práctica docente; ahora se sostiene la reflexión y el análisis de la práctica sin que se den las orientaciones pertinentes. En la lectura de los rasgos sólo se identifica una relación diferente entre teoría y práctica.

En el PELEP-84, a pesar del “discurso”, la teoría era concebida como aquello que debería aplicarse a la práctica. En el plan 97 la teoría es entendida como un referente para contrastar sus experiencias y generar a partir de estas últimas, preguntas que den lugar a nuevos procesos de indagación teórica. El plan no da elementos suficientes para entender esta “nueva relación”.

- Otro de los criterios se refiere a que en todos los espacios se ejercitarán las habilidades intelectuales y las relativas a la investigación científica debido a que son parte inherente del aprendizaje de los contenidos de todas las asignaturas. El PELEP-97 da por hecho que los docentes de educación normal entienden desde la misma perspectiva que los autores a qué se refieren esas habilidades y cómo se desarrollan, olvida que existen diferentes enfoques para su concepción y tratamiento.
- También señala que los profesores deben disponer de medios tecnológicos para utilizarlos en el proceso enseñanza-aprendizaje, cuando en las escuelas normales, y específicamente la BENM, en muchas ocasiones, carecen hasta de lo indispensable. Los equipos con

los que se cuenta no tienen mantenimiento y muchos de los profesores, todavía hoy, no saben cómo utilizarlos.

- El logro del perfil de egreso del PELEP-97 implicaba un trabajo interdisciplinario por parte de los profesores, situación que no es común en las escuelas normales. Faltó mayor información y actualización para unificar criterios básicos desde la perspectiva de este plan de estudios, sobre todo, en lo relativo a las observaciones, a las prácticas de enseñanza y a la reflexión sobre la práctica que los estudiantes realizan en la escuela primaria.
- El PELEP-97 no presenta apartados específicos que clarifiquen asuntos relativos a la concepción del proceso de aprendizaje y el papel de los sujetos educativos en ese proceso, aunque es posible inferir algunos aspectos en los criterios que menciona el documento. Tampoco aborda lo relativo a la evaluación y a las formas de validación de la carrera.
- Respecto a las tradiciones del pensamiento pedagógico que orientan la formación inicial de los profesores a nivel mundial, no quedó claro, en el caso mexicano, si la perspectiva se identifica más con la línea europea o con la norteamericana o si constituye un nuevo modelo para la formación de los maestros. En el plan de estudios no existen referencias documentales que permitan a los profesores de las normales ahondar sobre la orientación del PELEP-97.

Para concluir este apartado y en función del análisis al PELEP-97, los supuestos que orientan la formación de los maestros de educación primaria son:

- La práctica o ejercicio profesional de la docencia se aprende, desarrolla y consolida a lo largo de la vida profesional de los sujetos que deciden incorporarse a ella, por lo que la formación en las escuelas normales constituye la fase inicial.
- Durante el trayecto formativo en las normales, los estudiantes del magisterio deben desarrollar, gradualmente, los rasgos del perfil de egreso

y que, en conjunto, conforman las competencias profesionales indispensables para ejercer su carrera, y de las habilidades intelectuales que les posibilite aprender con independencia.

- El logro de estas finalidades es resultado, por un lado, de un trabajo integrado sobre los contenidos que se abordan en los distintos espacios curriculares; del acercamiento a la práctica que posibilita la observación de escuelas y aulas, en diversos contextos sociales, del diálogo con maestros experimentados y de la práctica docente que los normalistas efectúan en la escuela primaria y, por el otro, del registro, análisis y reflexión de las experiencias vividas, a partir de la confrontación de los puntos de vista entre los integrantes del grupo de la Normal (profesores y compañeros) y con los planteamientos de los autores que estudian en cada semestre.
- Las actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo están diseñadas para que los normalistas se familiaricen gradualmente con su ámbito laboral así como para que desarrollen progresivamente habilidades y actitudes que sólo se adquieren en la dinámica cotidiana del aula y de la institución escolar. De ahí que la escuela primaria constituya un espacio formativo insustituible para el aprendizaje de la profesión.
- En la formación inicial los profesores de primaria juegan un papel fundamental, sobre todo en los dos últimos años de la carrera en tanto que, además de compartir su experiencia con los normalistas, son los que orientan y corrigen su desempeño profesional por lo que es conveniente que estos maestros sean seleccionados por su competencia.

3.4 Análisis curricular de los programas de Observación y práctica docente

Si bien el plan de estudios establece la finalidad y la fundamentación general de la formación y constituye el marco que rige la actuación de la comunidad educativa en las normales, es en los programas donde se concretan los contenidos

específicos que los sujetos deben aprender, así como las formas particulares de trabajarlos y validarlos para lograr el perfil de egreso.

Sin embargo, una de las limitaciones que se vivieron en la BENM para comprender el modelo de formación que proponía el PELEP-97 fue que el diseño completo de los programas se conoció hasta el ciclo escolar 2001-2002, año en que la primera generación de alumnos llevaba a cabo la práctica intensiva frente a un grupo de escuela primaria.

Asimismo, las primeras versiones de todos los programas de estudio sufrieron modificaciones a raíz de tres acciones que implementó la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN). Una de éstas fue la evaluación externa que realizó el equipo de Ruth Mercado, del DIE-CINVESTAV, a partir de la observación de las prácticas cotidianas de maestros y alumnos de diferentes escuelas normales durante el primer semestre de la licenciatura, entre ellas la BENM, así como de entrevistas abiertas a los actores involucrados respecto a sus apreciaciones del currículo oficial durante el primer semestre escolar de 1997 (Mercado, 2000, p. 17).

Otra acción, fue el seguimiento que la Dirección General de Investigación Educativa de la SEBN efectuó a la primera generación durante los seis primeros semestres de la licenciatura y que centró su atención en la recepción y valoración del PELEP-97; las prácticas de enseñanza de los maestros normalistas; el trabajo colegiado y el aprovechamiento de los recursos que otorgó el PTFAEN (Czarny, 2003).

Una más fue el estudio tipo encuesta que personal de la SEBN aplicó a los profesores al término de cada semestre para recabar sus opiniones respecto a la instrumentación de los programas (adecuación de los tiempos reales de trabajo con la extensión de los contenidos, la pertinencia de las estrategias didácticas y de las fuentes de consulta sugeridas).

Las recomendaciones derivadas de los estudios cualitativos fueron: proporcionar a los maestros por diversos medios “las perspectivas del PELEP97 sobre los aspectos centrales de la nueva orientación curricular. Estos aspectos

serían principalmente aquellos que representaron rupturas conceptuales y epistemológicas respecto de las que estaban implicadas en el P84 [plan 1984]" (Mercado, 2000, pp. 32-33), ya que éste era la referencia curricular que orientaba la práctica de muchos de los profesores.

Una de las vías para lograrlo era fortalecer los materiales (programas) con explicaciones más detalladas sobre el papel de los maestros de las normales; el clarificar el sentido y las formas de realizar las observaciones y prácticas docentes en las escuelas primarias y el tipo de análisis que implicaba la recuperación de las experiencias vividas por los estudiantes en los planteles y de la práctica de los formadores. Otra, propuso desarrollar programas de actualización y profesionalización donde los docentes identificaran alternativas diversas para fortalecer una formación más acorde con los planteamientos del PELEP-97 y que la SEP tendría que revisar los aspectos laborales de los profesores para que éstos pudieran asistir a las jornadas de observación y práctica en las primarias, ya que no bastaba con la buena voluntad de los docentes (Czarny, 2003).

Desafortunadamente, las acciones se centraron en la modificación de los materiales curriculares y aunque se implementaron cursos y talleres de actualización para los docentes de la BENM relacionados con el trabajo colegiado y el análisis de la práctica, no tuvieron el impacto que se esperaba. El sexenio se agotaba y se iniciaban las reformas en la formación inicial de los profesores de preescolar y secundaria. Con el relevo en el gobierno federal también cambiaron las prioridades y la política de formación de formadores en la línea del PELEP-97 fue poco atendida.

Con este telón de fondo, inicié el segundo momento del análisis curricular y que correspondió a la revisión de los ocho programas de estudio de lo que en el mapa curricular se identifican como "Actividades de acercamiento a la práctica escolar" (6 programas) y "Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo" (3 documentos). El motivo de ello fue que en PELEP-97 se señala que el desarrollo de las competencias profesionales del docente sólo se logra en la medida que el estudiante viva la experiencia de ser maestro y reflexione sobre ella.

Las acciones que llevé a cabo me permitieron identificar la estructura formal de los programas de estudio. Posteriormente, establecí relaciones de secuencia y profundidad entre los propósitos y los contenidos para mostrar la congruencia interna del área. En los casos en que se citaban contenidos de otras asignaturas, consulté los programas respectivos. Asimismo, revisé las estrategias didácticas para detectar el papel que se les asigna a los profesores y estudiantes en el trabajo con los contenidos. Además, mi interés se centró en los lineamientos que rigen las jornadas de observación y práctica en las escuelas primarias y el sentido que se les atribuye en el trayecto de la formación inicial.

El análisis que presento a continuación tomó como referencia las últimas versiones de los programas de estudio, ya que fueron las que orientaron la formación inicial de los ocho profesores principiantes que participaron en la indagación.

La finalidad de estos espacios curriculares, según los programas, es que los temas específicos y las actividades de los cursos del área están encaminados para “organizar, conducir y analizar las jornadas de observación y práctica docente de tal manera que los estudiantes adquieran gradualmente las herramientas indispensables para su trabajo profesional (SEP, 2004a, p. 9).

Para lograr este propósito los cursos de observación y práctica tienen una relación estrecha con los de las asignaturas y su enseñanza. Mientras que en los primeros se abordan las generalidades de las situaciones didácticas, los segundos capacitan a los estudiantes en el dominio de los contenidos relacionados con las formas específicas de enseñanza-aprendizaje de los diferentes objetos de estudio disciplinares que conforman el currículo de la educación primaria.

Todos los programas presentan una estructura común: introducción, propósitos generales, organización de los contenidos, orientaciones didácticas generales, organización por bloques y sugerencias para la evaluación. En algunos aparecen los incisos relativos a las características del programa y el de relación con otras asignaturas, aunque esta información puede estar contenida en la introducción de los otros programas.

En el caso específico del Área de acercamiento a la práctica docente, los elementos de la estructura formal de los programas de estudio aparecen en el cuadro de la página siguiente.

Del análisis de los programas de estudio puedo señalar que el propósito del Área de acercamiento a la práctica, expresado en el plan de estudios se recupera al interior de algunos de los programas ya sea en la introducción o en las características del curso, donde también aparece el propósito redactado en función de los tipos de contenidos que el estudiante normalista requiere para ejercer como profesor de educación primaria.

En el caso del programa de Escuela y contexto social se especifican los rasgos del perfil con los que se relaciona el área, empero a pesar de que en el primer inciso se alude al campo 5 (Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela) lo que hace suponer que involucra a todos los rasgos de ese campo, en el segundo se mencionan nuevamente dos de esos rasgos. En los demás programas no aparece esta información y se alude en términos generales a la relación del curso con el campo de la competencia didáctica del perfil.

En cuanto a los ejes de análisis mencionados en el plan de estudios estos se recuperan tal cual en los programas de 1er. y 2º semestres. En los otros no hay una mención explícita de ellos y en el 7º y 8º semestres se habla de tres núcleos temáticos: el maestro, los niños y la escuela (anexo 5).

En lo que se refiere a la estructura formal de los programas, y como lo muestra el cuadro 3, los programas de los cursos ECS, ITD, OPD-I y OPD-II muestran similitudes en su estructura curricular. Las diferencias se observan en cuanto a la información que se presenta tanto en la Introducción y las Características del programa. Por ejemplo: la finalidad del curso y la descripción de los cursos que lo anteceden, en ocasiones, aparece en la parte introductoria, mientras que en otros programas forman parte de las características.

Cuadro 3: Estructura formal de los programas del área de acercamiento a la práctica escolar

ELEMENTOS ASIGNATURAS	1	2	PROPÓSITOS GENERALES	ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS Y NÚMERO DE BLOQUES	ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS BLOQUE-TEMA- "SUBTEMAS"	BIBLIOGRAFÍA	ACTIVIDADES SUGERIDAS POR BLOQUE O TEMA	ACTIVIDADES DE CIERRE DE CURSO	ORIENTACIONES PARA ORGANIZAR DESESVARROLLAR Y SISTEMATIZAR JORNADAS DE OBSERVACIÓN Y PRACTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Escuela y contexto social (ECS)	X	X	X - 4	X - 3	I - 4 II - 3 III - 4	X	X	X	X	X
Iniciación al trabajo escolar (ITE)	X	X	X - 4	X - 2	I - 2 C/U CON 3 SUB. II - 4	X	X	X	X	X
Observación y práctica docente I (OPD-I)	X	X	X - 4	X - 3	I - 4 II - 3 III - 4	X	X	X	X	X
Observación y práctica docente II (OPD-II)	X	X	X - 4	X - 2	I - 3 II - 3	X	X	X (en actividades de análisis)	X	X
Observación y práctica docente III (OPD-III)	X	X	X - 4	X - 4	I, II, III, IV (actividades, no temas, contenidos sin secuencia específica)	X (en función de necesidades grupales e individuales)	Elementos centrales de los bloques	Bloque IV	Al interior de los bloques	X
Observación y práctica docente IV (OPD-IV)	X	X	X - 3	X - 4	I, II, III, IV (actividades no temas, contenidos sin secuencia específica)	X (en función de necesidades grupales e individuales)	Elementos centrales de los bloques	Bloque IV	Al interior de los bloques	X

1.- Introducción. 2.- Características del programa.

La finalidad de los cursos aparece en el cuadro 4, y como se observa, no siempre es clara. En varios de los programas está redactada como propósito de aprendizaje. En el caso de Iniciación al trabajo escolar la finalidad del curso no ayuda a los profesores a darse una idea de su contenido específico. Para esto se requiere consultar los bloques. En Observación III y IV la finalidad depende de la valoración que realizan los estudiantes normalistas respecto al logro del perfil señalado en el PELEP y en la capacidad de los maestros que coordinan dichas asignaturas. Situación similar ocurre con el Seminario de análisis del trabajo docente I y II.

Respecto a los propósitos de los programas, la mayoría denotan graduación a lo largo del área (anexo 6). Sin embargo, algunos, en los primeros cursos, aluden a rasgos del perfil de egreso (competencia didáctica) que sólo se logran en conjunto con las otras asignaturas de las actividades llamadas escolarizadas. El desarrollo de las habilidades de observación y reflexión aparecen de manera explícita como propósito hasta el tercer grado, cuando éstas forman parte de los contenidos desde el primer semestre. Además, en los programas de 5º y 6º de Observación y práctica docente, uno de los propósitos es muy general debido a que está sujeto a las necesidades de cada grupo.

En cuanto a la organización de los contenidos, los programas de 1º a 4º semestres, están organizados en bloques y éstos a su vez en temas. Sólo en el caso de Iniciación al trabajo escolar uno de los bloques presenta “subtemas”.

Durante los dos primeros semestres los alumnos exploran y conocen el trabajo docente y se inician con actividades de ayudantía al maestro titular y en la instrumentación de actividades. A partir del tercero, inician la práctica sistemática de la enseñanza de contenidos con un grupo.

Los temas en estos programas son tratados de manera secuencial y tienen como finalidad brindar los contenidos fundamentales para que mediante la observación y la práctica docente los estudiantes se acerquen a la realidad escolar. A partir de las experiencias obtenidas y la reflexión sobre ellas se pretende que los alumnos inicien nuevos procesos de indagación teórica que les

Cuadro 4: Finalidades de los programas de estudio del Área de acercamiento a la práctica docente

Asignatura	Finalidad de cada curso
Escuela y contexto social	Que los estudiantes exploren y analicen la diversidad de condiciones y de formas de organización de las escuelas primarias, así como su relación con el contexto y las familias de los alumnos (SEP, 2004a, p. 9).
Iniciación al trabajo escolar	Contribuir a que los futuros profesores cuenten con elementos suficientes para actuar en forma eficiente en el aula y en la escuela, con base en la comprensión de los hechos que ocurren en esos espacios (p. 78).
Observación y práctica docente I	Analizar con mayor detalle la interacción entre el maestro y los alumnos, y de éstos entre sí, durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje: las formas de presentar y desarrollar los contenidos, los recursos que utiliza el maestro para comunicarse con los niños, las estrategias de trabajo que emplea y las modalidades de participación de los alumnos (SEP, 2005, p. 10).
Observación y práctica docente II	Se estudiará con mayor profundidad el proceso de organización y desarrollo de la clase para que los estudiantes continúen desarrollando la competencia didáctica para trabajar con un grupo y, paulatinamente, definan un estilo de trabajo. Asimismo, se continuará con el estudio de las estrategias que permiten atender la diversidad en el grupo y propiciar la equidad, considerando las diferencias individuales de los alumnos (p. 39).
Observación y práctica docente III	Contribuir a superar los retos que los estudiantes enfrentan en este tramo de su formación profesional (SEP, 2000a, p. 207).
Observación y práctica docente IV	Qué los estudiantes avancen en el desarrollo de su competencia didáctica y, a partir de un mayor conocimiento del contexto del trabajo escolar, tomen decisiones, actúen y evalúen la pertinencia de sus actos a fin de consolidarlas, modificarlas o adecuarlas en función de los resultados del aprendizaje de los niños (SEP, 2001, p.10).
Trabajo docente I y II	Los futuros profesores enfrentarán el reto de organizar y desarrollar el conjunto de actividades escolares durante periodos que abarcan varias semanas y abordar contenidos de todas las asignaturas. Por otra parte dispondrán de mayores posibilidades para conocer a los alumnos para observar y participar en las demás actividades escolares –ceremonias cívicas, atención a padres de familia, diálogo con algún niño, etcétera- que comúnmente realizan los profesores de educación primaria (SEP, 2002a, p. 11).
Seminario de análisis del trabajo docente I y II	Permite articular y dar sentido formativo al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollarán en la escuela primaria y en la escuela normal (SEP, 2004b, p. 9).

permitan comprender y en su caso proponer y desarrollar otras formas de acción docente.

Respecto al 5º y 6º semestres, también, presentan los mismos rubros. Pero, aunque son cuatro bloques, éstos no contienen una secuencia específica de temas particulares, sino que contienen una serie de actividades relacionadas con las jornadas de observación y práctica.

Los cursos de esta área tienen vinculación directa con otros del mismo semestre. De 2º a 6º semestres se mantiene una estrecha relación con los de las asignaturas de la escuela primaria y su enseñanza. En 3er. semestre, además, con Necesidades Educativas Especiales. El cuarto semestre con Asignatura Regional. En 6º semestre con Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, Gestión Escolar y Asignatura Regional II.

Cada programa puntualiza los aspectos, el tipo de actividades y la enseñanza de contenidos que los estudiantes deberán observar, así como las asignaturas con las que trabajarán en las jornadas de práctica. El cuadro de la siguiente página resume el acercamiento gradual que tienen los normalistas al trabajo docente.

Del 1º al 6º semestre se habla de la práctica docente, mientras que en el 7º y 8º la denominación que se utiliza es la de trabajo docente, que se entiende como:

El conjunto de actividades propias de un profesor que los normalistas llevan a cabo en la escuela primaria por periodos prolongados de un ciclo escolar con un grupo de alumnos, bajo la tutoría de un maestro experimentado y con orientaciones por parte del asesor de la asignatura Seminario de Análisis del Trabajo Docente (SEP, 2004b, p. 17).

El propósito de la práctica profesional en condiciones reales y durante periodos intensivos es integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante la formación inicial y ocupan la mayor parte de los dos últimos semestres de la carrera.

Actividades de acercamiento a la práctica escolar

		Actividades que realizan los estudiantes	
Semestre/Asignatura	Visitas/estancias en la primaria		
Primer semestre Escuela y Contexto Social	De cuatro a seis visitas a escuelas de diferente contexto social durante toda la jornada de la primaria, que se realizan después de la tercera semana de trabajo en la escuela normal.	Exploración y análisis de la diversidad de condiciones y de formas de organización de las escuelas primarias, así como su relación con el contexto y con las familias de los alumnos.	
Segundo semestre Iniciación al Trabajo Escolar	Dos estancias en la primaria:	Profundizan en el estudio del trabajo docente y la situación del aula y, al mismo tiempo, realizan actividades sencillas que les permiten entrar en relación directa con los alumnos de la de la escuela primaria. Participan en actividades de apoyo y organización del grupo.	
	La primera de tres días.	Observación de actividades de enseñanza.	
	La segunda de cinco días continuos.	Observación de actividades de enseñanza. Práctica con algunas actividades iniciales de Español y Matemáticas (seleccionadas de los materiales de apoyo para el maestro, que produce SEP).	

		Actividades en la primera jornada		Actividades en la segunda jornada	
Semestre/Asignatura	Número de jornadas en la escuela primaria	Observación	Práctica	Observación	Práctica
Tercer semestre Observación y Práctica Docente I	Se realizan dos jornadas de observación y práctica, de una semana cada una.	Las formas en que el maestro atiende al grupo, particularmente las estrategias que utiliza en las asignaturas que el alumno estudia en la escuela normal. Las actitudes y formas de relación de los niños	Con contenidos de Español y Matemáticas.	Las formas en que el maestro atiende al grupo, particularmente las estrategias que utiliza en las asignaturas que el alumno estudia en la escuela normal. Las actitudes y formas de relación de los niños	Con contenidos de Español, Matemáticas y Educación Física.
Cuarto semestre Observación y Práctica Docente II	Se realizan dos jornadas de observación y práctica, de una semana cada una.	Las formas en que el maestro atiende al grupo, particularmente las estrategias que utiliza en las asignaturas que el alumno estudia en la escuela normal. Las actitudes y formas de relación de los niños	Con contenidos de Español, Matemáticas y Educación Física.	Las formas en que el maestro atiende al grupo, particularmente las estrategias que utiliza en las asignaturas que el alumno estudia en la escuela normal. Las actitudes y formas de relación de los niños	Con contenidos de Español, Matemáticas y Educación Física. Se inician en la realización de actividades de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Artística.
Quinto semestre Observación y Práctica Docente III	Dos estancias en la primaria. La primera de una semana, la segunda de dos semanas continuas	Las actitudes y reacciones de los niños ante las actividades que propone el estudiante y las actitudes y formas de relación entre los niños.	Con contenidos de Español, Matemáticas, Educación Física, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Artística.	Las actitudes y reacciones de los niños ante las actividades que propone el estudiante y las actitudes y formas de relación entre los niños.	Además de las asignaturas con que ya trabajaban, inician con Formación Cívica y Ética.
Sexto semestre Observación y Práctica Docente IV	Dos estancias en la primaria. La primera de una semana, la segunda de dos semanas continuas	Además, en el sexto semestre, las actitudes del maestro en las reuniones con padres de familia, así como en el consejo técnico.	Contenidos de todas las asignaturas.	Además, en el sexto semestre, las actitudes del maestro en las reuniones con padres de familia, así como en el consejo técnico.	Contenidos de todas las asignaturas.

Los normalistas, después de periodos cortos de observación, asumen todas las tareas y asuntos que constituyen la vida en las aulas, asesorados por el maestro de grupo que funge como tutor. Además, con cierta periodicidad, los estudiantes asisten a un seminario donde analizan y valoran su práctica docente junto con el profesor de la Normal responsable y sus compañeros de grupo.

En él definen el tema que abordarán en el documento recepcional a partir de lo que observan, interpretan, explican y realizan en el aula; sistematizan y recuperan su proceso de formación como profesores de un grupo de primaria.

3.4.1 Las jornadas de observación y práctica

Los programas dan orientaciones para organizar, desarrollar y sistematizar las visitas (de observación y práctica docente) a las primarias. Cada experiencia en la escuela demanda atención a situaciones más concretas, de acuerdo con los propósitos y contenidos de cada programa.

La práctica de los alumnos, según los autores del currículo, tiene tres características:

Es *sistemática*, porque parte de propósitos claramente definidos y de temas específicos que son acordados por el maestro titular del grupo y porque se lleva a cabo de manera organizada, procurando el desarrollo de actividades secuenciadas de las asignaturas que se imparten en cada periodo de trabajo en la escuela primaria.

Es *reflexiva*, porque exige al estudiante orientar las actividades hacia los propósitos establecidos en la planeación, así como atender de manera consciente los sucesos del aula (muchos de ellos no previstos), mediante acciones congruentes con las necesidades que manifiestan los niños en la clase. La reflexión no se agota con la identificación de los problemas, pues se pretende que a partir de ella se busquen alternativas para superarlos o explicaciones que permitan decidir posibles cambios en las formas de proceder al enseñar; con ello, el estudiante normalista adquiere habilidades didácticas para saber adaptar lo planeado a los requerimientos de los alumnos y de las escuelas donde realiza su práctica.

Es *analítica*, porque durante cada periodo de estancia en la escuela primaria los estudiantes buscan explicaciones sobre aspectos que llaman su atención respecto a las formas de trabajo que utilizan en los grupos de práctica, sobre las dificultades que enfrentan o los logros que identifican en el tratamiento de los contenidos con los alumnos y sobre las inquietudes que experimentan durante el proceso de enseñanza (SEP, 2002b, pp. 12-13).

En todos los cursos se señala que las jornadas se deben preparar con antelación y, posteriormente, analizar la información que los estudiantes recuperaron a partir de las notas de campo y de la elaboración del informe respectivo que incluirá, además, sus impresiones y reflexiones.

El contenido de los informes, a lo largo de cada curso y en los diferentes semestres, varía en profundidad y detalle. Conforme los normalistas avanzan en los semestres, la reconstrucción de lo que ven y experimentan en el aula y la escuela dará cuenta de la complejidad del trabajo docente. Son considerados como herramientas de trabajo que permiten recordar, reflexionar y valorar su desempeño con el grupo escolar.

Sin embargo, en los dos primeros años de la carrera no se dan indicaciones precisas sobre la estructura, semejanzas, diferencias y sentido de los instrumentos que se sugieren utilizar (las notas de campo, el diario de campo o el diario del profesor). Es hasta el 5º y 6º semestres en que aparecen explícitamente referencias bibliográficas para la elaboración del diario y de los instrumentos de recogida de datos así como ejemplos de registros de observación para la elaboración de informes sobre la experiencia docente. Otros registros que se mencionan en los programas de las asignaturas y su enseñanza son la bitácora, fichas didácticas y el diario de experiencias, pero no se especifica en qué consisten o la conveniencia de usar uno u otro.

En el primer semestre, se sugiere que las observaciones sean sencillas y poco profundas pero que abarquen el mayor número de situaciones que transcurren en la vida escolar. En el instrumento, los normalistas recuperan los temas trabajados en esa clase y sus inquietudes para precisar los aspectos e indicadores. Entre los tópicos que se recomiendan están: datos de identificación de la escuela; características del entorno y del edificio escolar; lo que ocurre en el interior de la escuela y del aula. Además incluyen aquellos que se deriven del trabajo de las demás asignaturas que se cursan simultáneamente.

En los semestres posteriores, los futuros docentes preparan las jornadas a partir de la bibliografía sugerida y de los temas que se abordan en clase. La información que recogen en sus estancias constituye la fuente para analizar los

diversos aspectos que caracterizan el trabajo docente. La quíntuple: estudio, observación, práctica, reflexión y análisis pretende asegurar el trabajo integrado de los dos niveles educativos y el sentido formativo de la experiencia en las escuelas primarias. En función de los problemas que los normalistas identifican proponen estrategias y acciones para modificar y mejorar su trabajo docente.

La puesta en común de los informes individuales, supuestamente, posibilita identificar los rasgos comunes y diferentes que se dan entre las escuelas, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, en el trabajo docente, en las formas de enseñanza y de aprendizaje que se generan en el aula y en las características de los niños, a partir de los que los estudiantes tendrán que reflexionar sobre cuáles rasgos son los más idóneos para lograr los propósitos educativos. Asimismo, el análisis grupal propicia que los normalistas identifiquen las características de la práctica docente: diversa, multidimensionada, pública, impredecible e implica simultaneidad de acciones.

Los programas insisten en que todos los maestros que atienden a un mismo grupo trabajen de manera colegiada en la planeación, seguimiento y asesoría que requieren los alumnos.

En las asignaturas de contenidos y su enseñanza se analizan, con detalle, las cuestiones relativas al dominio de los temas, el diseño de estrategias didácticas congruentes al enfoque de la asignatura y el uso de los libros de texto.

En los espacios del Área de acercamiento también se analizan las experiencias de enseñanza de contenidos específicos. Pero, a diferencia del tipo de análisis que se da en las asignaturas que abordan las didácticas específicas, el énfasis está en los diversos factores que posibilitaron o no mejores resultados en la clase, en cómo pudieron identificarlos y, en su caso, qué hicieron para superar los obstáculos e imprevistos que se presentaron.

Para que la reflexión sobre la práctica tenga valor formativo, el análisis no deberá reducirse al recuento anecdótico y desordenado de las acciones que los normalistas efectuaron en las primarias o al comentario general de los logros y problemáticas vividas, sino que estará encaminado a que el futuro profesor tome consciencia que la formación docente es un proceso continuo que no concluye al

egresar de la normal y que se nutre de la reconstrucción consciente de sus experiencias, lo que fortalecerá su capacidad para tomar decisiones fundamentadas.

3.4.2 El sistema de acompañamiento

La formación inicial es responsabilidad de los maestros de la normal, pero la participación de los profesores de primaria es fundamental en las jornadas de observación y práctica que realizan los futuros docentes.

Las funciones de todos los profesores normalistas son, además de impartir la asignatura, orientar a los estudiantes en el diseño de actividades de enseñanza (según la especialidad); visitar las escuelas primarias; observar y orientar a los estudiantes en las actividades que realizan; platicar con los maestros titulares sobre el desempeño de los futuros profesores y guiar el análisis de la experiencia docente en función de los temas que se trabajan en el curso.

Específicamente los profesores del Área de acercamiento a la práctica escolar son los responsables de organizar, en coordinación con las autoridades competentes, las visitas a las primarias y la distribución de los estudiantes, así como informar a los profesores de primaria sobre la importancia de su función en el proceso de formación de los normalistas.

Los profesores del 7º y 8º semestres tienen que organizar los periodos de trabajo docente y las actividades generales del ciclo escolar; establecer los acuerdos necesarios con los maestros tutores e informarles las características del trabajo docente.

En los lineamientos se recomienda que los profesores encargados de coordinar el seminario hayan trabajado las asignaturas del Área de acercamiento a la práctica escolar o las relacionadas con los contenidos y su enseñanza. Entre los atributos que se recomiendan están:

Que conozcan detalladamente los rasgos del perfil y las formas (acciones, actitudes) en que estos rasgos pueden manifestarse durante el trabajo docente en el aula y en la escuela primaria. Asimismo, que posea una gran capacidad para observar, registrar información relevante, dialogar con el

profesor tutor y, especialmente, para detectar problemas específicos respecto al desempeño de los estudiantes normalistas (SEP, 2004b, pp. 9-10).

El profesor de primaria tiene como función orientar y asesorar al practicante sobre aquellos rasgos del desempeño didáctico que es necesario fortalecer. Para ello es indispensable que el titular observe el trabajo de los estudiantes, registre sus comentarios y sugerencias respecto a la congruencia entre los propósitos, enfoques de las asignaturas y estrategias didácticas utilizadas; platique con el normalista sobre los factores que influyen para la creación de un ambiente de trabajo que propicie el interés y la atención de los niños de grupo, del uso del tiempo y de la organización de actividades, entre otras. También, dialogará sobre la valoración del trabajo.

Respecto al maestro de primaria que funge como tutor, además de las funciones descritas, tiene que: acordar con el estudiante en cada periodo de estancia, los contenidos que desarrollará; tomar acuerdos con el asesor del seminario sobre los criterios para el seguimiento y evaluación del trabajo docente del normalista así como sobre los momentos para intercambiar información y aclarar dudas sobre el sentido formativo de la práctica.

Los requisitos indispensables para ser maestro-tutor, según los lineamientos, son: tener tres años de servicio (mínimo) frente a grupo y un conocimiento profundo del currículo de la primaria; manifestar su disposición para desempeñar esa función y:

Tener prestigio profesional reconocido por autoridades y colegas; en particular, se deberá tomar en cuenta el cumplimiento en su trabajo cotidiano, su iniciativa y creatividad pedagógica en el diseño y realización de acciones para el mejoramiento del trabajo docente y de los resultados educativos. Adicionalmente, se tomará en cuenta su participación en programas de fortalecimiento de la educación primaria (SEP, 2002b, p. 13).

3.4.3 La elección de las escuelas de práctica

En los programas del Área de acercamiento gradual a la práctica sólo existen recomendaciones del tipo de escuela a la que deben asistir en el primer curso y se

sugiere que en Iniciación al trabajo escolar los estudiantes practiquen con los dos primeros grados. Esta observación también aparece en los documentos relativos a las Asignaturas y su enseñanza de Español y Matemáticas. Sin embargo, en la BENM, y ante la imposibilidad de que un maestro esté al pendiente simultáneamente de los normalistas en por lo menos cuatro escuelas, los estudiantes desde el inicio de las jornadas de observación y práctica trabajan con un grupo de primero a sexto año.

En los programas que existen recomendaciones más precisas sobre la elección de las escuelas corresponden al 7º y 8º semestres de la carrera. Éstas deberán de ser públicas y de organización completa para que los futuros maestros puedan ser asignados en cualquier grado de la primaria.

El máximo de estudiantes por plantel para llevar a cabo el trabajo docente “corresponderá a una tercera parte del total de grupos de alumnos” para que no se vea alterada la organización escolar (SEP, 2004b, p. 14).

En el caso de la BENM, el primer año de la práctica intensiva las escuelas fueron asignadas por la Coordinación Sectorial de Primarias. Sin embargo, debido a su ubicación los asesores de la Normal tuvieron problemas para realizar las observaciones y el seguimiento de los estudiantes que estaban bajo su responsabilidad, por lo que para el siguiente año lectivo la mecánica se modificó.

Desde ese entonces, los maestros del seminario son los que eligen las escuelas, por lo regular cercanas entre ellas y con facilidades de acceso para los estudiantes. La lista con las escuelas y los nombres de los asesores, así como el escalafón de la generación se publican al término del sexto semestre.

De acuerdo al lugar que ocupan, los estudiantes eligen, a partir de diferentes criterios, dónde realizarán el trabajo docente. Algunos prefieren seleccionar al asesor sin importar la ubicación de las escuelas que éste coordina. Otros optan por la proximidad de los planteles con su lugar de residencia. Los alumnos que están al final del escalafón se sitúan con los asesores que todavía tienen lugares disponibles.

Para finalizar este apartado y con base en el análisis de los programas de estudio del Área de acercamiento gradual a la práctica docente y de la práctica intensiva en condiciones reales deseo precisar las siguientes cuestiones:

- Comparto con Serrano (2005) que los postulados en los que se fincan los programas de esta Área son deudores de tendencias internacionales. Sus orígenes están en la “*indigenización*” (Serrano, 2007, p. 405) de los trabajos iniciados hace más de un siglo por Dewey y que tuvieron continuación con Schön (1992, 1998); Zeichner (1993); Van Manen (1998); Tardif (2004) y Perrenoud (2007), entre otros.
- Desde estas líneas de pensamiento, el PELEP-97 asume que la formación inicial del maestro, como la de cualquier profesionista, además de dotar de los conocimientos y estrategias base para satisfacer las demandas sociales contemporáneas, puede configurar maneras de aprender de la experiencia laboral, lo que posibilita perfeccionar y transformar el oficio en el que los sujetos se desempeñan, así como generar nuevos conocimientos y formas de proceder que enriquezcan el campo profesional.
- En el discurso curricular, para el ejercicio de la docencia es indispensable el aprendizaje de distintos tipos de saberes profesionales que serán movilizados para, en y sobre la enseñanza. Entre ellos están los que son producto de las diversas disciplinas que el docente tienen que transmitir y los relacionados con su transposición didáctica; los elaborados por las ciencias que estudian al sujeto de la educación y a la institución escolar, así como los saberes que han construido los profesores en su trabajo cotidiano, a los que algunos autores denomina de la experiencia o experienciales y que, según el estado del arte, constituyen para los maestros “los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional” (Tardif 2004, p. 26).
- Algunos de estos saberes experienciales son implícitos. Los maestros no tienen plena consciencia de ellos, pero, según el PELEP-97, pueden ser identificados por los normalistas en las jornadas de observación, mientras que otros sí pueden ser comunicados por los docentes titulares para

mejorar las prácticas de sus futuros colegas y alcanzar los propósitos del plan y de los programas de estudio de la educación básica en turno.

Un saber más es el que se refiere a la reflexión de la experiencia docente, tanto de la propia como de la ajena y que, supuestamente, se desarrolla a lo largo de la carrera. La reflexión supone para el normalista una actitud de indagación, de cuestionamiento sobre lo que hizo y de los supuestos que orientaron ese hacer; de tomar consciencia de los sentidos y significados que guían su trabajo; de analizar y establecer relaciones entre las acciones que planea realizar o que ya ejecutó y sus consecuencias.

- La propuesta de formación inicial que asume el PELEP-97 se asemeja a los modelos descriptivos (Esteve, 2005), a diferencia de los currículos modélicos que le precedieron. La práctica profesional docente exitosa es la que tiene que ver con una actuación correcta del profesor en un contexto específico y no a las cualidades ideales e inalcanzables de un maestro en abstracto. Desde esta visión, los desaciertos o fracasos de la docencia se superan a partir del estudio del contexto situacional de la enseñanza y de la identificación de las debilidades docentes con miras a encontrar las acciones más adecuadas, las que pueden diferir según los estilos docentes sin que por ello dejen de ser las correctas.
- Los resultados obtenidos en otras latitudes muestran que estos modelos ayudan a los profesores principiantes a manejar las tensiones y a reaccionar positivamente ante los escenarios conflictivos que conlleva la docencia. La condición es que en la formación inicial se trabajen situaciones problemáticas reales que les permitan apropiarse de los recursos básicos para manejarlas y que, si bien no resulta fácil identificar las debilidades, el tomar consciencias de ellas y la puesta en marcha de acciones reales (uso de otros recursos, reorganización de los que ya maneja) para superarlas, generan la idea de que los estilos docentes pueden mejorarse.

Además, estas experiencias reducen lo que Veenman, en los años ochenta, llamó el shock con la realidad escolar, que se origina cuando los profesores principiantes se incorporan al sistema educativo como profesionistas.

- Sin embargo, también la experiencia generada en distintos países que llevan años trabajando este tipo de modelos de formación inicial apunta que no basta con la simple prescripción curricular, sino que es fundamental que los formadores del magisterio (de normal y primaria) se especialicen en el análisis y reflexión de la práctica, en la supervisión del trabajo docente, en estudios de casos, en el diseño de experiencias formativas que desarrollen el análisis y la reflexión de los futuros maestros y en el “seguimiento de equipos y de proyectos, para así llevar a cabo su trabajo de formador a partir de la práctica” (Perrenoud, 2007, p. 162). Situación que en el caso mexicano no ocurrió, a pesar de algunos intentos de formación continua a nivel posgrado que al menos en el Distrito Federal se implementaron.
- El concepto estelar (Carrizales; 1991, p. 35) de reflexión, como apunta Serrano, no es nuevo. Zeichner (1993), identifica diversas tradiciones de la práctica reflexiva y señala que el problema está en el qué se reflexiona, cómo y con quién: en la reproducción acrítica de los currículos elaborados científicamente por los expertos, de tal manera que se ajusten los medios a los propósitos de la escuela; en el desarrollo de las habilidades profesionales del maestro, sin cuestionar los finalidades sociales a las que sirve y que están decididas externamente o en lo que ocurre en el aula sin considerar las dimensiones del contexto social e institucional. Ahora bien, es un trabajo individual del profesor o una práctica social que tendría que realizarse en colectivo.
- El discurso del PELEP-97 intentó superar estas tradiciones, pero la propuesta curricular se originó desde el exterior de las escuelas normales. Quizá, sin proponérselo el diseño no rompió con la vieja tradición normalista del currículo “a prueba de maestros”, por lo que se concibe a los formadores como simples aplicadores, en tanto que, al final de cuentas, fue una reforma que se impuso de arriba abajo.

- La participación de los docentes se da básicamente en la lectura de los documentos y en la elaboración de las observaciones pertinentes, en el ajuste de los contenidos y formas de trabajarlos en el aula, en función de los tiempos reales con los que operan las instituciones. La posibilidad del diálogo directo con los autores del plan de estudio sólo se dio el primer año de implementación, a la que asistieron una mínima parte de los maestros de la BENM porque el resto atendía a las tres últimas generaciones del PELEP-84.

Conforme avanzaba la instrumentación, se fueron incorporando, por semestre, otros profesores que trabajaron los programas de su especialidad, pero la orientación general del plan se perdió en la actualización. El supuesto del acercamiento gradual a la práctica, así como las nociones en que se fundamenta: práctica docente, experiencia y reflexión sobre la práctica difícilmente se trastocaron en tanto que no eran términos nuevos. A ellos aludían los currículos precedentes, aunque desde otras perspectivas teóricas.

Luego, la escuela normal a través de su propuesta del plan de estudio, propone, moldea un tipo de práctica a la que los maestros de la BENM y los estudiantes profesores se adhieren de diferentes maneras. Las prácticas de formación (incluyendo las que tienen lugar en la primaria) están condicionadas históricamente por las lógicas del sistema educativo nacional y en el siguiente capítulo doy cuenta de la experiencia vivida por los ocho profesores principiantes al transitar por el Área de acercamiento a la práctica escolar y por la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Capítulo 4

El acercamiento gradual a la práctica. Las experiencias de los estudiantes profesores

Capítulo 4. El acercamiento gradual a la práctica. Las experiencias de los estudiantes profesores

El transcurso del proceso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala.

Philip Jackson (1992, p. 197).

Cuando hablamos de la formación inicial del maestro vienen a nuestra mente el currículo oficial y las escuelas normales. Sin embargo, para Ferry (1990; 1997), éstos son sólo los medios o soportes de la formación porque ésta denota un significado más profundo. La formación involucra a la totalidad del ser y no se circunscribe a la institución escolar. Tiene que ver con un trabajo sobre sí mismo, en función de un proyecto de vida guiado por el deseo. Es un proceso activo del sujeto, de búsqueda en su interior, “en los otros, en el reflejo de los otros” (1997, p. 13). En suma, es un desarrollo y crecimiento personal y profesional que se da a través de mediaciones, de la interacción con los otros; que requiere ciertas condiciones de tiempo, lugar y de relación con la realidad (Ferry, 1997, p. 55).

Ahora bien, y a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, el campo de estudio e intervención de los futuros docentes se asemeja a lo que por más de 15 años ha sido parte de su vida cotidiana. Desde pequeños han experimentado lo que significa estar presente en la escuela como alumnos y a partir de la interacción que cada estudiante tuvo con los otros y de las reacciones que éstos (padres, maestros y compañeros) mostraron ante sus acciones, aprendió, también, lo que significa la institución escolar y en cierto modo lo que es estar en ella como maestro, dentro de ciertas tradiciones socioculturales.

Los significados son producto de la experiencia personal, de las conexiones que cada sujeto establece entre lo que hace y las consecuencias que padece. Esta operación ocurre de manera implícita y el sujeto no tiene plena conciencia del tipo de relaciones que establece, en tanto que la actitud natural de los modos de ser y estar en la vida (y en la escuela como una de sus instituciones) es que el

sujeto no puede vivir la experiencia y pensar al mismo tiempo en ella (Van Manen, 2003, p. 28).

Estos significados operan como fondo sedimentado que pervive en las siguientes experiencias escolares y hacen posible, para un buen número de jóvenes que eligen la docencia, actuar eficazmente y en cierto grado prever y adaptarse a lo que por siglos ha sido una de las prácticas más antiguas del mundo: la enseñanza. Empero, igualmente, este conocimiento prerreflexivo es una de las grandes limitaciones para los sujetos que trabajan como maestros. De ahí que exista cierto consenso en pensar que el cambio educativo sólo se dará si los aspirantes al magisterio y los maestros en servicio, de todos los niveles, reflexionan profundamente en las creencias o prejuicios que sostienen su práctica y analizan permanentemente las consecuencias de su actuación.

En los siguientes incisos recupero algunos de los significados que los ocho entrevistados dan al proceso de convertirse en profesores. Aun cuando, como dice Van Manen, no podemos captar las experiencias que narran los jóvenes en toda su riqueza y profundidad porque éstas se refieren a la vida de cada uno de ellos en su totalidad, lo que expresan en las narrativas es aquello que pueden poner en palabras o muestran con su actitud corporal al rememorar los momentos significativos de su devenir como maestros. En esos relatos se entrecruzan tres tiempos pretéritos: el pasado lejano, que corresponde a los primeros años de la carrera; el pasado mediato, al que aluden con la práctica intensa en condiciones reales y desde donde revisan lo que vivieron en el pasado lejano, y establecen relaciones, tensiones o contradicciones con el pasado inmediato, en el que se viven como profesores principiantes. Los tres pasados inciden en lo que ahora son y “permanecen como soporte para articulaciones posteriores, abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanentemente” (Reyes, 1993, p. 5). El criterio con el que expongo las vivencias es cronológico y en función de él organizo la presentación de las categorías. En este capítulo abordo la que alude a la experiencia con el plan de estudios 1997, bajo el título: El aprendizaje del “oficio” de ser maestro. Aquí muestro un botón de los modos en que los

estudiantes se acercan gradualmente a la práctica de la profesión docente, así como algunos de los saberes que los normalistas construyeron en los espacios por los que transcurrió su formación inicial. Para finalizar, la voz de los maestros principiantes da cuenta de los significados que tuvo, para ellos, la formación inicial en el proceso de convertirse en maestro de primaria al egresar de la BENM.

4.1 El aprendizaje del “oficio” de ser maestro

Tedesco sostiene que el maestro se construye mediante un proceso en el que se distinguen tres momentos fundamentales: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional (1977, p. 44).

La elección profesional está asociada con aquello que el sujeto desea llegar a ser o tener. Es producto “de un proceso complejo donde intervienen múltiples determinaciones sociales e individuales” (Tenti, 1999, p. 184), aunque muchas veces el sujeto no tenga plena conciencia de ello.

Veamos primero qué dijeron los normalistas en cuanto al por qué de la elección de su carrera. Es evidente que las narraciones mostraron algunas diferencias. Como lo indiqué en el capítulo 2, para algunas jóvenes, como es el caso de Junio, Mayo, Luisa y Gaby, las motivaciones para elegir la docencia se originaron en su infancia. A decir de ellas, fueron las experiencias significativas que vivieron en la primaria o la identificación con “buenas maestras” las que influyeron en su ingreso a la BENM; mientras que Ale llegó a la Normal debido a su gusto por enseñar a los niños.

Por su parte, Hugo, Paco y Abril dejaron inconclusos los estudios universitarios para formarse como maestros. El primero decidió que los números no eran lo suyo y que deseaba ayudar a la gente para que pudiera vivir mejor. Es decir, la “vocación de servir” que caracterizó a la profesión docente desde los años veinte fue lo que impulsó a Hugo a estudiar en la BENM.

Cuando Paco egresa del CCH, estaba seguro de que entraría a estudiar la carrera de Artes y comunicación visual. Sin embargo, en su segunda opción, y nada más por no dejar, puso Sociología. Nunca pensó que su promedio sería la

causa de su ingreso a la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Desertó al segundo año, convencido de que la educación brindada a la infancia había sido fundamental para hacer renacer, como el ave fénix, a los países derrotados en la Segunda Guerra Mundial. Ser profesor le daba la oportunidad de trabajar con los niños para formar a los ciudadanos conscientes que tanta falta le hacen a este país o, al menos, a esta gran metrópoli.

A Abril no le gustó la administración y siguió el consejo de su madre: “Métete a la Normal, pagan muy bien.” Y, lo que todos piensan: “Trabajan bien poquito y nada más es medio turno” [se ríe] (Abril-1, p. 40).

Posiblemente la sonrisa de Abril es lo que Dewey denomina una “sugerencia” de lo alejada que puede estar la percepción social de lo que es el aprendizaje y el ejercicio de la profesión docente en la primaria. También es un indicio de lo que los ocho jóvenes protagonistas de este documento nos comparten. Sus vivencias como estudiantes profesores se sitúan en coordenadas históricas e institucionales.

Al ingresar a la BENM, fueron testigos de una serie de acciones previas al inicio de clases que se implementaron en la escuela y que tenían la finalidad de que los normalistas conocieran y participaran activamente en la instrumentación del currículo oficial y, por lo tanto, en su formación. Cada uno de ellos recibió un ejemplar del plan de estudios y, al principio de cada semestre, los programas de las asignaturas que cursarían, así como algunos materiales de estudio que no se conseguían fácilmente, por no estar en bibliotecas.

Estos documentos eran idénticos a los que los profesores utilizaban para guiar su trabajo en el aula e igualmente se pretendía que los normalistas se familiarizaran con el tipo de instrumentos (curriculares) que orientarían su práctica docente en las escuelas primarias, en un futuro cercano. El cambio de sexenio provocó que esta medida se restringiera y sólo se diera un número reducido de materiales por grupo.

Una acción más era que al inicio de cada semestre los estudiantes que cursaban el mismo grado de la licenciatura asistían a una reunión donde el equipo de profesores responsable de cada asignatura exponía el programa que de

manera colegiada elaboraban, a partir del análisis y la interpretación del currículo formal.

Esta visión global de los programas de estudio y de sus interrelaciones serviría para guiar el trabajo en las aulas durante el semestre correspondiente y de alguna manera comprometía a la comunidad normalista en el desarrollo de una propuesta curricular común.

En el caso de los cursos del área de acercamiento a la práctica docente, columna vertebral de la licenciatura, los maestros comunicaban, además, las fechas probables en que se efectuarían las jornadas de observación y práctica en las escuelas primaria y las características generales bajo las que se realizarían.

Después de esta actividad, cada maestro en su grupo recuperaba lo expuesto en la presentación, con el objetivo de aclarar las dudas de los estudiantes. Durante esta sesión especificaba las fuentes de consulta y pactaba con ellos las cuestiones relativas a las formas particulares de trabajo y de la evaluación que, desde su estilo de enseñanza, eran las más pertinentes para lograr los propósitos, dentro de los lineamientos de la propuesta oficial y de los acuerdos colegiados.

Al respecto, Mayo comenta sobre el interés que le despertó la presentación colegiada de algunas de las asignaturas:

Yo recuerdo que cuando iba a entrar a segundo año, al inicio del ciclo escolar, nos presentan las asignaturas. Los profesores del módulo [*sic*] nos muestran las asignaturas y los controles a trabajar. Por ejemplo, cuando nos mostraron la asignatura de Ciencias Naturales, yo decía: “¡Ese tema va a ser bien interesante! ¡Este tema también!”.

Así, para Mayo la actividad inicial constituía el marco regulatorio de lo que tendría que ocurrir en las aulas de la BENM. No obstante, más adelante da a conocer lo que sucedió:

Y a la hora en que ya estuvimos con el maestro y nos da su asignatura, nunca, nunca, nunca vimos nada de lo que nos habían dicho al inicio del ciclo escolar. (Mayo, p. 35)

En ese sentido, desde hace varias décadas, los trabajos de Rockwell advierten sobre las tramas que se despliegan en las instituciones escolares. En ellos apunta que lo que ahí pasa no corresponde a las prescripciones de los especialistas. Éstas constituyen sólo el nivel normativo e influyen, pero las experiencias que viven maestros y alumnos se dan “en direcciones divergentes y no son previsibles a partir de lo estipulado en el currículo” (Rockwell, 1995, p. 14).

Entonces, lo que los futuros maestros aprenden en el acercamiento gradual a la práctica está condicionado, por un lado, por las interpretaciones de los sujetos (profesores y estudiantes) y las interacciones que establecen con los docentes de la Normal y con los compañeros de grupo, al trabajar los contenidos curriculares. Y por el otro, por las características de los profesores y grupos de primaria en los que efectúan sus prácticas profesionales, lo que da lugar a modos diferenciados de acceso gradual a la experiencia de ser maestro.

4.1.1 Modos del acercamiento gradual a la práctica

En el proceso de convertirse en profesor, el currículo oficial estipula diversas acciones que los normalistas tienen que llevar a cabo para apropiarse de los saberes de la profesión. Aprender a enseñar comienza con el estudio del espacio laboral. Después de tres semanas de trabajo en la BENM, los estudiantes inician las visitas de observación a escuelas enclavadas en diversos contextos (de tipo urbano, urbano-marginal, rural e indígena). Previamente a la estancia en las primarias, los materiales que revisan pretenden ampliar la mirada para que en ese espacio tan familiar, los futuros docentes identifiquen distintos escenarios y la multiplicidad y tipo de tareas que se objetivan en un día de trabajo.

Mediante la recuperación de lo que observaron, los normalistas se darán cuenta de que lo que ocurre en el aula sólo puede entenderse si se consideran las distintas dimensiones en las que se teje el puesto de trabajo y los contextos en los que la labor docente transcurre.

Se sugiere que las observaciones sean sencillas y poco profundas, pero que abarquen el mayor número de situaciones que ocurren en la vida escolar. El

maestro y los normalistas elaboran conjuntamente el instrumento que consideran adecuado para recuperar lo que observaron, en relación con los temas trabajados en esa clase y sus inquietudes, para precisar los aspectos e indicadores. Además, tienen que incluir aquellos que se derivan del trabajo de las demás asignaturas que cursan simultáneamente.

En esa dirección, la experiencia vivida por los entrevistados muestra diversas formas de realización y valoración de las actividades que llevaron a cabo. Para Paco, el estudio de la práctica docente fue ininteligible en sus primeras visitas, a pesar del trabajo conjunto de sus compañeros y del docente de la BENM. Él resalta:

Sí, nos vamos acercando a lo que era la práctica, pero yo no alcanzaba a ver en sí qué era la práctica docente o qué teníamos que hacer con eso. Tenía una idea muy vaga desde el primer semestre, la primera vez que fui a la primaria.

En Escuela y contexto elaborábamos con él [el maestro] una guía de observación. Y él, sin decirnos de una manera directa, no impedía [*sic*] para qué eran esas cosas: "Tomen una foto de afuera de la escuela". Ya dependía de uno si iba y la tomaba nada más y luego preguntaba: "¿Y pa' qué tomó la foto?, ¿tendrá que ver algo?". (Paco-2, p. 19)

Conforme pasan los meses, Paco intenta identificar las posibles relaciones entre el contexto y lo que ocurre en el aula, pero no lo logra. A pesar de que el PELEP-97 señala que los temas que incluye el programa del primer semestre se retoman y profundizan en los cursos del área de acercamiento y en otras materias del plan de estudios, posiblemente, la falta de continuidad entre las asignaturas, los estilos de trabajo, los textos que revisaban en la normal o la carencia de la reflexión sobre sus experiencias en las escuelas primarias, no permiten que profundice y establezca las conexiones pertinentes entre el medio social y la docencia: formas de relación de los niños y el maestro, diversidad de comportamientos de los alumnos y las maneras en que participan los padres de familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos, según el medio sociocultural de las primarias que visitaban.

Es hasta cuarto año, cuando Paco tiene que hacer un diagnóstico para detectar la problemática que abordará en su documento recepcional, que el normalista recupera la información que trabajó en el primer semestre de la carrera. No obstante, el diagnóstico que hace sólo se circunscribe al aula, ya que todavía no le encuentra sentido a todo lo que observa alrededor de la escuela y al parecer la influencia del contexto institucional, en el trabajo docente, también pasó inadvertida. Comenta:

Yo en ese momento no sabía... ¿Tendrá que ver con lo que hacen los niños adentro?, ¿a poco?, ¿qué o cómo? O ver si hay una iglesia afuera, ¿tendrá que ver? Como [que] empezaba a tener una idea para qué podría ser.

Ya comenzaba a hacer lo que son las bases para hacer un diagnóstico. Entrevistar al maestro, entrevistar alumnos, y por ese lado tenía una idea de lo que estaba haciendo. Pero ya después hubo una ruptura entre... como que dejé a un lado todo eso. Ya vi que había tantas, tantas cosas, había un paradero al lado, había un teléfono, había una señora de las gorditas, bueno, ya lo vi, creo que me va servir para eso, pero nunca lo supe, por cierto.

Entonces, lo rompí y se quedó atrás para empezar un nuevo trabajo de... en este campo que es de acercamiento a la práctica en la primaria. (Paco-2, p. 20)

A diferencia de Paco, para Abril la percepción del vínculo con el docente del área de acercamiento fue lo que marcó sus primeras visitas a las escuelas. El respaldo que sentía al ser presentada con los miembros de las primarias a las que asistía dejó huella. Lo que observaba eran las actividades cotidianas de la práctica docente en el aula. Ella expresa:

El primer semestre nada más fue el acercamiento a las escuelas de práctica. Íbamos y observábamos. Al principio, las primeras veces que fuimos, yo me sentía acompañada por el profesor que nos llevó, el maestro X nos llevó. Era el maestro de Escuela y contexto. Nos llevó, nos acercó de alguna manera.

Creo que su trabajo fue un poco sistemático, llevaba cierta coherencia. Nos llevaba a la práctica, nos presentaba con los directores, nos llevaban a cada uno a un grupo en específico.

En ese grupo nosotros observábamos cuál era la función del maestro en ese momento, qué es lo que hacía un maestro normal en un día cualquiera. (Abril-2, pp. 8-9)

Así, la observación constituye un recurso para conocer la vida escolar. Su finalidad no es la de calificar o criticar el trabajo de los maestros de grupo, sino que está encaminada a que el estudiante identifique los rasgos de las prácticas eficaces (SEP, 2002b, p. 11). Para lograr este propósito, los estudiantes revisan varios textos que, a decir de Tardif, se refieren a diferentes tipos de saberes. Durante el primer año, los normalistas abordan saberes de las ciencias de la educación, curriculares y pedagógicos. A estos últimos, el autor los define como las doctrinas dominantes que “proporcionan a la profesión, por una parte, un armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer” (Tardif, 2004, p. 29). Aun cuando estos saberes son de distinta naturaleza, al parecer todos se engloban bajo una orientación prescriptiva que guía la observación de Abril hacia lo que el profesor debería hacer y no se interesa por lo que los maestros hacen o lo que humanamente es posible hacer en esa organización. La profesora principiante agrega:

Y en esos momentos, uno va de una manera crítica, así como que, a ver qué es lo que va a hacer el maestro y, la verdad, uno va a ver qué tanto se equivoca; a ver dónde está mal. A ver qué tanto lo que yo ya leí, lo que me han dado, el maestro lo aplica y en la mayoría de los casos uno sale diciendo: “Es que el maestro no hace esto, no tuvo un inicio, un desarrollo y un cierre de la clase”. (Abril-2, p. 10)

Paradójicamente, la relación que establece con los textos es externa, ya que si bien valora el trabajo del maestro de primaria, no le permite revisar lo que ocurre en las aulas de la BENM. Como practicante, prevalece una mirada evaluativa, más que comprensiva del quehacer docente. Reconoce que las acciones que criticó como estudiante, están presentes en lo que hace actualmente como maestra. Indica:

Es que siento que se ve desde dos puntos de vista. Cuando yo estaba en cuarto me daba mucho por juzgar a la maestra. Se pone uno a juzgar: “Ay,

es que no lo escuchó”. “Es que el niño la estaba viendo”; “cómo no se dio cuenta de que el niño necesitaba que le volviera a explicar”. Entonces, todos esos momentos en los que uno vuelve a caer... En los que uno dice: “Híjole, me pasó esto y yo decía que la maestra no lo escuchaba o no le ponía atención”. (Abril 1, p. 16)

Al respecto, Arnaus (1999) dice que existe, aun entre los profesores en servicio, “dificultad de captar en forma espontánea algunas de las características de la profesión docente”. Los factores institucionales, histórico-sociales y culturales no son tan evidentes como se piensa (p. 600). Recupera la frase de Gimeno cuando asegura que “la enseñanza es un juego de prácticas anidadas” que convergen en el trabajo en el aula (Arnaus, 1999, p. 604). En esta dirección Abril dice:

Estamos en otra óptica. ¿Lo ves? Además, también se nos dice: “Ve y observa lo que hace la maestra”. Y no vas, en cierto momento, con un ojo muy analítico. Nada más vas como que a juzgar, más que a analizar o por qué lo está haciendo o cuál es el contexto que hace que ocurra esto. Nada más va uno y... ¡Ya se volvió a equivocar! (Abril 1, p. 33)

Para la entrevistada, lo que el sujeto detecta, interpreta y en consecuencia hace, difiere del lugar que se ocupe. Como estudiantes profesores, no logran identificar: las distintas variables que intervienen en las reacciones del docente ante cada niño, en el marco del trabajo grupal; la simultaneidad de acciones a resolver por parte del maestro ni de la saturación escolar.

Otra profesora principiante que participó en la indagación fue Gaby. Ella relata que en las visitas a las escuelas primarias observaba lo que hacían los maestros y las reacciones de los niños. En sus palabras:

Su dinámica, cómo se comportaban con el maestro, qué hacía el maestro y qué reacción tenían los niños ante lo que les decía el maestro. Sí, sí, el dinamismo, su actitud frente al grupo, su entusiasmo, eso era lo que yo quería copiar.

Me recordaba a mis maestros de la primaria. Por sus actitudes, porque decía: “¡No! Así como que yo tengo el... No sé... Yo creo que estoy mal, porque hasta del peor maestro aprendes. Pero yo tenía el ideal y lo que no, lo

desechaba. Entonces iba diciendo: “Yo quiero ser como éste. Y a éste le voy a copiar tal cosa; a éste no”. (Gaby, p. 23)

En su caso, la observación estaba encaminada a imitar ciertas conductas de los mentores, las que, además, le hacía retroceder en el tiempo y evocar las características de sus “buenos maestros”: entusiasmo, el clima del aula, vínculos afectivos con los niños y que probablemente, desde sus esquemas interpretativos, eclipsaron el poder analizar otros rasgos esenciales de la profesión (dominio disciplinar, procesos didácticos y tipo de aprendizajes que propiciaban en los niños, entre otros).

Mayo y Ale fueron compañeras de grupo durante tres años, sin embargo, el significado de las experiencias vividas varía. Para Mayo, el primer año del área de acercamiento lo vivió como un todo que estuvo marcado por la relación teoría-práctica. Refiere:

En un inicio, en lo que fue el primer grado, nos enseñaron todo lo teórico, por así decirlo, en el que nos dijeron cómo era un niño. Por ejemplo: en Desarrollo infantil, cómo era su crecimiento, cómo era su desarrollo. Y, después, en Estrategias, el tipo de estrategias que podíamos emplear con los alumnos. Y en Planes y programas [*sic*], cómo se trabajaba con los planes, conocer los enfoques, cómo se podían llevar a cabo con los alumnos.

Y en segundo semestre, cuando ya nos llevan a lo que son las primarias, es poner en práctica, ahora sí que poner en práctica, todo lo que nos dijeron en primero. Por ejemplo: la primera práctica son tres días y tu primera clase que debe durar supuestamente cuarenta y cinco minutos, te das cuenta de que ¡no! ¡Te llevó tres horas!

Poco a poco vas tú misma, te vas limitando y te vas ejercitando para llevar a cabo tus clases. Y... ¿cómo decirlo? Sí, ni para que te aburras tú ni para que aburras a los alumnos.

Y te das cuenta de que no vas a entretener a los alumnos, sino que llevas una misión y que tienes que hacer que los alumnos tengan en cuenta que la escuela no es para ir entretenerse o para recortar y pegar nada más, sino para que les enseñe algo para su vida. (Mayo, pp. 16-17)

Mayo, al igual que Abril, incluye bajo el término “teoría” distintos tipos de saberes y de diversa naturaleza: teorías del desarrollo y del aprendizaje infantil;

plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, recomendaciones pedagógicas y didácticas. Este conocimiento lo aplicó en sus primeras prácticas, sin que su actuación coincidiera con el deber ser. Fue con el ejercicio reiterado (la práctica) de trabajar con los niños que aprende cómo ajustarse a la “teoría”. Algunos de estos aprendizajes tienen que ver con el manejo del tiempo de las clases y la función de la escuela, pero le son invisibles las otras dimensiones que están “condicionando y dando un significado” (Arnaus, 1999, p. 600) a su trabajo en la escuela.

Por su parte, Ale comenta que lo que vivió en las jornadas de observación y de ayudantía era similar a la experiencia de jugar; porque la práctica docente es otra cosa. En sus palabras:

Sí, yo sentí que primero y antes que nada, como experiencia, bien lo decías, como experiencia; en los primeros dos semestres fue como jugar a la escuelita, como que íbamos y jugábamos a la escuelita. Como que todavía no lo asumíamos o no nos lo creíamos.

Ya cuando empezaron todas las asignaturas y más tiempo, fue así de... Sí, es cierto; es todo el día y tenemos que estar nosotros todo el tiempo. Y poco a poco nos lo fuimos creyendo. (Ale, p. 38)

Para Ale, ser docente significa dar clases, trabajar con los niños. Conforme avanza en el acercamiento gradual a la práctica y asume la responsabilidad de enseñar los contenidos curriculares va construyendo su identidad como maestra.

Ale y Mayo hacen referencia a las prácticas en las escuelas primarias, las que de manera gradual aumentan tanto en tiempo como en el número de asignaturas que tienen que enseñar. Además, los normalistas cuentan con más horas para observar la práctica docente. Sin embargo, un rasgo común que señalan los estudiantes es la poca oportunidad que tienen de observar el trabajo de los maestros de primaria. En palabras de Abril:

Muchas veces los maestros no sabían cuál era nuestra función y luego nos ponían a recortar o a hacer alguna otra labor. Creo que eso es lo que le falta un poco a la escuela: tener un acercamiento con las escuelas de práctica y decirles: “Mira, el chico viene a hacer esto. No puede hacer más de estas cuestiones”. (Abril-2 pp. 10)

Lo que los profesores principiante ignoran es que la observación al trabajo docente es una de las actividades que ha sido constante en todos los planes de estudio de la formación inicial y que los maestros en servicio sí saben a qué asisten los estudiantes; pero, quizá, ellos también recuerden lo que hacían con esa información cuando cursaban la Normal (y que por lo regular era denostar el trabajo de los docentes, en tanto que su actuación en el aula no correspondía a los discursos de moda). De ahí que para los profesores titulares de grupo de la escuela primaria es mejor que no los observen. Al parecer, falta un largo camino para que los docentes en servicio tomen conciencia del valor de su saber experiencial, para que acepten mostrarlo y compartirlo con los estudiantes de magisterio y aún falta más para que ese saber sea reconocido por las comunidades académicas normalistas y universitarias de nuestro país. Estudios sobre el saber de los maestros en ejercicio realizados en Canadá y Francia, por mencionar algunos, muestran que los profesores experimentados toman decisiones didácticamente pertinentes relacionadas con el ritmo de la clase, la regulación de las actividades o lo que Van Manen, 1998, denomina el tacto en la enseñanza, en función de los indicios que perciben en la clase y del procesamiento de información que ponen en acción implícitamente (Tardif, 2004; Cifali, 2005).

Ya de regreso en las aulas de la BENM, los estudiantes revisan los contenidos de los programas, y se enfocan a estudiar, cada semestre, con mayor profundidad, muy diversos aspectos que inciden en la labor docente, como:

- El conjunto de actividades de enseñanza (fases preactiva e interactiva) que los docentes implementan en el aula;

- los factores que influyen en el ambiente de aprendizaje (tiempo, distribución del espacio, disponibilidad de recursos didácticos, organización de la clase, interacción entre los niños y con el maestro, diferencias individuales y situaciones imprevistas);

- las formas de presentar y desarrollar los contenidos, los recursos comunicativos que el profesor utiliza (escuchar y atender preguntas, respetar opiniones, dar instrucciones, formular interrogantes con sentido y dialogar);

- las estrategias didácticas que implementa; las formas de participación de los niños, maneras de conocer a los alumnos y características individuales, creación de un ambiente ordenado y orientado al trabajo.

También, analizan cuestiones referidas a la organización y administración institucional (relación con otros maestros, director, padres de familia y requerimientos administrativos).

La exigencia de las jornadas de práctica en la escuela es mayor porque los estudiantes deben demostrar las competencias docentes que van adquiriendo en su formación. La observación la realizan al mismo tiempo que la práctica, y se centra en las clases que ellos mismos desarrollan; en las acciones, actitudes y reacciones de los niños ante las actividades propuestas por los futuros docentes. La reflexión y el análisis se refieren a la propia práctica, lo que permite, supuestamente, que desarrollen su capacidad para aprender de la experiencia docente y fortalecer sus competencias didácticas.

Puede ser sintomático que en los relatos de varios profesores entrevistados existan pocas referencias a las experiencias prácticas que vivieron en los tres primeros años de la carrera. Por lo regular, lo que experimentaron en esas semanas está ligado con la planeación y con el saber de los maestros (de la BENM y de primarias), por lo que esa información aparece en subcategorías posteriores. Uno de los profesores, Paco, nos comparte sus experiencias:

Durante mis primeras jornadas en la Normal, mi querida escuela, eran como una manda [sic]. Era algo que tenía que hacer, porque ¿de qué otra manera iba a pasar el semestre? Era yendo a la práctica. Podía faltar todo el semestre y no hacer tareas y todo, pero aun así podía pasar. Pero si me faltaba la práctica, no. Con esa concepción iba porque así lo aprendí también. (Paco-2, p.10)

Al parecer, las experiencias en la primaria, que en el discurso curricular ocupan un lugar central para el desarrollo de las competencias profesionales, no tienen el impacto que se esperaba, como más adelante revisaremos, o se ensombrecen cuando los normalistas viven la práctica intensa en condiciones reales. Paco expone:

Llego a cuarto y ya tengo cierta responsabilidad con estos niños porque ya soy su maestro la mitad del tiempo, ya soy su medio maestro, porque la mitad del tiempo están con la titular y la otra mitad conmigo.

En mi último año de la Normal tuve sexto y me dije: “Ya son parte mío [*sic*], ya puedo trabajar con ellos”, y salió un poco de resistencia hacia mi persona en el grupo y... “¡Ah!, pues, ¡ahora me los gano!, ¡ahora voy a trabajar bien padre y me van a querer los chamacos!”. (Paco-2, p. 12)

Posiblemente la relación que establece con los niños y el reto de trabajar con ellos, y que lo acepten como maestro, es lo que propicia que Paco se implique totalmente en el ser docente.

En el caso de Abril, la experiencia de cuarto año fue la más significativa, por la profesora de la BENM con quien trabajó. Comenta:

Y una dice: “¡Ah!, ya estuve tres años y ya viene lo bueno”. Y en realidad aprende uno en cuarto desde lo que tuvo que haber hecho en primero, pero como no lo hace o no sé cómo sea la selección [de los maestros], sí ponen a los mejores en cuarto y, en primero, segundo y tercero ponen ahí un sinfín de nombres. Ahí para pasar el rato. Y llego a cuarto y ahora sí ya viene lo bueno.

Un año no basta. Todas las dudas que a uno le pudieran haber quedado en los demás años, que sí hubieran podido ser, se hubieran trabajado y no se hubieran quedado nada más allí. (Abril-1, p. 43)

Además de un contacto más estrecho con la maestra y los ocho compañeros del seminario de análisis del trabajo docente, está el hecho de que al trabajar con el grupo más tiempo se da cuenta de lo que no sabe, lo que le motiva a aprender, lo que antes no necesitaba o carecía de sentido, aunque está consciente de que un año no es suficiente.

Abril también toca un elemento que da origen a la siguiente subcategoría y que se refiere a las prácticas en las aulas de la Normal.

4.1.2 Los modos de acercamiento, la práctica en la BENM

Para algunos profesores principiantes, el acercamiento a la práctica se da desde la Normal, en tanto que no hay diferencias entre lo que viven como estudiantes y

lo que observan en las primarias. Las prácticas cotidianas de algunos maestros son contradictorias, bien sea con su discurso o con lo que revisan en los textos. Sin embargo, a ellos, como estudiantes, les exigen que su trabajo con los niños sea diferente. Gaby se queja:

Muchos dicen que seamos de una manera y ellos no son así. ¿Yo, como maestro, qué autoridad moral tengo? Ellos nos dicen: “Tienes que ser...” ¿Cómo se dice? ¡Ay, Dios! Que tienes que seguir la reforma... ¡Ay!, se me va. Tienes que... Lo marca Piaget también, y lo marcan muchos autores... tienes que llevar los proyectos... Bueno, tienes con eso [sic], pero, ¡ay, Dios. Ya me trabé!

Que tú, maestro, como que debes crear un ambiente en el que el alumno pueda descubrir el conocimiento, no recuerdo la palabra, hay una palabra que define todo eso. ¡Constructivista! Uno debe ser constructivista y los maestros de aquí, ¡no! Hay maestros de aquí de la Normal que te dicen: “¡Sé constructivista!” ¡Ah, ok!, ¿cómo soy constructivista si dan una clase tradicional? No puedes predicar algo si no lo eres. (Gaby, p. 10)

Para Gaby las formas de trabajo de los maestros de la BENM constituyen modelos de enseñanza. Algunos profesores estimulaban la interpretación de las ideas y la producción personal, mientras que otros eran muy lineales y con disciplinas muy estrictas. Ella establece un isomorfismo (Ferry, 1990) entre la escuela de formación y las primarias. Expresa:

Había una maestra que igual nos trataba de hacer que escribiéramos qué es lo que entendíamos, que no repitiéramos. Otros maestros eran como que muy lineales. Entonces, era el conflicto por decidir: “¿qué hago?, ¿cómo es la forma de enseñanza que debo seguir? Que digan tal cual o que ellos aprendan a expresarse”.

Yo creo que lo que más se relaciona es que estamos como en una escolota. Para mí es una escolota, porque hacemos prácticamente lo mismo.

Hay muchos maestros... Hay dos, el maestro que dice: “Buenos días”, y se levantan todos los niños y te hacen la cantaleta: “Buenos días, maestro tal”, y hay otros maestros: “Buenos días”, “Buenos días”. Pero unos son tan lineales y tan estrictos que ¡hasta el saludo debe ser como ellos quieren!, lo que ellos quieren... esperan que tú les digas tal cual viene en el libro, y hay otros que no, hay otros que se fijan mucho en la disciplina y otros que, pues, les vale; pero no saliéndose de lo que debería ser un ambiente escolar.

Había maestros... Hay una maestra con la que no podías ni hablar, no podías salir al baño. Así fueron las reglas tajantes: "En mi clase no se habla, no sales al baño, no puedes ni siquiera llegar tarde, para todo tienes que levantar la mano. Quiero los cuadernos forrados." Así trabaja.

Y había maestros que te decían: "No. Como gustes, pero aquí vienes a aprender". No vas a perder tu papel de alumno... de alumno grandote. (Gaby, pp. 10-11)

En el mismo tenor se expresa Hugo:

Podría decir que la Normal es prácticamente una primaria en grande. Son como réplicas los problemas entre alumnos; problemas entre maestros. Problemas semejantes, hasta cierto punto: unos, en cuanto a querer ser los mejores; otros a querer manejar una educación todavía conservadora y otros con ganas de modificarla.

Yo siento que tienen mucha relación y la forma en que se lleva la educación o el proceso aquí en la Normal es el de una escuela primaria en grande, porque no cambia en nada. Seguimos manejando ciertos estereotipos, se siguen manejando las mismas formas de pensar, la forma de ser de una escuela en la cual el maestro siempre debe tener la razón y el alumno es el que no tiene voz ni voto. (Hugo, p. 18)

Más adelante agrega:

Yo diría que el acercamiento que van haciendo ellos a uno, es el que uno vaya copiando ese estereotipo, ese estereotipo de primero yo, luego yo y después yo. Yo siento que ese es el problema.

Muchas veces el maestro llegaba, dejaba tarea y se retiraba. Llegaba y buscaba cualquier pretexto para decirnos: "Sabén que... como no hicieron... ustedes no quieren participar. Se van a la biblioteca a leer". Sabiendo que es muy difícil que lean muchos. Y todos íbamos, pero no se hacía eso. Igual y la intención era buena, pero la manera de canalizar... (Hugo, p. 30)

Si bien los estudiantes reconocen las contradicciones que tienen los maestros, ellos tampoco asumen sus responsabilidades. Hugo, al parecer, da cuenta de una característica de muchos normalistas: no les gusta leer y demandan a los maestros que busquen otras estrategias para involucrarlos.

Abril, quien también considera a la BENM como una primaria grandota, menciona además que los maestros tienen que tomar en cuenta las situaciones

particulares y los procesos seguidos por los estudiantes en los trabajos encomendados. La profesora lo dice de la siguiente manera:

Yo creo que te piden conocer el contexto de cada uno de los alumnos. Cuando uno va: "A ver, cuál es su contexto familiar", y en la Normal no se da mucho eso. En la Normal también, aunque es una primaria grandota, hay muchas personas con responsabilidades, con hijos, que trabajan; de muchas situaciones y no se les permite expresarse, ni saber por qué no están haciendo tal actividad o por qué la están realizando así. (Abril 1, p. 38)

La información que revisan para trabajar con los niños es la que los normalistas utilizan para valorar las prácticas de los profesores de la BENM. La diferencia es que ellos son jóvenes adultos, supuestamente interesados en su formación, en trabajar sobre sí mismos y de manera autónoma. Sin embargo, esto no ocurre con un buen número de alumnos. Abril opina:

También nosotros somos muy dados a comportarnos así como en la primaria, caemos en un círculo en el cual el maestro piensa que es de primaria; nosotros creemos que somos de la primaria y seguimos así. (Abril-1, p. 39)

Luego, los modos de acceso gradual a la práctica docente que los estudiantes experimentaron en la formación inicial son diversos y no sólo se refieren a sus estancias en las escuelas primarias, sino también aluden a sus vivencias en los salones de clase de la Normal, como formas de acercarse a lo que será su actividad profesional.

En retrospectiva, los profesores principiantes sienten que a pesar de que el discurso curricular propone ver la práctica de los maestros con otros ojos a fin de comprender la complejidad del trabajo profesional, sus condicionamientos y características, éstos no son evidentes desde sus esquemas interpretativos (ya como observadores o estudiantes profesores) y prevalece la mirada evaluativa y la acción prescriptiva que el PELEP-97 pretendía superar.

4.1.3 Los saberes en la planeación

Si la acción humana está mediada por el sentido, luego, los sujetos son capaces de justificar su discurso o su acción ante el otro por medio de ideas, juicios, razones, motivos o procedimientos. A esto es lo que denomina Tardif saber (2004, p. 146).

Saber es una idea con sentido amplio “que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser” (Tardif, 2004, p. 46).

El saber enseñar involucra diversos tipos de saberes y que, como los de cualquier otro profesionista, son discutibles, criticables y pueden modificarse. En esta subcategoría trabajo los elementos relacionados con el significante “planeación”, que apareció reiteradamente en los relatos de los profesores que colaboraron en la indagación.

Van Manen (1998) apunta que la planeación es producto de la reflexión anticipada y mediante ésta el profesor delibera sobre el mejor curso de acción para lograr el aprendizaje y las formas de organización y participación de los actores involucrados. Este momento posibilita al docente imaginar escenarios y prever algunas de las reacciones de los niños en general o de cómo actuar con ciertos alumnos en particular. Yo agregaría que, en la deliberación de las alternativas, también el profesor visualiza otros elementos para que, en caso de que lo planeado no resulte, pueda enfrentar algunos imprevistos.

Formalmente, es a partir del tercer semestre que los normalistas inician el trabajo frente a grupo. Saben, por las pláticas de los maestros que visitaron y por la bibliografía que revisaron, que la enseñanza es una actividad intencionada donde interviene una serie de variables que el profesor tiene que considerar para lograr los aprendizajes deseados en los niños, de ahí que sea imprescindible esbozar un plan de acción que oriente su hacer en el aula. Al respecto, Abril comenta:

Más o menos en tercer semestre, cuando ya tenemos nuestras primeras prácticas, en este caso, con español y matemáticas, ya vamos directamente con una planeación; que es revisada previamente por nuestros maestros. Ya contamos de alguna manera con las herramientas para poder acercarnos a las escuelas y dar esas asignaturas.

Herramientas en cuanto a estrategias para trabajar con los niños una lección, en la cual, no sé, que debemos aprovechar y uno con material didáctico [sic], con diferentes, sí, materiales.

Vas y te acercas a los alumnos, les explicas. Ves cómo los niños trabajan, más o menos, en esa dinámica.

El maestro de Observación nos da una guía de observación que se debe tener [sic]. (Abril-2, pp. 10)

Para Abril, el saber en la planeación es producto del estudio que los normalistas llevan a cabo en los diferentes cursos de las asignaturas y su enseñanza y en los del área del acercamiento gradual a la práctica. Si bien los aspectos que los alumnos consideran al planear dependen de las formas de pensar o racionalizar la práctica docente, centran su atención en el conocimiento y aplicación del currículo de la educación primaria en turno (plan y programas de estudio y libros de texto). En esta generación fue el de 1993.

Asimismo, la profesora alude a la revisión previa que realizan los maestros de la BENM, como una forma de validar el saber de la planeación y de autorizar su acceso a la primaria. También da cuenta de las formas de enseñanza que implementa con los niños y de la recolección de cierta información en la fase interactiva de la práctica docente.

Respecto al primer elemento relacionado con las “herramientas” para enseñar las asignaturas en la primaria, en los espacios curriculares los estudiantes revisan varios tipos de contenido: los que pretenden contribuir a su formación disciplinaria y que además les permiten familiarizarse con la secuencia de contenidos que trabajarán en la educación primaria; los relativos a los rasgos que caracterizan los distintos enfoques para su enseñanza; los relacionados con procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, según los objetos de

conocimiento, y los concernientes al uso de los libros de texto y recursos didácticos.

Las formas de trabajo que sugieren los programas es que los estudiantes vivan los enfoques y revisen progresivamente los fundamentos teóricos, analicen los aspectos didácticos subyacentes y los confronten con las observaciones sobre el trabajo con los niños.

En los relatos de los profesores principiantes podemos encontrar distintas valoraciones respecto a las experiencias en torno a lo que ellos llaman las herramientas para planear y trabajar con los niños. Algunas de esas valoraciones (las negativas) son expresadas a la luz de su trabajo en el último año de la carrera o ya como profesores principiantes. Hugo, Paco y Ale refieren lo siguiente:

Muchas veces en las [asignaturas] de enseñanza no profundizábamos mucho. Siempre se quedaban las cosas muy, muy englobado. Quedábamos siempre jugando, jugando en las actividades, y a final de cuentas, sí se puede rescatar algo de eso, pero sí, en especial, desde mi punto de vista, español y matemáticas se quedaban muy cortas.

Hubo momentos en que no se vio nada, nada, nada. Nos dedicábamos nada más a jugar en el espacio con los distintos elementos de las matemáticas, pero no pasábamos de ahí. Utilizábamos lo mismo, lo lúdico, casi en todas las materias, manejábamos lo lúdico. (Hugo, p. 22)

Lo que aprendí en Español y su enseñanza, Matemáticas y su enseñanza, Naturales y su enseñanza, etcétera, era eso: enseñar, conducir la enseñanza, más que propiciar un aprendizaje.

“A ver, a ver, ¿quieres enseñarles las fracciones? Entonces, que recorten, que doblen, que peguen.” Así era. No era muy diferente a lo que veía en los cuadernos de los niños y de las niñas. (Paco 2, p. 12)

En cuanto a maestros, no. Los de español de la Normal, la verdad, no considero que hayan sido de mucha ayuda. No aprendí como que las herramientas, las cosas necesarias para enfrentarme a un primer año. (Ale, p. 17)

En cambio, la valoración positiva de sus vivencias está en función de la relación que encontraban entre las formas de trabajo en la BENM y su aplicación en la primaria. Ale dice:

En geografía y en naturales sí nos gustaba lo que trabajábamos. De hecho, aplicábamos con nosotros mismos, a veces, las mismas secuencias que diseñábamos.

En naturales, si bien se basaba mucho en lo que era el jardín botánico, en la observación de la naturaleza, era como una muestra de todo lo que podíamos aspirar en la primaria. Se trataba de recuperar, y como que buscaba más una reflexión de: “Así como a ustedes les interesó esto, como ustedes están viendo esto, pueden ustedes trabajarlo con sus alumnos”. Era como más práctico, más de exploración e investigación. (Ale, pp. 39-40)

Sí, casi siempre se daba que las estrategias que nos daban las tratábamos de poner en práctica con los niños. Desde artística, educación artística, naturales, geografía, como la pusiera, no sé... la veleta, cómo hacer la veleta y demás.

Si se daba y si se prestaba el contenido, lo trabajábamos. Hubo una vez que, me acuerdo, creo que en todos los grados trabajamos la pasta de dientes y hacer una... y sí, aunque no fue propiamente en el salón, entre nosotros comentábamos: “No, los de sexto no querían agarrar con el dedo”. “Los de primero sí”.

Fue un trabajo diferente, una dinámica diferente. Sí lo aplicábamos, buscábamos siempre aplicar lo que nos daban, pero no siempre podía ser así. (Ale, p. 41)

Al parecer, a menos que los normalistas identifiquen formas objetivadas de actuación en el aula y, según su óptica, congruentes con los discursos que estudiaban en las asignaturas, los espacios curriculares tienen sentido formativo para ellos, es decir, contribuyen a la construcción del saber de la planeación.

Por su parte, Mayo también refiere que en la Normal aprendió diversas estrategias didácticas y las asentaba en sus planeaciones. Sin embargo, con el tiempo ella se da cuenta de que la secuencia didáctica no correspondía con el propósito, ya que sólo planeaba en función de las actividades. Tampoco sabía cuál era la relación entre los enfoques y las estrategias que trabaja con sus profesores. En sus palabras:

A pesar de que sí tuve un maestro que me daba los Propósitos y contenidos, yo no los tenía bien claros [los enfoques]. A la hora de llevarlos a la escuela primaria, se veía [en] mis planeaciones que muchas veces nada más era hacer por hacer, y que no estaba, ahora sí que, enfocados al propósito que tenían. (Mayo, p. 31)

Más adelante expone que:

Los maestros [de las asignaturas y su enseñanza] que yo tuve, que fueron parte de mi formación, no los recuperaron. O sea, prácticamente eran estrategias que nos daban para dar la asignatura. Pero, básicamente, que te dijeran esta estrategia te sirve porque está de acuerdo con el enfoque por esto y por esto... ¡No! Nunca se hizo eso. (Mayo, p. 35)

En esa dirección, Paco señala que él descubre lo que es un enfoque cuando está en cuarto año. Comenta:

No había necesidad [de entender], porque no encontraba, yo no encontraba el sentido. No sabía para qué me servía un enfoque. Si me lo aprendía, muy padre y decía: "Como una onda cultural, filosófica, ¡pues sí, está chido!". Sí, está bien. Y, luego, eso qué tiene que ver con la asignatura, con cómo trabajan los niños. Yo no encontraba el sentido. Probablemente lo respetaba, probablemente trabajaba con ellos, pero no de manera consciente. (Paco-2, pp. 41-42)

Luisa dice que los enfoques eran diferentes y lo común entre ellos, a lo largo de la carrera, era que se referían al aprendizaje significativo. Ella aprendió a planear gradualmente y relacionaba los contenidos de las asignaturas cuando trabajaba en el aula. Indica:

Para empezar, los enfoques, sí teníamos que ver enfoques, eran diferentes lecturas que te lo decían... Había lecturas en las que tú, por ejemplo, tenías que ver lo significativo, que creo que eso era lo se manejaba en los cuatro años, lo significativo, y eso venía arrastrando en todas las materias, pero había los enfoques en el español, el enfoque...

Ya lo ibas recuperando, vas recuperando, lo enlazabas. Por ejemplo: el material concreto en matemáticas. Ahí lo vas relacionando con la hora de practicar. En español, la lecto-escritura, que es la base para todas las materias. Si uno no lee, no escribe, no va a poder. Lo vas viendo de esa manera, porque el primer año, como te decía, era paulatino, en primer año no veíamos enfoques, no sabíamos qué era un enfoque. Planeábamos conforme íbamos aprendiendo. Ya cuando llegamos a cuarto, vimos planeaciones de primero, que eran totalmente diferentes. (Luisa, p. 17)

Respecto a las secuencias didácticas, Paco relata que el énfasis a la hora de elaborarlas estaba en la enseñanza y no en el aprendizaje de los niños. Si bien los niños participaban, era el maestro quien explicaba los conocimientos. Él narra:

Lo que aprendí a hacer en un momento en la Normal, que no quiere decir que ahora ya hago otra cosa, o que ya haya comprendido esa otra cosa, es entender una secuencia didáctica. ¿Cómo?: “¡Niños!”, les enseño algo, una lámina. “¿Qué ven?, ¿qué observan aquí?” “¡Ah, maestro, yo veo una montaña.” “Yo veo un río!” Y sobre eso yo empiezo a guiar a mis niños. “Ah, pues esa montaña que ven es una montaña, y luego las nubes, este... se condensa el agua y llueve y... Es básicamente enseñar.

Miren esto es esto. Éste es el ciclo del agua. Esto es la coma... Que al fin y al cabo donde el maestro es el actor principal del conocimiento, es quien únicamente transmite el conocimiento y en mayor o menor proporción permite que los niños interactúen con él. Ahí el niño es como pasivo. El estar nada más recibiendo lo que dice el maestro, en un momento lo va a repetir, va hacer un ejercicio, pero él es pasivo. (Paco-2, pp. 10-11)

Para el profesor principiante, el proceso en el aula tiene que ser diferente. El maestro es responsable de avivar el interés de los niños por conocer; de que los contenidos tengan sentido para sus alumnos de tal manera que ellos comprendan que son los medios para entender la realidad. Paco lo dice de esta manera:

El conocimiento es lo que se mueve alrededor de los niños y lo mueve el maestro. En lugar de conducir la enseñanza, provocar el aprendizaje de los niños, sacarlos al parque, que vean las nubes y que me digan: “¿Qué onda con las nubes?, ¿por qué están ahí?” De provocar en ellos la curiosidad, y ahora sí, a partir de sus inquietudes, ir guiando el saber de los niños y aterrizar en un conocimiento, que es el mismo. Pero, como decía hace rato, que ya cuando llegan a ese conocimiento, ya trabajaron en otras cosas alrededor, que no es el conocimiento mismo. (Paco-2, pp. 10-11)

Al igual que en la perspectiva centrada en la enseñanza, el maestro, los niños y el contenido son los elementos fundamentales, la diferencia está en cómo se relacionan y lo que provocan tanto en los alumnos como en el profesor, en un contexto particular. Paco explica:

Dar clase, cómo enseñar, digamos, el conocimiento... El maestro, el alumno y el conocimiento siguen en el salón, en la escuela. La onda está en cómo interactúan ellos, cómo interactúan estos tres elementos, que podrían ser muchos más, el contexto de los niños, el contexto académico de profesores, etcétera. Pero, vamos a tomarlo como maestro, alumno y conocimiento, siguen estando en el aula, pero una cosa es tomar al niño como pasivo y que

el maestro es el activo. Él nada más les da el conocimiento a los chavos. Él como que transmite, nada más transmite.

Y otro, y eso yo... es lo que quería como dar claro, yo les doy el conocimiento a mis niños y lo otro es que los tres se muevan; que los niños investiguen, que el maestro investigue con ellos, que el conocimiento se pueda modificar. Que el maestro pueda entenderlo de otra manera, el mismo contenido, porque hay cosas que no sabemos. Entonces, donde los niños sean... Por una parte presencial la adopción del conocimiento [*sic*], que no nada más estén sentados o parados o esperando a que les llegue a ellos, sino que ellos tengan una interacción directa con el contenido y con el maestro. (Paco-2, pp. 11-12)

Posiblemente, como también lo mencionó Abril al inicio de este apartado, la explicación continúa como una de las formas más utilizadas por varios de los futuros maestros, no obstante que el currículo de 1993 proponía maneras diferenciadas de trabajo, según el objeto de conocimiento, más relacionadas con el significado que Paco le atribuye a la perspectiva centrada en el aprendizaje.

Con todo y que los estudiantes de esta generación trabajaron el currículo 93 cuando niños, al parecer el lapso de cinco semestres no es suficiente para apropiarse de lo que ocho equipos de especialistas, cada uno de ellos con muchos años de estudio en una sola asignatura, diseñaron para que los maestros enseñen (ocho materias) a niños de 1º a 6º grados de primaria y que estaba contenido en un plan de estudio, 48 programas, 30 libros para el maestro y 33 libros de los niños, aproximadamente.

Un aspecto más que señalaron los profesores principiantes de la fase preactiva de la docencia es la revisión de la planeación, por parte de los maestros de la BENM. Abril se explaya:

Para ir [a la primaria] tenemos que hacer nuestra planeación. ¡Muchas!, lo cual genera una carga de estrés por demás, porque en muchas ocasiones no da tiempo para revisarla por parte de los profesores de las asignaturas.

Llega uno con muchas inquietudes... Que me la firmaron a última hora y ya no sé si estuvo bien o estuvo mal.

Se fijan un poco más en cuanto a qué tanto hiciste, qué tanto material vas a dar, que en cuanto a datos. No si va a funcionar la estrategia. Fueron escasos los maestros que sí se preocupaban por la estrategia que ibas a utilizar. Si

están de acuerdo al grado; si están de acuerdo al contexto del alumno; si ya pensaste en si no te funcionan, qué vas a hacer, fueron pocos. (Abril-2, p. 12)

Por su parte, Mayo refiere:

Cuando regresaban las planeaciones, las regresaban y decían: “¡Ah!, sí, está bien o está mal”. Y era volver a corregir.

Y te decían: “Sí, así vete a la primaria”. Muchas veces te ibas así. “A ver cómo me va, porque no hay una revisión exacta.” (Mayo, p. 18)

En ambos relatos las profesoras expresan las tensiones emocionales que viven y perciben que la valoración de varios de los profesores respecto al saber en la planeación se traduce sólo en el aspecto formal y técnico y en la cantidad de material que llevan para trabajar en el aula. Mientras que para ellas, su preocupación está en la pertinencia o no de las estrategias didácticas que en cada una de las clases implementarán con niños. Mayo agrega:

Sabemos que no hay recetas y que, no porque él diga que está bien, me va a ir bien, pero sí era como... ir más seguro de lo que ibas a hacer; tenía una buena orientación o apuntaba al enfoque o algo así, pero muchas veces no lo hacía. (Mayo, p. 18)

Si bien buscan la aprobación “de los que saben más”, también esperan los cuestionamientos que les permitan pensar aquello que no contemplaron. Ellos saben que no hay recetas y están conscientes del hecho de que por más que el profesor de la asignatura apruebe la planeación y la comparta con ellos, no es garantía de que en el trabajo con los alumnos todo resulte.

Asimismo, la firma de los maestros en las planeaciones adquiere varios significados para las normalistas. Por un lado es la llave de entrada a la primaria para trabajar con los niños. Por el otro, si la firma es producto de la revisión minuciosa de la planeación, se traduce en seguridad para desempeñar su trabajo docente.

Las experiencias vividas en torno al saber planear no siempre fueron positivas. Al parecer la relación que tienen algunos de los normalistas con el magisterio en servicio les da un saber diferente a los estudiantes que no la tienen,

ya que los docentes de la BENM no dan las orientaciones pertinentes. Mayo refiere:

En primero me costó mucho trabajo porque yo tenía compañeros que sus papás, su papá, su tía, su hermana o alguien era maestro. De cierta forma, sabían cómo hacer una planeación. Conocían los planes y programas y yo no.

Yo era la primera persona de mi familia que iba a ser maestra. Entonces, cuando a mí me decía el maestro: "Hazte una planeación." ¿Y cómo le hago? o ¿qué le pongo? o ¿qué?

Yo decía: "Enséñeme a hacerla". Y ese maestro nos dijo: "No, haz tu planeación". Y como yo pude, la hice. No me dijo, tienes que empezar con un inicio, un desarrollo y un cierre, sino haz tu planeación, así como puedas. Yo con toda la pena del mundo, la hice como Dios me dio a entender, la verdad, porque nunca me enseñaron cómo iniciar una planeación, sino, no más "hazla" y ya. Entonces, era frustrante en segundo que la maestra me dijera está mal, pero tampoco me decía cómo corregirla o cómo hacerla, nada más me decía: "¡Está mal! Hazla. Vuévela a hacer". Yo me sentía mal, sí, me sentía muy mal... Yo decía no, para esto no sirvo, mejor me voy. (Mayo, p. 18-19)

La relación profesora alumna no favorecía el proceso de aprendizaje, ni el diálogo que permitiera a las dos reconocer que hay diferentes perspectivas de planeación. Al final de cuentas, la que tenía la última palabra era la maestra y Mayo pensó en abandonar la carrera. La principiante comenta:

Mi maestra de Observación siempre me decía que lo que yo hacía estaba mal, siempre me decía eso, y por más que yo hacía... "Ash, quiero material." Y yo hacía material y me decía: "Está mal, por eso los niños no aprenden".

Y yo decía: "¡Ay!, pero por qué me dice que no aprenden", si yo sentía que los niños sí lo hacían bien o aprendían. La maestra como que también a mí me bloqueaba. Yo decía: "No, todo lo que hago está mal." No sentía un apoyo y yo tampoco me sentía satisfecha con lo que hacía en la primaria, ni en la clase de la maestra. Entonces, era un caos completamente, sí, ese año fue para mí el peor, sí. (Mayo, p. 18)

Para los estudiantes profesores un saber específico que distingue a la profesión es el relativo a la planeación. Con él aluden, básicamente, a la trama que tejen con el contenido disciplinar, las formas de enseñanza (énfasis en la explicación), el uso del tiempo y los recursos didácticos. Al parecer, prevalece la

idea de la práctica docente como actividad técnica y por lo tanto en los momentos que debe contemplar su plan de acción (inicio, desarrollo, cierre). El por qué y para qué del sentido de la educación escolar y de la enseñanza se dejan de lado al igual que las características de los sujetos con los que se trabaja.

En la conformación del saber de la planeación, los estudiantes valoran positivamente el modelado de los procesos didácticos por parte de los profesores de la BENM y lo que ellos experimentan en esas situaciones. Así construyen un conjunto de estrategias que adaptan a las edades de los niños y a los diferentes contextos, ya que se convierten en ejemplos de cómo trabajar con los alumnos de la primaria.

4.1.4 El saber de la recuperación

Los estudios sobre la vida en las aulas dan cuenta de la simultaneidad y de lo impredecible de los acontecimientos que se presentan en la fase interactiva y que reclaman al maestro tomar decisiones casi de manera inmediata. El profesor difícilmente puede pararse a reflexionar críticamente sobre su actuación, en los imprevistos y en “las exigencias del aquí y ahora” (Jackson, 1992) que cotidianamente enfrenta y ante los que tiene que responder con urgencia.

Las deliberaciones prácticas del docente remiten, muchas veces, a consecuencias irreversibles por lo que, según Dewey (1993), el maestro tiene que prestar atención a lo que le enseña su conducta. A partir de la reflexión sobre los recuerdos de esas experiencias, convierte las consecuencias de su acción en problemas y busca posibles causas. Examina en particular las que están relacionadas con sus propios hábitos y deseos.

La reflexión retrospectiva o sobre la acción es la que posibilita al profesor hacer conscientes los significados de las experiencias que vive con los niños; establecer diferentes conexiones entre la acción y el padecer para lograr una nueva y profunda comprensión sobre su práctica docente y lo hace menos susceptible de dejarse llevar por la actuación o los discursos de otros (Van Manen, 2003).

Asimismo, las investigaciones muestran que los saberes que moviliza y emplea el maestro en su práctica cotidiana son “saberes que proceden de ella, de una forma o de otra, y sirven para resolver los problemas de los docentes en ejercicio, dando sentido a las situaciones de trabajo que les son propias” (Tardif, 2004, p. 45).

Los saberes dependen no sólo del contexto particular en el que el profesor ejerce, sino también de su personalidad, es decir, se originan “en las constantes transacciones entre lo que *son* (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que *hacen*” (Tardif, 2004, p. 14).

Son saberes prácticos, la mayoría de las veces tácitos, que requieren que el docente los haga conscientes y los revise para estar en condiciones de actuar de la mejor manera, en función de lo que es bueno para la vida de los niños y jóvenes.

Luego, la formación profesional tiene que ver con “ponerse en forma” para desempeñar ese tipo de prácticas. Bárcena (2005) sostiene que es en la experiencia de enseñar que el sujeto se produce a sí mismo como maestro. La riqueza depende de las conexiones que haga a posteriori. El valor formativo de las vivencias sólo se da si los normalistas tienen un tiempo y espacio para reflexionar sobre lo que ocurrió, sobre lo que hicieron, para buscar otros modos de hacer las cosas. Esto es lo que Ferry (1998, p. 54) y Van Manen (2003, p. 25) llaman un trabajo sobre sí mismo, es decir formarse.

En esa dirección, una de las tareas que los futuros docentes tienen que llevar a cabo para el aprendizaje del oficio, tanto en los cursos relacionados con las asignaturas y su enseñanza, como en los del acercamiento gradual a la práctica, es documentar por escrito las observaciones que efectúan en las escuelas primarias y sus experiencias como docentes para realizar, posteriormente, los análisis pertinentes. Para ello se valen, en un primer momento, de diversas herramientas.

En los relatos de los profesores principiantes podemos distinguir la elaboración y uso de instrumentos variados (diarios, registros de observación, escalas estimativas, autoevaluaciones y textos tipo resumen) a lo largo de la

formación inicial, así como diferentes formas de recuperar la experiencia y que no necesariamente corresponden a las prescripciones curriculares. Un ejemplo es lo que Gaby relata:

Con una [maestra] llevábamos un registro de observación y te lo hacía llenar. Era un cuadro y después unas preguntas. Te decía: ¿Cómo fue tu introducción? Buena, mala, regular”. Más o menos algo así.

Y posteriormente, esa maestra sí te pasaba a observar, y te decía: “Yo te vi así, así y así”. O cuando no te pasaba a observar, te decía: “Bueno, tu desempeño yo me figuro que fue bueno, pero no te daba algo más porque se guiaba mucho en lo que entregabas de planeación. Conmigo se basaban en eso y de hecho solamente me fueron a observar en tercero y los comentarios eran destructivos. (Gaby, pp. 25-26)

Además, es posible reconocer que para la mayoría de los normalistas hay un antes y un después del inicio de la práctica intensiva en condiciones reales respecto al saber de la recuperación y al tipo de instrumento que emplean. En palabras de Luisa:

Al principio se reflexionaba haciendo un texto, una autoevaluación. Ahí empezamos con la primera reflexión sobre lo que pasó, en qué fallé, cómo me autoevalúo, según lo que me están pidiendo en cada asignatura. Después venía el diario, el diario de grupo de los niños y el diario del grupo, en el diario de nosotros, lo que ha pasado: ¿por qué pasó? y qué solución le doy. Eran tres tipos de reflexión y el del alumno que era el más importante porque el alumno expresaba en el cuaderno lo que había visto, lo más significativo para él.

El de observación para cada asignatura, y al maestro de cada asignatura, si le interesaba, leía y nos daba un comentario.

En cuarto año ya era diferente. Se hacía por medio del diario, de un diario más explícito porque ya tendría que llevar elementos que nos ayudara a formar [sic] nuestro trabajo docente. (Luisa, pp. 18-19)

Por su parte, Abril describe que:

Después de que uno va a la práctica, el siguiente paso es o debió haber sido la recuperación de la práctica en la Normal, la cual muchas veces, todos los maestros, todos, todos preguntan: “¿Qué tal te fue?” y “¿eso en qué te sirve?”,

pero no especifican qué tal te fue, pero en qué... Si había cooperativa, o sea, ¡qué tal me fue...! No son específicos en lo que se quiere saber. Y en esa ambigüedad, todos empiezan a decir: "Me dieron rosas". "Me dieron, este, chocolates". "Me dieron muchos abrazos". Pero no se aborda el qué tal te fue, ¿en qué sentido?, en el pedagógico. ¿Te funcionó?, ¿no te funcionó?, ¿por qué?

Se lleva un diario. Un diario del maestro, el cual cuesta mucho trabajo hacerlo porque no se nos dice qué debemos hacer en un diario. Pero nosotros le ponemos: "Llegué a tal hora. Hice tal cosa". No somos tan puntuales. En mi caso, hasta cuarto año me doy cuenta de que debo especificar: ¿Cómo lo dijo el niño?, ¿qué hice yo?, ¿por qué lo hice? (Abril-2 pp. 12-13)

En algunas de las narraciones, como la de esta profesora, incluso existe una diferencia entre el tipo de reflexión que realizaban sobre las experiencias vividas en la primaria y la reflexión sobre las condiciones en las que tiene lugar la recuperación en las aulas de la Normal.

En ese tenor, Mayo nos comparte que ella y su grupo utilizaban, para la recuperación de las experiencias en la primaria, el diario. En sus primeras visitas, al parecer, daba igual hacerlo o no. Bastaba con comentar en el salón la valoración de su actuación como maestros, no obstante que, según Van Manen (2003), la escritura implica una cierta reflexión y la organización del pensamiento. Ella refiere:

Al principio nos pedían hacer un diario. No todos lo hacíamos. Y la forma de analizarlo, yo creo que tampoco era la correcta porque en ocasiones ni hacías el diario, pero tú decías cómo creías que te iba en la práctica.

A lo mejor yo decía... yo sabía que me iba mal, pero a la hora de analizarlo, yo decía: "Me fue bien. Los niños todos aprendieron y esto y lo otro". Y ya al paso del tiempo, te van enseñando cómo analizar y cómo llevar a cabo el diario. (Mayo, p. 17)

Posteriormente expresa:

Porque había maestros que si tú les decías: "Es que me fue mal." "No es que la práctica lo es todo". Si te fue mal en la práctica, tu calificación va a ser mala. Entonces, yo decía: "No puedo perder mi beca, no puedo perder ciertas cosas que yo tenía en la Normal". Y yo decía: "Me fue bien". Por eso yo decía que me iba bien. (Mayo, p. 18)

En los primeros años de la carrera, en algunos grupos, como es el de Mayo, el registro sirve para dar cuenta de lo “bien que salía la práctica”, aun a sabiendas de que algo no había funcionado, pero de ello dependía su calificación y, por lo tanto, los apoyos que recibían de la BENM.

De igual forma, Gaby comenta que la recuperación de la práctica estaba en función de los objetivos de aprendizaje. Reportar el logro y la falta de problemas hacía que se considerara una práctica eficaz, y ello daba lugar a valoraciones positivas por parte del maestro de la BENM. Ella narra:

Yo recuerdo que me decía: “¿Lograste el objetivo?, ¿cómo te fue con tus secuencias?” “Ah, no, pues tal”. Si las hiciste bien y tienes un comentario favorable: “¡Perfecto!, eres lo mejor”, y eso si no habías tenido suerte de que te fueran a ver, porque si no, yo me acuerdo que había una maestra que en vez de hacer comentarios constructivos, te decía hasta... que estabas mal, mal y mal y mal y no te bajaba, pero no te decía algo más.

Y con la de Observación era como que: “¿Qué actividades hiciste?, ¿te resultaron esas actividades?, ¿por qué? Como que era un poco más a profundidad, pero yo sigo sintiendo que era así como que muy superfluo. No se le daba tanta profundidad, porque te daban más tus debilidades que tus fortalezas y yo sé que tienes que trabajar con las debilidades, pero también las fortalezas son importantes, porque te dan más ánimos. (Gaby, pp. 24-25)

En las narrativas de las profesoras principiantes, los maestros de la Normal tienen un papel esencial en la configuración del saber de la recuperación. Al parecer, las concepciones sobre la práctica docente que algunos de ellos tienen, no se modificaron con el nuevo currículo y las dificultades que enfrentan los profesores en formación las interpretan como un déficit y no como parte del aprendizaje del oficio y constitutivas de la profesión.

Otros prefieren señalar únicamente los errores, lo que da lugar a lo que Esteve (2005) denomina “modelos negativos”, en tanto que se trabaja a partir de la crítica a las actuaciones de los futuros docentes. El resultado es lo que no debe hacer en el salón de clase, en vez de profundizar en la creación de nuevos modelos para la enseñanza. Además, los modelos negativos generan sentimientos de frustración en los normalistas y en algunos casos obstruyen otro tipo de aprendizajes.

Sin embargo, aun y cuando la recuperación en el aula no permitía el análisis de las dificultades, ni captar el sentido y las características de las actividades que implementaban con los niños, los normalistas sabían que algo no funcionó y utilizaban otras estrategias (diálogo con otros maestros y compañeros, buscar más información) para mejorar su desempeño. Mayo reconoce:

Yo sabía internamente que no [me iba bien] y que tenía que mejorar. Y ya por mi propia [sic] yo decía que tenía que mejorar. Por ejemplo, me ponía a leer más. Intercambiaba con mis compañeros que yo sentía que iban bien en sus prácticas o que los mismos maestros los felicitaban de cierto modo o les decían que iban muy bien. Yo les preguntaba qué hacer, cómo le hacían porque a mí no me daba resultado y a los maestros que les tenía más confianza me acercaba y les preguntaba. Así iba mejorando mis prácticas, y así yo misma me sentía satisfecha con lo que hacía. (Mayo, pp. 16-17)

En el caso de Hugo, que es el único de los entrevistados que indica que en el último año de la carrera el análisis fue muy superficial, el diálogo con sus compañeros fue la estrategia para mejorar su práctica. Expresa:

En cuarto, era muy vago, con la maestra era así, como que muy vago el análisis, pero el análisis lo llevábamos entre los compañeros. Nos sentábamos, platicábamos, no nada más con compañeros de grupo, sino con otros de la misma generación. Y cada quien daba distintas alternativas, y al fin de cuentas uno decidía cuál usar. Ese análisis lo íbamos haciendo entre los conocidos, más que nada. (Hugo, pp. 20-21)

Por su parte, Ale señala que a pesar de la libertad que tenían con sus docentes para poner sobre la mesa los asuntos a reflexionar, el análisis no se efectuaba debido a los reclamos de sus compañeros ante la falta de supervisión o a que los profesores no les compartían lo que habían observado en su trabajo con el grupo, quizá por no incomodarlos. Menciona que:

Los maestros trataban de dejarnos la libertad de empezar la reflexión, pero como que muchos compañeros se iban más por el lado de: "Es que no me fue a observar. Y los maestros no van y no nos observan. Entonces, no nos pueden decir sus observaciones y sus comentarios".

Como que era más el reclamo a los maestros que no iban y no nos observaban. Y los pocos maestros que nos observaban, muy pocos nos decían cómo nos veían realmente. Era así como que... yo digo que se perdía porque muchos compañeros reclamaban que no los observaban, otros no decían nada.

Y los maestros que sí nos observaban, a veces sí te lo decían acabando ese mismo día y te decían: "Que esto y esto, pero vamos a ahondar más en la clase". Y llegaba la clase y no recuperábamos. No decía abiertamente lo que ocurría. Yo creo que decía: "No, cómo voy a lastimar al alumno". Yo digo que se perdía. Se iba más por el programa normal de trabajo, la lectura, la actividad. (Ale, p. 40)

En otro de los grupos de la BENM, la falta de comunicación entre los maestros de las distintas asignaturas propiciaba que los alumnos repitieran la misma información en los espacios curriculares. Al parecer, los docentes nunca se enteraron y los normalistas tampoco hicieron nada para modificar lo que pasa en la recuperación de la práctica. Paco narra:

Llegábamos y cuando se anotaba eso en los diarios de ver lo que hacía el profesor, cuando todavía no éramos nosotros los profesores que hacíamos nuestro diario, era llegar y: "¿Y qué vieron en su salón?". "Yo vi que el maestro, iba bien fodongo o nos dio tal clase de matemáticas." "¡Ah, bueno, el que sigue!". Y así eran 17 veces que tenía uno que chutarse el cómo te fue en la escuela.

Éramos 17 compañeros que daban sus 17 puntos de vista superficiales o no, pero los daban. No hacíamos nada con lo que el compañero decía. "Oye, qué piensas de lo que dijo él, o por qué piensas que se dé esto". No, no, no. Y eso multiplíquelo por los espacios en que hacíamos eso, pues era un chorro.

Nos lo preguntaba el [maestro] que teníamos. Estrategias de estudio, nos las preguntaban. Si teníamos el de Escuela y contexto, el de Contexto nos preguntaba. Si teníamos Desarrollo infantil, el de Desarrollo... ¡Nos lo preguntaban los cuatro!

Al último que se lo preguntaban, uno, como compañero, decía: "¡Éste va a decir esto otra vez!". Hasta casi, casi con las mismas palabras, como los niños se aprenden los comerciales, "¡este cuate va a decir esto y esto y esto..." (Paco-2, p. 21)

Respecto a Hugo, él dice que en su grupo pocas veces se analizaban las observaciones y lo que ocurría en las jornadas de práctica. Piensa que uno de los

factores que influyó para que la reflexión no se diera fue el tiempo. En sus palabras:

Yo siento que no se analizaba en muchos casos. En muchos casos faltó el análisis. Siempre... sí íbamos a practicar, sí íbamos a observar, pero nunca se analizaba eso.

No sé si era por cuestión de tiempo o no sé qué otra circunstancia mermaba ahí, pero muy pocos maestros retomaban el análisis y yo creo que si se hubiera hecho un análisis era algo muy recreativo [*sic*] porque éramos bastantes. Éramos 18 en el salón. Entonces, a los 18 nos iba de distinta manera y cada quien tenía su forma de ser y de enfrentar las cosas desde otra perspectiva. Yo creo que hubiera sido un análisis... Si se hubiera llevado a cabo un análisis, hubiera sido muy, muy bueno, o también siento que hubo partes en que los alumnos no lo tomábamos en serio. Creíamos que íbamos a practicar y por practicar ya nos hacíamos acreedores a una nota buena de la maestra titular y con eso se arreglaba todo. No, no en todos, pero sí, yo creo que en más de la mitad, sí. (Hugo, p.17)

Paradójicamente, mientras Hugo alude a que compartir las experiencias docentes de cada uno de los integrantes del grupo sería una experiencia muy enriquecedora, Paco, que vivió esta situación, apunta que el sentido de la reflexión colectiva sobre las jornadas de observación y práctica está en el qué, cómo y para qué se analiza y en el trabajo intercolegiado de los maestros. Para él no basta con poner sobre el tapete el recuento de las vivencias, y menos reiteradamente, para avanzar en la comprensión y enriquecimiento de la práctica docente.

Luisa tuvo una experiencia diferente. Para ella la recuperación dependía de los actores involucrados. Señala que al regreso de la primaria los normalistas deseaban expresar todo lo que vivieron con los niños, pero el tiempo no lo permitía. En sus términos:

Creo que eso dependía mucho tanto de nosotros como del maestro porque había veces que teníamos tanto que decir y poco tiempo. Entre ello, era: “¿Cómo les fue?”, “¿a qué se enfrentaron?”. “Las fortalezas, las debilidades”; pero yo siento que era muy poco el tiempo porque uno como practicante tenía dudas y quería expresarlo todo. Fueron escasos el tiempo y la recapitulación de todo lo que habíamos hecho en esas dos o tres semanas. (Luisa, p. 15)

Ella refiere que las condiciones en que se llevaba a cabo el análisis no facilitaban compartir sus inquietudes. Sin embargo, reconoce que había maestros que orientaban la reflexión con los contenidos de las lecturas que antes de las jornadas estudiaron y los que, a decir de Luisa, no tomaban en cuenta en su práctica por no poder relacionarlos. Es a partir de los señalamientos de esos maestros que los practicantes establecen relaciones entre la teoría y la práctica y pueden construir nuevos sentidos o encontrar información sobre las problemáticas que vivieron en la primaria. La profesora destaca:

No se recapitulaba como debía ser y se hacía nada más un trabajo en el que especificaban debilidades y fortalezas y era todo, pero había maestros que nos hacían relacionar con alguna lectura o trabajo en la que ya nosotros encontrábamos algún sentido.

No sé enfrentarlo, como algunos maestros, con algún documento, porque nosotros como estudiantes lo veíamos a veces muy alejado, el documento con la realidad, porque no le dábamos la secuencia o un enlace. Al leer encontrábamos que... porque nos dejaban una lectura, no sé, se supone, se supone que esa lectura era previa a la práctica, pero ya estando en la práctica muy pocas veces nos acordábamos de aquellas lecturas. Eso era en relación con a ver que lleva, en dónde estoy encontrando este problema, qué autor me dice... este problema.

Sí, antes o después... había momentos en que, cuando venían las dudas, a ver qué pasó en la escuela. En primera, está esta lectura, qué puede [sic] relacionar con lo que estoy viviendo. (Luisa, pp. 15-16)

Más adelante, Luisa menciona que la recuperación de la experiencia era diferente en los espacios curriculares. Unos abordaban lo relativo a la didáctica de las asignaturas, mientras que los cursos de Observación analizaban los aspectos pedagógicos (uso del espacio y tiempo, organización del aula, formas de interacción, planeación, entre otras). Ella apunta:

En realidad, de cierta forma, había más recuperación en Observación que en las materias de alguna asignatura. Sin embargo, me parece que trataban de rescatar y hacernos ver que el trabajo en el aula es un lugar en el que se pueden dar infinidad de posibilidades, lo importante es saberlas encausar hacia nuestro propósito. Lo que sí, en las asignaturas de enseñanza predominaba el análisis, en función del enfoque de la asignatura y las estrategias para llevarlo a cabo, mientras que Observación trataba de resaltar el enfoque globalizador, así como situaciones más técnicas, como la forma de

planear, la redacción, distribución de tiempos, estrategias para la interrelación con los alumnos. Aunque insisto en que la recuperación de la práctica era un tanto superficial. (Luisa, p. 37)

A pesar del énfasis que hace la profesora principiante sobre la poca profundidad del análisis de la experiencia, para ella el común denominador del saber de la recuperación que propiciaban sus maestros era el que los estudiantes de ese grupo tomaran conciencia de las características de la práctica docente y cómo aprovecharlas para lograr los aprendizajes de los niños.

En las vivencias que nos contaron los profesores principiantes identificamos lo que Van Manen (1998) sostiene respecto a la reflexión. Ésta no es una cuestión de todo o nada, sino que admite grados y niveles. Con base en otros teóricos de la educación, este autor distingue cuatro e indica que “algunos de ellos se entremezclan entre sí.” El primero es la reflexión que los sujetos hacen en la vida cotidiana; “en parte habituada y en parte rutinaria, en parte compuesta de racionalidad intuitiva, prerreflexiva y semirreflexiva” (p. 112).

El segundo nivel se refiere a la reflexión que nos permite verbalizar la experiencia y dar cuenta de nuestra actuación. Es limitada e incidental, pero de ella desprendemos “principios prácticos, qué hacer y qué no, e ideas limitadas” (p. 112). En estos dos niveles podemos ubicar los relatos de los normalistas respecto a lo que ellos denominaron como la recuperación de la experiencia práctica de ser maestros. En el caso de Luisa, podemos vislumbrar una incipiente relación con el saber teórico, pero no tiene lo que caracteriza al tercer nivel de Van Manen y que alude a la reflexión sistemática y continua de la experiencia, tanto propia como ajena. Su propósito es “desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas sobre las acciones cotidianas” (pp.112-113). Aquí, el conocimiento procedente de las comunidades científicas o académicas ayuda a construir otros sentidos y significados sobre las experiencias humanas.

Por último, está la reflexión que da cuenta sobre qué, cómo pensamos y “teorizamos para llegar a una comprensión más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento, y para saber cómo funciona este conocimiento y cómo puede

aplicarse a la comprensión activa de nuestra acción práctica” (Van Manen, 1998, p. 113).

El hecho de que los profesores puedan distinguir estos niveles y comprendan los tipos de conocimiento que ponen en juego, les permite, según Van Manen, actuar más conscientemente y comprender la naturaleza de la propia experiencia reflexiva.

Aun cuando en esta indagación faltan elementos para analizar con mayor profundidad el contenido del saber de la recuperación que los normalistas construyen, sí es posible identificar algunos de los elementos del tercero y cuarto nivel de Van Manen en las experiencias que a continuación presento y que básicamente se viven en el último año de la carrera al realizar el servicio social.

El sentido de los instrumentos y la construcción del sentido formativo de la recuperación de la experiencia no es algo que se genere de manera espontánea. Aun cuando varios normalistas señalan que elaboraron diarios desde el primer semestre, hacerlo con determinada conciencia fue resultado de la intervención de algunos maestros de la BENM y con un cierto modelado por parte de ellos para efectuar el análisis. Asimismo, van tejiendo redes conceptuales al recuperar contenidos que trabajaron en los años precedentes. En el transcurso de los tres primeros años, en los relatos se muestra que son escasos los espacios curriculares que coadyuvaron a que los normalistas desarrollaran este tipo de saberes. Para los normalistas esto se da, fundamentalmente, en la práctica intensiva en condiciones reales, es decir, en el último año de la carrera. Paco nos cuenta que en cuarto semestre:

En Historia, sí utilizamos instrumentos de reflexión y estrategias diversas. Ahí empecé a hacer mi diario de clase de historia, por lo menos con conciencia, el registro de la clase. Ahí empecé a diversificar estrategias de intervención con los alumnos; de aterrizar eso que veía en primer semestre, de cómo eran los niños: “Ahora ya viste cómo son. Ahora qué onda. ¿Qué vas a hacer? Ya que viste que no van comidos o no sé, lo que veas, ¿y ahora que vas a hacer con eso?”.

Fue en esa materia donde yo ya empecé a trabajar más. En la de historia empezábamos. Yo empezaba a darme cuenta, pero también lo deje ahí. Ya lo

retomé hasta cuarto año, donde ahí sí, nuestra maestra de seminario nos hacía mucho énfasis en el manejo del diario.

Para Paco la reflexión es “como un punto de partida para cambiar algo” (p. 21), y a continuación agrega:

Yo voy, y entendí al último, que voy, trabajo con los niños, hago mi diario lo más fiel posible a lo que pasó en mi salón. Transcribo todo. Después lo leo e interpreto qué estoy haciendo.

Muchas veces, cuando hacía mis primeros diarios, di la clase de historia y nada más. Ahora tenía que ver cómo empezó mi clase de historia; qué pregunté, qué les enseñé; qué me fueron respondiendo cada uno. Al revisar mi diario, me iba dando cuenta: “¡Ah, este niño me preguntó esto!, ¿por qué me habrá preguntado esto?” “¿Quiere decir que las instrucciones que le di a él no quedaron claras o me está preguntando esto porque él quiere saber cómo se hace?”.

Ahí empiezas a ver qué es lo que podrías mejorar conforme a tu práctica. Es donde ahí viene la reflexión, que muchas veces se queda en lo superficial o algunas otras veces que haces algo o si te ayudan a modificar tus hábitos, dices: “Para la otra voy a dar las instrucciones más precisas” o “para la otra voy a entregar el material antes” o “para la otra voy a buscar algo más atractivo porque vi en el diario que los niños, yo preguntaba cosas y no me respondían o este niño me respondió esto. Eso lo voy a tomar en cuenta para la próxima clase, que son sus intereses”.

Este instrumento, como reflexión, nos hace cambiar de alguna manera nuestro desenvolvimiento en el aula. (Paco-2, pp. 21-22)

La reflexión sobre la experiencia lleva al docente a distinguir otros elementos, a establecer otras relaciones y a proponer formas diferentes de actuar en el aula.

Paco menciona que el diario como un instrumento asociado a la reflexión le permite tomar distancia y ver desde otra perspectiva su práctica docente e identificar lo que no funcionaba. Él añade:

Creo que el motivo de escribir nuestro diario es como que vernos, pero como si fuera de alguien más, como con otros ojos: “¡A ver este changuito!”, así como yo hacía con los maestros que iba a ver, yo soy uno de esos ahora. Yo veo en mi diario que estoy haciendo. Yo trato de inferir qué es lo que está pasando en el salón, qué no está haciendo el maestro bien”. Para que lo mejore. Yo, ya en el último año, sí anotaba todo.

Yo no estaba tan perdido gracias a esa asignatura de Historia. Yo le enseñaba los primeros diarios a la maestra. Decía que estaban bien, pero [que] podría ser más específico con todas las tareas, que se hacía necesario.

Yo le decía: “Oiga, maestra, es que aquí me salió mal, en este espacio del diario, en este espacio me salió mal algo”.

Ya revisábamos el diario y me interrogaba: “Es que... ¿registraste todo?” Yo de lo que me acordaba, decía: “Sí. Me acuerdo que sí”. “¿Qué es que no recuerdas? Haz algo para que de verdad...” (Paco-2, p. 22)

La imposibilidad de Paco por recuperar todo lo que ocurría en el salón de clase para entender su práctica docente y actuar en consecuencia (así como las observaciones de la maestra de seminario) genera que el maestro en formación utilice la grabadora y transcriba la comunicación que se daba entre los miembros del grupo. Menciona que, aunque era una tarea ardua, esas herramientas operaban como “la caja negra del salón”. Fue en esos momentos que él comprendió el para qué del diario. Destaca:

Yo opté por grabar mis clases. Lo cual fue así, bien, bien difícil. Yo llevaba mi grabadora, la ponía durante toda la clase y luego, para transcribirla, era un montón. Me tardaba una hora de clase para transcribirla, eran como tres, pero ahí se veía todo, todo, todo, como la caja negra del salón, qué pasaba. Sobre todo lo que me respondían los niños, todo, todo, todo. Ya yo podía reflexionar más y a la maestra le podía ayudar más a ver qué estaba pasando en mi salón. Ahí ya fue cuando empecé a agarrar la onda más de para qué me servía el diario. (Paco-2, pp. 22-23)

El análisis del diario, además, se relacionaba con la detección de la problemática que el maestro trabajarían en su documento recepcional. Problematicar las situaciones que leía en el instrumento lo obligaba a buscar lo que otros sabían o estudiaban al respecto. Dice:

Ahora sí se fue encaminando un poco más hacia la elaboración de un documento. Veía en un espacio de mi diario que había dado mal una instrucción. “Definitivamente, tengo que hacer bien las siguientes”, pero era también reflexionar de ahí, “y quién te dijo que se deben dar bien las instrucciones”, o sea, aterrizar lo que yo creía con un referente teórico. ¿Quién te dijo qué les debes preguntar a los niños? Ya buscar quién, bendito Dios, de los autores que existen en el mundo, me dice que las instrucciones se deben dar así o que un problema matemático se maneja así, para, de alguna

manera, fundamentar mi trabajo. Tratar de explicar mi trabajo en función de lo que estaba establecido con la teoría, que también me parece que es un parámetro de reflexión. Si lo que estoy haciendo yo está acorde con lo que algunos teóricos han dicho. Para eso básicamente yo buscaba respuestas a mis errores en la teoría. Para ver si estaba acorde con lo que en algún momento alguna persona habría planteado y seguirme sobre esa línea. (Paco-2, p. 23)

Paco establece una relación entre teoría-reflexión. En esa dirección, Serrano identifica varias connotaciones de la teoría en los procesos reflexivos. Una de ellas es:

La teoría, como espejo de la acción. Generalmente, la teoría se utiliza en términos de “marco”, con lo que se dirige al yo que reflexiona (el del docente) hacia determinadas representaciones establecidas como científicas, como visiones amplias o idóneas. En este sentido, la teoría tiende a valorar la acción que los sujetos realizan en el día a día: en vez de potenciarla, la teoría parece servir de vara para medir el éxito de la actuación docente (Serrano, 2007b, p. 256).

Y, por lo que podemos leer en el relato, esa es una de las acepciones y uso que Paco da a la teoría. De manera semejante, lo expresa Mayo:

Sí, y ya con la maestra analizábamos. Bueno, leíamos un fragmento del diario y veíamos cómo lo habíamos analizado con la teoría. Y, ya, decíamos: “Esto pasó porque, de acuerdo con tal autor..., dice esto y por esto pasó”.

El diario en cuarto año, lo hacíamos a dos columnas. Del lado derecho escribíamos todo tal cual había pasado en la primaria. Recuperábamos todo lo de la primaria, y del lado izquierdo... Por ejemplo: del lado derecho, si yo había escrito, los alumnos se intere... ¡No sé!... Bueno, subrayaba lo que yo consideraba importante, por así decirlo. Y esa parte yo la analizaba con un autor. Por ejemplo, si decíamos de los rincones de trabajo, los alumnos desarrollaban un tal proyecto y en el rincón gráfico plástico lo colocaron. Entonces, de acuerdo con la teoría que yo tenía, de los rincones, lo analizaba. Yo decía: “De acuerdo con el autor fulanito de tal, se cumple el objetivo de los rincones de trabajo porque los alumnos lo hacen con agrado, por esto, por esto y por esto”. Pero sí lo contrastábamos con autores, ya con la teoría. (Mayo, p. 25)

Sin embargo, y a diferencia de Mayo, Paco también entiende que la teoría puede ayudarle a superar lo que él consideraba sus errores, darle pistas para encontrar otros caminos y actuar de manera diferente.

Abril, compañera de Paco, nos comparte su experiencia al analizar el diario. Para ella en el trabajo docente tienen lugar situaciones en las que no se pueden apreciar fácilmente los significados de las reacciones de los niños. La escritura detallada y la reflexión sobre los acontecimientos le permiten darse cuenta de la existencia de interpretaciones variadas ante un mismo hecho, las que, a su vez, conducirían al maestro a tomar diferentes acciones para mejorar la enseñanza. La docente explica:

[El diario lo hacía tan puntal] porque a partir de eso uno, bueno yo, de ahí podía ir generando preguntas, las cuales me podrían servir para ir mejorando mi intervención en el salón de clases, para ir viendo la problemática, para ir abordando qué era, en el fondo, el trasfondo, lo que estaba ocurriendo en el salón, lo que estaba pasando.

Al principio, a lo mejor un silencio significa muchas cosas. Un silencio puede significar que no me entienden, que me entendieron, que ni me están haciendo caso. Todas estas cuestiones son las que dan aportación [sic]. (Abril-2, p. 13)

Ella reconoce que desde el primer año los maestros le entregaron material fotocopiado que se relacionaba con la reflexión sobre la práctica (y el diario), pero no tuvo sentido para ella al no poder relacionarlo con la experiencia práctica. Aduce que ella puede ser responsable de esta situación, pero que fue ante la necesidad de elaborar su documento recepcional que se implica, le encuentra razón de ser y desarrolla su capacidad de análisis. En sus términos:

Sin embargo, esta habilidad de alguna manera la desarrollé hasta el último año y fue por la necesidad de determinar mi documento recepcional. Fue por la necesidad de encontrarle ese gusto y fue hasta el final que uno admite: "Es que tal cosa que vi en primero, me hubiera servida para darme cuenta que ahorita es esto".

Creo que muchas veces no se le da la importancia que tiene desde primer año. Sí se nos van dando las copias, se van leyendo, pero no se van aterrizando en un por qué. Para qué se nos están dando o a lo mejor soy yo la que no lo hice, puede ser. También puede ser que haya sido yo la que no le tomé la importancia, sino hasta el último momento, de ver por qué era tan esencial. (Abril-2, p. 12)

Más adelante Abril menciona que reflexionar es “analizar la situación de manera objetiva, sin dar juicios de valor. Donde uno se ponga en el centro y vea todos los elementos que tiene a su alrededor y pueda decir: “Cuáles. Por donde ir” (Abril-2, p. 13). Es mediante esta habilidad que ella puede identificar las causas que suscitan los problemas en el aula. Que si bien, algunos de estos se originan fuera de la institución escolar, el maestro tiene la responsabilidad moral de considerar qué acciones, de las que él implementa, contribuyen a que ciertas conductas de los niños emerjan con mayor facilidad. Reconoce que el profesor desde el aula puede hacer algo por mejorar la vida de los niños. Reflexiona en voz alta:

Muchas veces a mí me ocurre que yo sé cómo está la situación dentro de mi salón en este momento, en cuanto a la violencia, porque lo ve uno, porque no puede uno cerrar los ojos y aceptar: “¡Ay, son violentos! ¿Por qué? Porque sí, porque ellos traen esa violencia”.

Pero si yo también estoy haciendo algo, si yo no les estoy dando trabajo, si yo no estoy haciendo lo correcto, los niños va a seguir en esa dinámica. Y si yo no soy objetiva, voy a decir: “Es que son violentos porque así vienen, porque así siempre han sido y así van a seguir”. Como que en el mismo juego de seguir delegando las responsabilidades a los demás, a sus papás, a la escuela, a que han sufrido, a todas esas pequeñas cosas que sí modifican, pero que uno dentro del grupo, si bien no puede ser la salvadora de todo, sí tienes, como adulto, como maestro, que tomar la responsabilidad y asumirlo. Asumir qué tanto uno puede contribuir a mejorar, a resolver la problemática que se tiene. (Abril 2, p. 15)

Ale y Luisa, compañeras del seminario y de primaria, además del diario, utilizaron el video para analizar el trabajo con los niños. También elaboraban ensayos, con el fin de definir el problema que abordarían en su documento recepcional. A partir de las imágenes, Ale y su maestra descubren que la normalista tiene cualidades para la docencia (el manejo de la voz y la interacción en el aula) que no eran perceptibles en el trato cotidiano de la Normal. La revisión del video, su transcripción y análisis, permiten a la estudiante detectar lo que funcionaba en la enseñanza, pero sobre todo identifica las acciones que tendría

que evitar. Para ella esta experiencia fue de gran utilidad en su formación.

Expone:

Trabajamos unos ensayos que, si bien, yo entendí que eran para que encontráramos por qué, qué lado queríamos abordar o qué íbamos a investigar para el documento, qué vamos a analizar, porque eran unos ensayos y nos hizo que nos grabáramos, cosa que sí me sirvió. Nos grabamos. Luisa me tocó que me grabara. Luego, nos vimos y nos analizamos, y qué veíamos. Y me dio mucha... me sorprendió, porque hasta la maestra: "¿Es tu voz?" Y le dije: "Sí". "El que hable bajito, no quiere decir que en el salón no cambie mi tono y sea una dinámica distinta". Y ya entre nosotras,... de la grabación, la transcribimos, la analizamos y hacíamos ensayos de lo que había funcionado, qué no, y eso sí, nos quedó muy claro qué no. (Ale, p. 45)

Ale dice más adelante que los productos que elaboró en el seminario no los utilizó en su documento recepcional, pero sí contribuyeron a que entendiera que la reflexión iba acompañada de la revisión teórica para encontrar razones de su actuación en el aula, para analizar las situaciones vividas y buscar cómo mejorar su práctica docente. En cuanto a la elaboración del diario y a diferencia de otros compañeros de la generación, expresó que no tuvo sentido para ella. Sólo lo utilizó para darle credibilidad a su trabajo de titulación. Menciona:

Aunque al final de cuentas esos ensayos, yo no los ocupé en mi documento. Yo me fui por otra vertiente, que igual en cuanto a redacción, sí tuve que retomar pero, no... Como que yo sí, no me costó trabajo entender que teníamos que reflexionar, sacar autores, sustentar lo que estábamos haciendo, por qué había pasado eso y ver qué íbamos a hacer para mejorar el trabajo. Bajo esa dinámica yo tenía claro que quería hacer. No...no vi... mucha funcionalidad. Hasta cierto punto, nos hacía hacer el diario que es cosa que si bien retomé y puse en mi documento, nada más fue como un sustento, para como que creyeran lo que les contaba, porque no. (Ale, p. 45)

Respecto a la relación teoría-práctica, parece que para Ale el estudio del conocimiento sistemático en la Normal, además de posibilitar pensar de otro modo las experiencias vividas y emprender otras acciones, la estimula a iniciar nuevos procesos de indagación. De alguna manera encontramos elementos del cuarto

nivel de Van Manen (1998, p. 113) respecto a una actitud más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento teórico que incita a la estudiante a buscar caminos para comprender el sentido de ser maestro. Ale lo dice así:

Porque de hecho yo tuve la necesidad de buscar más allá para entender lo que pasaba. Entonces, para mí hubo igual sí [utilidad], pero esa teoría como que me dejó más la inquietud de buscar más allá para entender por completo cuál es mi papel en la primaria. (Ale, p. 42)

También para Luisa, compañera de andanzas de Ale, el uso del video y las lecturas que la maestra del seminario les proporcionaba la ayudaron a mejorar su práctica.

Mediante la reflexión contrastaba la planeación con lo que instrumentaba en el aula y así se daba cuenta de que ciertas actividades no correspondían a los propósitos que perseguía. En un segundo momento, la lectura de los textos le ayudaba en el análisis del significado de su práctica y con la revisión del video toma conciencia de la imagen que trasmitía a sus alumnos a partir de sus acciones. La profesora narra:

[La reflexión es] a veces en el grupo no nos damos cuenta de lo que en verdad planeamos. Planeamos y no me daba cuenta de que eso no iba enfocado a mi proyecto y que ya estaba viendo otras cosas y que lo que me iba a interesar en ese momento era mi proyecto, que era relativo a español, aunque había otras materias también importantes.

Después, viene la reflexión con documentos que ella nos daba acerca del constructivismo, que era a lo que nos llevaba, el significado de lo que estábamos haciendo, si era en verdad significativo, no sé.

Nos grababa. En la grabación, nosotros nos veíamos. Ver la forma de pararte. Si repito muchas veces la misma palabra. Cómo los niños me ven a mí. Es algo que nos hacía reflexionar, porque yo no sabía cómo me veían todos mis niños... En qué lugar siempre me paraba o si andaba en todo el salón. Me ayudó a mejorar mi práctica. (Luisa, pp. 25-26)

4.1.5 Los saberes en la escuela primaria

Uno de los supuestos del PELEP-97 es que para lograr el perfil de egreso los normalistas tienen que aprender a ser maestros actuando como profesores, bajo la supervisión y asesoría de docentes experimentados (tanto de primaria como de normal).

Este supuesto, al parecer, se fundamenta en investigaciones que indican que el saber docente es plural, heterogéneo y temporal (Cochran-Smith, 1999; Tardif, 2004). Engloba aspectos disciplinarios, curriculares, éticos y, sobre todo, experienciales. Estos últimos se refieren a los saberes que los docentes construyen y movilizan en la situación de trabajo, es decir, en los diversos contextos escolares donde tienen lugar las interacciones con los niños.

De ahí que, como afirma Hargreaves, exista “una compleja distribución social del conocimiento en la escuela: ningún profesor en particular conoce o puede conocer la totalidad del conocimiento profesional que los profesores poseen” (Hargreaves, 1999 en Marcelo, 2002, p. 16).

Además, el saber de un maestro no es un todo conceptual unificado, ya que de acuerdo con Tardif el profesor utiliza teorías variadas, concepciones y técnicas según sus necesidades, por lo que están al servicio de la acción. “Su relación con los saberes no es de búsqueda de coherencia, sino de utilización integrada en el trabajo” (p. 194), en tanto que tiene que lograr, simultáneamente, diversos objetivos (por ejemplo la gestión del aula, la instrumentación de los programas de acuerdo al contexto situacional, vínculos afectivos con y entre los niños) y que requieren, a su vez, diferentes conocimientos y habilidades (Tardif, 2004, pp. 194-195).

Asimismo, el saber de la experiencia, la mayoría de las veces, es tácito y los maestros no están conscientes de él. Algunos estudiosos (Arnaus, 1999; Tardif, 2004, entre otros) indican que no es fácil apreciarlo a simple vista y que está regulado por esquemas prácticos o esquemas de acción (Gimeno, 1992; Perrenoud, 2007) o por lo que Pérez denomina el pensamiento práctico y que es

el que “orienta y gobierna la interpretación de los modos de intervenir sobre la realidad” (Pérez, 1999, p. 636).

Por tanto, el propósito de que los estudiantes profesores se involucren directamente en las tareas profesionales que desempeñarán en un futuro próximo, es, precisamente, que desarrollen ese pensamiento práctico, ya que éste no puede entenderse como “un proceso isomórfico al que conduce la elaboración del conocimiento teórico, ni una simple y directa asimilación y aplicación del mismo” (Pérez, 1999, p. 636). Igualmente, es en el trabajo cotidiano con los niños que los normalistas desarrollan lo que Van Manen (1998) denomina “el tacto” y que se refiere a una sensibilidad para actuar solícitamente en las situaciones pedagógicas.

En las narraciones, los normalistas aluden a distintos tipos de saberes docentes que circulan en la escuela durante los periodos de práctica. Los saberes están encarnados en diferentes sujetos: los maestros de primaria y de normal (jornadas regulares); el tutor, el asesor del seminario y los estudiantes profesores, en la práctica intensiva.

Respecto al saber de los maestros de primaria y que se objetivaba en los comentarios a los normalistas, los entrevistados refieren que de los cuatro o cinco profesores con los que trabajaron en las jornadas de práctica, fueron pocos los que les hicieron observaciones para mejorar su intervención en el aula. La mayoría de las sugerencias versaron sobre el material didáctico que utilizaban (tipo, características de acuerdo al grado y uso). Otros docentes les recomendaban que revisaran los materiales que la SEP les otorgaba (ficheros, libros para el maestro) para trabajar temas específicos. Los menos, hacía señalamientos sobre el contenido, sobre todo cuando los estudiantes no enseñaban los temas que los profesores les habían asignado. A decir de Mayo, era poco probable que los maestros le dijeran: “Mejora así tu contenido” (Mayo, p. 24).

En el caso de Ale, ella sí recibía sugerencias por parte de los maestros que se involucraron en su formación. Los comentarios eran en cuanto a su voz y que, según nos contó en el saber de la recuperación, aprendió a manejar en el trayecto

de la formación. Ale sintió que la relación con los profesores de práctica era de protegerlos ante los maestros de la BENM. La principiante menciona:

En las prácticas, los maestros que me tocaron a mí, había quien sí se comprometía y sí me decía: “¡Ay no! te falta esto o tu tono de voz...” Sí, o siempre el control de grupo. ¡Como les encantaba eso!, que el control de grupo.

Y había quien no, ellos trataban... como que nos arropaban en cierta forma porque trataban de no causarnos conflicto con los maestros de la Normal. (Ale, p. 42)

Por su parte Luisa nos comparte la función que tenían los docentes y coincide con Ale en que el control de grupo es un aspecto fundamental para los maestros de primaria. En sus palabras:

[Los maestros] de primaria: ser el que nada más... observarte y ver si estás cumpliendo con el trabajo que viene en tu planeación. No se enfocaban tanto en los enfoques de cada materia y para ellos, no sé, si nuestro trabajo docente era el adecuado.

Ellos no se fijaban si estaba yo cumpliendo con el enfoque, si traía material para todos, si el material era concreto. Simplemente se fijaban en si tenía control del grupo. Si para ellos tenía control del grupo, iba a ser una buena maestra. Ese era el rol más del maestro en esos momentos. (Luisa, p. 26)

Conforme a los señalamientos de sus profesores de práctica, Luisa experimentó dos preocupaciones que la acompañaron a lo largo de la formación inicial y que no pudo resolver: el seguir al pie de la letra la planeación y tener control de grupo. Ella comenta:

Había veces o semanas en las que planeaba y me iba muy bien, pero otras semanas en las que no me iba tan bien.

No me iba bien porque no había, no querían... más bien, no había la atención que yo quería en ese momento, aunque el grupo trabajaba. Pero yo quería un control sobre el grupo, que no sé, tal vez lo tradicional, que el grupo trabajara en silencio. No comprendí hasta ahorita [como maestra principiante] que el grupo trabaja aun si no hay silencio. (Luisa-2, pp. 19-20)

Al parecer, el peso que tuvieron las observaciones de los docentes (de diferentes escuelas) y la reiteración de los comentarios, no permitió a Luisa

modificar sus creencias sobre el sentido de la planeación y del “orden en el aula”. No obstante los indicios que ella observaba en la interacción con los niños y lo impredecible de la práctica docente, fue hasta que se incorpora a la escuela como maestra titular que toma consciencia de que la planeación es una herramienta flexible y de que, si bien, se requiere una disciplina de trabajo en el aula, el aprendizaje implica diálogo y confrontación entre pares.

En cuanto a las experiencias de los otros entrevistados, ellos refieren que no contaron con la orientación de los maestros de grupo y en ocasiones tampoco con su presencia (ya porque no asistían o bien porque no permanecían en el salón). Ante estas situaciones, los normalistas asumieron la responsabilidad total frente al grupo durante tres días, una o dos semanas, pero para varios de los estudiantes las estancias en la primaria no tuvieron el valor formativo que desde el currículo oficial se contemplaba. Así lo señalaron Gaby, Mayo y Junio:

Que dejaban mucha responsabilidad. Cuando iba me dejaban al grupo solito. “Y hazlo y ahí te dejo al grupo” y se salían. Regresaban y el comentario que te decían: “Estuvo muy bien”, aunque no lo hayan visto. (Gaby, p. 23)

Incluso hubo primarias en la que los maestros no iban cuando me tocaba practicar. No se presentaban a trabajar. (Mayo, p. 24)

[De los maestros de la primaria no aprendí] porque realmente, siempre nos ponían a trabajar y los maestros se salían o estaban haciendo otras cosas. Realmente así como de las jornadas no creo que nos haya servido de mucho. Sí, porque yo no recuerdo que me haya tocado un maestro que me haya dicho: “Oye, sabes que esto está o no está bien” o “lo pudiste haber dado de esta forma”.

Los maestros cuando llegamos, nos dejan a nosotros trabajar como diciendo: “Ustedes ya saben cómo. Ustedes ahí, háganlo”. Y nosotros no sabemos ni cómo controlar un grupo. (Junio, pp. 10-11)

Por su parte, Hugo también da cuenta del tipo de relación que vivió con los docentes y que no difiere de lo que expresaron sus compañeras. Dice:

Yo creo que había muchos puntos desde el maestro que se... te quería ver como un amigo. Desde el maestro que te quería ver como el complemento de o el maestro que te dejaba todo a cargo. En el cual si tú ibas dos semanas, él las tomaba como dos semanas de vacaciones.

Él vive las tres situaciones y agrega que la más común fue la de que “te dejan el peso del grupo, pero pasaba algo mal o algo se empezaba a salir de control y el que tenía la culpa era el practicante” (Hugo, p.19).

Posiblemente, el hecho de no contar con el apoyo, orientación o modelado de los docentes titulares durante los tres primeros años de la carrera es uno de los motivos por el que los normalistas consideran que la práctica intensiva en condiciones reales fue la experiencia más significativa en su formación. Otros motivos fueron el saber de los asesores o los que los estudiantes construyeron al trabajar con los niños (y que analizaremos más adelante), porque el vínculo de tutoría tampoco existió, sino que se dieron relaciones de servidumbre o complicidad. Al respecto Mayo relata la relación que tuvo con el tutor:

Ya vino la suplente y la que se va a encargar del grupo. Nunca me vio como que... “Te tengo que apoyar”. “Te tengo que ayudar para que te formes”, ni nada. Era su chacha porque, incluso, hasta me mandaba a pagar su teléfono. Yo decía: “¿Por qué tengo que hacer esto?”

Para él yo fui su chacha prácticamente, porque me ponía a limpiar su estante y todo. Nunca me dio un consejo de: “¡Oye! mejora esto”. “Por qué no haces esto”. Nunca, nunca, nunca. (Mayo, p. 23)

Un vínculo diferente con la tutora es el que vive Ale y al que podemos llamar de complicidad. La maestra ya había desempeñado esta función y por experiencia sabía que aunque utilizaran formas de enseñanza totalmente diferentes los alumnos aprendían. Si bien Ale tenía que cumplir con las orientaciones de la asesora, en el salón podían hacer lo que les convenía a ambas. Ella lo platica así:

De hecho en mi último año me dio mucha risa porque la maestra me dijo, me dice: “Hace un año tuve practicante. Ella trabajó con la propuesta, yo trabajé Minjares y así están leyendo. Eso fue el método que usamos”.

“Tú aquí en el grupo, nosotras, vemos nuestra organización. Y yo hago, yo te dejo hacer como tú me digas y para que no tengas problemas con tu maestra”. Así me dijo: “Para que no te de...” Así como que, casi, casi me dijo: “Con la asesora todo bien”.

Todo como ella te lo pida, pero aquí nosotros nos arreglamos y trabajamos como a nosotros nos sea más funcional". Así me dijo.

De hecho en ese año no, no me dio observaciones, me dejó. (Ale, pp. 42-43)

Por lo que respecta a Junio sus vivencias en el cuarto grado ampliaron su horizonte de lo que significa ser maestro. La principiante menciona:

Yo siento que la [experiencia] que más me ha quedado... es el año que hicimos el servicio. Fue donde realmente vi, estuve un poquito más cerca de lo que es ser maestro porque yo puede ver como la maestra, solucionaba los conflictos que había dentro del grupo y fuera del grupo.

Y con los padres, que tenía un don para hablar con ellos y llegar a un acuerdo y trabajar bien con sus niños. Con ellos y con ellos, también, para escucharlos. Yo pude ver cómo trabaja ella esa parte. Y en la cuestión didáctica no, no mucho aprendí. (Junio, p. 15)

Para la estudiante profesora, las estancias prolongadas en la primaria le permiten observar cómo actúa la maestra y aprender de ella formas específicas de resolver problemas y negociar con los niños y padres. Agrega que es en ese año cuando descubre otros aspectos de la tarea docente, que en primera instancia no habían contemplado. Nos comparte:

Desde que entré a la escuela, nunca me pasó por la mente que tenía que conciliar con ellos [los padres]. Hasta las prácticas, en las juntas de firma de boleta, ahí fue donde dije: "Nunca me imaginé que tenía que conciliar con ellos". Y que había papás tan difíciles que uno no sabe cómo, solucionar problemas que, como novato, uno no sabe qué hacer. (Junio, p.1)

Igualmente, Junio aprende cómo trabajar con los niños pequeños. El observar la manera en que la maestra se dirige a los niños le da confianza y siente que ella, también, es capaz de hacerlo. En sus palabras:

A mí casi no me gustan los niños pequeños, siento que mi vocabulario no es apto para ellos. Yo llegué a un grupo de práctica de segundo año. Iban a hacer una salida. La maestra dijo cómo tenían que ir vestidos; qué no tenían que llevar y lo dijo, así como, tan, tan...bueno, así como dicen, "con manzanitas y palitos", que dije: "¿Porqué no puedo hacerlo? Es tan fácil". Pero no lo supe hacer hasta que lo vi. Fue que dije: "¡Es que así se trabaja!". (Junio, p. 11)

Los saberes de la experiencia que despliega la profesora en las interacciones con los sujetos operan como andamiaje para que Junio aprenda gajes del oficio de ser maestro y si bien puede considerarse un conocimiento trivial, al parecer, para los estudiantes sólo es posible aprenderlo viendo la actuación de los docentes.

Sin embargo, Junio también se apropia del uso que la profesora da a la evaluación de los alumnos y que para la practicante es una de las cuestiones más complicadas. Lo que le enseñaron en la Normal no funciona porque “deja de lado el criterio del maestro”, lo que produce muchos reprobados. Ella relata:

Y la forma de evaluación, cómo se evaluaba. Porque eso en la Normal nos decían: “Tienes que tomar esto y...” “Ajá...”

En la Normal nos dicen que elementos debemos de tomar pero la forma de registrarlo ya es un poquito más difícil y complicado, porque se personaliza en

el momento, ya como maestro. Por ejemplo, hay cosas que debo de tomar en cuenta: tareas para entregar... son formatos que se deben realizar para llevar el registro de la evaluación, pero que al final de cuentas no sirven para nada porque lo hice, pero me salían muchos reprobados. Entonces, ¡ah!, ahí viene lo opuesto de la evaluación que ya se toma a parte, que ya es criterio personal del maestro, de pasar al alumno o no.

Al parecer, para ambas profesoras la evaluación es sinónimo de acreditación y no un medio de información valioso para analizar los motivos por los que no aprenden o cumplen los niños y revisar las formas de enseñanza o buscar otras alternativas.

Es así que Junio nos muestra cómo los normalistas recuperan algunos de los saberes de los maestros, específicamente, los que se relacionan con los cómo actuar en las diferentes dimensiones del aula. Pero, al menos Junio, no se cuestiona el por qué o el para qué de ciertas prácticas que considera “naturales”. Para la estudiante el problema está en el registro de los aspectos que tiene que considerar para no tener muchos reprobados, y no tanto en la relación “objetividad-subjetividad”, ni en los sentidos y significados que tiene la evaluación para los distintos sujetos del sistema educativo. A continuación la principiante dice:

Si no hubiera visto a la maestra de donde fui a hacer el servicio, cómo tenía ordenado en su libreta las formas de evaluación, si llego al grupo no hubiera sabido qué evaluar. (Junio, p. 15)

Las experiencias de Abril y Paco fueron diferentes. Lo significativo para ellos está en las situaciones que vivieron para que los maestros les dejaran trabajar con los grupos y para la construcción del vínculo de tutoría. Ya que éste no se genera por el simple hecho de que los profesores de primaria sepan las tareas que tienen que desempeñar para contribuir a la formación de los normalistas. Para ambos, la comunicación entre el maestro de la BENM y el profesor de primaria es fundamental en la realización de sus prácticas profesionales, así como las sesiones de trabajo que tienen entre ellos durante el ciclo escolar. Abril relata:

Mi maestra había tenido pláticas con ellas, en las cuales la función de ellas iba a ser de acompañamiento. De acompañamiento en la práctica. Que nosotras podíamos, de alguna manera, interactuar con ellas. Les hizo saber cuál era nuestra función.

Yo al principio tuve una serie de problemas con la maestra porque se sentía, de algún modo, como que siempre entra el que me siento desplazada. El que son mis alumnos y llega alguien y a lo mejor los pone a jugar, a hacer algo, pero viene con otra expectativa.

Y los niños la tienen con otra expectativa porque de alguna manera es la que no los va a calificar, los va a evaluar. Es la que los puede regañar, pero sin que le digan a su mamá. En ese sentido los niños se comportaban de otra manera conmigo que con ella y yo creo que eso hizo que la maestra y yo tuviéramos cierto rechazo en un principio. (Abril-2, p. 17)

Generalmente los niños se sienten atraídos por los estudiantes profesores. Quizá, la juventud de los practicantes, el tipo de estrategias didácticas, las formas de evaluación y las maneras de relacionarse influyen en las muestras de afecto que los alumnos les demuestran. En las jornadas regulares difícilmente los estudiantes regresan al mismo grupo por lo que no genera mayor molestia en los titulares. Sin embargo, en la práctica intensiva sí llegan a presentarse problemas de rivalidad entre el tutor y el normalista, porque el primero se siente desplazado. Al parecer la intervención de la docente de la BENM y el trabajo que la estudiante

desarrolla con los niños, influyen para que se diluyan los conflictos y que la titular reconozca que el grupo no es propiedad de nadie y, en cambio, sí es responsabilidad de ambas el desempeño de los alumnos, por lo que la tutora modifica su actitud y asume las funciones que le corresponden. La principiante expresa:

Yo creo que las pláticas, no sé si hayan tenido que ver en esa decisión. Se dio cuenta [de] cuál era la función. Se dio cuenta que el grupo no era de ella ni era mío. Y que las dos de alguna manera teníamos que hacer algo por llevarlo a buen término.

Como yo creo que fue porque los niños salieron muy bien. Tenían habilidades de Matemáticas, tenían ciertas habilidades que yo siento que ella me apoyó en ese momento. Me daba estrategias cuando yo así como que ya estaba perdida porque ya se me había ido de las manos, pues intervenía. Hasta en la misma disciplina del salón de: "A ver niños, ya espérense tantito". O sea, como que intervenía y eso hacía que yo me sintiera más relajada. Más, bueno está ella, pero no pasa nada. (Abril-2, pp.17-18)

El sentir que la tutora la orienta, acompaña y asiste en el aula disminuye la tensión que la practicante vive al trabajar con los niños. Abril experimenta la presencia de la maestra de grupo como alguien que "le cuida las espaldas" más que quien la vigila y castiga.

Por su parte, Paco relata las circunstancias en las que entró a trabajar a un grupo de sexto grado, donde la tutora acepta su presencia no porque desee contribuir a la formación del normalista, sino debido a la sobrecarga de trabajo que le asigna la directora, aún y cuando la docente estaba próxima a jubilarse. Paco narra:

Lo que pasaba es que, de primera instancia, si no mal recuerdo, yo estaba destinado en esa escuela a otro grupo, a otro grupo, no sé, no recuerdo si de sexto, también. La maestra Yolanda que, la maestra de sexto en donde finalmente practiqué, se iba a jubilar. Como regalo de jubilación le dieron todos los concursos, todo lo administrativo, todos los concursos se los dieron a ella. Ella pidió que, entonces, le mandaran al practicante para que conllevan [sic] entre los dos el trabajo que iba a ser muy pesado.

Ella ponía los himnos y todo eso y que el otro changuito le ayudara en el grupo, cosa que pasó. Desde ese entonces, sí, la maestra no me quería ahí

porque así lo deseara, si no porque así lo necesitaba, necesitaba a alguien que le ayudara con el grupo. (Paco-2, p. 29)

La profesora con la que trabajó Paco tenía muchos años de servicio. A decir del practicante, era una buena maestra, aunque con formas tradicionales de enseñanza. Ella había sido la profesora de ese grupo durante cuatro años y no quería que su trabajo y relación afectiva con los niños, se alterara. En sus palabras:

Una maestra que ya tenía, no sé, 42 años de servicio, me parece, que tenía una manera de trabajar este..., ya muy determinada, muy, muy determinada, a veces nosotros escuchamos... “Es que la maestra es tradicionalista” y como si diéramos por sentado que eso quiere decir que está mal o que está haciendo algo mal, siendo que la maestra sí, podría decir, que si tiene un modo de trabajar tradicionalista, donde sí ella explica a los niños escuchan o lo repiten, pero es efectiva, es muy, muy efectiva la maestra. Es buena maestra yo diría. Yo digo que es muy buena maestra.

Yo llegar a romper ese espacio con esos niños que ella ya conocía, los tuvo en primero, segundo, tercero y cuarto, me parece. Creo los tuvo varios años, ya los conocía. De hecho estuvieron fuera de su seno como dos años. Ya los conocía muy bien, ya tenía una manera de trabajar. Ella les enseñó a leer y escribir, etcétera. Los niños ya tenían un lazo afectivo con la maestra.

El que yo llegara a moverle su manera de trabajar con los niños... sí generaba algún conflicto. (Paco-2, p. 29)

Para que la titular del grupo aceptara que el estudiante profesor enseñara y concluyera una secuencia didáctica, no bastaron las pláticas de la maestra de la BENM. También, fue necesaria la presencia de la asesora en el salón de clases y el uso de cierto lenguaje corporal para contener las frecuentes interrupciones de la titular. Con el paso del tiempo, Paco pudo efectuar sus prácticas y alternaba con la maestra el trabajo. Cuando el normalista requería momentos particulares con los niños, la tutora, con gusto, le prestaba “su grupo”. Él enuncia:

Al principio de plano no me dejaba dar clases. “¡No, no mijo[sic] yo doy la clase!”. “No maestra, es que yo trate de dar clases”. “¡No mijo, no, no, no!”

Ya, ella daba clases. Poco a poco me fue abriendo las puertas. También, nuestra maestra de seminario tuvo que ver ahí, que iba y hablaba con ella de manera muy cordial: “No maestra, [Paco] tiene que dar clases por esto...”

Ya poco a poco me iba dando oportunidad de trabajar con los niños. Cuando daba clase ella también intervenía mucho, mucho, mucho. Me cortaba mis clases. Yo le estaba transmitiendo alguna idea a los niños y ella: “Para”, o no le gustaba la manera, o no sé, intervenía: “¡No niño, eso no es así!”. “Es así y así, y así, y así, y acababa dando la clase. Hasta que yo le compartía con mi maestra de seminario eso y ella fue entrando a mi salón cuando yo daba clase. Ella trataba de controlar a la maestra con una mirada o algo. Le hacía saber que yo tendría que estar dando la clase. Hasta que ya se fue acabando paulatinamente todo esto y ya conllevábamos [sic] una relación muy buena de trabajo.

Yo ya sabía cuál era mi espacio. Yo cuando iba aplicar lo de mi documento recepcional le dije: “Maestra necesito al grupo, todo, todo, pa [sic] mí, no sea mala”. “¡Sí mijo yo...ahí está mi grupo! Me decía: “¡Órale! Tú das clase de 8:00 a 10:30. Prepara tus clases y yo doy después”. Y nos llevábamos muy bien en el trabajo. (Paco-2, p. 29)

Para Gaby también el saber de la asesora fue fundamental para que ella concluyera la carrera. A diferencia de sus compañeros de generación, la normalista llega a un cuarto grado de primaria y la maestra se jubila. No obstante, que el PELEP-97 indica que los estudiantes en todo el trayecto de la formación tienen que estar acompañados por los maestros de grupo, y más en el último año, ella asume las funciones de profesora titular. Gaby relata:

Cuando se jubila está maestra, me quede solita frente al grupo ya no tuve quien me dijera algo, si estaba bien o estaba mal. La responsabilidad cayó sobre mí porque las calificaciones las pasé. Llegó otra maestra más o menos nueva. Tenía tres años de servicio. Los niños hacían como las comparaciones: “Pero es que la maestra Gaby”. Ahí fue la maestra como más de ataque porque ya no le pareció que tuviera más control sobre los niños. Y me cambiaron porque la maestra puso en contra a los papás para que me corrieran y me mandaron a otro grupo. Y esa maestra para mí dejó mucha marca. (Gaby, p. 23)

Más adelante refiere que la maestra nueva decía:

“Que yo los había... que se volvieran salvajes. Yo los hice salvajes a los niños, no obedecían”. Y tenía un niño con hiperactividad. Él sí era tremendo y él los rompió, pero no los rompió así a propósito. Los rompió jugando, pero no me querían decir. Y les dije: “Vamos a llamar a los papás”. Llamó la maestra a

los papás. No sé qué les dijo, pero cuando salieron los papás de junta, ya no me querían.

Yo en esa escuela, como que era la malvada. La maestra me hizo quedar como la malvada, la que de plano no supo hacer su trabajo. Y era cuarto y me mandaron, después, a quinto. Y los maestros no me querían aceptar. No me querían aceptar en otros grupos. (Gaby, p. 25)

El *prácticum* es una situación pensada para que los estudiantes aprendan una práctica profesional, pero sin las presiones y los riegos (Schön, 1992, p. 46) a los que cotidianamente se enfrentan los profesionista que la ejercen. En el caso de Gaby, su condición de maestra en formación la coloca en desventaja ante la profesora y la solución que propone es utilizada en su contra por la titular. Gaby fue expulsada del grupo y además con la animadversión de los padres de familia y de gran parte del personal docente. Es gracias a la labor de la asesora, que la estudiante profesora fue aceptada en otro grupo. Gaby comenta:

La maestra lidió y me dio mucho porque tanto me volteo a los papás la otra maestra que la directora me quería afuera. Fue como que mediar y decir: "No, pero es que como voy a dejar a mi alumna afuera". Me vio y siempre estuvo al pendiente. Fue como que el ángel que estuvo ahí cuidando que no me fuera a pasar nada, porque ella sí me fue a observar. Ya sabía lo que hacía con o sin maestro. (Gaby, p. 24)

Por lo que respecta al saber de la experiencia que los profesores principiantes construyeron en el último año de la carrera al estar ellos frente a grupo, son escasas las menciones que realizan los normalistas. Una de ellas es la que hace Hugo, respecto a la necesidad de poner límites a los niños y que reconozcan en la figura del maestro la autoridad.

En primera, la cuestión de la autoridad. Aunque uno, bueno siempre he manejado el ser parte de un grupo, llevarme muy bien con los niños, pero sí poner límites. Yo creo que mediante mis prácticas, hubo momentos que sí me faltaba ciertos límites, que son los que actualmente ahora sí los manejo. Llevar una relación con el niño de tú a tú, pero con una barrera, sin caer en el que el niño ya se sienta como más amigo que alumno. Sí, yo siento que mejore gracias a esta problemática que viví en mi práctica. (Hugo, p. 19)

Aprendizaje que él utiliza el primer día que se incorpora como maestro titular de un grupo de 4º grado. Al respecto menciona:

Primero fue presentarme, plantearles mi forma de ser. Más o menos marcarles los estereotipos que íbamos a llevar. Sí, el principal, el vernos como parte de un grupo, pero siempre respetando las barreras, tanto yo como maestro como ellos hacia mi persona. (Hugo, p. 4)

Paco también nos comparte el saber que construyó respecto a lo que pueden hacer los niños y que se originó de un comentario que le hizo su maestra de español en el primer semestre, cuando fue a observarlo. El profesor menciona:

Me decía [la profesora de la BENM] que me era muy fácil organizar las ideas de los niños en el pizarrón, hacerlos aterrizar en algún concepto. “Tú trabaja sobre eso, aprende hacer esto”. Por eso lo aprendí hacer bien: “Niños vamos hacer el resumen de la clase”. (Paco-2, pp. 31-32)

En el último año de la carrera es cuando Paco ejercita más esa habilidad y descubre que los alumnos son capaces de hacer muchas cosas si el docente les da la oportunidad, lo que resulta, además, muy gratificante como profesor. En sus palabras:

Una vez que uno se da cuenta que hay otras cosas que ellos pueden hacer y las experimenté, en vez de un apunte: “Vamos a sacar nosotros el apunte. Vamos a sacar la definición de lo que vimos en clase”.

Y los niños te van respondiendo y es gratificante y te das cuenta de que lo saben hacer, pues no están tontos, sí pueden hacer muchas cosas. No es cierto que niños de cierta edad no se va a poder hacer eso, igual y sí se puede hacer, sólo que nadie lo ha hecho o muy pocos o algunos. (Paco-1, p. 11)

4.1.6 Valoración de la formación inicial

Al iniciarse como maestros los egresados de la BENM identifican los límites de los saberes que aprendieron en la formación inicial y, como ya revisamos en las subcategorías del aprendizaje del oficio, también valoran (positiva o

negativamente) lo que trabajaron en algunas de las asignaturas o los consejos que sus maestros les dieron y que continúan presentes en su práctica docente.

En sus relatos los profesores principiantes expresan que la docencia es una profesión que se aprende durante toda la vida. Sin embargo, la organización y las demandas de las diferentes escuelas primarias donde se insertan, influyen en la evaluación que hacen de la formación inicial. Al respecto Paco nos comparte:

[La Normal] me aportó lo básico. Lo básico para darme cuenta de qué es lo que tengo que llegar a hacer a una escuela. Eso fue lo que me aportó, las herramientas básicas. Ya de ahí, en adelante, todo está en función de la decisión, de la determinación que uno pueda tener de seguir estudiando, si no en la escuela, de modo libre.

La Normal sí me hizo ver el panorama en el que iba yo a llegar a trabajar, pero lo cierto es que me pintó un panorama más caótico del que vivo. (Paco-1, p. 25)

Asimismo, la mayoría de los entrevistados valoran positivamente el saber de la planeación y el desarrollo de sus habilidades didácticas que la formación inicial propició. Junio señala:

Lo que recupero es la secuencia, eso sí me quedó bien claro. La secuencia que debe de ser: los conocimientos previos que son importantes y que de donde va después a depender el que yo retome o accione los motivadores de los niños, porque tal vez si no lo hubiera aprendido o no hubiera sabido que así se debe de hacer tal vez revuelto todo... porque así me ha pasado. También, lo he hecho. Hay veces en que empiezo con, tal vez una secuencia no muy lógica y después mientras estoy dando la clase, siempre estoy pensando en: "No, esto lo hubiera hecho primero o esto lo hubiera hecho después o lo hubieran comprendido mejor, si hubiera traído esto" (Junio, p. 7).

Más adelante dice:

Yo considero que sí se enseñó lo básico que se debe conocer para poder ser maestra. Pero cuando uno ya llega a la práctica hay cosas que rebasan la teoría. (Junio, p. 10)

En un tenor similar se expresa Luisa, quien nos menciona:

La Normal nos da las bases para que nosotros lleguemos a la primaria a hacer nuestro trabajo de enseñanza-aprendizaje. Pero cuando estamos ahí se dan otras situaciones en las que la Normal no las enseña, en las que tenemos que tener decisión propia para poder enfrentar y resolver los problemas. (Luisa, p. 10)

Por su parte Abril, también, expone los efectos de la graduación que supone el plan de estudios. Los aspectos que más valora en su trabajo como estudiante profesora son los que se refieren al “saber hacer” del maestro para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje y darle seguimiento. La docente expresa:

Es más, mis habilidades de contenido y de didácticas, siento que se desarrollaron [en la escuela normal]... Fueron las habilidades que maneje... el permitirme ser más constante con el grupo y hacer el diario. El diario me permitió llevar ese seguimiento, me permitió desarrollar más mi didáctica... Más no la resolución de conflicto desde con las [profesoras] de al lado, con la directora, con los alumnos. Con los papás, que llegan los papás y que te digan “porque no lleva nada mi hijo. No tiene nada en el cuaderno”. “A ver, pásele señora, mire...”

Desde dar explicaciones, porque hay que rendir cuentas en dado [*sic*] momento. (Abril-1, p. 33)

A diferencia de sus compañeras de generación, Paco apunta que el *prácticum* sí los aproxima a lo que es el trabajo docente. Sin embargo, afirma que hay saberes específicos de la profesión que la Normal no puede enseñar y que sólo, cuando ya se ejerce como titular, se construyen o desarrollan en el trabajo cotidiano y en las interacciones con los distintos sujetos que comparten el espacio escolar. Algunos de esos saberes tienen que ver con la gestión del aula (el uso del tiempo, la organización del trabajo, el trato con los niños), las relaciones personales (profesores y padres de familia) y el desempeño de las comisiones. El profesor manifiesta:

Es que ya, básicamente, ya tiene que ver más con la práctica, ya cuando estás frente a grupo diario. En la Normal nada más te das una idea más cercana a la realidad. Cuando eres profe, cuando eres maestro, ya la misma práctica te va dando el manejo de los tiempos, de las asignaturas. Te va

dando habilidades que, si bien, parecerían no muy importantes, pero son esenciales: el manejo con los padres de familia o con los compañeros o con la directora.

[Eso no lo vemos en la BENM] y no es algo que tengamos que ver, pero sí es algo importante después. O que la cooperativa o cosas así porque no veo un espacio en la Normal en donde: siguiente unidad, cómo tratar a un papá que llega enojado porque a su hijo lo descalabraron; cómo llenar los documentos de la cooperativa por el catedrático tal, o sea, no son espacios que deben de existir, pero sí son cosas que te ayudan a ser mejor maestro una vez que las entiendes. Es cuando de plano no tienes idea de que se hace con esto, genera un caos. Es lo que vas aprendiendo día a día, los detallitos de las tareas, son pequeñeces que así que sí te dejan, que sí te caracterizan como maestro, por el manejo de cosas muy sencillas sí te dan un sentido o sí te permiten tener un control mejor del grupo, de los papás. (Paco-2, pp. 42-43)

Por lo que respecta a las formas de trabajo, Ale señala que los maestros de la BENM tienen que asumir su responsabilidad, ser más exigentes y propiciar una formación teórica y práctica más sólida. Para ella la licenciatura es muy light. Asimismo, propone que exista relación entre la teoría y la práctica (información que revisan sobre el currículo de la primaria y las formas de trabajo de la normal), de tal manera que vivan lo que tendrían que hacer con los niños. La profesora dice:

Que [los profesores] sean más comprometidos, algunos, no todos, que sean más comprometidos y desde el currículum como te decía, dejan de lado muchas cosas tanto teóricas como prácticas. Deberían de ser muchísimo más eficientes; como que la licenciatura en realidad es muy light, para mí cuenta es muy, muy light, debería ser muchísimo más exigente, más textos. De inicio en los primeros semestres, mucho sustento teórico para después entenderlo en lo práctico y no dejar de lado. Si ya se va a ver una globalización, entonces por qué vemos por separado español y su enseñanza, naturales y su enseñanza, deberían de ellos poner en un trabajo colegiado y verlo en función de un todo. (Ale, p. 37)

La docente, también, siente que al abarcar de manera general el desarrollo y el aprendizaje de los niños entre seis y catorce años, así como practicar indistintamente con cualquier grupo de la primaria, no le permitió darse cuenta de las particularidades de ese desarrollo y del trabajo docente en cada grado, por lo

que habría que buscar otras opciones para acercar a los normalistas a la práctica docente. En sus palabras:

[Que en cada semestre se trabaje] por grado, también podría ser otra opción, porque cada grado es diferente. Entonces, poder practicar en ese grado y ver los semestres por grado todo, todas las asignaturas, pero enfocadas a primer grado y ver todo lo que puede pasar en primer grado y luego, todo lo que puede pasar en segundo grado y así para que no te den todo y nada a la vez, porque como que dan todo, pero a la vez nada porque no aterriza uno nada. (Ale, p. 37)

En las narrativas de los profesores principiantes, una de las carencias que ellos refieren constantemente es la de no contar con los elementos para trabajar la diversidad en el aula y para tratar a los niños que presentan problemas de “conducta”. Si bien reconocen, que en la formación inicial se abordan cuestiones relacionadas con las necesidades educativas especiales, se deja de lado el cómo resolver los problemas más frecuentes que los maestros tienen en la interacción con los educandos o para la atención a las diferencias individuales, lo que además genera sentimientos de culpa o impotencia en los profesores principiantes. Paco y Junio nos refieren lo siguiente:

El manejo de chavos con problemas psicológicos, con problemas en su casa. Ahí sí, no, no. Muchas veces no sabes qué hacer. En la Normal nos enfocamos mucho a los niños con Down, a los chavos con autismo, etcétera. Condiciones físicas que muy difícil o muy pocas ocasiones las encontramos en la escuela regular. Mientras que sí encontramos chavos con el clásico síndrome de hiperactividad o con un déficit de atención. Sí, con esos chavos como que no tienes mucho más trabajo, aunque eso no quiere decir que no puedas investigar, ir a preguntar a algún lado. Comprarte un libro. Pero sí tienes muy poco referente o con los chavos que tienen broncas en su casa, acabas haciendo muchas veces lo que el sentido común te dicta: “Acúsalo con su mamá” o “suspéndelo”.

Mira yo apenas, me pasó algo así, me acabé sintiendo así miserable. “Y cómo puedes ser tan inútil que no puedes manejar una condición del niño”. Y lo primero que quieres hacer es castigarlo. Cómo no puedes tener la claridad para trabajar algo con ese niño. (Paco-2, pp. 32-33)

La profesora Luisa dice:

Sabemos que en la Normal nos dicen que todos los niños son diferentes, pero hay cosas que cuando lo vive uno de cerca, no sabe cómo manejar esas diferencias, con tantas cosas, con tanto trabajo que se tiene que hacer, uno no logra darse el espacio para atender a esa diversidad. (Junio, p. 5)

Por lo que respecta a la enseñanza de los contenidos, Ale y Abril en su segundo año de trabajo tienen la responsabilidad de que los niños se apropien de la lecto-escritura. Para ambas la Normal no trabajó este aspecto y al modificarse el currículo de primarias, tampoco los libros del maestro que ellas revisaron para enseñar a leer y escribir les son útiles. Abril se expresa:

Yo siempre había trabajado con grupos superiores o al menos que ya sabían leer y escribir, que era para mí lo básico. Así leer y escribir, pues, ya lo que viene es fácil o al menos yo tengo que buscar estrategias y lo podía hacer. Pero enseñarlos a leer y escribir, sí fue algo que te impactó.

Conocía los libros anteriores y sabía que te iban marcando, que tenías que ver las letras poco a poco, eran consecuentes. Estos libros [de la RIEB] trabajan por proyectos y en los cuales los niños van visualizando así como que las letras, que en algún momento, en algún momento los niños van aprender a leer. Entonces, a mí me costó mucho trabajo saber cuál es el enfoque, la metodología que siguen para que el niño aprenda a leer.

Es mi primera experiencia al trabajar en primer año en cuanto a la lecto-escritura. Para mí fue un algo... sigue siendo un tanto preocupante. Sigue siendo: "¿Cómo le puedo enseñar al niño a leer y a escribir? ¿Cómo le puedo enseñar al niño a que escriba... a leer? Porque si bien es cierto que los niños ya vienen con algunas ideas, ya conocen, muy visuales ya saben dónde dicen ciertas palabras, hay otros que en definitiva no tienen un conocimiento, no tienen conocimiento.

Tengo dos niños que llegaron sin preescolar, directamente a la primaria y estos niños, pues, sus actitudes son de no saber colores, no saber ni cómo se llamaban. Sí fue como que enfrentarme a una realidad que desconocía hasta el momento. (Abril-2 p. 30)

Durante décadas los planes de estudio de la educación normal, tenían reservado el último año de la carrera para estudiar los métodos de lecto-escritura. Los profesores especialistas en ellos eran los de pedagogía y por lo regular todos los estudiantes tenían la oportunidad de trabajar por lo menos un semestre con primer y segundo años.

Con la reforma del 97 y en la línea del desarrollo evolutivo del niño, la alfabetización inicial se trabaja en el segundo semestre y pasa a ser un contenido de la asignatura de español y su enseñanza. Más que conocer los métodos, se buscaba que los normalistas entendieran la perspectiva de la adquisición de la lengua escrita por parte de los niños.

Las estrategias didácticas que implementaban los practicantes en los grupos de primero eran las que marcaban los libros para el maestro de la SEP, 2000, pero a diferencia de los planes anteriores, no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar con los primeros grados durante la formación inicial.

En esa dirección, Ale expresa que, a pesar de que en la BENM consiguió material y asistió a varios cursos sobre las investigaciones de Ferreiro respecto a la apropiación de la lengua escrita, al comparar lo que ella aprendió sobre ese tópico con lo que una de sus compañeras profesoras egresada de otro plan sabe, siente que no tiene claridad respecto a cómo enseñar a leer y escribir, por lo que sugiere que la Normal tiene que tomar cartas en el asunto. La principiante dice:

Para empezar, yo siento que aunque no se trabaje o que no fuera el ideal, sí conocer más a fondo todos los métodos para entender cómo se llega al método actual o al que está, la propuesta, o ahorita el enfoque dos mil nueve, para entender cuál fue ese proceso y qué de cada metodología te puede servir o es rescatable.

La otra maestra de primero, me dice: “Yo trabajo, me baso en el global, pero también se me hace interesante uno onomatopéyico, para el sonido de las letras y que, luego, cuando ya articulan la palabra, como entienden los sonidos o la estructura para el trazo de letras de Minjares”. ¿Qué retomo de cada uno para ir a ese desarrollo? (Ale, pp. 17-18)

Luego agrega:

Me enseñaba que ella, trabajos que le dejaban de los métodos de lectoescritura, y yo le decía: “A mí nunca me enseñaron eso”. De hecho yo conseguí un compendio porque una maestra lo vendía. Y eso de otra materia, en otro año, en otro semestre y porque eso también te puede servir, por eso lo tenía. Ahí empecé a ver: “Mira existe este, este, este”. Y muy someramente, tampoco tan profundo.

Entonces, para empezar eso, y que no lo satanicen porque como que satanizan todo lo anterior y dicen lo de hoy, lo de hoy. Pero fui a varios talleres de lecto-escritura, de la propuesta en la Normal, que en realidad hablaban de

la teoría de Ferreiro, de cómo lo trabajaban y que de los niveles presilábico, silábico y alfabético, pero nunca te daban alguna estrategia o alguna forma de aplicarlo para el desarrollo de... Como que siempre me quedó esa duda. Al final de cuentas, qué estrategias se pueden usar o cómo va. Va primero lecturas, luego las palabras, adivinanzas... Cómo, cómo aterrizó todo eso que me están diciendo, muy padre, en una actividad, en un grupo o en una secuencia en un día. Siempre como que me quedó ese hueco, ese hueco y ahorita era el hueco que yo necesitaba para... como que todo eso siento que se debería saber. (Ale, pp. 18-19)

Al parecer, con la instrumentación de la RIEB y ante la ausencia de orientaciones precisas, enseñar a leer y escribir a los niños se convierte en el contenido de mayor dificultad para la intervención docente.

Otro de los problemas que enfrentan los normalistas en las primarias se da cuando son los responsables de participar en festivales y concursos, ya que consideran que no cuentan con los elementos necesarios. Al respecto Junio nos platica:

Lo que nos va a hacer mucha falta es eso de los bailes o las actividades extras que se tienen en la escuela, porque, por ejemplo, ahorita vamos a hacer lo del 10 de Mayo y la directora nos dice: "Maestros, hagan ustedes lo que quieran. Si quieren poner algo individualmente o por grupo, hagan ustedes lo que quieran".

Entonces, las maestras que me tocan de compañeras 4º A y 4º C pues me dice la maestra que tengo de compañera, la de 4º C, me dice: "Maestra lo que usted quiera. Yo no sé bailar ni nada, pero pues usted lo que quiera".

Y la maestra de 4º A también me dice lo mismo: "Lo que quieras". Además, dicen: "De la Normal traen bailes y todo eso, ya saben, lo tienen muy fresco". Y la verdad no, no creo estar apta para poner un baile. (Junio, p. 12)

En esos aspectos creo que la Normal no nos enseñó mucho, como lo es también, la poesía coral, el Himno Nacional. Realmente ahí sí la Normal, los maestros que me tocaron, les doy un cero, ahí sí, no estoy preparada para esas materias.

Sí, y aparte de que es un requisito, a lo mejor la directora que tengo, nos dijo: "Pongan lo que quieran", pero si me hubiera tocado un director que me hubiera dicho: "Van a poner un baile regional y tú eres la encargada", pues no; o sí me hubiera tocado sexto año que me hubiera dicho: "Te toca el Himno Nacional, ¿quieres o no quieres?". Es a la de a fuerza. No creo estar preparada para eso. (Junio, p. 13)

En los relatos, también emergen otros elementos que ya no abordaba el PELEP- 97 y que antaño formaba parte de los contenidos que se revisaban en las normales: las cuestiones referidas a la estructura jerárquica en la que está organizada la educación primaria. Si bien los profesores reconocen que esto lo aprenden sobre la marcha, sienten que por lo menos deberían tener algunos elementos para saber cómo moverse. Junio refiere:

La Normal nos debería de enseñar que aparte de ser maestros tenemos que saber cómo sobrevivir en el sistema o en el magisterio.

Que uno llega y dice: “¡Ah, bueno! Sí soy maestra, pero aparte debo de saber cómo movernos en el sector. Como que siento que necesitamos orientación, a lo mejor no tanto pertenece a la carrera, pero yo creo que sí debemos saber, tener una asesoría o algo de cómo movernos en el sector. Yo ni sabía qué es un sector o qué era la zona, todo ese tipo de cosas, de la organización.

Me refiero a que la supervisora de la zona o el sector, lo tocamos alguna vez, con la maestra L en Escuela y contexto, pero nada más. Cuando descifrábamos la clave de la escuela, decíamos: “Ésta pertenece al sector”. Pero nunca hablamos ¿qué es el sector?, ¿quién supervisa a quién? La directora supervisada por la supervisora, la supervisora por no sé quién.

Yo no conocía ni a mi supervisora y un día dicen: “¡Cuidado, cuidado porque viene la supervisora!”. Y yo me pregunté: “¿Y eso qué?, ¿y si está, qué?, ¿ésa qué puede hacer?, o ¿qué?” Uno no sabe qué puede hacer o qué no puede hacer la supervisora y quién la supervisa. Esos detalles. (Junio, pp. 16-17)

Por su parte Hugo expresa:

Hasta cierto punto el poder. La interacción en las direcciones operativas, que eso sí está alejado de las posibilidades de la Normal, pero sí, los maestros pueden hacer hincapié o una plática acerca de eso, que no me pareció tan mal porque conforme vas pasando o vas caminando en el magisterio, los mismos compañeros te van apoyando en eso. (Hugo, p. 21)

Con el propósito de concluir este capítulo puedo señalar que el sentido y los significados que los estudiantes profesores construyeron respecto al ejercicio profesional del maestro de primaria en la formación inicial están más relacionados con la planeación didáctica. Los entrevistados mencionan que, por diferentes motivos y razones, es sólo cuando se insertan a la escuela primaria como profesores titulares que toman conciencia de la complejidad del trabajo docente y

aprenden, muchas veces por ensayo y error, a resolver problemas concretos y a dar razones de sus actos.

No obstante, en las experiencias relatadas por cinco de los maestros principiantes (Abril, Mayo, Junio, Gaby y Hugo) al ingresar profesionalmente al sistema educativo, no se observa el choque con la realidad que diversos investigadores extranjeros han documentado. Al parecer, el año de la práctica intensiva aminora, no desaparece, este desencuentro.

En el caso de Luisa, que se incorpora a un internado, el primer año fue muy difícil. Antes del 2005, los egresados de la BENM no trabajaban en ese tipo de escuelas ya que los profesores que se contrataban debían tener experiencia en la docencia.

Por lo que respecta a Paco y Ale el “shock” ocurrió por el puesto que les asignaron durante el primer año profesional y en el próximo capítulo conoceremos los significados que los maestros principiantes dan a algunas de las experiencias que vivieron en su inserción a la escuela primaria.

Capítulo 5

La inserción profesional al sistema educativo mexicano

Capítulo 5. La inserción profesional al sistema educativo mexicano

Podríamos decir que contar anécdotas es una forma de teorizar cotidiana que permite al que las cuenta verbalizar la experiencia. De esta forma podemos aceptar como profesores, que algo es significativo, que merece la pena contarlo, que hay algo importante en la anécdota.

Max Van Manen (1998, p. 209).

El proceso de convertirse en profesor no concluye al graduarse de la escuela normal. La inserción al centro de trabajo constituye una fase diferente a la formación inicial que presenta nuevos desafíos e intensos y múltiples aprendizajes, ya en cuanto a aprender a enseñar a un grupo de niños en un contexto particular, ya en lo que se relaciona a la organización y gestión institucional (prácticas aceptadas, valores, rutinas, relaciones de poder, normas explícitas e implícitas) en las que se enmarca el puesto de trabajo (Bullough, 2000; Davini, 2002; Jackson, 2002; Huberman et al., 2000; Huberman, 2005; Marcelo, 2008; Sandoval, 2008; Tardif, 2004 y Veenman, 1984, en Marcelo, 1999).

En el caso de nuestro país, a decir de los maestros principiantes entrevistados, al insertarse en el mundo laboral, en menos de dos meses de egresados:

La mirada está del otro lado del escritorio. Desde el momento que llegas y ya no te dicen: “¡Oye!”, te quitan el sobrenombre de practicante. Ya desde que llegas ahí, llevas consigo el cargo de maestro. Ya es una presión extra. (Hugo, p. 5)

Presión que implica el darse cuenta y asumir las responsabilidades que conlleva el ser profesor titular y de reflexionar sobre las consecuencias de sus actos. En palabras de Abril:

Reflexionar un poquito más, antes de actuar. Igual y pensar las cosas. “Si hago esto, puede pasar esto”. Reflexionar más de lo que podía pasar en las situaciones, en cuanto a la toma de decisiones con los niños. Como que a ver antes de actuar. Piensa dos veces. (Abril-1, p. 32)

El escenario donde tuvieron lugar estas vivencias fueron escuelas primarias a las que se conoce como regulares matutinas. La jornada de trabajo es de cuatro horas y media. La dirección de los planteles está presidida por mujeres. Además, en esa área hay, por lo menos, dos profesores que no tienen grupo (secretario, adjunto o apoyo técnico pedagógico) y coadyuvan en el cumplimiento de la función administrativa de la institución o suplen a los maestros titulares, en caso de inasistencia.

Los principiantes fueron contratados por la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal. Ocuparon las plazas que maestros con más de 30 años de servicio dejaron en las escuelas, debido a su jubilación.

A diferencia de lo que ocurría años atrás, las plazas ya no fueron otorgadas a los debutantes en propiedad, sino que fueron contratados por interinatos que se renovaron cada seis meses. Asimismo, en su primer puesto de trabajo no todos fueron asignados frente a grupo. Dos de ellos apoyaron a la dirección de la escuela.

Los significados de las experiencias vividas que los jóvenes docentes nos compartieron en su acceso al mundo laboral, aluden a temáticas diversas y dan cuenta de distintas aristas que configuran la profesión docente. Sin embargo, como aprendiz de investigador no puedo postergar más la culminación de este informe por lo que decidí centrar mi atención en tres categorías a las que denominé: Las ordalías; el sentido de ser maestro principiante y la docencia como forma de vida. Éstas dan cuenta de las situaciones que, al parecer, marcaron el pasaje de estudiante profesor a maestros principiantes.

5.1 Las ordalías

La lógica del sistema educativo mexicano incluye elementos simbólicos a partir de los que los alumnos transitan de estudiantes a maestros en la escuela. La institución (y con ello los sujetos que con sus actos concretos la construyen) hace pasar a los sujetos por diversas pruebas, ordalías (Serrano, 2007a) en su acceso al primer empleo como maestros de primaria. Este momento parece ser decisivo

en tanto que tendrá efectos en la constitución del ser docente para los entrevistados. Mostraré varias pruebas: la selección de la escuela; el documento que oficializa el hecho de ser docente; el primer día de trabajo; el primer grupo y las comisiones y proyectos institucionales.

5.1.1 La selección de la escuela

La mayoría de los alumnos logra terminar la carrera en el tiempo establecido por el currículo oficial. Conforme transcurre su vida escolar, los estudiantes se dan cuenta de que ocupar los mejores lugares del escalafón de la generación, tiene ciertas ventajas. Ya como profesores principiantes pueden elegir el plantel educativo donde realizarán su actividad laboral. Al respecto, Mayo, Gaby y Junio recuerdan:

Al salir de la Normal, por escalafón, nos citaron en cierta fecha, en lo que fue la Delegación Tlalpan. Y en esa fecha nos mostraron un catálogo de escuelas en las que había lugares disponibles. De ahí, cada quien iba eligiendo las escuelas y a mí me tocó la fortuna de encontrar una cercana a la casa. Me fui para allá. (Mayo, pp. 4-5)

Nos dieron las opciones para escoger las escuelas de acuerdo a un escalafón. Nos mandaron a una como escuela y ahí iban pasando en bloques. Me tocó pasar en el tercer bloque. Escogí la que me quedaba más cerca de mi casa. Ahí ya no me fijé en el rumbo, si estuviera feo, si estuviera bonito. Dije: "Algo que me quede práctico y cerca". (Gaby, p. 2)

Junio lo dice así:

Del escalafón se escogieron y se iban pasando los que estaban en primeros lugares y de ahí nos iban dejando las que quedaban. Dentro de las que habían, me quedaban unas más cerca, pero me quedaban en direcciones más difíciles para llegar. Escogí la que me quedaba más directo y no había tantos transbordes. En las mañana [hago] como tres horas o dos horas y media y en las tardes como dos horas o dos horas y media, ya de regreso a mi casa. (Junio, pp. 3-4)

En los relatos de las profesoras encontramos que los motivos que orientaron la elección de la escuela son diversos: la distancia a su domicilio, el tiempo de traslado, las vías de acceso o el menor número de transbordes en el metro. La información para fundamentar lo que, quizá, es una de las decisiones

más significativas en su vida profesional es escasa y disponen de poco tiempo para deliberar. Afuera del salón en el que se encuentran las principiantes, esperan varias decenas de compañeros a que no les ganen las escuelas que en su imaginación estaban designadas para ellos. Al respecto Luisa dice: “En la selección de escuela, la más cercana que tenía era el internado. Era la más cercana y ahora sí, que era algo para mí” (p. 3).

Otra de las pautas que influyen en la elección del centro de trabajo es la apariencia de la colonia donde está enclavado el plantel. En términos de Ale:

A mí me quedaba esa porque mi domicilio o las cercanías [sic]. Pero las que había por esa zona, como vivo por ahí... Hay quien piensa que son zonas en situación de delincuencia o drogadicción, y que eran colonias difíciles, y dije: “No, no, me quiero enfrentar a algo tan... Si yo como ciudadano no transito por esas zonas, no me voy a meter. Me quise ir por un lado más... una ubicación más céntrica.

Entonces, me fui ahí por el metro Patriotismo. Ya la había visto con anterioridad. Dejábamos a mi hermano en el metro. Pasábamos enfrentito de esa escuela y dije: “¡Ah, ya la vi! Ya la identifiqué. Se ve bien”. Y por eso la elegí. (Ale, p. 3)

Pese a que Ale puede elegir un establecimiento próximo a su domicilio, ella cree que el medio que rodea a la institución es un indicador de la existencia de mayores o menores problemáticas sociales que pueden afectar el aprendizaje de los niños, la labor docente, así como a su seguridad personal.

En cambio, los alumnos con menos promedio al final son “penalizados” por el sistema. Serán los últimos en decidir a qué escuela primaria se adscribirán. Generalmente son los lugares más alejados, los que se encuentran en la periferia de la ciudad. Corresponde a lo que aún hoy en día se denominan pueblos. Abril relata el proceso de selección:

Cuando salimos [de la BENM] nos citaron en un lugar fuera de la escuela, alejado. Me tocó ir a las cinco de la tarde porque era del escalafón 190, o sea que era casi la penúltima de las últimas, y ya eran las últimas. Nos dieron una lista y nos dijeron: “Vean las escuelas que hay. Todas las que tienen rojito ya no están”. ¡Eran todas! Nada más quedaban diez. (Abril-1 pp. 5-6)

Yo estaba en un estrés porque el que estaba enfrente ya había puesto el nombre a la que yo quería. “¡Yo quisiera estar antes que él!”.

Y yo, la verdad, no me fijé ni el turno ni nada. Parecía, la verdad, era, como: “¡A ver quién gana! ¡Yo quiero ésta!”. Ya no te da ni oportunidad, ni de ver el turno bien o de analizar la situación porque si no la de al lado iba a decir la misma. A ver quien se pone más lista primero para agarrar la escuela. (Abril-1 pp. 6-7)

Hugo también nos comparte su experiencia. En un inicio, le toca una escuela lejana a su domicilio, por lo que solicita un cambio de adscripción. Él refiere:

En ese momento, ¡cruzaba todo el Distrito Federal!, de norte a sur. Desde Coacalco hasta lo que es Tlalpan y de Tlalpan todavía hacia el Ajusco, al último poblado que es San Miguel Ajusco. (Hugo, p. 2)

[Meses después] me autorizaron un cambio a otra zona, más abajo del Ajusco. Y como era más fácil [llegar], decidí aceptar el cambio. (Hugo, p. 6)

De igual forma, a Paco lo adscriben a un plantel que queda a más de dos horas de distancia de su casa. Él tiene que aceptarlo porque de lo contrario, según le dicen, difícilmente tendría trabajo. En sus palabras:

Escogí una escuela como por azares del destino. Yo fui de los últimos. Ya que escogen todos, yo escogí mi escuela en Xochimilco que era la que más quedaba cerca. Era muy bonita, igual una loma, campirano. Desde el momento que elegí la escuela, había personal de Dirección 5 asesorándonos o de todas las Direcciones: “¿Tú vives dónde? Ah, puedes llegar por acá o por acá”.

Como no había escuelas, una maestra me dijo: “Sabes que... ¡Ésta, ya!, que es la que hay para ti. La tomas o te vas a Magdalena Contreras o a Iztapalapa, a que no te den trabajo”.

Y escogí ésta. Pero esa misma maestra me dijo: “Sabes, te vamos a ayudar porque tu vives en Chalco y vas a Xochimilco, ¿qué vas a hacer?”. Y en efecto, desde ese momento me empezó a ayudar.

Como a las dos o tres semanas, ya me había conseguido una maestra para permutar, yo me iba a esa escuela de Tláhuac y la maestra se venía a Xochimilco y así llegué a Tláhuac. (Paco-1, pp. 18-19)

El profesor arriba a un “pueblo” donde las familias tienen décadas de conocerse y han creado lazos comunitarios inalterables. Paco sabe que en 2004, y ante la sospecha de que los niños del lugar fueran agredidos en su integridad, algunos padres de familia de ese plantel, quemaron vivos a dos agentes judiciales. El maestro nos platica la incertidumbre que vive antes de presentarse a la nueva escuela:

Esperando a ver que me pasaba ahí. Ya sabía que ahí fue a donde quemaron a los policías. ¡Órale!

En esa escuela, está la entrada y las crucecitas de los judiciales y también era una expectativa de [*sic*] la comunidad, pues, ¡quiúbole!, ¿qué hacen? (Paco-1, p. 19)

Así en los relatos, además de los motivos que orientan sus vivencias de elegir el primer centro de trabajo, los nóveles dan cuenta de las emociones y sentimientos que emergen en ellos, en el momento que posiblemente marcará en gran medida su vida profesional, aunque sin estar plenamente conscientes de tal situación. Expresiones de felicidad, desesperación, molestia, frustración, entre otras, aparecen acompañadas de curiosidad y temor por el futuro.

5.1.2 Los documentos de adscripción

La SEP (por medio de las Direcciones Operativas o del Departamento de Internados y de Escuelas de Participación Social) expide el documento que acredita que un maestro pueda realizar su labor en un determinado plantel. Tal documento conocido coloquialmente como “orden de presentación” conlleva no sólo el reconocimiento institucional de la función a desempeñar, sino genera el inicio de las relaciones laborales entre los diversos actores del sistema educativo. Abril expresa:

Cuando recibí mis órdenes... [Fui a la escuela y] me presenté con la primera persona que me abrió la puerta, que era la señora que nos apoya allá en la escuela. Y le empecé a decir toda mi historia: “Hola vengo de la escuela [*sic*]. Soy la nueva que viene a cubrir”. Como que dijo: “¡Ah!, sí. Pásate. Ahí están las maestras”.

Estaban en junta. Entro y me presento con todas porque no sabía con quién dirigirme. En realidad, como estaban en grupos, no sabía quién era la directora. Yo saludé a todas...

Me dicen: "Mira, ella es la directora". Me acerqué. Le di mis órdenes y ya dijo: "Sí, mira, espérame tantito." Me senté ahí, en un lugar con las maestras. Hasta después, al ratito, me dio mis órdenes de presentación. Al final dijo: "Ella va a ser la nueva maestra que va a estar con nosotros y que va a sustituir a la maestra fulanita", una cosa así. Y ya todas: "Mucho gusto". (Abril-1, p. 5)

También Ale y Hugo, se incorporan a la escuela antes de que inicien las clases con los niños. Como sucedió con Abril, el documento de presentación les abre las puertas a lo que será su espacio laboral. Sin embargo, los efectos que causa la situación que vive cada principiante, genera experiencias diferenciadas entre ellos. El lugar que ahora ocupan es distinto al de la formación inicial. La relación que establecen con el medio (comunidad escolar) transforma de una u otra manera y con diferentes ritmos lo que han sido (estudiantes profesores) y da lugar a una nueva subjetividad, a una manera personal de devenir como maestro, de relacionarse con el trabajo y a una identidad profesional. Ale comenta:

Fue algo muy curioso, porque el día que fue el último día de talleres, de TGA [Talleres Generales de Actualización] llegué. Entregué mis órdenes de presentación y la directora me recibió muy bien.

Me dijo: "Vente, te voy a presentar con los maestros", ella estaba inscribiendo niños y subimos. Ella dice: "Espero que nuestro año de trabajo sea muy bueno y demás; que las situaciones, los conflictos que se vivieron el año pasado no interfieran". Y yo dije: "¿Bueno, qué paso el año pasado? ¿Por qué todos están así como espantados?"

Y ya, una maestra fue su último día, ya se iba, y se veía que había tenido altercados con la directora y esperaba quedaran subsanadas todo lo que se vivió; que esperaba más comunicación. Y en eso una maestra empieza a reclamarle un montón de cosas a la directora: que los expedientes, que por qué no le había informado, que se había trabajado a sus espaldas. Y yo dije: "Ay, ¿a dónde vine a dar?", "¿qué me espera?". (Ale, p. 4)

Mientras que para Abril la impresión fue positiva, para Ale la relación conflictiva que percibe entre los maestros y la directora le parece ave de mal agüero. Por su parte, Hugo dice:

Yo me presento. Me mandan mi hoja de presentación, con fecha del lunes, pero me tuve que presentar un viernes. Llegué el viernes. Ya había acabado la junta de Consejo Técnico de los maestros. Nada más con el que tuve contacto fue con el director y él fue el que me expuso que ya estaba el grupo asignado [4º D] y que iba a llevar a cabo la presentación el día lunes [en la junta] con los padres de familia y los niños. (Hugo, p. 2)

A diferencia de sus compañeras, el principiante, al entregar el documento oficial, se entera del grupo que atenderá y de que su primera actividad, ya como maestro, será conocer a los padres de familia.

En cuanto a las profesoras que se incorporaron a la Dirección Operativa Número 2 y a Internados, a ellas las citan el día en que inician las clases para recoger su oficio y de ahí deben trasladarse a su centro de trabajo.

Mayo rememora esa situación como un poco caótica y nos menciona:

Había niños de primero que todavía no estaban inscritos, pero querían estar ahí; los maestros de Educación Física estaban en la dirección apoyando a la directora. La directora estaba platicando con padres de familia. Entonces, cuando yo llego con mis órdenes dijo: “¡Ah!, pues, mucho gusto, pero espéreme tantito porque estoy muy ocupada”.

Ya, acabó el recreo y me atendió. Inmediatamente me dijo que sí me iba a dar grupo y que me iba a tocar en un grupo de tercero. Me pasaron al grupo. (Mayo, p. 5)

En cambio, Luisa comenta que se presenta a trabajar a la escuela un día después, ya que fue cuando le entregaron el oficio correspondiente, al que denomina contrato. En sus palabras:

Se supone que entrábamos el 18 de agosto. El 18 de agosto no fui a trabajar porque no me habían dado mi oficio, mi contrato. Fui hasta el otro día. Al otro día como pensaron que no habían mandado maestros, no recibí grupo si no hasta el 20 de agosto. (Luisa 1, p. 3)

Si bien, el momento y la organización del plantel definen el significado de la primera experiencia laboral, lo cierto es que los recién egresados sólo pueden insertarse en un centro escolar con las “órdenes de presentación”, sin ellas no hay posibilidad de entrar en el mundo profesional para el que fueron formados. Por lo que aquí se torna evidente la fuerza de la institución que constituye la experiencia de ser maestro.

5.1.3 El primer día de trabajo

Para los profesores principiantes, el arribo al centro de trabajo está lleno de sensaciones encontradas. En el trayecto hacia la escuela, se interrogan e imaginan distintos escenarios que posiblemente vivirán. Gaby nos platica:

Tengo la imagen presente porque fue un lunes, me dieron para escoger la escuela un viernes y nada más fui y la vi por fuera. El lunes que regresé, pues entré, y todos se me quedaron viendo. Y eran unos nervios de: “¿Cómo me va ir? ¿Qué voy hacer? ¿Qué les voy a decir? Porque no llevaba nada preparado. Entonces, sí tenía ese conflicto. (Gaby, p. 4)

Junio habla de sus miedos en el reencuentro con la primaria. Al parecer las experiencias que observó en su escuela de práctica respecto a la relación con los mentores de los niños continúan presentes en su memoria, pero ahora, ella tendrá que enfrentarlas. Lo expresa de esta manera:

Fue un día de emoción. Emocionante. Con mucho miedo de saber qué tipo de alumnos me iba a encontrar; con qué tipo de compañeros me iba a encontrar; con qué tipo de director me iba a encontrar y sobre todo con los papás, con los que me iba a tener que estar comunicando constantemente y con los que voy a trabajar con ellos y, pues, en general fue emocionante y con miedo. (Junio, p. 3)

Además de los imaginarios que cruzan la cabeza de los debutantes, “el llegar tarde” es una cadena de significantes que aparece en varios de los relatos. Hugo alude a la impuntualidad y al nerviosismo que vive al cruzar la ciudad de norte a sur:

Tenía que llegar esa vez antes de las 7:30. Llegué pasaditas de las ocho. Ya estaban esperando para la presentación, ahora sí que, con todos los padres de familia y alumnos. Entonces, sí fueron, así, experiencias medias encontradas. Por una parte iba, así, el nerviosismo por llegar, por la distancia de que tenía que viajar y otra por ser el primer día. “¿Qué va a pasar?, ¿cómo me iban a recibir en el pueblo?, ¿a qué experiencia favorable o negativa podría enfrentarme en ese momento?”.

Esa experiencia de llegar y ver o tener contacto con padres de familia mucho mayores que uno, si es así como que: “Cómo van a reaccionar de que llegue alguien de 25, 26 años.” Y: “Yo que tengo 45, qué le voy hacer caso”. Sí, uno en la misma cabeza se empieza a generar distintos diálogos, distintos panoramas.

Pero en pocas palabras lo traduzco como algo agradable y muy bueno. (Hugo, pp. 3-4)

En palabras de Ale:

Mi primer día de clases, pues, yo llegué. Me costó trabajo llegar. Había mucha gente, ya ve el tráfico.

Ya que entré dije: “¡Ay!, a ver, que me vean, ya llegué tarde. A ver, cinco minutos”. Pero no, la maestra estaba coordinando todo, había muchos papás. Y yo estaba ahí, apoyando en la dirección. Que el Himno Nacional, toque de bandera, aprendiendo. Viendo todo, todo, todo lo que había. (Ale, p. 6)

En la narrativa de la principiante se manifiesta la simultaneidad de acciones que acontecen en el inicio de clases. Para ella, esos momentos representan todo un aprendizaje de situaciones que en la formación inicial, posiblemente, no son tan evidentes.

Para los noveles esas primeras horas, son momentos de incertidumbre y de intenso cuestionamiento respecto a los sujetos con los que tendrán que relacionarse al desempeñar su labor docente. Esas vivencias son inolvidables. Oficialmente ya son parte del personal de la escuela, empero, como mencionan en su relatos, ellos tendrían que salir airosos de otras pruebas para poner en juego sus competencias profesionales. Solo, entonces, serán aceptados por la comunidad escolar.

5.1.3.1 Las presentaciones iniciales

El hecho de que la autoridad de la escuela presente a los recién egresados como los nuevos maestros, constituye una experiencia muy significativa al iniciarse en la docencia. Con varios de los entrevistados esto se da en la ceremonia de apertura del ciclo escolar, momento en que algunos de ellos, también, se enteran del grupo que atenderían o la función que desempeñarían.

Según relata Gaby, a ella le tocaba dirigir el evento inaugural, pero la expresión de su cara hizo que otro docente ocupara su lugar. La profesora sentía que los ojos de los niños, de varios grupos, estaban puestos en ella, a la espera de que fuera su maestra titular. En sus palabras:

Y era ceremonia y para colmo me tocaba. La directora, yo creo que me vio con una cara de susto que puso a otro maestro para que diera la ceremonia de bienvenida. Los alumnos se quedaron viéndome porque eran dos grupos que no tenían maestro, que era sexto y cuarto. Entonces, como que si los dos niños, bueno los dos grupos decían: “¿Será mi maestra? o ¿quién será la maestra?”. Posteriormente, cuando termina la ceremonia, la directora me presentó y así sin más ni más, me dijo: “Váyase a cuarto a... sexto, perdón”. Me quedé en sexto.

Los niños festejando, felices. Yo creo que por dentro decían: “¡Ahora sí vamos a poder hacer de las nuestras!”, porque estaban de mi tamaño. Eran niñotas y niñotes. Sí, fue muy, muy difícil ese día. (Gaby, p. 4)

En comparación a la estatura de sus futuros alumnos, la profesora, se sentía pequeña e interpretó el regocijo de los niños como una prueba para su autoridad como maestra.

En el caso de Abril, toda la semana fue de presentaciones. Con tono de sorpresa reconoce la deferencia que hace la directora. En contraste con la situación de estudiante, a Abril le sorprende el estilo de la funcionaria, dice:

Y me llevo una sorpresa muy diferente porque mi directora es muy responsable, una persona muy, muy entusiasta, muy comprometida. Cuando llego, me pasa a mí enfrente de todos los alumnos y me presentan [*sic*], el primer día, el lunes: “Vamos a recibir a la nueva maestra”. ¡Sabía mi nombre completo! Entonces, yo... ¿A qué hora se lo aprendió?

Pasé y me presentaron: “A ver vamos a darle un aplauso”. Como que yo me sentí integrada porque todos los niños, al menos, ya me conocían. A los tres días llega la inspectora de zona y hace lo mismo. Me vuelve otra vez a presentar. Para mí sí fue gratificante, dije: “Bueno, me están reconociendo, me están aceptando como parte de...” Eso fue muy motivante.

También, la directora, ese día, me acuerdo que en el recreo, juntó a todas las maestras, me presentó con ellas, ya de manera personal. Yo, aparte de todo el estrés que traía, de las cosas que tenía que hacer, todas las actividades que tenía con los niños, estaba conociendo a los niños, pues sí me presenté. Las maestras me recibieron bien. Me saludaron. Estuvo cordial, todo bien. (Abril-1, p. 8)

A diferencia de sus compañeras de generación, en Ale los recuerdos de la ceremonia de bienvenida son poco agradables. Ella esperaba que en la presentación formal, la directora comunicara el grupo con el que se iniciaría como profesora y alguna reacción en los niños. Sin embargo, esto no ocurrió y confiesa que: “La maestra me presenta, que iba a estar apoyando como adjunta. Ya paso, me ven y nada. Me regreso a la dirección” (Ale, p. 6).

Mientras que para Abril, el componente afectivo que otorga el reconocimiento y aceptación como un nuevo miembro al grupo ya establecido de trabajo, hace que la principiante perciba ese día como especial, para Ale la sensación de indiferencia que ella percibe por parte de la comunidad escolar le provoca cierto malestar.

Junio, a diferencia de ellas, conoce a los colegas en el transcurso de la semana. Desafortunadamente, la principiante llega tarde el primer día y la directora le asigna inmediatamente el grupo. En el fondo ella esperaba una recepción diferente, a lo que, quizá, vivió en las escuelas de práctica. La profesora nos comparte:

Fue muy normal porque, pues, uno piensa que lo va a recibir: “¡Ah!, ¡Miren la maestra!, ¡aquí está!”.

Fue muy normal porque llegué el lunes. Ya habían terminado honores a la ceremonia [sic]. Me presenté con la directora; inmediatamente me dijo que me iba a asignar el grupo de cuarto porque no tenía... Pero todo normal, o sea, llegué necesitamos a una maestra en tal grupo, luego, luego, directamente ahí.

Me presentaron hasta la próxima ceremonia que ya fueron todos los papás, ya fue donde me presentaron. Realmente no me presentaron maestro por maestro. Nos fuimos conociendo en el transcurso de la semana, durante el recreo o durante la firma de la llegada o de la salida. (Junio, p. 4)

La recepción de Luisa difiere del resto de las entrevistadas. Como se recordará, ella se incorpora el segundo día de clases y en la dirección conoce a las maestras que trabajan en el internado. A decir de la principiante, la acogieron bien y le proporcionaron información sobre la población escolar y los padres de familia. Sus compañeras se quejaron de que esa escuela no era como las primarias regulares y le aconsejaron tratar con sumo cuidado a los niños y a los padres de familia. Ella dice:

[Me recibieron] con alegría, ahora sí que era una de las nuevas. Fue plática. Platicaron conmigo, de dónde venía, tanto de escuela y domicilio. Me dieron algunas sugerencias de cómo eran los niños, cómo eran las instalaciones, cómo eran los papás, cómo tratar a los niños y a los papás.

Me dijeron: “Aquí a los niños hay que tratarlos con... con la punta de las manos porque son muy groseros”.

El ponerla al día en el funcionamiento del plante, incluyó también, el referirle que en pocas ocasiones contaría con el apoyo de los papás y que ella tendría que asumir toda la responsabilidad de sacar al grupo adelante, en tanto que en los internados, la labor de los maestros era educar, en el sentido más amplio de la palabra. Luisa resalta el comentario de las docentes:

“Las mamás casi no te van a venir a junta. Muy pocas veces vas a tener apoyo de los papás. Los niños no te hacen tarea. Los niños no te traen material. Vas a trabajar por ti, tú vas a traer material. Tú vas a poner dinero. Tú vas, ahora sí, que los vas a educar”. Esos fueron los comentarios de mis compañeras. (Luisa 1, pp. 3-4)

Asimismo, le aconsejaron que no permaneciera mucho tiempo en ese tipo de escuela porque las actitudes de los niños acababan con los maestros. La novel resalta:

[Las maestras han permanecido] toda su vida. Salieron tres maestras, que por cierto son los lugares que nosotras estamos cubriendo, de treinta años. Las

que están ahorita una lleva veinte años, la otra veinticinco y la que se va a jubilar este año, treinta años. Han estado ahí. Nos han dicho que no hagamos lo que ellas, que nos quedemos estancadas en el internado. Que veamos otras opciones en escuelas regulares.

Uno de los comentarios que te entristecía y que hacían las maestras era precisamente que trataran de salirse del internado porque se quedaban estancadas, porque lo ven desde el punto de vista que no es el mismo trato para con los papás, no hay el apoyo, no hay apoyo de directivos, no hay apoyo de las personas que están en los altos cargos. Como no hay un apoyo a nosotros, para ellas es quedarse estancadas. (Luisa-1, p. 1)

Más adelante agrega:

Porque para ellas el estar con ese tipo de niños es malo. Para ellas es malo porque... Una maestra que se va a jubilar, ella estuvo en contacto con los hijos de los militares, entonces, ella ve la diferencia de antes y de ahora. Ella decía, casi cada junta: "Es que los niños de hoy son muy groseros. No son como los de antes. Por eso maestras nuevas les digo que ya busquen otro lugar porque se van acabar la vida aquí". (Luisa-1, p. 25)

Desafortunadamente para la profesora principiante, esas palabras actuaron como profecía. No obstante del esfuerzo y entusiasmo que manifiesta en su relato para trabajar con los niños, al siguiente ciclo escolar ella renuncia y entra a una escuela regular. Para Luisa las presiones de tipo emocional con los pequeños y padres de familia fueron la causa de que ella abortara a su bebé. Asimismo, menciona que la falta de apoyo de la comunidad escolar fue otro de los factores que influyeron en su decisión. La principiante recuerda, con cierto tono de tristeza, que:

Bien, a pesar de... siento que los niños, lo poco que se dio en el salón, porque era poco el tiempo, sí hice... sí hubo un significado para ellos. En algunos papás sí vi el cambio, dos o tres de dieciséis niños que tenía. Vi un acercamiento más y ellos se sintieron conmigo muy bien.

[Renuncié] porque no hay, no hubo en ese momento, no hubo un apoyo, que entre directo. Desde la directora hacia el grupo para resolver los problemas. No hay un apoyo. Tuve que optar por salirme y ver otro tipo de escuela en el que sí hubiera, tanto apoyo de los directores, como de los maestros y entre maestros para poder hacer un trabajo conjunto. Como maestro siempre requiere la ayuda del papá en casa; requiere la ayuda del director para algunas actividades o conductas del niño. No había ese apoyo.

Los papás al final del año no se interesaron por sus niños. No hubo un acercamiento. No hubo apoyo. (Luisa-2, pp. 5-6)

Los primeros momentos de inserción a las escuelas constituyen pruebas inolvidables para los profesores principiantes. Las vivencias de ese día recrean emociones y sentimientos encontrados. Para algunos de los debutantes, sus anhelos y expectativas parecen cumplirse (los que se confirmarán o no en el transcurso del año lectivo), en tanto que son reconocidos como maestros por los otros. Como señala Todorov “la aspiración al reconocimiento puede ser consciente o inconsciente” y lo “que pedimos a los otros es reconocer nuestra existencia” (1995, p. 122). No podemos permanecer insensibles ante la indiferencia. Al padecerla, las impresiones que afloran en la narrativa de los noveles son de frustración, impotencia y desasosiego. “El reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de nuestro valor son el oxígeno de la existencia” (Todorov, 1995, p. 131).

5.1.3.2 La designación como profesor de apoyo

Al egresar de la BENM, los profesores principiantes imaginan que en poco tiempo ya estarán trabajando con un grupo de niños. Durante la formación inicial, la práctica docente se centró en el salón de clases y difícilmente los debutantes pueden concebir que su función central sea diferente a la enseñanza.

Sin embargo, las políticas educativas respecto a la gestión escolar para eficientar la administración de los centros, introdujeron las tecnologías informáticas que, al parecer, no dominan los maestros con más años de servicio en la docencia. Esta situación modifica las prácticas de inserción típicas de los debutantes en las primarias. Así, dos de los ocho entrevistados fueron adscritos a la dirección de la escuela. Paco como Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) y Ale como maestra adjunta. Ambos apoyarán a la autoridad del plantel, principalmente, en este tipo de tareas. Y si bien no están de acuerdo, no tienen más remedio que acatar esta disposición. Paco, medio molesto, nos comparte:

Yo venía encarrerado. Ya: “En cuanto vea a mi grupo yo voy a ser... Yo ya voy a poder hablar de lo que quiera. Voy a poder llevar una imagen del Che Guevara y no me van a decir que la tire... ¡O lo que sea!

O si les leo un poema, no me van a decir que no lo haga, porque va a ser mi grupo. Mientras, yo tenga claro lo que voy a hacer y no trasgreda la integridad de nadie... Pero, llego y, de pronto, me sientan en un escritorio con una computadora... (Paco-1, p. 12)

Por su parte Ale recuerda lo que fueron sus primeros días como maestra de apoyo:

Y al principio me ponen, es decir fue como improvisado, porque ni siquiera había un escritorio justo para mí.

Me ponen una mesa, una silla y así de: “Aquí siéntate” y no sé qué... Pero de principio yo nada más veía. No me ponían a hacer nada y cuando les decía: “¿En qué los apoyo?, ¿en qué les ayudo?”, me mandaban a dar recados, a dar información. Iba por todos los salones. Y, de hecho los primeros días, sí, los primero días fue así.

Y yo llegaba a mi casa y decía: “No, yo ya no me voy a ir de vestido. Yo ya mejor me llevo mis tenis porque voy a estar de arriba para abajo; para qué me canso y me duelen mis pies”. (Ale, p. 6)

Para ambos, el trabajo de apoyo en la dirección los hacía invisibles como profesionistas de la docencia. Al parecer, como lo indica Todorov, el sentimiento de existir como maestro de primaria, sólo es confirmado por los alumnos que dependen de ellos (Todorov, 1995, p. 120). A decir de Paco, las funciones administrativas las puede desempeñar cualquier adolescente con conocimientos básicos. En sus palabras:

Estoy de Apoyo Técnico Pedagógico. Para mí, se ha traducido en actividades administrativas que no requieren de una destreza mayor a tener medianamente buena ortografía, medianamente saber cómo estructurar un párrafo y hacer cuentas y nada más.

Pues, para lo que sea. Para hacer el inventario, para estructurar el proyecto escolar, no intelectualmente, sino técnicamente; sacar oficios para la Dirección 5. Si un maestro se incapacita, pues, tú avisas; si un maestro falta, avisas o, en el mejor de los casos, si un maestro no va a la escuela, tú vas a su grupo; pero ésta ya no es mi función ahorita. Ahorita, yo me encargo de las cuestiones administrativas, nada más. (Paco-1, pp. 3-4)

No, yo llego muchas veces a la casa y me siento inútil. Oye, pues, si ese fuera mi trabajo estaría bien, pero de qué sirvió mucho o poco de lo que hice en la Normal 1º, 2º, 3º y 4º, si al fin y al cabo no estoy haciendo nada. O sea... Cassany ¿qué tiene que ver con una cosa que hago ahí? o la docencia reflexiva, ¿qué tiene que ver con algo que podría hacer un chavo de prepa, sin ningún problema? O un chavo de la secundaria. Ahorita, puede ir a hacer mi trabajo y nada más. (Paco-1, pp. 3-4)

Según Paco, el nombramiento de ATP no existe para los profesores principiantes. El estar en ese “lugar”, además, pone en riesgo su permanencia en esa escuela y el derecho a que se le renueve el contrato de trabajo. El docente comenta:

No podemos ser ATP. No podemos porque se supone que vamos saliendo de la escuela. Nos tienen que meter en los grupos y, además, si a uno que va saliendo de la Normal lo pones como Apoyo Técnico Pedagógico y en la situación en la estamos todos, estamos por contrato, en una de éstas no te lo renuevan porque tu puesto en la escuela no es tan oficial. Una escuela puede sobrevivir sin un ATP. Entonces, por eso, inclusive hasta en las órdenes de presentación no dice Asesor Técnico Pedagógico. En mi orden de presentación dice que tengo grupo para que me protejan de alguna manera y que la Dirección 5 no me deje de dar contrato.

Pero yo me voy a quedar porque sé manejar la computadora, prácticamente, pues yo ahí voy a estar... Pues, porque soy bueno para la computadora y eso es mucho. En mi escuela es extraordinario. (Paco-1, pp. 5-6)

Para los principiantes, y según perciben también para los compañeros, las funciones que desempeñan adscritos a la dirección no poseen valor. Si el reconocimiento como parte del equipo de maestros por sus iguales no es instantáneo, a pesar de que estén frente a grupo, para los adjuntos y ATP implica buscar otras vías. Ellos refieren que las formas que hallaron, para lograr ese reconocimiento, fueron el diálogo y las acciones de ayuda que ofrecieron y cumplieron a sus colegas. “Sentirse necesario para los otros hace que uno mismo se sienta reconocido” (Todorov, 1995, p. 126) y aceptado por los otros. Ale resalta:

Así fue los primeros días. Sí, sí fue visualizar. Yo dije: “Aquí nunca me van a hablar, ni nada”, porque ni me... Nada, como si no estuviera. Entonces, yo dije: “Yo, tengo que hacer algo, pues, si voy a estar aquí, aprender, apoyando...” Y empecé poco a poco a platicar, a buscar, así de: “¿En qué les

apoyo?, ¿en qué les ayudo?” Y así ellos ya se empezaron a dar cuenta y ya poco a poco se fueron abriendo.

Para empezar, en las copias porque ahí sí se sacaban, sí se sacan las copias, se cobraban por orden de una inspectora. Veía los ejercicios. Después, ya fue apoyar al maestro, al secretario. Me empezaron a mostrar cómo era el SIIE [Sistema Integral de Información Escolar]; cómo se registraban a los alumnos; las calificaciones y todo eso.

Y a la directora, como que me convertí en la asistente personal de la directora en cuanto a computadoras se refiere, a Internet. Luego, luego me dijo: “Tú te vas a hacer cargo de la Escuela Segura, que es todo por Internet. Tú lo vas a subir”. Y luego la apoyaba con Escuelas de Calidad y con el proyecto escolar.

Ella me daba, me dice: “Todo esto lo vas a insertar aquí, aquí y aquí”. Y la verdad no sé ni cómo lo hice, pero me dijeron que me quedó muy bien. Pero yo no entendía su proyecto. Antes los proyectos que yo conocía tenían otra estructura y yo dije: “Bueno, yo lo voy a hacer como ella me indicó”. Pero yo no entiendo muy bien cuál es su proyecto, ni a dónde quieren llegar. Y ya lo empecé a apoyar en eso. (Ale, p. 6)

Por su parte Paco lo menciona así:

Uno que otro se acercaba a platicar conmigo, porque uno se siente raro, observado. Se acercan a platicar con uno y te preguntan de tu vida, de tu casa, de tu novia... Y conforme los vas apoyando, te van dando lugar en su escuela.

Uno llega a su escuela y es nuevo. Te van dejando entrar a su dinámica, te van diciendo lo que piensan; te van diciendo que es lo que hacen con su grupo, poquito a poquito. (Paco-1, p.14)

[La directora] se da cuenta de lo que sé. Que tengo cierta capacidad para realizar las cosas, pero ella también, necesita un apoyo, de fuerza. Ella misma me lo ha externado: “Que sí sería un buen maestro de grupo”, pero que ella me quiere aquí a lado, para que juntos resolvamos los problemas que hay. (Paco-1, p. 6)

Con el tiempo, estos principiantes descubren que tienen un saber valorado por las directoras y por algunos de los compañeros, ya que posibilita que la escuela cumpla y quede bien con todas las demandas de la burocracia escolar. El manejar la computadora y saber usar Internet constituye un plus para los maestros noveles, pero como ellos mismos lo expresan, estos no fueron producto de la formación inicial. Paradójicamente, es ese mismo saber el que impide que les

asignen grupo, aunque exista esa posibilidad, ya que son elementos imprescindibles para las directoras de las escuelas. Ale indica:

Desde la primaria yo llevé computación. En las escuelas que he estado siempre hay computación; en mi casa y [aprendí] moviendo la computadora, más que en un curso o en algo. Y por eso mismo me dejó en la dirección, porque en diciembre, la maestra con la que tuvo conflictos se fue. Le dije: “¿Maestra me voy a quedar en ese grupo?” y me dijo: “No, las necesidades de la escuela son otras y la persona que llegue se queda con el grupo y tú te vienes a la dirección mi hija”. “Gracias”. Fue otro golpe para mí. (Ale, p. 7)

Al acercarse el fin de cursos, las escuelas elaboran una plantilla prospectiva sobre el personal docente. Informan a la Dirección Operativa correspondiente, sobre las posibles jubilaciones, los lugares que quedarán vacantes y solicitan nuevos maestros. Inicialmente a Paco lo reportan frente a grupo para no perjudicarlo en su situación contractual, pero le advierten que el próximo año estaría también en la dirección. El joven profesor resalta:

Con el tipo de contrato que tengo, era probable que me cambiaran de escuela. Que no me renovaran el contrato. Algo podía pasar. Entonces, me meten a grupo, con la intención de la directora, expresa, me dijo que en cuanto llegara un recurso ella me iba a sacar de grupo para tenerme nuevamente en la dirección.

Así pasó, yo empecé con el grupo de sexto año y llegó un recurso, pero yo ya no estuve tan de acuerdo en regresarme a dirección.

La maestra que llegó, no llegó en condiciones como ya de laborar en grupo, estaba un poquito enferma, está esperando algún trasplante, una operación. Entonces, ya no, ya no se movió nada, cosa que a mí me cayó muy bien. (Paco-2, pp. 2-3)

Asimismo, ya se sabía que en el ciclo escolar 2009-2010 se implementaría en primer y sexto grados la RIEB, por lo que también a Ale le asignan uno de los grupos en que se darían las modificaciones curriculares. La profesora platica:

En mayo o junio, me dice la maestra, cuando yo creo que ya tenía que dar la lista, me dice: “Maestra tú vas a estar en primer año en el ciclo escolar que viene”. Y yo: “Sí maestra”. No fue ni pregunta, me indicó.

Quiero pensar, que fue el primer año porque ya se venía lo de la reforma. Y dijo: “Bueno, acabada de egresar va a conocer muy bien todo y va a desenvolverse bien”. Yo asumo que por eso me dio primer año. (Ale, p. 10)

Por su parte Paco recuerda que había varios grupos sin maestro y aunque los reportan como responsables de cierto grado, al iniciarse el ciclo escolar, todavía no tenía claridad respecto a cuál le asignaría la directora. En la semana que tiene lugar el taller de actualización, el desempeño que mostró el debutante hizo que uno de sus compañeros, el de sexto, le solicitara la permuta de grado porque reconocía que el maestro principiante tenía más elementos para implementarla. Paco se explaya:

Sí, había otros grados. Se empezó a manejar en los Talleres de Generales de Actualización, se empezó hacer como que ahí los movimientos, las exposiciones... No sabíamos todos bien que grupos nos iban a tocar. Yo primero había entendido que me iban a mandar a segundo, luego a cuarto. En los TGA, empezamos a ver lo que es la reforma, la RIEB.

Digamos que mi naturaleza siempre es estar ahí, hable y hable. Y decían: “No, pues, a ver es que este chavo, acaba de salir de la Normal, relativamente tiene conocimiento, fundamento teórico que promueve la RIEB”. Ahí se empezó a generar.

[Paco cree que sus compañeros pensaban] “Empezamos a mandarlo a primero o a sexto, como que a ver si es cierto o como que él va estar en sexto y nos va a decir a los demás qué le está pasando, cómo lo está manejando”. Ahí yo empecé a ver que a lo mejor me mandaban a los grupos. El último día de los talleres, la directora asignó los grupos.

A mí me había tocado quinto o cuarto, ¡algo así!, y un maestro que se quedó en uno de los dos sextos, expuso que la verdad él no se sentía con la... no con la capacidad, si no, entre disposición y capacidad, no sé. Entonces, dispuso que le gustaría tener un grupo que no fuera sexto por la reforma, que él no quería entrar a ese grado sin saber completamente o saber medianamente qué hacer. Me propuso a mí de manera personal: “Oye [Paco] ¿te puedo cambiar el grupo?” “Yo me voy a quinto y tú te vas a sexto”.

Ya accedí, ya fuimos con la directora: “¡Ah no!, pues yo me voy a quedar en sexto y él en quinto”. Fue así, así se dio. Yo lo esperaba, pero aquí fue algo personal entre un maestro y yo, cambiamos otro grado. (Paco-2, p. 12)

En el fondo Paco sabía que él era el indicado para el sexto grado, pero también intuía que no sería sencillo que la directora lo dejara en grupo. Para el profesor fueron tres elementos los que actuaron a su favor al inicio

del ciclo escolar: que la decisión fue un acuerdo entre maestros, la carga de trabajo que implica el último año de la primaria y que la directora, de alguna manera, entendiera que él deseaba enseñar. El principiante refiere:

Y la directora al principio no, no quería, pero se sabe, de manera implícita que en sexto año se adquieren muchos compromisos por parte de los maestros y los alumnos. Como la intención de la directora era regresarme en algún momento a la dirección, no me iba a dejar tan fácil que me fuera a sexto.

Yo le dije: “No maestra, es que yo tengo ganas de trabajar los nuevos libros, de trabajar con niños de sexto. A mí me llama mucho la atención el trabajar con ellos”.

El chiste es que ya accedí, me metió a sexto. Eso influyó a que no me regresara a la dirección. (Paco-2, pp. 12-13)

Al siguiente ciclo escolar el panorama cambió para ambos profesores. Paco rememora las sensaciones que vive en la ceremonia de inauguración cuando lo presentan ante el grupo. Aquello que tanto criticó en sus compañeros y calificó como “cursilerías” al recuperar la práctica en la BENM, ahora reconoce que sí tienen valor para un maestro. Paco se explaya:

Todo empezó muy bien. Todo el grupo, desde la presentación. Son cosas así bien... que yo cuando platicaba cosas así en la Normal, medio así de sentimiento, me decía: “¡Ya cállense eso no tiene nada que ver, por Dios!”. Pero son cosas que sí importan.

El primer día de clases, fue la ceremonia. “Vamos a presentar a los maestros de cada grupo”. Fueron presentando. Yo era sexto, yo era el último grupo, 6° B. Primero va la maestra tal y todos “¡Uh!...”, los niños se manifiestan. Si te toca un maestro que no: “¡Uh, no, no!”. (Paco-2, p. 44)

Yo empecé a sudar. “Chamacos cállense”. Yo les había dado clases como dos o tres días cuando su maestro no fue. “¡Estos malditos con que griten algo!”. “No, no lo quiero, no sé, me voy a sentir muy mal”. Y aun así el maestro no va a determinar nada que me digan que no me quieren o algo.

Y de pronto su maestro que les tocó el año pasado, que la lógica es que lo tuvieron en sexto, lo nombran en otro grupo. Entonces empiezan: “¡El maestro Juan ya está en el otro grupo! ¡Ay, hay Diosito y quien sabe que! Y, ya: “En sexto B el profesor [Paco]. Y ya empiezan a gritar todos los niños: “¡Bravo!”. Y ya de ahí empecé: “¡Ah pues me va a ir bien!”. (Paco-2, pp. 44-45)

Como profesores de apoyo, los debutantes, suplieron a sus compañeros e interactuaron con alumnos. Sin embargo, al parecer, la docencia no sólo es laborar en una escuela y tratar estudiantes. Para los recién egresados de la BENM implica la interacción cotidiana de enseñar a un grupo específico y la construcción de lazos afectivos duraderos entre los integrantes. En otras palabras el que los niños los reconozcan como “su maestro”.

5.1.4 El primer grupo

Los contactos iniciales de los profesores, nóveles, con los niños, están orientados por las experiencias provenientes de la formación inicial, del contexto sociocultural de la escuela de inserción, de la dinámica institucional y de sus expectativas como docentes. En los relatos encontramos modos y momentos diferentes de asumirse como maestros titulares.

Las vivencias de Abril se caracterizaron por la ausencia de problemas, la planeación detallada de la clase y el uso de material didáctico. Empero, posicionarse como profesora del grupo, conlleva un proceso diferente. Implica descubrir la multiplicidad de variables que están presentes en el aula y de que la buena marcha del trabajo y los modos de relación de los niños no son espontáneos ni naturales, sino que son resultado del trabajo docente. Ella recuerda:

[Los primeros días] llevaba, o sea, me sentía como una practicante. Yo seguía llevando mis cosas y decía: “La maestra no vino hoy”. Y me ponía a trabajar con los niños.

Además, que los niños como es su primer día, como todavía no nos conocemos, se mantienen en un nivel, tranquilos. Todos sentaditos. Todos bonitos. Todos van arreglados. Todos van, o sea, todo marcha muy en orden. No hay ningún problema. No se insultan. No hay problemas. No pasa nada. Incluso, esa semana fue bonita, pero sí me recordó mucho las prácticas, porque todo iba normal. (Abril-1, p. 10)

Paco, los primeros días, también se sentía practicante. La intención de la directora de regresarlo como ATP influía en que el maestro no asumiera la titularidad. El profesor confiesa:

Tengo como que varios días primeros, porque los primeros, primeros, primeros así, no estaba consciente o me hacían saber que yo estaba ahí una semana, dos. Estaba practicando otra vez, porque me iban a quitar de mi grupo, y no era el mismo pensamiento de... ¡Total, a ver qué pasa!, siendo que yo no alcanzaba a ver que ya era mi grupo. (Paco-2, p. 44)

Sin embargo, en su memoria está el instante en que se da cuenta de la responsabilidad que tiene para con los niños. El sentirse maestro trae aparejado un cambio de actitud y el ser más consciente de lo que tendría que enseñar, para qué y cómo. En palabras de Paco:

Hubo un momento que yo ya sentí que ya era mi grupo. Fue cuando dije: “¡Ay Dios!, tengo que empezar a darme cuenta que ya es mi grupo”.

Que ya tengo que ser responsable con lo que los niños hacen, con lo que los niños no hacen. Ya soy yo el responsable de lo que aprenden, de las tareas que les dejo. No es que antes no lo fuera, pero ahora ya lo sé con mucha más conciencia o qué es lo que tengo que hacer.

Lo que más recuerdo, ahora sí ya soy el maestro para todo el año y ya soy maestro de sexto. Les voy a enseñar a hacer esto y esto otro, con una visión ya más determinada de qué vamos hacer. Y así fueron mis primeros días. No sabría describirte... Te diría que así lo hice, pero sí recuerdo mucho esa ruptura de estoy aquí de paso y ya de cuando te cae la consciencia de que ya eres un maestro ya empiezas a tomar otras decisiones, otras actitudes con respecto a ello.

A que ya no los puedes poner hacer, no sé, cualquier cosa que los pongas hacer ya debes de tener un propósito bien consciente de para qué es. Si me aprovecho de que los papás no saben qué es lo que tengo que hacer, puedo poner cualquier tarea, cualquier ejercicio de trabajo en la escuela y no pasa nada... Pero no, yo ya sé lo que debo hacer, qué es lo que no debo hacer. (Paco-2, pp. 44-45)

A diferencia de Abril y Paco, los otros principiantes ocuparon el lugar del profesor desde que atravesaron la puerta del salón. Al respecto Mayo recuerda que a partir del reconocimiento mutuo, “hubo una conexión muy rápida con los

niños”. Ella hace uso de sus saberes para tener una radiografía de las interacciones y características de los niños. La profesora agrega:

Inmediatamente hubo quienes se distinguieron: quienes eran los líderes; los que primero me saludaban; los que se escondían. Querían saber sobre mí. Yo quería saber sobre ellos. Me empezaron a preguntar, yo empecé a contestar. Después, yo empecé a preguntarles a ellos. Fue muy satisfactorio. Para mí fue muy satisfactorio. (Mayo, p. 6)

Para la principiante esa experiencia fue una ocasión especial, llena de sentimientos positivos porque esos niños representaban el primer grupo con el que se iniciaba como maestra y por la aceptación que los alumnos le demostraron, no sólo en el salón de clase sino a la salida de la escuela. La joven indica:

Primero me dio mucha alegría; mucha emoción porque era mi primer grupo, y afortunadamente los niños me aceptaron bien.

Al terminar la jornada y al salir, el ver que los niños le decían a sus papás: “¡Esa es mi maestra!, ella va estar conmigo” y que los papás me aceptaran, no me rechazaron por ser nueva, por así decirlo, pues, fue muy grato para mí. (Mayo, p. 6)

Para Gaby las actividades del primer día pretendieron lograr la empatía con los niños. Ella deseaba que los infantes la percibieran como una maestra diferente. Expresa:

Nos presentamos. Yo les empecé a contar parte de mi vida; de cómo era para acercarme más a ellos y ellos, también, poco a poco como que empezaron a romper esa barrera de hielo.

Yo les dije: “Rompan su esquema del maestro, porque el maestro no lo va a saber todo”. “Yo no vengo aquí a decirles la ley, la ley única del universo. Yo vengo a ser su amiga y también a aprender de ustedes, que yo también no lo sé todo”.

Entonces, como que con ese comentario los niños se fueron acercando, poco a poco se iban abriendo, iban contando sus experiencias: cómo habían pasado la primaria, cómo les había ido, si les había parecido. Y me contaban de sus maestros y qué experiencias habían tenido con ellos. (Gaby, p. 4-5)

Igualmente, Hugo ocupa su lugar de maestro. Sabe que no es lo mismo que ser practicante, pero, tampoco tiene claridad de cómo actuar en esos primeros momentos ante 49 niños de la zona de los pueblos. El profesor resalta:

Ya estaba del lado del profesor, entonces sí, ese fue el momento así como que más impactante en ese momento de: “¡Chin!, ¿ahora qué hay que hacer?, ¿cómo hay que asumir esto? Lo asumí de la mejor manera tratando de dar, ahora sí que, lo más que pude con ellos.

No todo fue negativo en ese momento, todo siento que fluyó adecuadamente, y el primer día me dediqué a conocer a los niños que, aunque son parte del Distrito Federal, su modo de comportarse ya es distinto. (Hugo, p. 13)

En cambio, Ale confiesa que al principio no le gustaba trabajar con los niños pequeños. Ella sentía que su forma de ser y sus aptitudes no eran las que requiere la maestra del primer ciclo para enseñar. No obstante, para la joven era preferible atender el primer grado que seguir como adjunta en la dirección. Después de la ceremonia de bienvenida, se dirige a su salón y siente que al igual que en los chiquillos, el pánico se apoderó de ella. La maestra refiere:

Me presenté. Empezamos unos ejercicios tipo diagnóstico, o sea, pero nada de juego o sea como que para mí se me borraron los ojos [*sic*]...Yo estaba igual que ellos, con cara de pánico de: “Cómo les voy hablar, están muy chiquitos, qué se hace... ¡Ay, cuánto tiempo!”. (Ale, p. 11)

Empezamos las situaciones y luego se dio que, como todo primer día, empiezan oficios y avisos y avisos. Y todo mundo en la dirección que tienes que esto; que tienes que aquello. Estaban repartiendo unos materiales. Total que, ya, me acuerdo que trabajamos algunas actividades... El diagnóstico que era de dibújate, dibújate a ti mismo; escribe tu nombre, tu casa. Creo que ya empecé hasta trabajar en el cuaderno, una hoja con unas líneas para ver como se ubicaban. Y luego dije: “No, todavía nada que ver”.

Traté de hacer juegos con ellos, cantar, pero la verdad fue muy precario porque yo estaba así como... Cantar, ¡yo casi no canto!”, así como que no. (Ale, p. 12)

El tiempo de egreso de la Normal le pareció una eternidad y a pesar de que había planeado la jornada, descubre que las actividades que programó no correspondían con los críos que tenía enfrente. Los pequeños

también se iniciaban como alumnos de primaria por lo que les muestra el espacio escolar y parte de su funcionamiento. Ale comparte:

Ellos estaban un poco... se quedaron así como: “¡Ay!, la primaria”. Los saqué. Les enseñé la escuela. Sí recuerdo que les mostré cuál era el baño, la dirección y todo, las cosas de la escuela, el recreo. Cómo... desde que se tenían que formar todos; dónde se iban a colocar las cosas; la distribución y organización.

Al término de la jornada, los mentores esperaban a la novata afuera: “¿Y la maestra?” y esto y aquello y “cómo va a ser”. Ella tenía que organizar la reunión con los padres de familia para dar respuesta a sus múltiples inquietudes sobre su forma de trabajo. “Yo: “el miércoles es la junta”. “El miércoles les indico” (Ale, p. 12).

En cuanto a Luisa, la dimensión institucional marca la función que tradicionalmente juegan los maestros en ese plantel. Los recuerdos a los que ella alude dan cuenta de la historia del internado y de prácticas que son comunes para los niños que habitan en él. El orden, las reglas y la vigilancia para no transgredir los acuerdos, son significantes que la acompañaron desde el primer día. Luisa, con énfasis, señala:

Mi primer día, fue cuidarlos. Porque son niños que te tantean, te miden el primer día y sí les das chance de irse a pasear a todas las instalaciones, de no hacer nada, de faltarte al respecto... Es cuidar, de poner el orden. De poner los acuerdos y escuchar lo que quieren para este ciclo escolar.

¡Acuerdos! Fueron los primeros que salieron: “No decir groserías. Tener el salón limpio”. Me acuerdo que fueron los primeros dos... ¡Ah!, y “No ponerse apodos”, porque ya tenían apodos. Cada uno ya tenía su apodo. Además, de que la mitad del grupo eran de niños que venían de escuelas regulares y, entonces, no sabían nada del movimiento de la escuela y de ¡poner orden! (Luisa 1, p. 5)

La maestra indica que el internado, desde su origen, es militarizado. En él vivían hijos de soldados y algunas de sus rutinas continúan vigentes, tales como los “toques”, las formaciones y el uso de cadencias. Esto es lo que aprendió de sus alumnos el día que se inicio como maestra. La profesora dice:

El colegio es militarizado porque viene desde su historia, hace veinte, treinta años. Los niños de ese colegio eran hijos de padres militares. Entonces, se quedaban ahí, no salían hasta... cada mes, me parece. Se siguió ese modo.

Las cadencias son pasos. Van caminando y van contando: uno, dos, tres y marchan o los otros siguientes tres: uno, dos, tres. Luego, caminan tres pasos, uno, dos, tres y marchan los otros tres. Eso es lo que van haciendo y, luego, se les dice paso corto, el tomar distancia, pero el tomar distancia no es como lo conocemos de nada más la mano. Ellos toman distancia, pero tienen una cierta separación entre uno y otro.

Ellos me lo enseñaron [las cadencias]. Tenemos paso corto, tenemos marcar el paso, uno,... me lo enseñaban.

Desde el primer día, yo los pasaba sólo caminando y ellos me dijeron: "Maestra tenemos cadencia por uno, por dos, por tres, por cuatro y por cuatro es con desplante. Es levantar el pie para poder empezar. Tenemos paso corto, tenemos marcar el paso". Entonces, ellos... uno me lo enseñaba porque ahí tienen que uno es el jefe de formación. El jefe se lleva al grupo cuando no está la maestra. Él fue el que me enseñó. (Luisa 1, p. 24)

A diferencia de los otros principiantes, Luisa también descubre que para varios de sus alumnos ella representa la figura materna ausente. La principiante menciona:

[Los niños están] toda la semana, de lunes a viernes. Lunes entran a las siete de la mañana, viernes se retiran a las cinco de la tarde. La mayoría de los niños, la problemática es que hay desintegración familiar. No hay papá, no hay mamá, sólo hay abuelos o tíos. El abuelo trabaja, no puede estar con ellos o los tíos que se hacen cargo de ellos, no están con ellos. No tienen lugar para ellos, en su casa. Los dejan. Hay comentarios de papás que dicen: "Ahí se los dejo. A ver que hace con él". ¡De algunos papás! [Con tono de incredulidad]. (Luisa-1, p. 2)

Más adelante agrega:

Hay varios niños que llegan y me dicen mamá, entonces, es una imagen que yo también estoy creando con ellos.

Pues, nada. No los tomo... les digo que sí o que no. Les digo: "¿En quién estas pensando? "Ay, pues en mi mamá, maestra". Pero luego, si lo ves, al día, son muchos, son muchos... (Luisa 1, p. 9)

Por otro lado, cuando los principiantes asumen la titularidad buscan en el baúl de los recuerdos indicios y sugerencias que les permitan enfrentar los sucesos del aula y que no necesariamente estudiaron en la Normal. Las huellas del “buen maestro” que dejaron sus profesores de educación básica influyen en la construcción de lo que será su estilo docente. Abril nos comparte:

Me acordaba mucho de una maestra de cuarto que nos gustaba mucho que nos tratara con cariño. Entonces, al menos, siempre yo he sido muy afectuosa con los niños y veía que los niños, como yo estoy en un lugar donde casi no tienen mucho afecto o son niños que sus papás se la pasan trabajando en el campo.

Tengo niños que venden flores en Xochimilco o venden nopales en Milpa Alta. Les hace falta mucho un abrazo o un cariño y, entonces, yo me acercaba mucho a ellos y, “¿A ver, qué estás haciendo?” Y ahí me ponía a platicar con ellos, o a la hora del recreo, me sentaba, y ahí estábamos platicando o estaban jugando trompo y, “A ver, le enseño maestra” y me ponía. Siempre me ha gustado tener ese contacto con niños. (Abril-1, p. 12)

Sin embargo, también en las narrativas encontramos situaciones en que no hay nada próximo en la memoria y los indicios que los principiantes perciben en el medio con el que interactúan (reacciones de los niños, consejos de su compañera de grado) contradicen lo que ellos interpretan del currículo oficial.

En el caso de Ale, una figura clave que le ayuda a superar la paralización y desesperación de los primeros días frente al grupo de primer año, es su mamá. Ella le ofrece una muestra de lo que los niños pequeños son capaces de hacer, al devolverle lo que durante tantos años atesoró, sus cuadernos de preescolar. La maestra nos narra:

Dije: “Y ahora, ¿cómo empiezo? El libro me dice algo; el programa está diciendo algo, pero yo veo que no”.

El segundo día, [a la otra] maestra de primero le dije: “Oye, ¿cómo estás empezando?, ¿cómo lo estás planteando?”. Y me dice: “Ahorita al principio es cómo estar con ellos como en preescolar para que no sientan tanto ese cambio”. Hay que empezar con ejercicios de maduración y empezar a trabajar así”. Y de hecho ahí, cuando ya los vi, ya sabía que caras... ¡Tenían que terminar leyendo!

Sentí, ahora sí, que como que todo el peso en mis hombros. Así como si me hubieran puesto una piedra. De decir: “Tú les tienes que enseñar a ellos a leer

y a escribir y ¿cómo le vas hacer? ¿Cómo vas a llegar a julio y ellos tienen que saber escribir y leer? Y fue así de: ¿Es en serio? “¿Es en serio que yo tengo que cargar con esa responsabilidad?”. Y sí.

Empecé a buscar. De hecho, mi mamá dijo: “Mira estos son tus trabajos. Tú en segundo de kínder ya hacías esto. ¿Por qué ellos no van a poder hacerlo?”.

Dije: “¡Ay no!, ¿Cómo?” Cuando me enseñó... A ver, reestructura y rescata todo lo que veíamos de esa etapa, de Piaget y todo eso. Qué es lo que saben hacer. En qué etapa están o de qué etapa están saliendo; cómo van, que la seriación, la reversibilidad. También retomé parte de ahí para empezar a ver y centrarme. Ellos ya pueden hacer esto, están en esto y vamos por esto. (Ale, pp. 26-27)

Cuando Ale pudo conectar su experiencia infantil (materializada en sus cuadernos), los saberes que adquirió en la BENM con las características de sus alumnos fue capaz de formular un juicio diferente y de actuar en consecuencia. Modifica sus prejuicios respecto a lo que podía esperar de los niños en ese año lectivo.

Así, en el pasaje de estudiante-profesor a maestro principiante, los jóvenes, al ingresar al grupo, actualizan en su memoria significados relacionados con sus experiencias escolares y de las concepciones del maestro que desean ser. En las situaciones donde no hay vivencias previas, como sería el trabajo en internados, al parecer, es la cultura institucional del centro la que define, al menos inicialmente, los modos de la práctica.

En los relatos de los principiantes, el conocimiento pático (un asunto poco estudiado) es un aspecto recurrente. Los maestros se implican y saben, posiblemente de manera prerreflexiva, que en las experiencias pedagógicas con los niños:

Se dan y reciben contenidos que son esencialmente de naturaleza *pática*; diferente al conocimiento de naturaleza cognitiva, intelectual, técnica. El conocimiento pático es accional, situacional, corporal y relacional, esto es, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás (Van Manen en Ayala, 2008, p. 413).

5.1.4.1 Las características de los niños

La investigación a nivel mundial apunta que a los profesores principiantes les asignan los grupos que presentan mayores dificultades, tanto a nivel conductual como de aprendizaje y nuestro país no es la excepción. Aunque hay que destacar que para superar con éxito esta prueba, las condiciones en que trabajan muchos de los maestros mexicanos son totalmente desfavorables: grupos numerosos; más diversidad en las problemáticas que presentan los alumnos; el poco apoyo y asesoría con las que cuentan para atender las necesidades educativas especiales y la cantidad de comisiones y proyectos con los que deben cumplir, son algunas de las variables que complicarán más su desempeño.

Como ya sabemos, el grupo de Hugo era un cuarto grado y tenía 49 alumnos. Si bien el número de niños, sobre todo en la actualidad, constituye un problema para la atención personalizada, el atraso escolar y las presiones de los padres por el constante desfilarse de los maestros fueron sus mayores desafíos. El principiante era el séptimo en tres años. En sus palabras:

El grupo sí estaba muy mal, traían siete maestros habían pasado en el transcurso de primero a cuarto. Sí, me quedo muy desubicado.

De primero a segundo tuvieron dos; de segundo a tercero tuvieron tres; después de tercero a cuarto fueron otros dos maestros. Sí, como quien dice yo fui parte de los siete, el último que llegó ahí, y continúe con eso.

Lo primero que me propuse fue marcar un cambio en la manera de pensar tanto de niños como de padres. Por lo mismo de los cambios traían siempre la consigna del maestro muy mal, un concepto muy malo. Sí era así como que: "Sí me convence, me podría ganar. Se podría ganar mi confianza", porque el grupo sí estaba muy a la defensiva, muy cerrado, no querían participar.

Sí, en especial las cabecitas, los niños que, que conllevaban [*sic*] o que se echaban al hombro a todo el grupo. Más que nada ellos, los demás igual y con sus actos eran más o menos lo que daban a informarme con sus actividades. (Hugo, p. 10)

Después de varios meses, Hugo logra revertir la situación. Los niños y sus padres otorgan el reconocimiento moral y académico al maestro principiante. Desafortunadamente, tampoco concluye el ciclo escolar. La distancia y vías de

acceso fueron decisivas para que “abandonara” al grupo, a pesar de las súplicas de los padres de familia. Él comenta:

Al final de cuentas puedo decir que sí me la gané. Al final de cuentas buscaba eso, la confianza.

Los comentarios tanto de padres como de niños fue [sic]: “No se vaya a ir. No abandone el grupo en pleno ciclo escolar”. Cosa que al final de cuentas sí pasó. No tuve la oportunidad de terminar el ciclo escolar con ellos. (Hugo, p.10)

Por su parte a Gaby le asignan el grupo de cuarto donde está Aldo. Él presenta “barreras de aprendizaje” por lo que, además de la planeación general del grupo, tiene que contemplar adecuaciones curriculares e informar a la directora, por escrito, sobre los avances del niño. Si bien cuenta con el apoyo de los otros alumnos, para la principiante es una labor muy ardua. En sus palabras:

Es muy complicado el trabajo en la escuela. Aldo tiene discapacidad, motriz e intelectual, es muy difícil trabajar con él, me ha costado mucho trabajo. Tiene retraso mental, pero tiene una enfermedad que fue de nacimiento, le impide mover las extremidades izquierdas. Arrastra su piecito, la mano no tiene fuerza y aparte tiene el retraso.

Adecoo las actividades. No lo excluyo porque yo siempre he sabido que todas las personas somos iguales. Entonces, a él lo trato como igual. No le pongo las mismas actividades, pero sí le pongo actividades a su nivel. Si vemos las sumas no le voy a poner una suma extremadamente larga, sumas chiquitas con decenas y hasta ahí. Y lo integro con el grupo y si alguien termina pronto y, por decir, me decían: “Califíqueme”, le digo “Yo te califico y tú me ayudas con Aldo”. Y todos le ayudan. Así trabajo con él.

Yo lo que veo que le falta, yo sé que no va hacer un niño brillante, que no va a saber, por decir, así siendo un niño excelente no, pero yo me conformo con los conocimientos básicos.

Le digo a la directora, porque me dijo que qué avances ha tenido. Sí, me pide un informe de él. Y dije: “¡Ah pues! al principio no sabía escribir ahorita ya sabe escribir, ya puede leer. No escribe a la perfección pero le puedo hacer un dictado complicado o puedo dictar las indicaciones a todos, y las escribe. Ese es un logro”. Matemáticas no, todavía no puedo. (Gaby, p. 47)

Abril refiere que por ser la nueva, le dejaron el grupo más rezagado. El parámetro que utilizó para valorar los aprendizajes de los niños fue su experiencia

docente de la práctica intensa. Para ella el hecho de que no exista reprobación, dificulta la tarea de los maestros y no pueden atenderlos debidamente, por lo que, tampoco, se beneficia a los alumnos. La profesora expresa:

Y cuando entro, tenía niños que no sabían leer... ni nada, pero son promovidos porque no los puedes reprobar. Entonces, los pasan a tercero y ahí están, de hecho, como llegué, a mi me dejaron un poco más a los niños que iban retrasaditos... como que los fueron ahí dejando.

En cuanto a lectura, el año pasado yo tuve segundo. Y yo en segundo los dejé a los niños mejor de lo que los míos están ahorita. Entonces, eso sí me deja, como que así: “¿Y ahora cómo le hago?” si estos niños ya van para cuarto. Los niños de allá, ya multiplicaban y empezaban a dividir y veía niños que tenía por allá, leían muy bien...”. (Abril-1, pp. 27-28)

En su segundo año laboral, el desempeño de la maestra con tercero, la lleva a enfrentar un nuevo reto. La directora le asigna el grupo más problemático de la escuela, no obstante que la principiante, en Consejo Técnico, propuso la conformación de nuevos grupos para el quinto grado. La profesora nos comparte:

Es un grupo diferente. De hecho es un grupo que se le pone el estigma o la etiqueta de que es el grupo conflictivo, igual de los niños violentos y como yo soy muy...

El año pasado tuvieron a la maestra más estricta de la escuela y soy la más relajada porque yo los escucho y platico con ellos y la directora quiso poner la contraparte, a ver si funcionaba: “Si no funcionó con la estricta, pues, ahora vamos a poner a la más... [ríe]. A la que los escucha o la más tranquilita para ver si, sí pasa algo.”

Una de mis sugerencias había sido, al principio, por qué no se intercalan el 5º B y el 5º A. “No, ya se conocen y de aquí a que vuelven a familiarizarse”. Pero no quisieron. (Abril-2, p. 34)

El primer grupo al parecer marca y la principiante esperaba capitalizar su trabajo para el siguiente ciclo escolar. Además de los vínculos afectivos que ya tenían los miembros del grupo, las formas de trabajo y las reglas (tanto explícitas como implícitas) que rigen la organización en el aula ya eran conocidas y aceptadas, en general por los niños. También, la docente tenía información suficiente sobre quiénes eran sus alumnos, por lo que la tarea se antojaba menos

ardua. El cambio de grado, sobre todo cuando se identifica con un grupo problemático, representa para la principiante volver a empezar. La predisposición de Abril así como los sentimientos de culpa que esto le ocasiona, brotan en su relato. La maestra se explaya:

Yo tenía tercero... Eso ha imposibilitado un tanto el lazo afectivo que yo creo que sí, en mi caso, sí es importante que haya un lazo afectivo con los alumnos y eso sí ha imposibilitado que yo tenga un lazo afectivo con ellos. Y a veces, que en realidad digo: "¡Ay! tengo que ir a la escuela y me toca 5º, estoy con los niños de 5º" (tono de desagrado).

Y yo sé que eso se los transmito a ellos, mi negatividad, así de que ya te dije: "Que no hagas eso, ya lo platicamos, ya vino tu mamá", y así.

También, me he puesto a reflexionar qué yo estoy haciendo. He tratado de modificar esas acciones. Creo que me cuesta mucho entender que el otro grupo era totalmente diferente, era un grupo tranquilo, muy participativo, papás, niños y que yo estaba fascinada con el grupo. Me cuesta mucho entender que este es otro grupo, el cual tiene sus fuertes conflictos, que... otra historia de vida del grupo. (Abril-2, p. 35)

En el trabajo cotidiano Abril identifica distintas variables que influyen en el comportamiento de los niños. Asume que algunas tienen que ver con lo que ella hace o deja de hacer en el aula, pero otras tienen su origen en el contexto económico y cultural donde crecen los niños. Ella dice:

Sé que hay una problemática, sé porque se genera. Se genera cuando no hay trabajo. Se genera cuando los niños ya traen ciertos problemas. Tengo niños con hiperactividad. Tengo niños que en realidad toman medicamento y las condiciones son que, luego, no hay para que los tomen, que son violentos y sí he tenido casos en los cuales... Apenas que a un niño lo golpearon en la cabeza.

Más adelante agrega:

De hecho, hasta en una ocasión fueron los del IFE tienen uno [programa] contra la violencia. Fueron con mi grupo, trabajaron una semana. Se portaron en lo que cabe bien y todo. Trabajaron así unos días. Luego, los mismos niños otra vez caen en lo mismo. En esa dinámica que nos está quitando el tiempo como yo les dije: "A ver es que nos está quitando el tiempo el que estamos discutiendo, el que los esté regañando. En donde yo tenga que: "A ver, vamos a platicar con los que hicieron el conflicto", o sea, desgasta y desgasta

mucho, (tono de desánimo) igual, todavía no encuentro la estrategia adecuada.

[Violencia] ¡Físicas, físicas!, niñas contra niños, pero en el sentido de que ya no son ni aventones, son golpes como adultos. Yo siento que en su casa viven mucho eso; el que los golpean, en el que el papá golpea a la mamá y los niños lo ven.

Están entrando en una etapa muy difícil, también, así como que la adolescencia, la pubertad. Entonces, como que están en el despertar de: “Quiero que me escuchen”. Hay muchos a los que sí he tratado, le digo: “Dime qué te pasa”, que me cuenten, cuáles son... Hay niños que, en realidad, sí necesitan mucha ayuda. Sí necesitan mucho afecto, pero, también, son de los que necesitan afecto, pero no se dejan que se les acerquen. (Abril-2, p. 40)

Por lo regular la atención de los grupos difíciles se convierte en un problema individual del docente. Sólo cuando la situación pone también a la autoridad escolar en el banquillo de los acusados, las responsabilidades se comparten. Abril describe la experiencia del niño golpeado y el temor por las consecuencias penales y laborales a los que están expuestos todos los maestros. Ella evoca:

Yo andaba, yo soy de la comisión de acción social. Yo andaba cobrando. Yo no me enteré que lo habían golpeado. Al otro día llega el papá con un escrito. No sabe escribir pero llegó con una narración, ¡que parecía mi diario de campo!: “Y el niño estaba sentado. Se acercó su compañero y la maestra no estaba. Y el niño se fue directamente a la dirección y la directora le dijo que se fuera a su grupo”.

La directora, al momento me vio con cara de: “Con esto tú y yo estamos perdidas” y la opción que se tomó es: “A ver señor, qué se necesita”. “Pues, el niño necesita unas placas”. Las placas se mandaron a hacer. Se mandó llamar a los niños que le pegaron. Afortunadamente no pasó a mayores, el niño no tiene nada, pero sí, el estrés de saber, a ver yo estaba haciendo en ese momento y por qué no estuve...

No puedo estar en todo momento en el salón, es imposible. Aunque yo quisiera. Es imposible que yo esté todo el día en el salón. A veces hasta para lo más básico, salir al sanitario, tengo que salir, casi, casi así como pensando: “Te los encargo a... a alguien divino, para que no vayan a hacer nada”. (Abril-2, p. 34)

La ausencia de los profesores en los salones, puede obedecer a distintos motivos. Los más comunes son que los docentes desempeñan otras funciones en

el plantel o a sus necesidades fisiológicas. Abril comenta que aprende a no angustiarse tanto, pero que, por si las dudas, invoca a la “divinidad” para que cuide a los niños en su ausencia.

En otras ocasiones, son los propios compañeros maestros y no la directora los que dejan a los principiantes los casos difíciles. El distinguir a primera vista a los niños con “barreras de aprendizaje” es un saber que, al parecer, se construye con los años de experiencia.

En la escuela de Ale, la integración de los grupos de primero se fundaba en un procedimiento al azar. Sin embargo, su compañera de grado no escuchó bien las respuestas de los niños y aunque le tocaban a ella, los asigna al grupo de la principiante. Esto podría interpretarse como un error sin importancia. Empero, en el transcurso de la primera semana la debutante se da cuenta de que la equivocación no fue una simple distracción. La vivencia de Ale da cuenta de ello:

Sí, primero me decían que cuál era la disyuntiva, de que cómo separaban a los niños; que si los daba la dirección y la directora dijo: “No, va al azar, por lista. Aquí están sus listas de los que ya vinieron a registrarse”. Y los otros, dijo la maestra, conforme veamos, porque los separamos.

Y esa maestra ha estado muchos años en primero, o sea como que ya es de planta y ya tiene su dinámica. “Como tú me digas, yo apenas estoy conociendo”.

Me fui a donde estaban los niños de primer año. Los vi, los papás atrás y yo: “¡Ay, cuánta gente aquí!” Ya que se fueron, la maestra dijo: “Bueno vamos a... trae tu lista, los vamos a formar de un lado del otro y ya vemos quienes faltan y los separamos”. Y digo: “Está bien maestra”.

Empecé a dar los nombres, se formaron y todavía quedaban varios niños y ella les empezó a preguntar: “¿Melón o sandía?”, ella melón, yo sandía. Y los niños decían: “Melón”. “Sandía”. “Melón”. “Sandía”.

Los empezó a separar, y nunca se me va a olvidar que el primero, un niño alto que luego, luego se veía muy activo, el niño, dijo: “Sandía”. Dijo el nombre de la maestra y la maestra hizo como que no escuchó y me lo mandó a mí, pero yo como que eso ya lo asimilé después. En el momento no. Igual una niña que ni siquiera pudo articular palabra que estaba, eso sí, traía los labios bien pintados, pero no podía pronunciar bien, me la mandó a mí.

Ya después entendí por qué. Ya entré con ellos... Sí me di cuenta que Karime la niña que te comento, tiene un desarrollo de tres años. Entonces, ni para

hablar. ¡Ah! y eso fue otra... para los primeros días no quería ni siquiera entrar al salón.

De hecho decía que le pegaba y yo así de “no, pues yo menos la toco”, “menos la obligo”. “Si no quieres estar en el salón ¡no estés en el salón!; si no quieres esto...” Así como que yo: “Sí, no, tú dí”, porque yo no voy a hacer nada hasta que hable con tu mamá, si no van a decir aquí que yo ya hice y creo que ni un mes voy a durar en el grupo. (Ale, p. 12)

En Ale, como en Abril y Luisa, aparece en el relato la fragilidad y el temor que sienten ante las reacciones de los padres de familia, exista razón o no. Situación que a decir de las principiantes es común en la mayoría de los maestros de ahora, sin importar la edad. Al respecto Martin Cole (1985 en Esteve, 1999, p. 148) acuña la frase “juicio social contra el profesor” para advertir de la tendencia de culpabilizar al docente de todo lo que ocurre en la escuela y de lo que los papás consideran discriminación, maltrato psicológico, accidentes en los salones o en el recreo, entre otros. En palabras de Ale:

Los primeros días, toda la escuela ya sabía quién era Karime, porque estaba en todos lados menos ahí.

Entonces, yo empezaba y lloraba y decía: “¡No!, ¡no!, ¡no!”, y yo iba a cerrar la puerta, porque la puerta está mal y siempre está toda abierta y afuera educación física, se oía mucho. Decía: “No la puerta...”, y le digo: “No cierro la puerta, pero vamos a estar aquí, vamos a estar con tus compañeros, vamos a trabajar juntas”. Y ya poco a poco se fue adaptando y todo.

Le enseñaba cosas de mi perrito y demás. Traté de ganármela y ahorita ya es cuestión de que no me suelta y hasta en el recreo me espera, quiere estar, le cuesta ir a educación física, tengo que estar ahí para que ella haga las actividades. Entonces, cambiaron los papeles. Y sí ha costado trabajo en cuanto al aprendizaje.

Sí, al principio era, trabajábamos todo el día con el rojo y al final le preguntabas ¿cuál era? y te decía: “Azul”. Y tú así de “¡Ay!, bueno, seguiremos trabajando en ella”. Y sí hasta la fecha le sigue costando trabajo, y la “a” ya se la sabe... (Ale, p. 13)

Para los principiantes los niños con problemas de conducta o de aprendizaje constituyen el centro de su preocupación. Requieren un trabajo específico para ganarse su confianza y las muestras de afecto o el “menor” logro son fuente de satisfacción de su trabajo.

Empero, además de Karime están 29 niños más. Ale describe un día de trabajo con todo el grupo, donde también está Iván, al que por la mecánica de distribución pactada, le tocaba el otro primero. En sus palabras:

Eso sí me complicó, porque Karime necesita casi, casi atención individualizada. Trato de ponerle la mayor atención posible, pero ahora sí que la verdad... le pongo las actividades y empezamos con los demás.

Empezamos el trabajo y empezamos a darlo porque, aparte de eso, tengo otro niño que me dice la mamá que se cayó en preescolar y perdió el conocimiento. Aparte de que una parte de su cerebro no se desarrolló bien. Entonces, de repente es muy violento, se exalta mucho, de hecho hasta se le ve en sus ojos... y empieza a temblar de tanta energía que tiene acumulada y no se controla. (Ale, pp. 14-15)

Hubo un tiempo que era: "Iván pegó, Iván esto, Iván el otro". Les sacaba moretones a las niñas; se les iba encima a los niños. También ese es otro factor, el tener tranquilo a Iván para que todos estemos tranquilos, y ahora junto a Iván a Noé, porque ¡cómo le encanta decir groserías a Noé! y, como burlarse. Hasta la burla la hace adrede para ver tú qué haces y cómo reaccionas.

Sí, tengo como que muchas broncas. Y de hecho hasta la directora, el día que entró a trabajar con ellos, me dijo: "Están muy despiertos tus niños". Ella los quería tener sentados y callados, ¡y le costó trabajo! (Ale, p. 15)

Yo siento que sí por lo mismo. De hecho, el niño que te digo que clarito se iba a ir con ella [la otra maestra] yo siento, no está diagnosticado, ni nada, que tenía hiperactividad porque hacía las cosas muy bien, pero siempre tenía que estarse moviendo, parado, y gritaba "¡Amigo!" y tú le decías: "No grites" y como que no le importaba y lo volvía hacer. No ubica el estarse quieto. Le decías: "Estate quieto" y lo veías con la botella.

Al segundo día, niños de tercero se iban a quejar porque el niño les había aventado algo. En lugar de que fuera al revés, ¡los grandes se quejaban de que molestaba!

Tenemos a Noé y a Iván, porque los tenía en lados opuestos del salón. Se buscaban y ya hacían el grupito y para que se volvieran a sentar... Es cuestión hasta de irlos a separar porque no, no, no, no entendían. (Ale, p. 18)

En la narrativa, son evidentes las tensiones que vive la maestra con las distintas conductas de los pequeños y las formas en que éstas inciden en el trabajo grupal. Ella tiene que pensar y atender a todos, aun a los niños más

aventajados, de ahí que considere que lo mejor para una de sus alumnas sería la promoción anticipada al grado siguiente. Ale lo platica así:

Una niña que yo digo que ya tiene que estar en segundo por... Hasta la fecha: "Maestra enséñeme las tablas". Si tú le preguntas cosas de primero ella ya se la sabe y dije: "Ellos no los puedo poner ahorita a... los... son... las síl...". Me van a decir: "Maestra eso ya lo vimos, nos aburre".

Entonces, dije: "Tengo que empezar a ver qué voy a trabajar con unos y con otros". "Cómo vamos a avanzar con Karime". Otras cosas con Ricardo, que no está igual, pero sí también. Y luego él tiene un problema visual muy grande, ya es un aumento muy... muy fuerte para su edad, pero, pues, dije: "Tengo que poder y vamos".

Porque, para empezar, los niños no esperan, bueno, en mi caso. Los niños ya están en una actividad y van a otra y, a otra y, a otra, y los tienes que mantener así... (Ale, p. 18)

Para Ale enseñar en la diversidad es una prioridad. Los niños le demandan considerar sus distintos ritmos de aprendizaje y necesidades educativas específicas. Tal y como apunta Esteve, la profesora "en el cara a cara con los alumnos pone a prueba, diariamente, su capacidad de dominar distintas situaciones y su seguridad" (Esteve, 1999, p. 32). Más adelante la principiante refiere:

Y me lo decían: "Yo nunca lo había vivido" y la maestra me lo decía: "Es que antes, mientras ellos hacían una actividad, si quieres una plana, un dibujo, un algo, yo podía poner la siguiente en el cuaderno, ahora ya no. Ya cuando ya le terminé de ponerle a un niño, los otros ya acabaron.

Le digo: "Entonces, no era mi percepción de que trabajan muy rápido y están así..." Tienes que con ellos ya que tener lista, listo, listo, listo, y vamos a sacar el libro, y ahora... y todo muy sistemático porque si bien en segundo, en tercero ya traen dinámica de cómo se trabaja en la primaria, cómo se estructura, que las filas... pero en primero no, todo se lo ensañas tú.

Así de... cómo va la mochila y cómo se sientan y cómo vamos a trabajar con nuestras cajas y nuestros libros. Del libro tal y así y, la fecha, entonces, como que tienes que tener o como que tienes que ser muy organizado para que ellos también vean esa organización y aprendan de ello.

Y si a eso le voy sumando los veinte mil recados que le mandan a uno, que ni puede leer, que si ya uso el aula digital, que si ya pago lo de no sé, que si ya avisó lo de...; que hay firma de no sé qué. Y que el campamento va a entrar en cinco minutos, van a tener actividad con campamento. (Ale, p. 29)

A las maestras de primer grado les toca introducir a los niños a la cultura de la escuela primaria, aunque los pequeños, como reconoce la directora ya no son como los de antes.

En el relato de Ale nos damos cuenta de la multiplicidad y simultaneidad de acciones que el maestro lleva a cabo al trabajar con los niños. A diferencia de lo que pensaba la principiante en la formación inicial, ella ahora está convencida de que la planeación meticulosa de la jornada escolar y el análisis de la dinámica del aula son las herramientas que le permiten sacar adelante su trabajo. Sabe que hay cantidad de imprevistos, pero tiene, al menos en la cabeza, sugerencias de cómo y por dónde actuar con los niños. Curiosamente, estas acciones no están contempladas dentro del horario laboral de los profesores. En sus palabras:

Yo siempre decía, en la Normal siempre decía [en la planeación] ante muchas cosas son como muy obvias. Se dan por hecho. Ya se establecen así, pero dije bueno quieren muy descriptivo, lo voy a hacer descriptivo. Y no, me doy cuenta que sí es necesario trabajarlo de manera tan descriptiva para no perderte y más cuando tienes mil y un cosas y en los tiempos y estar checando, y es que si no, no, vamos a llegar a tal situación. Y no va a dar tiempo y se va a perder la atención y demás. Sí es necesaria esa estructura, en cuanto a las planeaciones, no se puede dejar a la ligera. (Ale, p. 28)

Aun y cuando las condiciones en las que se inician estos principiantes son adversas, todos ellos se implican con los grupos difíciles o con niños que requieren una atención particular. En sus vivencias emergen sensaciones de impotencia, desánimo, desgaste físico y emocional, así como de cierta incompetencia profesional. Sin embargo, estos sentimientos se opacan cuando observan que sus alumnos hacen cosas que antes no sabían hacer. Su satisfacción mayor es el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Para muchos de esos infantes, los maestros principiantes llegan a representar un oasis para crecer y sentirse acompañados. Como apunta Van Manen, los niños de hoy “son naturalmente conservadores: necesitan seguridad, estabilidad, dirección y apoyo” (Van Manen, 1998, p. 68). A vuelo de pájaro,

podríamos afirmar que los novatos van superando esta ordalía, pero no exentos de contradicciones.

A diferencia de los hallazgos que a nivel internacional se tienen respecto a la alta deserción de docentes primerizos (situación que en México no vivimos, aún) y de que una medida para aminorarla sería el no asignarles los grupos difíciles, los relatos de los noveles mexicanos, muestran lo que al parecer ocurre con los maestros en su carrera profesional. Al respecto, Cifali teoriza:

Las personas con las que trabajamos nos remiten indefectiblemente a lo esencial de nuestras vidas... Entonces, oscilamos entre dos posiciones, la de una gran proximidad, participación y comunión con el otro y la de una gran lejanía, que se traduce en indiferencia, y pasamos de una a otra cuando no tenemos las herramientas adecuadas para orientarnos. En un principio aceptamos que algo o alguien nos emocione, pero cuando esto se convierte en un peligro para la supervivencia de nuestra vida psíquica entonces utilizamos mecanismos de defensa. Como no podemos vivir permanentemente emocionados, nos distanciamos de ello... Nos protegemos de aquello que nos afecta mediante una armadura institucional y de ahí surge nuestra indiferencia, nuestro cinismo... y nos aseguramos de que no nos va a `molestar' (Cifali, 2001, p. 174).

El cómo mantener el equilibrio personal y profesional en el magisterio de la educación básica, sin perder de vista lo que es lo mejor para unos niños y adolescentes concretos, a mi juicio, es un asunto pendiente y no se resuelve sólo con el tipo de grupo en el que los debutantes devienen como profesores.

5.1.4.2 Las comisiones y los programas nacionales

Las instituciones son creaciones culturales y tienen una historia. En la escuela primaria de hoy encontramos prácticas que tienen sus raíces en la educación rural: las cooperativas, los concursos, los festivales y las ferias, entre otras (Elizondo, 2000). Éstas conviven con acciones derivadas de los múltiples ordenamientos del mundo posmoderno (UNESCO, OCDE). Posiblemente esta imbricación es la que da al trabajo del profesor de primaria características particulares e intensifican la labor de los principiantes.

En las narrativas de los entrevistados, aparecen dos comisiones que han sobrevivido al paso del tiempo: la de acción social y la cooperativa escolar. Paralelamente al desarrollo del currículo, seis de los noveles se involucraron en diversas acciones de manejo de dinero; de relaciones humanas, tanto con personas de la administración educativa como ajenas a la institución (vendedores de bienes o servicios) y con los compañeros de la escuela.

Paco, después de dejar el puesto de ATP y con un sexto grado, nos comparte la operación de acción social:

Resulta que digo: “Ya tengo grupo, ya no tengo que pedirles papeles a los maestros o cosas que hacia el año pasado: “Que para mañana tráiganme un talón, o la copia de esto”, lo cual era desgastante porque a mí me lo exigían por una lado de la dirección, que ya tuviera todo eso. Yo tenía que mediar con los maestros. Me caían muy mal. “¡Ya no lo voy hacer, qué bueno!”. Pero resulta que, la organización del presente ciclo, me toca coordinar la comisión de acción social. La que se encarga de hacer las pachangas, digamos de la escuela, alguna ceremonia en específico y eso conlleva estar trabajando nuevamente con los maestros, ahora en otra variedad, pero de todos modos es trabajar con ellos.

Me tocó organizar la fiesta... para sacar los recursos tuve que hacer una excursión. Como yo soy el responsable de acción social, pues yo tengo que ser el responsable de la excursión. Yo tengo que preocuparme por todos los trámites administrativos, permisos, planes de trabajo, dinero, etcétera. Pero de todos modos, acabó siendo como que una labor compartida de grupo y seguir trabajando con los maestros, que es lo único que sí me ha venido a trabar en algún momento mi trabajo. Tengo que dejar a los chavos un momento para ir con los maestros a pedirles el dinero, a pedirles los permisos...

Era estar en contacto con el señor de la excursión, entregándole dinero, cosas que a mí me traban mucho, estar manejando dinero. “¡Hay que pagar esto!, ¡y la firma, y la firma!”. Y que si: “Dígale a la maestra que ya me pague”, y “que si no me paga”. Cosas igual desgastantes, que también digo: “¡Ay! ¿Por qué tengo que hacer esto?” Pero, son cosas que se tienen que hacer para sacar recursos. (Paco-2, p. 4)

Si recordamos que Abril desempeñaba esta comisión en su segundo año laboral y el accidente que sufrió uno de sus alumnos, descubrimos los peligros a que pueden quedar expuestos tanto los niños como los profesores. En este sentido, a Paco le preocupa su seguridad laboral y el poco apoyo que pueda

recibir de la autoridad del plantel, aun y a sabiendas que este tipo de actividades son parte del cumplimiento de esa comisión. El principiante agrega:

También sería responsable de una de esas en las que me salgo a cobrar el dulce, se cae un chamaco. La directora se va a lavar las manos porque no puede aceptar que estábamos vendiendo dulces. Va a decir: “El maestro estaba afuera, quién sabe por qué”. (Paco-2, p. 45)

Algo similar viven los encargados de la comisión de cooperativa escolar, aunque ellos, además, son responsables de las operaciones bancarias y de los libros contables. Hugo, Gaby y Luisa describen sus acciones:

Traigo, bueno, lo que es la cooperativa, que implica la venta del *Boing*. Implica, también, tener trato con los proveedores y a su vez, también, tener un trato con maestros de zona para lo que son cuestiones de los libros contables. (Hugo, p. 32)

Soy la presidenta. Atiendo la cooperativa cada quince días. Es una semana cada quince días. Reparto dulces a los maestros; recojo dinero, hacemos depósitos, yo y el tesorero. Vemos algunos asuntos con la directora, que ella necesita dinero para la escuela, entonces, vamos y sacamos dinero. (Luisa-1, p. 13)

En el mismo tenor, la maestra Gaby narra:

Era la tesorera. Me encargaba de recolectar el dinero todos los viernes, pero había maestros que no, no me tenían el dinero, que no me tenían las notas o proveedores que tampoco. No atendían las indicaciones.

Tenía que comprar el *Boing*, lo compraba todos los lunes y lo tenía que repartir. Contaba los *Boings*, de que estuvieran en buen estado, las cajas estuvieran selladas y los guardábamos.

Ya después se los repartíamos a los maestros y el problema era que luego no lo vendían. Entonces, eran las discusiones con los maestros, después con los proveedores era la discusión de que no es que no, no sé, hacer las notas y se les explicaba una, y otra, y otra vez, se les explicó con el presidente, se les explicó con la directora y ni aun así entendían.

Para mí era muy desgastante ser tesorera y aparte tenía que ir al banco en horas de clase, porque según lineamientos, uno tiene que ir al banco en horarios de clase, porque si no, hay un seguro que no te cubre, que no cubre y si te llegan asaltar o te llega a pasar algo no, no se van a ser responsable por ti y uno lo tiene que recuperar. (Gaby, p. 8)

Ambas comisiones provocan en los maestro muchas tensiones y consumen su tiempo y energía, los que, necesariamente, tienen que restar a su desempeño en la enseñanza de los niños. Abril, en su inserción a la escuela y con un tercer año, indica:

Yo tengo cooperativa y les doy un ejercicio y vienen a preguntarme. “No, espérame tantito, ahorita te atiendo. Entonces, en lo que estoy haciendo cuentas, si me equivoco me lo van a cobrar. “Ahorita, ahorita”. (Abril-1, pp. 17-18)

Los principiantes que trabajan en los grados superiores, sí pueden involucrar a alumnos como sus ayudantes. Un requisito es que los niños tengan ciertas habilidades contables. Gaby nos comparte:

Entonces, era muy desgastante, lo que hacía era que tenía niños que les gustaba contar el dinero, le digo: “¡Ayúdame! Ya lo recolecté, ayúdame a contarlo”, otro: “Ayúdame a hacer las notas”. Y ellos mismos se iban integrando conmigo. (Gaby, p. 8)

En su segundo año de servicios Hugo y Gaby tienen nuevamente la cooperativa. Los profesores tienen un saber sobre el manejo de la comisión. Empero, la modificación de los acuerdos de asignación de recursos económicos que realiza la nueva autoridad de la escuela de Gaby, generan un desfaldo en los libros contables. La principiante relata lo que para ella fue una “fea experiencia”:

Cuando llegó la nueva directora, ya estábamos unidos todos los maestros. Ya me habían aceptado, ya nos habíamos unido como escuela y se sentía una armonía muy padre. Llega esta directora y es el acabose porque era recomendada de la supervisora.

Entonces, me ven cooperativa y piensa que me puede manipular, porque no sé los lineamientos, porque no sé qué se hace, y pues sí, en un primer momento sí lo logro, pero poco a poco, con el apoyo de los compañeros, si como que le fuimos poniendo un tope y eso fue lo que le molestó.

Me pedía más del 10% de lo que se da en cooperativa. Del ingreso semanal uno tiene que dar a dirección 10%, esos son para gastos exclusivos de dirección y la supervisora.

Anteriormente con la otra directora me dijo: “No, tú no le vas a dar el 10%, solamente le vas a dar lo que te pida”. Entonces, yo supuse que también era lo que me pidiera y esta maestra sí se excedía del 10%.

Cuando llegó el corte del libro, nos dice: “Es que se excedieron. Se excedieron en el 10%”, y todos nos quedamos ¿pero porqué? “Falta mucho dinero”. Y fue el problema, ahí como que la bomba explotó porque la directora sí me quería, porque le hacía todos los trabajos que ella me pedía: “Ayúdame en la dirección. Ayúdame a hacer tal formato. Ayúdame a hacer tales evidencias”. Y me tenía hasta las nubes. Pero cuando le dijimos es que maestra usted se excedió, usted cayó en el error de pedirnos dinero de más: “No yo no fui, tú fuiste, tú me lo diste”. “Pero es que usted me lo pidió”. “No yo no te pedí nada”. Sí fue como que muy desgastante, muy difícil, fue muy fea esa experiencia. (Gaby, pp. 19-20)

La directora tuvo que pagar, porque nosotros en el último corte pedimos una auditoría porque no queríamos pagar. Nosotros no nos lo habíamos gastado y nuestros gastos los justificamos y ella no. Y estaba justificando así a lo tonto, nos daba notas que no eran ni al caso, y quiso meter notas del PET con lo de cooperativa para quedarse con dos pagos. Pedimos la auditoria y la directora accedió, accedió a que ella pagaba, para que todo el libro cuadrara. Finalmente ahí me eché en contra a la directora, a la supervisora, a la jefa de sector y a los maestros de zona. (Gaby, p. 21)

En la narrativa encontramos varios asuntos en los que merece la pena detenernos. Por un lado, hay un indicador de las condiciones económicas en las que funciona la escuela pública y gratuita, donde una parte de su gasto corriente es resultado del trabajo de los maestros y no de la administración estatal. Por el otro, encontramos la cadena de corrupción a que puede dar lugar esta comisión (posiblemente es el tema más conocido). Y otro más, es el que de no contar con el apoyo de los compañeros de la escuela, la principiante hubiera sido la culpable del desfalco y de la devolución de un dinero que nunca gastó, para evitarse sanciones mayores.

Otro tipo de experiencia negativa, es la que rememora Luisa con el hurto de paletas y dinero por parte de los niños del internado. Para trabajar este tipo de situaciones, la operación del plantel obliga a la maestra a utilizar un procedimiento diferente al resto de las escuelas. Al parecer, lo que se intenta es proteger de posibles agresiones de los tutores a los docentes, ante las injusticias que estos pudieran cometer. La principiante lo expresa con las siguientes palabras:

[Me robaron] dinero de cooperativa. Sabían, ahorita ya no lo tengo ahí, en dónde lo guardaba; a qué hora lo recogía. Y los dulces también, igual bolsas o paletas. Empezó por paletas.

Se habla, pero como son niños que no traen dinero, entonces, ellos te checan, te dicen: “Bueno, éste lo va a dejar; se lo quito en 15 minutos y le digo después que yo traía ese billete”. Entonces, en lo que yo me doy cuenta de que me falta dinero ellos... No es tan fácil.

Se mete un reporte a trabajo social, se juntan los reportes. Si son más de tres del mismo niño se habla con él. Se ve el problema con psicología, tanto con trabajo social y ya me pasan el reporte a mí y se llama a los papás.

Puse reporte después del dulce y también la semana pasada, jueves, una memoria, no sabían para que era, pero como a ellos les agradó, se la llevaron.

¿Por qué se hace esto?, porque las mamás o tíos, si nosotros acusamos al niño, el niño al decir la información con los papás lo voltean. Luego, llegan los lunes a agredirnos a nosotros en la puerta de entrada. (Luisa-1, p. 17)

Si bien los fines de la cooperativa escolar pueden ser loables en tanto constituyen otra forma de organización económica y solidaria para una comunidad así como la obtención de recursos para las escuelas, lo cierto es que por décadas no se ha puesto en tela de juicio el que sean los profesores frente a grupo los encargados de su funcionamiento. Los relatos muestran la diversidad de acciones que conlleva su funcionamiento, algunos de los problemas a los que están expuestos los docentes y las consecuencias para el trabajo aúlico.

Conjuntamente a las comisiones tradicionales, la administración central ha implementado diversos programas que originan nuevas comisiones y que tienen como supuesto “el trabajo colaborativo de los maestros”. Las palabras de Mayo nos permiten conocer su funcionamiento:

Sí, estaba en la Comisión de Seguridad y Emergencia Escolar, que se supone que todos los maestros tenemos una comisión. Y en esa comisión me tocó estar con una maestra de cuarto y con los dos maestros de educación física, pero al final la que terminó haciendo el trabajo fui yo porque la maestra de cuarto, pues, no hacía nada. Los de educación física, según, como todo el tiempo estaban en el patio, no podían y a la que le asignaba el trabajo la directora, era a mí. Incluso llegamos a tener problemas porque en ocasiones, saliendo de la primaria, me hablaba a la casa: “Este quiero esto, ese trabajo, mándemelo por correo”. (Mayo, pp. 41-42)

Ah, porque, luego llegaban, según de zona a esa hora, según, a las siete de la noche, llegaban indicaciones de que teníamos que entregar algo y me decía: "El formato está en internet. Hágalo y mándelo y me manda a mí la prueba de que sí lo mando." Y decía: "Pero es que maestra ¿a las siete de la noche?" y ¿si no tengo internet en mi casa?". "Pues a ver cómo le hace". Y me mandaba a hacerlo.

Entonces, también, por eso tuvimos problemas. Y yo decía: "Por qué si somos cuatro en el equipo, ¿por qué nada más a mí?" y "¿por qué, cuando yo quiero opinar, mi opinión no cuenta?, pero para trabajos sí". Entonces, esa era mi molestia. (Mayo, p. 42)

Mayo enuncia las dificultades que existen para lograr un trabajo conjunto entre los miembros de la escuela. Son escasos los espacios y tiempos así como la poca disposición de los integrantes de la comisión para conformar un proyecto colegiado que tenga valor para el plantel. La principiante alude a que sus opiniones no se reconocen, pero la novatada involucra resolver situaciones urgentes de carácter administrativo aún fuera del horario laboral y con sus propios recursos.

Por su parte Hugo, que también tiene la cooperativa, nos platica sobre la comisión que él llama Brigada de seguridad:

Y aparte, ahí andamos ayudando también en lo que es la brigada de seguridad. Brigada, bueno, se llevan distintas actividades. Primero con maestros y después con los niños. A los maestros se les ha dado la posibilidad de interactuar, simulando un fuego dentro de la escuela. Se le ha proporcionado también cursos de primeros auxilios. Cursos, también, de cómo atender un... en el caso de emergencia, que hasta cierto punto en cualquier momento puede llegar, aunque uno lo sepa, al momento de una emergencia, es complicado que uno reaccione y aplique lo que sabe. Entonces, se ha procurado el brindarles esas alternativas a los maestros y también a los alumnos.

Empezó como algo obligatorio, algo marcado por la SEP, como una comisión, pero dado que la escuela está rodeada de zona boscosa, lo único que divide a la escuela del cerro o de lo que es la zona boscosa, es la pared, entonces, para cualquier eventualidad, los maestros propusieron eso. Propusieron que la comisión primero fuera con alguien que les enseñara y después nosotros a ellos, y así se han ido. (Hugo, p. 32)

A diferencia de lo que vive su compañera de generación, Hugo menciona que ese programa fue adoptado como una necesidad por el personal docente y no

quedó sólo en una imposición. Los motivos son diferentes. La ubicación del plantel, la cohesión de los maestros, el estilo de dirección y el impacto hacia la comunidad escolar son los elementos en los que los responsables de la comisión de “Brigada de seguridad” encuentran sentido a su trabajo.

Junto al desempeño de las comisiones los maestros participan en concursos y evaluaciones nacionales. El siguiente fragmento lo ilustra:

Mis necesidades es estar completamente con el grupo, que tengo sexto grado. Entonces, a partir ya de este último semestre del año, digamos, para los niños ya es muy pesado, ya vienen examen de olimpiadas, examen de ENLACE, examen de secundaria, el certamen Benito Juárez, que es oratoria, poesía coral, Himno Nacional. Entonces, ya viene... se me carga más ya... pedagógicamente el programa, ya no puedo estar atendiendo algunas otras situaciones ajenas al grupo. (Paco-2, p. 5)

De las actividades que enuncia el profesor, el Certamen Benito Juárez genera otra comisión y trabajo conjunto. Supuestamente, deben participar los profesores de 5º y 6º grados en la preparación de los alumnos que representarán a la escuela.

A decir de una de las entrevistadas, el trabajo recae a final de cuentas en los principiantes, porque los profesores de mayor antigüedad piensan que ellos sí saben hacerlo. Al respecto Gaby expone:

Trabajábamos por grados, bueno por ciclos, cuando me tocaba trabajar con una maestra, que al principio era muy cerrada y ya no trabajaba. Una [actividad] fue lo del certamen a Benito Juárez, fue muy difícil trabajarlo porque la maestra, como que decía: “Es que tú sabes, ponlo”. Y me dejaba. Montar un poema, bueno tres poesías, coral, individual y oratoria. Llegamos hasta la zona y hasta ahí nos quedamos porque perdimos. Ya no supe que más seguía, yo creo que sí era a nivel nación. (Gaby, p. 17)

Dar por hecho que los novatos están más actualizados, es una verdad a medias. En ocasiones la ignorancia de los principiantes influye en la aceptación de una comisión. Tal es el caso de Abril que al iniciarse como maestra de un tercer año, la nueva directora ratifica la comisión de Benito Juárez, que su antecesora le asigno. En sus palabras:

Dijo la directora, que es muy buena gente: “Ahí está la cooperativa. Te toca también lo de Benito Juárez. Tienes que ponerte de acuerdo con la maestra”. Bueno, siempre he sido igual, así y un poco siempre he querido hacer todo y cuando ya lo veo es que sí ya era mucho. Y ya cuando veo que son muchas actividades que requieren tiempo y no es así nada más, a la ahí se va. (Abril-1, p. 28)

En la Normal, nunca me explicaron cómo hacer una poesía coral. Entonces, y, pues, igual en español tenía que darle a niños de tercer año, ¡con su voz, era imposible! Me tuve que auxiliar con niños de quinto año”.

Para Abril ambas directoras son “buenas” (la principiante no repara en que las funcionarias saben que el concurso es para el ciclo superior) y las justifica al asumir que el problema se origina en ella. Inicialmente Abril se opone, pero al final no hay opción. La principiante nos platica:

Y a mí me dijeron que tome Benito Juárez, que es en marzo, o sea, Benito Juárez, cuando es el 21 de marzo y me llega un comunicado de que el certamen es para el 23 de febrero, y me lo dan una semana... No, casi diez días antes.

La directora me dijo: “¿Cómo ves?”. Y yo: “No, no. Ni siquiera he buscado la poesía”. Y me dice y le digo: “Es que yo pensé que era en marzo”.

Y es que: Yo tenía [*sic*] por enterada que te tocaba”. Le digo sí, pero Benito Juárez, pero me dices, día de las madres y me lo haces en febrero, pues sí, ni modo”. (Abril-1, p. 29)

La docente asume que hay cosas que no sabe y las que maneja no correspondían a las características de los niños de tercer grado. Ella tiene que indagar cómo organizar este tipo de eventos, enseñar los aspectos necesarios y ensayar con los niños para que la presentación sea decorosa.

La preparación de este tipo de concursos, requieren la dedicación total por parte de la maestra y de los niños, lo que propicia que los maestros dejen de lado la enseñanza de otros contenidos y el hartazgo del grupo. La profesora lo expresa así:

Pues, como pude, así la verdad, sí, como pude. Siento que sí. Ahí descarte todo lo demás. Y dos días casi, casi de mañana y noche porque también no era mi error porque los niños ya al final hacia un frío, enorme, porque estamos en lo alto. Hacía mucho frío, era a finales de enero los niños estaban

hablando y: “No, no, no y otra vez”. “No, no, y quiero otra vez y otra vez”. Y ya lo hacían hasta de mala gana y me ponía de malas porque no salía y entre más se cansaban, menos iba a salir. (Abil-1, p. 30)

Como señala Remei, algunos maestros sienten que traicionan sus ideales pedagógicos “en relación con los logros del alumnado, en el compromiso de tener cuidado y prestarles la atención adecuada: por la sensación de no terminar nunca el trabajo” (Remei, 1999, p. 604).

Por su parte, algunos niños viven momentos de desilusión que se manifiesta en llanto. El cansancio de los ensayos, la dedicación, el empeño en su aseo personal y la frustración por perder, no tienen valor para los adultos. La principiante recrea esos momentos del concurso:

Fue muy chistoso. Hay una niña que quedo casi enfrente a la premiación. Era una niña emocionadísima porque pensó que íbamos a ganar. Yo me di cuenta que todos eran de sexto, que todos ya tenían mucha experiencia, lo hacían muy bien. Y pasan mis niños y: “Ustedes con ganas”.

Estaba bien preocupada y cuando los vi, yo tenía cara de “ya para qué pasamos. Es más, ¡ya vámonos!”.

Me dicen: “Y es que háblales fuerte y que vean todo lo que hiciste”. ¡Pero cómo van a saber!

Ya, pasaron. Lo hicieron lo mejor que pudieron. Se lo aprendieron de memoria. Hicieron su mejor esfuerzo.

Algunos iban arregladitos así como si fuera... Había otra gente que no llevaba ni el uniforme, ni modo de decirle: “Oye niño porqué vienes con esas calcetas rotas” o “porqué vienes...” No.

Me acuerdo que al niño lo bañaron, lo arreglan bien bonito, le bolearon los zapatos. Se ponen lo mejor que tenían para el día de hoy y esa niña se pone a llorar: “Y es que yo pensé que íbamos a ganar”. Y bien emocionada ella, pero... bueno, son experiencias que uno vive. (Abril-1, p. 30)

En las diversas actividades que se organizan a nivel zona o sector, los profesores llevan la representación de toda la escuela. Empero, los apoyos que los maestros reciben de sus colegas, difieren en los centros escolares. Abril agrega:

Por ejemplo, ese día me dejó el camión. Para empezar como los bajaba de mi pueblo a donde, bueno, o sea, era Milpa Alta, ¿cómo me los bajaba? Bueno, en un micro. Tomamos un micro. Los bajé.

Le dije al del micro a las cuatro y media. Salieron hasta las seis. Salí y el del micro, ¡ya no regresó! Tenía treinta minutos... me iban a acompañar otras mamás y: "Vámonos en la combi".

Y yo dije: "Cómo me llevo a treinta niños en una combi" Ni era combi. Era un pesero que iba lleno. Dije: "Se me pierde uno, le pasa algo y al ratito la que va a tener problemas soy yo". Anduve corre y corre, con las zapatillas, a ver quién me ayudaba, si conseguía... ¡Desesperada!

Me estaban ayudando en la medida de sus posibilidades y veo a un maestro en un camión que era el vespertino de la escuela en la que estoy. Salgo y le digo: "No sea malo voy también para allá, pero el camión nos dejó" Me dice: "Bueno, yo no sé..." "Eres compañero ¿no? Apóyame". (Abril-1, p. 31)

La maestra principiante tiene que, además, contemplar el cómo trasladar a los niños al lugar señalado; motivar a los alumnos para que hagan su mejor esfuerzo a pesar de las situaciones adversas que están viviendo; manejar tanto las frustraciones de los infantes como las de ella misma, para salir adelante; tomar decisiones para resolver situaciones imprevistas; concertar con padres de familia y pedir favores a compañeros de otras escuelas. Acciones que no son evidentes para los organizadores del certamen porque, al parecer, no son relevantes en la práctica docente.

Los principiantes también mencionan los programas de Activación Física y el de Lectura en Voz Alta, que recién se implementaban en la primaria por esos años. Respecto al primero Gaby indica:

Son diez minutos, se trata de combatir la obesidad, haciendo de diez a 30 minutos diarios de ejercicio. Son rutinas que se llevan con música de ocho tiempos para facilitar que los niños las aprendan.

Lo que yo hacía era ponerles música que a ellos les gusta: que el reggaeton, que la música salsa, que el duranguense. Con todas ellas les ponía las rutinas, y había maestros que sin música: "Vamos hacerlo", y no le daban el sentido. (Gaby, p. 17)

En la actualidad ese programa se lleva en las primarias en distintos momentos: al inicio de la jornada diaria o después del recreo. Los responsables son los maestros encargados de las guardias semanales o, a veces, los profesores de educación física y se realizan en el patio con todo el alumnado.

Por lo que respecta al programa de lectura, las entrevistadas más preocupadas eran Ale y Abril (en el turno vespertino) que trabajaban en primer año. Para una de ellas, la imposición es resultado de una moda administrativa, mientras que para Abril era una contradicción al currículo oficial. “Escuchemos” las palabras de Ale:

Porque así llega el comunicado, y porque dice que, otra vez, como que lo manejan de que son modas, como que modas que van y vienen y que ahora quieren que como que a partir de que lean muy fluido va haber una mayor reflexión.

Que podríamos decir que tiene cierto sentido porque igual si leen fragmentado una palabra, pocas veces entienden el significado de la misma, pero no para condicionar por tiempos, o sea, eso se debe de dar solo, no al que ya leíste tanto, porque ya leíste tanto, ya lo entendiste, pues no, Entonces, pero pues, son administrativas. (Ale, p. 52)

Con los trabajos de Ferreiro sobre la apropiación de la lengua escrita, la regla implícita del magisterio sobre que los niños debían aprender a leer y escribir en primer año se tambalea, no desapareció. Empero, los profesores recién egresados saben que ese proceso de construcción puede requerir más tiempo. Situación que se ve reforzada por los programas que la SEP implementó desde el año 93 y en el 2009 con la RIEB. A pesar de ello, en la escuela de Abril (quien para ese entonces labora el doble turno) hay una tradición generacional y, con la imposición del programa, un examen de lectura veloz. Estas cuestiones inquietan a la principiante:

Son como que cosas que en las escuelas, las maestras se ponen así como que sus metas y las van como que dejando a todos. Porque en diciembre todos los niños en diciembre ya deben de saber leer.

Me preocupa porque están yendo a las primarias a hacernos lectura rápida. Llegan se sientan, que fue una de las problemáticas que me aventé con la directora, llegan se sientan y le ponen al niño una lectura y “A ver cuántas

palabras lees por minuto”. Ya hay un estándar en el cual el niño tiene que saber leer tantas palabras por minuto.

En todas las escuelas y a nivel, no sé si a nivel Distrito Federal o nacional se está llevando este programa y en los cuales están valorando al maestro, qué tantos saben leer. Yo tuve problemas porque le dije a la directora: “Pues, a ver, de acuerdo a los enfoques...”, hasta le llevé los libros de RIEB y mire que aquí dice: “Que la comprensión lectora es lo que se fomenta en el niño, aunque sea de primero”, le digo.

Yo llevo estrategias de comprensión lectora, aun cuando todavía algunos no saben leer y, pues, yo ya las llevo. “No maestra, todos ya deben saber leer. ¡Ya!”, dice: “porque van a venir y así los van a calificar de acuerdo con las palabras que el niño sabe leer”. Según, este niño debe saber, en primero 60 palabras por minuto, entonces, ya para tercero debe saber 160. Si luego nosotros tampoco podemos leer así 160 palabras por minuto, de que sirve que ellos las lean si no las van a entender. Va por ahí un tanto la problemática. (Abril-2, p. 32)

Entre tantas contradicciones en las que trabajan los maestros, no sólo los principiantes, y sin importar cómo lo logren, lo relevante es cumplir con los estándares de SEP porque de ese resultado depende lo que vale el maestro para la autoridad y la comunidad educativa. La profesora narra:

Llegan a nuestro salón o llegan a la dirección directamente, porque acaba de pasar, están en la dirección. Te pide un niño, a ver por número de lista... 15. Que venga el número de lista 15 y la maestra: “Oye, que mandes al número de la lista 15”.

Igual es el que nunca va, es el que tiene problemas... Ojalá fuera el más aplicado, pero es el que, bueno... “¡El 15 lo mandas!”. Llega el 15, lo sientan, una maestra con un cronómetro y a ver, cuántas palabras por minuto y de acuerdo a esto, pues, te evalúan.

Después, llegan los resultados, tipo ENLACE, y te dicen: “¡Ay! Maestra, su alumno nada más leyó veinte palabras por minuto y es deficiente”. En esa medida, he notado que la preocupación de las escuelas, o al menos donde yo estoy trabajando, en los dos turnos, es ponerlos a leer diario media hora, en coro. Así en coro para que los niños tengan rapidez y fluidez... y que pronuncien correctamente.

Va en contra de lo que yo creo. Sí es como que va en contra de lo que yo creo y pienso. Y al principio yo me negaba. “No van a venir”, le digo. “¿Cómo van a venir a hacer eso?, si en la reforma dice que... No, no van a venir”.

Cuando llegaron fue así una sorpresa, así, impactante y, “¿ahora?”. Siento que a veces, en lugar de ir para adelante, estamos retrocediendo. En ese sentido, como que vamos para atrás, para atrás. (Abril-2, p. 33)

Los maestros no tienen tiempo para reflexionar sobre el sentido de su trabajo y si lo llegan a hacer no pueden oponerse a los programas de la administración central, ya que no saben las sanciones a los que se harán acreedores. Parece que lo mejor es acatar cualquier sugerencia de la autoridad, “siempre preocupada por elevar la calidad de la educación de los niños”. Más adelante la docente añade:

Y como que estamos cayendo en eso y eso o como que todo lo que nos mandan: que ahora los libros del rincón, pues, todas las maestras se ponen a hacer su biblioteca y que viene otra novedad, otra innovación de la lectura, pues, todos a la lectura, media hora forzoso. En ese sentido, así, son cosas que ya las hacemos, es lo que yo les he dicho: “Son cosas que ya las hacemos”, pero le estamos como que dejando de dar importancia a otras cosas porque los niños aprendan, se mecanicen...

Algo similar ocurre con la prueba ENLACE. La preocupación es que los alumnos salgan bien en los exámenes y para lograrlo Abril nos comenta las prácticas que las escuelas implementan. Dice:

¡Hasta ya llegamos a que, cada mes se les hace un examen...! Una prueba... un examen, tipo ENLACE, cada mes, cada mes y hasta nos cambiamos de salón para que sea más la emoción (arrastra la palabra).

Todavía dijéramos, funciona; tiene un funcionamiento, pero no es así, no es así, no es así. Yo he notado que los niños siguen sin comprender lo que lee. En matemáticas la resolución de problemas, sigue estando... que es lo que todavía nos sigue fallando. (Abril-2, p. 42)

Las ocurrencias de los especialistas en educación y de la burocracia escolar generan prácticas en las escuelas que no necesariamente impactan en un mejor o mayor aprendizaje de los niños. Lo sustancial es obtener buenos puntajes y a ellos intentan orientarse los maestros, sin considerar, tampoco, el desgaste y los costos emocionales e intelectuales que tiene para ellos. Junio confiesa que:

La evaluación es lo que me está afectando muchísimo porque por un lado uno trata de seguir el sistema, pero, pues, no. Y lo peor es que todavía tienen el atrevimiento de evaluarnos con ENLACE, pero tiene uno que hacer muchos trámites administrativos y aparte tenemos que enseñar a los niños en un tiempo muy limitado y por otro lado te dicen: “Te evalúo”.

Sí, por otro lado nos evalúan con ENLACE y ahí es en donde a nosotros, los maestros, nos dicen: “Eres un buen maestro” o “eres un mal maestro”, cuando no dan a conocer todo lo que tenemos que realizar. (Junio, pp. 13-14)

Además de las comisiones, los relatos de los profesores muestran un abanico de exigencias a las que se ven sometidos. Al parece cada Dirección Operativa demanda a las escuelas el cumplimiento diferenciado de una serie de acciones y documentos. Su observancia por parte de los maestros, también depende de la supervisión a la que pertenece la escuela y de cómo los directores se posicionan ante las disposiciones oficiales. Tal es el caso del expediente en planteles de la Dirección 3 o la bitácora en la Dirección 5. Ale nuevamente nos comenta:

Un seguimiento, es que se manejan expedientes, entonces, como que hay que manejar el seguimiento de los niños, tener muy en cuenta cómo va su desarrollo. (Ale, p. 31)

En la Dirección 5, a los docentes se les pide la bitácora. Abril sabe que ese instrumento es útil, siempre y cuando pueda realizarse en el momento oportuno, de lo contrario se escapan aspectos valiosos. La docente apunta:

Voy atrasada en ella [la bitácora] y como platicaba con la directora, si no la hago diario ya no tiene función, porque estoy atrasada desde diciembre [casi dos meses]. Ella me decía: “Entrégamela, entrégamela. ¡Ya!” Así como, porque va a venir Dirección”. Siempre nos van a checar.

Sí es una carga de trabajo y la mayoría de las maestras nada más trabajan un turno y para ellas es más relajado. Sé la importancia que tiene. No, no la he llevado a cabo como debería ser.

La dirección nos la piden. No se la piden en todas las escuelas, pero la directora, en este caso, es muy normativa y entiende la función. Es una mujer muy preparada, muy preparada, y sabe que llevar esa bitácora nos sirve de mucho.

Nos sirve, en estos casos como comentaba, para llevar un seguimiento de lo que ocurre con los niños, los maestros lo han tomado mucho como administrativo.

Yo les comentaba a ellas que hay que verle la función pedagógica. Hay que ver, ¿qué paso?, un tipo diario. Son maestras muy abiertas, son maestras comprometidas, ellas me decían: “Bueno tráenos información para saber cómo le hago porque, bueno, no conozco, y si tú conoces, ayúdanos”. (Abril-2, pp. 8-9)

En la escuela no hay tiempo para pensar y escribir sobre los sucesos del aula. La bitácora la hacen los maestros en casa y todo lo que archivan en “su cabeza” no saben documentarlo. La bitácora se convierte en un requisito más de índole administrativo. La presentación del instrumento es una evidencia de que esa escuela funciona.

Por su parte Paco trabaja también en Tláhuac, pero el estilo de dirección, y quizá de supervisión, varía. El profesor menciona que:

Son como directrices, que nos mandan de Dirección 5, donde nos proponen llevar bitácora. Ahora es flexible en las escuelas. En algunas escuelas les piden la planeación rigurosa, la bitácora rigurosa, el diario de clase riguroso, en otra no.

En nuestra escuela, te propone [la directora]: “Oye compañero hay que hacer esto y esto”. Se fundamenta, pero ahí sí, cada cuate lo quiere hacer o no lo hace. Han llegado situaciones en las que se ve la necesidad de marcaje, cuando algún papá ha reclamado o cuando algún niño hace algo malo, la maestra, luego, luego pide: “El cuaderno de los niños, planeación, bitácora” para ver qué onda. Te lo pide como herramienta para defender al maestro; en esos casos, quienes entiendan su función lo harán, los que no, no. Es opcional en mi escuela.

Si bien en la escuela de Paco los docentes no se ven sometidos al control burocrático como ocurre en la de Abril, lo cierto es que los instrumentos que guían la labor del maestro para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, parece que pueden tener otras funciones en la actualidad: servir como “testimonios de inocencia” para defender a los maestros, de ahí la conveniencia de realizarlos.

En el caso de Gaby, la escuela está en el Centro Histórico de la ciudad. Junto con las comisiones, exámenes, trámites administrativos, la enseñanza y demás, en ese plantel funcionan dos proyectos más, relacionados con huertos escolares y la danza. La principiante nos platica:

Un proyecto de recuperación del Centro Histórico, de una fundación y trabajan en conjunto con un centro de investigación... ¡Ay no recuerdo! [los nombres].

De lo que se trata es de recuperar y rescatar las áreas verdes. En este huerto escolar lo que se maneja es la técnica de organoponia, que es una forma de tener recursos de manera sustentable y muy, muy barata, que los niños al final van a poder compartir todo lo que cosechan, lo van a poder compartir con toda la comunidad. Ahí lo que se trata es generar conciencia ecológica

Hay dos formas de huerto: Una en un espacio cerrado u otra teniendo un techo verde que, son los huertos en las azoteas. Nuestra escuela es de tres pisos. Sí, entonces, es imposible porque es muy riesgoso para los niños que tengan acceso ahí. Se hizo en un área cerrada que se tenía olvidada; se le dio un mantenimiento y a partir de desechos se construyeron las macetas.

Son comisiones, al principio la profesora [del centro de investigación] va y nos da pláticas y nos da cursos, tanto a alumnos, maestros y padres. Esta maestra lo que intenta es que en cinco años, nosotros nos hagamos cargo del huerto, ya el huerto debe de ser sostenido por la comunidad.

CONARTE es aprender con danza. Igual es de por parte de fundaciones del Centro Histórico y lo que se trata es de que el niño explore todas sus habilidades artísticas. Aquí en específico, en la danza, se maneja todo lo que es expresión corporal con música, van a la par. Ven rítmica, ven lateralidad, ven espacialidad. (Gaby, p. 40)

Para la profesora estos son proyectos valiosos porque están dirigidos a la comunidad, pero restan tiempo para enseñar otros contenidos del currículo oficial, lo que coloca a la escuela en “desventaja” con los otros planteles. En sus palabras:

¡Ay! Es bien difícil porque no me dan tiempo. Todas esas actividades si las vamos poniendo... se llevan dos días. ¡Dos días completos que yo no doy clase! Los otros tres días, tengo que apurarme a darles los contenidos, pero aun así es muy difícil.

Porque la directora, bueno no nada más la directora, porque yo creo que a ella la están presionando para que veamos todos los contenidos y es imposible en un tiempo mínimo de tres días, cuando competimos con escuelas que tienen

los cinco días para darles los contenidos específicos a sus niños. Entonces, a mí me quitan dos días y, no, es imposible, muy difícil, muy difícil. (Gaby, p. 40)

En la revisión de la literatura, algunos autores señalan que el ingreso a la docencia comporta una característica particular. Los maestros debutantes no son cobijados o protegidos por los miembros del gremio, como ocurre en otras profesiones. Si bien, los iniciados pueden ser sometidos a “pruebas ordálicas” (Serrano, 2007, p. 166) para que demuestren lo que son capaces de hacer y, luego entonces, ganarse un lugar en el grupo de referencia al que intentan pertenecer, en el caso del magisterio las pruebas a vencer son las más difíciles, laboriosas y de mayor peligro para la estabilidad personal y la permanencia laboral. Representan, aún para los profesores más competentes, retos no sencillos de superar.

En las narrativas de los maestros principiantes se revela el aumento de las exigencias y responsabilidades de los profesores de educación básica. Todas las problemáticas sociales se traspasan al sistema escolar, “se delega su tratamiento al maestro y se espera que la escuela lo solucione” (Esteve, 1999, p. 151).

Sin embargo, en los planteles de inserción de los noveles lo que observamos es que no es a la institución escolar a la que se responsabiliza, que ya de por sí rebasa sus posibilidades, sino que es a cada profesor en lo individual y con sus propios recursos a quien se le demanda remediar o enmendar lo que la sociedad, en su conjunto, no puede solucionar. Proyectos que pueden tener impacto positivo en el trabajo con los niños se convierten en requisitos administrativos que sólo intensifican la labor de los docentes. Esto, a la larga, también influye, y quizá acaba, con el entusiasmo, el compromiso y la disposición de los maestros principiantes.

5.2 El sentido de ser maestro principiante

Los profesores principiantes son sujetos con creencias, saberes, deseos, intereses, afectos y emociones que se posicionan en ciertas tradiciones sobre su

hacer. Se sitúan, piensan y organizan su experiencia docente de tal manera que puedan encontrarle sentido a todo aquello que cotidianamente realizan en el aula y en la escuela.

La atribución de sentido de la acción profesional está ligada a realidades contextualizadas. Es producto de las transacciones que cada maestro lleva a cabo con determinados alumnos y compañeros, en un plantel específico.

Para una de las principiantes, la forma de significar el ser maestro es producto de las experiencias vividas en las instituciones que la acogieron en sus primeros años de trabajo y de los contextos socioculturales en los que están inmersas las escuelas primarias. Así, para Luisa no tiene el mismo significado ser profesor de un internado que ser docente en una primaria regular. En la primera entrevista apunta:

Ser maestro, ahorita, en este momento, comparándola con la realidad, ser maestra es ser educador, papá, mamá. Más eso, educador. Aunque son importantes los contenidos, para estos niños no lo son. Para ellos son más importantes sus problemas y el cómo resolverlos. (Luisa-1, pp. 6-7)

En el segundo encuentro con la maestra principiante, Luisa menciona:

Maestra es apoyar, es un apoyo. Una guía hacia la educación, el aprendizaje escolar de los niños. Es eso, es la guía, porque ahí en realidad los papás hacen parte del trabajo de la educación, parte. La otra yo, pero ya es, a comparación de donde yo estaba, ya es menos, no es mínima, pero ya es menos. Entonces, es como una guía por parte de su educación lo que vemos, lo que hay diario es parte de lo que ellos, ahora sí que van adquiriendo. (Luisa-2, pp. 8-9)

El ser maestro está relacionado con educar, pero los acentos específicos, según el contexto, se generan a partir de las actividades prácticas que la profesora lleva a cabo con los niños. En el internado, ser profesora es sinónimo de madre sustituta. Luisa se vive como la única responsable de velar por todas las necesidades y preocupaciones de los pequeños que tiene a su cargo, mientras que en la escuela regular, en su segundo año de trabajo, el ser maestro es apoyar a los padres en la educación de sus hijos. Si bien, es una tarea compartida, a la

principiante le corresponde guiar a los alumnos en la apropiación de los contenidos escolares.

Por su parte, para Abril el ser maestra es vivir un conjunto de responsabilidades que sólo pueden asumirse si se poseen diversos tipos de saberes relacionados con la enseñanza y producto de una formación particular. En sus palabras:

Es una serie de responsabilidades. Responsabilidades que implica [sic] estar frente a un grupo. Son las experiencias que uno tiene que tener [sic] o los elementos que uno debe de poseer para poder estar frente a los niños y tener los elementos para poder realizar las actividades, los ejercicios; el tener conocimientos.

Digamos, que en cierto punto, son las habilidades que yo debería de tener o tengo para poder estar frente a los niños. (Abril-1, p. 4)

En la segunda entrevista, un año después, la maestra principiante alude a que su significado inicial de ser maestra difiere de lo que vive cotidianamente. La institución, posiblemente encarnada en las demandas de la directora, le solicita resolver problemas que escapan a su competencia y que tienen que ver más con los ámbitos familiar y administrativo. Ella lo expresa de la siguiente manera:

Yo tengo un concepto de qué es ser maestra para mí y qué es lo que quieren que sea yo como maestra. ¿Qué es lo que quiere? Y a esto me gustaría primero enfocarme. ¿Qué es lo que espera la escuela de mí?

Que solucione los problemas; que solucione los problemas de que el niño no va alimentado; de que el niño se pelea; de que el niño es agresivo, violento, que el niño, no cumple con tareas.

De que quieren saber exactamente el porqué, en el sentido administrativo, hasta cierto punto se me pide que entregue una serie de documentos, se me pide que de alguna manera también participemos en concursos, ceremonias... Un tanto que puede ser formativo, pero en el sentido que luego se le da en la escuela que es de entregar por cumplir y eso es lo que me cuesta a mí mucho trabajo. (Abril-2, p. 2)

Abril reconoce que al egresar de la BENM, su idea de ser maestra estaba centrada en el trabajo con los niños, pero la multiplicidad de tareas en las que se

ve envuelta y las prácticas de la escuela de inserción hacen que las experiencias pedagógicas dejen de lado su esencia, el sentido formativo para los niños. La profesora se expresa:

Yo creo que en un principio tenía una idea muy diferente. Visualizaba mucho de querer cambiar su mundo [de los niños] y querer modificar sus esquemas, cambiar sus conceptos. Y me es muy difícil, me fue muy difícil, me topé con muchos obstáculos.

[Los obstáculos son] terminar los libros, a cumplir con esa normatividad, de que tengo que terminar los libros aunque sean chorrocientas mil lecciones. Y yo sé que, a lo mejor, con una, el niño va a aprender cosas muy importantes. Pero no, es una diaria, una diaria, Eso de seguir el ritmo es una de las barreras a las que yo me he enfrentado.

Tengo que trabajar todas las lecciones en un mismo momento. Así como que mi planeación no puede estar atrasada. En la escuela, en la mañana, en este caso, es muy específico y se revisa cada semana. Y “Vas ahí” y “No te atrases”, porque se han tenido problemas de lo que los papás esperan, acabar ese libro, como si ya el niño lo supiera todo.

Otra es la pérdida de tiempo. Las comisiones que luego tengo son como que, me desgastan demasiado, en el sentido de que tengo que estar en la dirección porque la directora no sabe la junta. La secretaria no sabe usar la computadora y me llaman. Y me llaman porque las maestras que los llevan a computación no saben qué hacer y me sacan del salón. Esas pequeñas cosas son las que me han detenido un poco. (Abril-2, p. 3)

Para Paco, el sentido de ser maestro tiene su origen en la función social asignada históricamente a la escuela. Estar en el mundo como profesor es más que tener un título profesional. La cualidad de la docencia es la interacción entre el profesor y los alumnos con la intención de formar a los niños de hoy, futuros ciudadanos de este país. El principiante apunta:

Ahora ya comienzo a comprender un poco más o comienzo a aterrizar lo que alguna vez pensaba.

El año pasado no le encontraba un sentido. ¡Sé lo que es ser maestro, pero no lo soy! No estoy desempeñándome en lo que sé que es ser maestro. Sé que lo que hacia el año pasado, lo podía hacer cualquier chavo de... con mínimos conocimientos en computación.

Ahora ya, tengo una idea de lo que es ser maestro. Ya lo puedo comenzar a hacer. ¿Y qué es eso? Para mí es la sociedad tiene algunos propósitos para

las personas. Estamos en un sistema donde se espera que las personas seamos algo. Seamos productivas, seamos democráticamente activas o bueno eso es para mí lo que debería de ser; seamos responsables con el medio ambiente, con nuestra salud; seamos considerados con los demás, tolerantes, etcétera. Y la escuela es el medio donde se debe de transmitir esa ideología, por lo menos de manera ya explícita.

La escuela está hecha para transmitir un modelo de vida, un modelo de pensamiento, una cultura determinada, por nuestra misma sociedad. Y el maestro es el eslabón entre la cultura, entre las necesidades que la sociedad demanda de los niños, de los futuros ciudadanos o ciudadanas que aunque sean niños siguen siendo ciudadanos o ese vínculo. (Paco-2, p. 6)

Ser maestro es transmitir una visión del mundo y del ser que repercute en la cultura experiencial de los niños, por lo tanto en su desarrollo. Es preocuparse y ocuparse por el bienestar de los alumnos, de ofrecerles oportunidades para orientar su vida. Paco lo expresa así:

Y aparte tiene que preocuparse, además de lo que la sociedad espera, de los niños, lo que los niños necesitan con respecto a su vida y muchas veces queremos educarlos para la vida futura, sin pensar que los niños no van a vivir en el futuro, están viviendo en un presente, que también debemos preocuparnos por ellos.

El maestro es la figura que tiene que ser responsable de manejar la vida académica de los niños. De preocuparnos por su necesidades afectivas y tomar en cuenta mucho hacia dónde van a ir esos niños; qué queremos que sean; qué posibilidades les vamos a ofrecer para que se desenvuelvan en una vida productiva, digamos económicamente productiva, su familia, etcétera. (Paco-2, p. 6)

En el mismo tenor, Mayo y Ale señalan:

Significa tener la oportunidad de... hacer algo por este país. Significa... formar personas o ayudarlos en su formación para que tengan un propósito en su vida y que no estén tan desorientados o tengan una visión más, ¿cómo decirlo? una mejor visión sobre lo que quieren ser en la vida. Y, sí, de... formarlos. Ser parte de su formación. (Mayo, p. 6)

Y para mi ser maestra implica... para empezar es un trabajo muy noble en el cual te brindas y buscas el desarrollo de las demás personas, en este caso, los alumnos.

Buscar que ellos desarrollen sus capacidades al máximo; se puedan desenvolver de la mejor forma en su vida, en función de lo que están viviendo y les sirva y les ayude. Entonces, como que contribuir a ese desarrollo personal de los alumnos. (Ale, p. 30)

El ser docente no es un trabajo más, que cualquiera puede desempeñar. No sólo implica instrumentar mecánicamente el plan y los programa de estudio o seguir la secuencia de los libros de texto gratuito, sino que como señala Van Manen “la experiencia de ser maestro se manifiesta en el hecho de tener presentes a los niños y preguntarse qué es lo que uno espera que lleguen a ser” (2003, p. 75). Paco lo expresa así:

Es una responsabilidad muy grande. Y el ser profesor, si lo tomamos como una profesión seria... porque también es algo muy fácil. Es facilísimo nada más así, de la mano con tu libro. Y el libro se apega al programa y el programa se apega a un plan general y así se va (Paco-2, pp. 7-8).

Mientras que el otro cuate que es el maestro, ese plan no es el fin último, no es el propósito, no va a que los niños aprendan eso, sino que en el proceso de que los niños sepan lo que pasó o lo que es una suma, se desarrollen otras habilidades para él, que el niño, en lo que ya sepa que $1+1$ son 2, ya trabajó con sus compañeritos, ya los oyó hablar, el ya expuso sus hipótesis, ya habló, ya escuchó, ya tuvo un acercamiento afectivo con sus compañeros, ya jugó, ya brincó.

Un chavito de sexto que sepa cuándo fue la Revolución, algo que en el proceso él ya aprendió porqué sucedió la Revolución, que tiene derechos, que tiene obligaciones de pedir, de hacer, y conlleva a muchas otras cosas a que simplemente se aprendan lo que le llamamos un contenido.

Y con ese contenido se desarrollen un montón de cosas que van a ser útiles para su vida: trabajar en equipo, el ser tolerantes, etcétera. Eso es lo que tendría que hacer un maestro, no preocuparse nada más por lo que viene, sino que también por ir más allá de los contenidos de la escuela. Por ver más allá de la cultura que viene en los libros, no transcribir los libros. Ofrecerle nuevas lecturas a los chamacos; que sigan bailando, que sigan cantando, hay muchas cosas... (Paco-2, pp. 8-9).

Para los principiantes el ser maestro es trascender (positiva o negativamente) en la vida de otros seres. Algunos de los debutantes apuntan que el profesor constituye un modelo o ejemplo para los niños. Así lo comentan Luisa, Junio y Hugo:

Lo que vas haciendo se ve reflejado. Lo que la maestra hace, ellos lo hacen, no nada más lo veo conmigo. Lo veo con otras maestras, mi forma de ser... su forma de ser repercute en su forma de ser de ellos, aún teniendo por ahí lo que hacen en casa, lo que ven en casa. (Luisa-2, p. 9)

Soy su modelo a seguir y soy el ejemplo para que ellos puedan terminar una carrera profesional o que puedan terminar por lo menos la primaria. (Junio, p. 5)

Para empezar lo manejo como una persona que tiene repercusión, mucho. ¿Por qué?, porque no se maneja con cosas, si no se maneja con seres. Lo que él diga, tanto cosas buenas como negativas, también, su efecto puede causar cosas favorables o contraproducentes. Y otro, vendría siendo como la persona que aprende día a día comportamientos y circunstancias de los niños. (Hugo, p. 2)

Otro rasgo de la profesión al que aluden los debutantes, tal y como lo menciona Hugo, es que ser maestro principiante es vivirse como aprendiz. Los jóvenes mencionan que para ayudar y guiar a los niños tienen que conocerlos, entender sus biografías, saber escucharlos, saber qué hacer y qué decirles en el momento oportuno. Y ese conocimiento sólo se aprende en la interacción cotidiana con los pequeños. Junio, Luisa y Gaby revelan:

Es una pregunta muy difícil, la pregunta del millón. Ser maestro, ¡híjole!, para empezar, es un sabelotodo, bueno no un sabelotodo, sino un, ¿cómo le llaman? Multi... bueno, que es uno administradora, médico, psicólogo.

Yo siento que es muy difícil porque realmente es saber un poquito de todo, porque hay cosas que todavía estoy aprendiendo y que me doy cuenta que no se manejar. (Junio, p. 4)

Antes no me sabía expresar. Me platicaban y yo no sabía que responder. Y ahora, al contrario, yo soy la que les dice, me pongo a platicar. “Ven, vamos a platicar. ¿Algún problema?”. (Luisa-1, p. 11)

Ser maestro, aparte de que es una guía, sería un estilo de vida. Un todólogo, porque aprendes de todo. Ahí te das cuenta que hasta el niño que puede tener más problemas, es el que te enseña. Nunca vas a dejar el papel de ser maestro porque ya lo vives, y siempre te va a salir el gusanito de decir: “A ver bueno, yo te ayudo”. Para mí eso es ser maestro. (Gaby, p. 15)

Aprender a oír. El ser un todólogo, es decir, en la escuela te enfrentas a muchachos que se drogan, te enfrentas a muchachos que no tienen dinero, te enfrentas a muchas situaciones, muchachos que están enfermos. Entonces, tienes que apoyarlos, y los tienes que alentar y tienes que ver cómo tratas de ayudarlos, sin meterte tanto en su vida.

Yo antes yo no sabía escucharlos, porque ellos me decían, me platicaban su vida pero yo decía: “¡Ah, pues está bien!”, hasta ahí. Poco a poco como que te van tocando tus fibras sensibles y dices: “No, a ver, ¿cómo le puedo hacer para ayudarlo?”. (Gaby, p. 10)

Las reacciones y devoluciones que los niños tienen ante las formas de enseñanza también permiten la construcción de saberes prácticos, los que a decir de algunos principiantes, no se adquieren en la formación inicial. Es un saber que se genera al evaluar la propia acción y la atmósfera que rodea a las actividades; es un conocimiento situacional e idiosincrático. Junio lo indica de esta manera:

Lo más importante el trabajo con el grupo, porque con las prácticas que se realizaban no fue realmente algo continuo, no fue algo que dijera, que viera resultados a corto plazo. Entonces, ahora con un grupo ya tengo la oportunidad de decir: “Estoy haciendo esto mal” o “necesito aplicarme en esto” o “¿qué está pasando con los niños?”, eso. (Junio, p. 17)

Lo que los maestro principiantes aprende en el proceso de enseñar está íntimamente relacionado con el cómo generar mejores aprendizajes en sus alumnos. En la interacción con los niños los debutantes descubren lo que son capaces de hacer para captar su interés. En esa dirección, Ale menciona:

Sacar actividades de momento, de cuando ya no, no sé... están muy dispersos o que ya no sabes ni como en canalizarlos, sacas una actividad o algo y ya con ese algo que los haga reír y ya lo pones.

En la forma de empezarles a platicar, por como son pequeños, dije: “Ayer que creen que me pasó”, y yo, son cosas que digo, pero eso es inventar. Mi forma de ser no va por ahí, yo soy más analítica, reflexiva, de las cosas reales, lo que realmente pasa y que vives... Y dije: “¡Ay! cómo voy a inventar algo que ni me pasó” o “ayer me quedé pensando y estuve preocupada por lo que les pasaba ustedes porque se dio esto”. Y ni es cierto, pero y así como que me lo tengo que asumir y creer.

Eso que nunca en la Normal, nunca lo llegué a hacer como tal, esa situación que cuando ves ya lo hiciste, aunque tú nunca creíste que lo hacías y sale de

momento y lo empiezas a verificar o los momentos en que revisas la tarea.
(Ale, p. 30)

El ser docente involucra al sujeto en su totalidad, su historia de vida. En el trato con los niños, igualmente, afloran experiencias pasadas que les permiten darse cuenta de los límites de su saber. La observación de lo que hacen otros maestros es el medio para aprender cómo acercarse y ayudar a los niños lo que puede repercutir satisfactoriamente en el trabajo en el aula. Paco rememora:

Al niño le gustaba estar peleando en el salón. Les jalaba las trenzas a las niñas; no trabajaba, hasta que un día en el recreo le pegó a un niño chiquito.

Yo me enojé mucho, ahí me enojé mucho: “Vas a ver niño. Chamaco, te voy a suspender. Vas a ver. Y vete a tu casa para que pienses si quieres venir a la escuela o qué vas hacer con tú vida”. Ahí proyecté todos mis traumas. Y el niño: “No maestro es...” [Con otro tono de voz].

Y es al fin al cabo un niño y yo también regreso siendo un niño, también, y discutiendo: “No, sí le pegaste”. “Vas a ver, vamos a la dirección”.

Ya, lo llevo al niño. “Maestra ayúdeme con este niño que ya no puedo”. “Yo quiero que lo suspenda porque fíjese que pega, que pega y...” Ahí lo empiezo a acusar así, de la manera más nefasta.

La maestra le pregunta: “A ver niño”. Emanuel se llama y le empieza a decir: “¿Qué tienes mijo?, ¿qué te pasa?”. Una pregunta tan sencilla, “¿qué tienes?, ¿qué te pasa?, ¿por qué eres así?”. Y el niño le dice: “Maestra, es que yo lo único que quiero en mi vida es tener a alguien con quien jugar en mi casa. Yo no tengo con quien jugar en mi casa. Mi mamá se va a trabajar, no tengo papá. Entonces, yo nada más quiero jugar”.

¡Y chales! ese chavito nada más necesitaba algo así.

Ya la maestra empieza a trabajar con él, de: “No mi niño a qué vienes a la escuela. A esto y el otro. Lo que podemos hacer es decirle a tu mami que te mande a unas clases de natación”, o sea cosas bien sencillas y dices: “¿Cómo no pude acercarme al niño?, preguntarle qué sentía. ¡No! lo primero fue regañarlo. Y a partir de eso el niño ha cambiado mucho, mucho, mucho, mucho. Y ya hasta me trabaja y todo. Yo cada que lo veo me siento culpable o siento que él me ve diciendo: “¡ah no pudiste, eres inútil chavo o no sabes manejar esto!”. “Puedes saber de otras cosas pero de lo más esencial o cosas que se pueden arreglar tan fácil no sabes”. Son ese tipo de cosas que no aprendes ni en la Normal ni en una particular, yo creo. Sino en el trabajar con los niños diario. Vas aprendiendo cosas que creo que nadie te puede enseñar, más que la práctica. (Paco-2, pp. 33-34)

El ser maestro de primaria para los principiantes es un trabajo relacional con sujetos de entre seis y catorce años. Es una práctica ética, atravesada por el afecto e interés por los alumnos, que busca propiciar experiencias pedagógicas (Van Manen, 1998) o educativas (Dewey, 2000) con el fin de que cada niño en particular crezca y se desarrolle integralmente. Es una práctica que pretende dotar a los niños de los instrumentos culturales para experimentar la vida de otra manera y, a mediano plazo, lograr que cada uno de ellos asuma la responsabilidad de su propia formación y de las consecuencias de sus actos.

Sin embargo, también los relatos de los principiantes dejan ver que el aumento de las exigencias y responsabilidades hacia los maestros, “el juicio social contra el profesor” y las políticas de evaluación y rendición de cuentas, de carácter punitivo, implementadas durante los últimos sexenios, al parecer están trastocando los significados del ser docente. Algunos investigadores ya hablan de una identidad difusa del magisterio.

5.3 La docencia como forma de vida

Lo que alimenta el sentido de ser maestro y su permanencia en esta profesión está en lo que Lortie (1975) denominó compensaciones psicológicas o en los sentimientos de utilidad personal y de logro a los que alude Jackson (1992).

Ante la pregunta de: Si tuvieran la oportunidad de volver a elegir carrera, ¿decidirían ser maestros de primaria?, la respuesta de cuatro de los principiantes no se hizo esperar y aseguraron que sí. Hugo, como se recordará deja contaduría para convertirse en profesor y Gaby lo expresa así:

Es muy gratificante, muy satisfactorio, te sientes bien contigo misma, el poder ayudar a los demás, sabes que no vas a cambiar al mundo, no eres Superman para cambiarlo, pero puedes hacer algo por ellos y puedes hacer que niños que no tenían antes una esperanza de tener una calidad de vida, la tengan ahora. (Gaby, p. 41)

Por su parte Luisa, en su primer año como maestra del internado, refiere que nuevamente elegiría la docencia por la relación afectiva con los niños.

Menciona que el hecho de que los alumnos pongan atención cuando trabaja los contenidos, es un logro para ella. En sus palabras:

Sí [volvería a ser maestra]. Es difícil convivir con este tipo de niños, pero me gusta porque al final del día todos te dan un abrazo porque eres parte de ellos, eres como su familia, no como su mamá, porque nunca, aunque ellos me lo digan.

Estoy a gusto, cada vez que estoy allí en el salón, doy algún contenido nuevo y veo que la mayoría está poniendo atención, es un logro para mí. (Luisa-1, p. 18)

Mayo nos comparte el sentimiento de utilidad personal que experimenta al trabajar con los niños. La principiante menciona:

Cuando estoy frente a los niños me doy cuenta que es ahí donde se puede hacer algo para mejorar este país, que es ahí donde me gusta estar, donde me desempeño bien y donde... pues, no sé, donde tú como ser humano puedes hacer algo por los niños y los niños pueden hacer algo por ti y por este país. Entonces, sí a partir de la educación se puede hacer mucho y yo sé que no me equivoqué, que ahí estoy bien y que lo puedo hacer mejor de lo que lo estoy haciendo. (Mayo, p. 36)

En cuanto a Junio, Ale y Abril ellas confiesan que ya habían pensado en las posibilidades que les ofrecen otra carreras. Sin embargo, al final de cuentas el placer que sienten al trabajar con los niños inclina la balanza de su elección, no obstante lo difícil y desgastante que puede ser esta profesión. Junio nos comparte:

Lo he pensado muchas veces, eso sí lo he pensado muchas veces y... mmm... Sí, porque he pensado en otras carreras y creo que todo tiene sus pros y sus contras, pero lo que me gusta de esta carrera es convivir con los niños, o sea, a pesar de que es muy difícil controlar al grupo, pero deja muchas cosas enriquecedoras que tal vez trabajando con adultos no las tendría. (Junio, p. 12)

Por su parte, Mayo apunta que continuaría en el magisterio, pero ante la gran cantidad de “barreras de aprendizaje” que presentan los niños y la imposibilidad de ayudar a cada uno como profesora de grupo, posiblemente elegiría algo relacionado con la educación especial. Ella lo plantea así:

Pues, he pensado... sí, aunque me queda la inquietud de visualizar otras áreas, no sé, como que he estado notando el trabajo de USAER porque por ejemplo el trabajo con Karime que necesita una atención muy individualizada o Ricardo, me deja así del poder dar atención a esos procesos individuales, porque a veces son tantos que no se les puede, no puedes realmente dar la atención que todos necesitan, porque todos tienen situaciones diferentes.

Ahora sí, pese a todo, sí me gusta el poder ayudar, el poder contribuir en su desarrollo. Sí la volvería a hacer. (Ale, p.53)

Para Abril la posibilidad de decidirse nuevamente por el magisterio, está en función de considerar los logros que tienen sus alumnos. Ella volvería a elegir la docencia, al pensar en la satisfacción que siente cuando los niños aprenden. Sin embargo, cuando la profesora considera factores de índole económica, la cantidad de trabajo y el grado de frustración que genera el no poder ayudar a resolver los problemas de sus alumnos, no sería maestra. En sus palabras:

Tengo mis días en los que digo sí y tengo mis días en los que digo no. El niño ha avanzado, o sea, puede hacer algo que antes no podía, por más mínimo que sea, pues, ya pudo hacer algo". Entonces, siento que en este momento, digo: "Sí, sí me gusta", cuando veo que los niños aprendieron algo. Cuando veo que... no tanto económico, puede hacer algo que antes no podía, por más mínimo que sea, pues, ya pudo hacer algo. A lo mejor en el salón se vio, no sé qué tanto, por todo lo que se genera, en el salón, y en ese momento yo digo sí y está bien contento. Son esos días en los que digo: "¡Ah! sí, sí me gusta mucho". (Abril-1, pp. 40-41)

Cuando hay veces que te encuentras las problemáticas que están fuera de tu alcance o que requieren muchos esfuerzos y dices: "¡Ay, tanto, para qué!". (Abril-1, p. 42)

En las respuestas de Abril, también emanan los conflictos y contradicciones que viven los principiantes. Frecuentemente se cuestionan si lo que hicieron o hacen es lo correcto, si son capaces de enseñar. En la segunda entrevista, la profesora agrega:

Llegaron momentos en los cuales me cuestionaba yo: "¿Qué es lo que estoy haciendo? Entonces, sí, todo lo que de alguna manera me planteaba no estaba resultando, no era lo que yo esperaba...

Sin embargo, como que, tengo que ir recuperando: ¿Qué es lo que en verdad les estoy dejando? y al ver a mi grupo pasado digo: “Sí hice algo, sí lo hice”. (Abril-2, pp. 2-3)

En el caso de Paco, si el tiempo retrocediera al momento en el que él decide la carrera, al parecer, no sería maestro. Las circunstancias influyeron en su elección, pero él deseaba dedicarse al arte. El profesor comenta:

Si regresara al punto de mi vida donde lo elegí, sería muy difícil, porque ahí ya tenía muy claro lo que voy a hacer y me apasiono y me apasionaba. Si regresara el tiempo y pensara lo mismo...

A mí me gusta mucho el arte, la pintura, la poesía. Yo me quería dedicar a cosas artísticas. (Paco-1, p. 23)

Sin embargo, la docencia le da la posibilidad de contagiar a los niños su pasión por otras formas de expresión y comprensión del mundo. Más adelante agrega:

Pero aun así, con los alumnos me gusta mucho pintar y, ya tiene años que no pinto nada. Lo que si me gustaba también era escribir y eso me gusta hacer con los niños; que escriban; que lean poesía, porque sí les gusta. (Paco-1, p. 24)

Experimentar la docencia como una forma de vida y su permanencia en la carrera, según la narrativa de los principiantes, no tiene su fundamento en el salario que reciben o en la valoración social de la profesión, sino en la satisfacción que sienten los maestros por las muestras de afecto que los niños les profesan y por el hecho de ver que los alumnos hagan o dominen lo que antes no podían hacer.

A través de las narrativas de los entrevistados accedemos a trocitos de la realidad que viven los jóvenes maestros de primaria al insertarse laboralmente en el sistema educativo mexicano. En sus relatos son tantas y diversas las temáticas que abordan que de cada una de ellas podríamos construir diferentes objetos de investigación. Aun en los fragmentos seleccionados para este capítulo podemos identificar aspectos que dan cuenta de la relación escuela-comunidad, la dinámica

institucional, los modos de ser de la práctica docente, las formas de relación con los padres o con la autoridad escolar, entre otros, pero en el centro de sus vivencias está el ser reconocidos y aceptados por los otros al superar con éxito las pruebas simbólicas (ordalías) que la institución les impone así como trascender en la vida de los niños lo que da sentido al ser maestro y el asumir la docencia como una forma de vida, a pesar de la escasa valoración social y salarial que reciben dada la relevancia de su labor.

A manera de conclusión

A manera de conclusión

Saber en qué medida el trabajo de pensar uno su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que éste piensa silenciosamente y permitirle pensar de otro modo.

Michel Foucault (en Macherey, 1990, p. 178).

A lo largo de este documento di cuenta del proceso de indagación que tuvo su origen, desde hace varias décadas, en mis inquietudes por comprender más profundamente la docencia en la educación normal y en la escuela primaria. La elección del tema y las preguntas (como se aprecia en el primer capítulo) no fueron obra de la casualidad, sino que fueron el pretexto para pensar mi propia historia, revisar mis creencias y resignificar la práctica profesional que cotidianamente realizo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. A manera de recordatorio, las tres interrogantes que guiaron el proceso y hallazgos de la investigación fueron:

- ¿Qué ocurre cuando los egresados de la BENM se incorporan como docentes titulares de un grupo en una escuela primaria específica?
- ¿Qué significado dan los maestros principiantes a la experiencia vivida como profesores en la formación inicial?
- ¿Cómo esos significados coinciden o no con lo que la institución en la que se insertan les demanda?

A mi ingreso a la UPN, el camino que tenía pensado para responder a esas cuestiones era el de un estudio de seguimiento a estudiantes de la generación 2009, que en ese entonces cursaba el cuarto año de la licenciatura en educación primaria, y darle continuidad en el primer año de ejercicio profesional. Pero los autores que estudian al sujeto en el mundo de la vida fueron modificando, paulatinamente, tanto el sentido y significado de las interrogantes como los

supuestos que servirían de andamiaje al trabajo empírico y al desarrollo de la investigación.

El estudio de varias obras, entre las que destacan las de Dewey, Van Manen, Serrano, Kaiser y la revisión de distintas perspectivas sobre la noción de práctica hicieron más evidente lo que yo detectaba en la jerga magisterial: empleamos palabras que, de tanto leerse en los currículos y libros sobre educación; oír las y escribirlas, se han vaciado de contenido (experiencia, reflexión, práctica, formación) o adquieren tantos significados como sujetos las pronuncian y son usadas, por lo regular, para dar cuenta de lo que ocurre en las estancias de los normalistas en las primarias; otras sólo tienen vigencia para nombrar cualquier práctica discursiva que se trabaja en los salones de la Normal o en espacios universitarios (teoría), mientras que una más tiene un significado restringido (institución).

Como diría Larrosa, uno elige a los autores porque “dan que pensar” o porque permiten pensar de otra manera (1995, p. 260). Si bien distinguía a la experiencia de los años que cada día nos hace más viejos, pero no necesariamente, más sabios de la experiencia que atravesaba y calaba hondo, no comprendía los principios de continuidad e interacción que la hacen ser lo que es en la constitución del sujeto (Dewey, 1993, 2000), así como los modos en que orientan y dan sentido a sus prácticas cotidianas (Kaiser, 1994; Serrano 2007a, 2007b; Van Manen, 2003). Tampoco estaba consciente de las dificultades para acceder al contenido de las vivencias y menos aún de los conflictos que vive un aprendiz de investigador inmerso en la realidad que estudia para dilucidar los significados que, aparentemente, le son tan familiares y, hasta cierto punto, “naturales”.

Lo expresado por los principiantes no difirió de mis vivencias como maestra de primaria (al parecer sólo era el tiempo transcurrido, ¡más de 30 años!, y el cumplimiento de un mayor número de funciones por parte de ellos). También, *grosso modo*, sus narrativas dieron cuenta de lo que los investigadores de distintas latitudes, y desde hace más de seis lustros, han reportado sobre el

proceso de convertirse en profesor y que describí en el apartado sobre el estado del arte.

Igualmente, en el recorrido histórico para caracterizar al referente de estudio, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, pude identificar semejanzas entre las tendencias internacionales sobre la formación inicial del magisterio, que se derivan de esos estudios, y las reformas curriculares que se han implementado en nuestro país en las escuelas normales, por lo menos desde la década de los setenta, en esa búsqueda obsesiva por lograr la calidad educativa.

En esta dirección, Esteve apunta que la finalidad que guía a una gran cantidad de investigaciones es mejorar la productividad y la eficiencia del trabajo docente y “se olvidan de que el enseñante es también una persona” (Esteve, 1999, p. 134). Por su parte Bullough, si bien reconoce el valor que tienen esos estudios, pone en relieve que la experiencia humana de devenir como maestros presenta distintos matices llenos de riqueza, complejidad y variabilidad, Para él, convertirse en profesor, es en gran parte, “un proceso idiosincrático que depende de la interacción de las personas y los contextos” (Bullough, 2000, p. 100). de ahí que recuperar las vivencias de ocho profesores principiantes que colaboraron en esta indagación pueda iluminar, a los que nos dedicamos a la docencia, y mejorar las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo en la formación inicial de los maestros de primaria.

El pasaje de estudiante profesor a maestro principiante representa para los jóvenes entrevistados una experiencia especial impregnada de emociones y sentimientos encontrados. Su ingreso al centro de trabajo moviliza los saberes que adquirieron en la formación inicial, ya para adaptarlos, reformularlos o transformarlos.

Para ellos la práctica intensa en condiciones reales, en el último año de la carrera, es la más valorada en el proceso de convertirse en maestros. “Antes las prácticas son muy esporádicas, si no reflexionas sobre ellas, nada más es algo que pasó y ya” (Paco-2, p. 42).

En los relatos se observa que en el acercamiento gradual a la práctica la prioridad está en la fase preactiva del trabajo docente y poca atención se da a la

descripción y análisis de la fase interactiva, lo que ocurre en la interacción entre alumnos y maestros, a los imprevistos que tienen lugar en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos particulares y a los resultados obtenidos. La conexión entre las acciones del maestro y lo que en el aula sucede también son dejadas de lado.

Difícilmente los normalistas expresan lo que aprendieron en las jornadas de práctica y comentan que no revisan críticamente el contenido de ese aprendizaje. Al parecer la relación que establecen con los elementos teóricos, las formas de trabajo en la Normal y el tiempo escolar no permiten el cuestionamiento, o al menos darse cuenta, de los supuestos que subyacen a sus maneras de interpretar la realidad escolar, a sus decisiones para enseñar y valorar su actuación docente. Mencionan que no saben sobre qué deben fijar su atención

Los profesores principiantes sienten que a pesar de que el discurso curricular propone ver la práctica de los maestros con otros ojos a fin de comprender la complejidad del trabajo profesional, sus condicionamientos y características, éstos no son evidentes desde sus esquemas interpretativos (ya como observadores o estudiantes profesores) y prevalece la mirada evaluativa y la acción prescriptiva que el PELEP-97 pretendía superar. En esta dirección Arnaus (1999), señala que también para los docentes en servicio, y dentro de ellos tenemos que considerar a los de la Normal, no es fácil captar espontáneamente algunas características de la profesión magisterial.

A decir de los principiantes, existen saberes que sólo se construyen en la actividad cotidiana, cuando ejercen ya como profesores titulares. Estos conocimientos y habilidades se refieren a la gestión y organización escolar y a la comunicación que se da con los alumnos, en la relación cara-cara para lograr el aprendizaje y con las múltiples interacciones que establecen con los distintos sujetos que conforman la comunidad escolar.

Respecto a la relación de la BENM con las escuelas primarias, en los tres primeros años de la carrera, ésta no se modifica sustancialmente a lo que antaño sucedía. Como estudiantes profesores es poco común que puedan observar el trabajo de los maestros titulares frente a los niños. Y las sugerencias que les

hacen los docentes cuando ellos practican se refieren, básicamente, al control de grupo y al tipo y uso de materiales didácticos. En cuanto al acompañamiento que realizan los formadores de la BENM a las primarias, algunos de los noveles comentaron que durante las jornadas no fueron visitados por sus maestros y por lo tanto nunca recibieron sugerencias de cómo mejorar su enseñanza. Por lo regular, cada profesor de la Normal atendía, en el PELEP-97, de dos a tres grupos (entre 36 y 55 alumnos) distribuidos hasta en seis planteles.

Es en cuarto año cuando aparece una relación diferente: el tutor. No obstante que en el plan de estudios se especifican las características de esta fase del *prácticum*, lo que muestran las experiencias vividas son que el cumplimiento de esa función depende de la interacción, comunicación y toma de acuerdos entre asesor, maestro de primaria y estudiante profesor. Los principiantes dan cuenta de la existencia de diferentes tipos de vínculos con los titulares: servidumbre, complicidad, sustitución o acompañamiento.

En las entrevistas los profesores principiantes destacan diferentes modos en los que tiene lugar la recuperación sobre la práctica intensiva en condiciones reales. En algunos casos, acompañados por los asesores, este proceso les permite examinar sus esquemas interpretativos y las relaciones que establecen entre los distintos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Conforme los estudiantes avanzan en la reflexión, el tratamiento de los imprevistos posibilita el desarrollo de sus competencias y formas más conscientes de intervención en la práctica y con mayor número de recursos para ensayar e introducir algunos cambios que mejoren su trabajo en el aula.

La reflexión de lo que hacen y sus consecuencias, sus fortalezas y debilidades les permiten generar nuevos procesos de aprendizaje que se originan ante situaciones problemáticas en su actuación profesional, ya no desde una relación de exterioridad, de contenidos impuestos, sino en función del deseo de los sujetos y la asunción de su responsabilidad en su propia formación, la que ponen a prueba frente a los que ellos consideran sus mejores jueces: los niños. Sin embargo, no son visibles para los principiantes todas las interacciones y tareas que implica el trabajo docente, ni sus determinaciones contextuales e

institucionales. La reflexión y actuación de los futuros maestros se circunscribe al salón de clase.

Una vez que los estudiantes profesores obtienen el grado de licenciatura, hasta ese año (2008), la asignación del empleo en el sistema educativo se daba automáticamente. Los profesores principiantes eligen el que será su centro de trabajo, dentro de los disponibles, en función de distintos criterios de índole personal. No obstante, para ser considerados como parte del equipo docente del plantel seleccionado, ellos deberán pasar varias pruebas, ordalías (Serrano, 2007a), mediante las que demostrarán sus competencias profesionales.

Esas pruebas tienen que ver con las presentaciones iniciales a los miembros de la comunidad educativa; el trabajo con los grupos más difíciles del centro escolar (bajo desempeño académico, con fuertes problemas de indisciplina, mayor cantidad de alumnos, con más niños que requieren atención especializada o la combinación de varias de estas características); el desempeño de las comisiones que históricamente han formado parte de la escuela mexicana; la preparación de festivales y concursos y en algunos casos, además, instrumentar el nuevo modelo curricular de la educación básica 2009.

También como parte de las ordalías encontramos prácticas de inserción a escuelas que no eran comunes para que los normalistas se iniciaran como maestros (internados) o el desempeño de funciones docentes de apoyo sin que les asignaran grupo, debido a que el saber de la computación es altamente valorado por las directoras. Saber que curiosamente los principiantes no aprendieron en la BENM.

Las experiencias narradas por seis de los profesores principiantes revelan que sus preocupaciones centrales, aparentemente, no se encuentran en el saber enseñar. Se originan por el acatamiento de las comisiones y programas sexenales que tienen que cumplir a la par del desarrollo del currículo y por las evaluaciones externas a las que se ven sometidos sus grupos. Otra situación que les genera angustia e inseguridad es la relación con los padres de familia. Tienen temor de ser acusados penalmente por los mentores ante la menor falta que cometan con los niños, aun de aquellas que no están en sus manos vaticinar.

Sólo las maestras principiantes que trabajan con el primer grado son las que relatan dificultades en la enseñanza de la lecto-escritura. Sin embargo, no puedo dejar de señalar que en la observación de la práctica de los estudiantes profesores de distintas generación del PELEP-97, una deficiencia en la mayoría de ellos es el dominio de los contenidos disciplinares, situación que no fue posible profundizar con los principiantes de esta investigación.

A decir de los noveles, la multiplicidad de demandas a nivel administrativo, las exigencias de los padres, la planeación curricular, la atención a las necesidades educativas de cada alumno, consumen gran parte de sus energías y varias de estas tareas las realizan fuera de la escuela.

La posibilidad de reflexionar críticamente sobre el significado de las experiencias pedagógicas, de las cualidades de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aula, de poner en tela de juicio sus propias actuaciones y creencias, la búsqueda de otras alternativas para mejorar su práctica y otras formas de gestión institucional que apoyen la acción educativa, pasan a segundo plano. A decir de los maestros principiantes, la saturación escolar no permite sistematizar la experiencia. La reflexión sobre la acción transcurre en solitario: “En lugar de estar escribiendo, mejor vas y lo aplicas y dices: `Ahorita pasó esto, dentro de dos días en la clase lo podemos abordar así. Puedo rescatarlo así. Y mejor haces materiales, llevas cosas, propones...”. (Ale, p. 30)

Tampoco existen los tiempos suficientes para la reflexión colectiva. El personal docente, por reglamento, sólo cuenta con el último viernes de cada mes. Lo que muestran las narrativas es que son tantas y tan diversas las problemáticas que se viven en las escuelas que es casi imposible atender a todas o al menos dar seguimiento y valorar los efectos de las alternativas implementadas.

Para los profesores principiantes, aunque señalan lo absurdo de las medidas impuestas, es preferible acatar las órdenes de las directoras que vivir una problemática más con la autoridad del plantel. Así desde la cultura escolar que prevalece y es reforzada por las Direcciones Operativas de Primarias, una escuela funciona bien y se es buen maestro en tanto que se tengan contentos a los padres y se cumpla con las demandas de la jerarquía burocrática.

Los problemas que narran los principiantes no son problemas generales, sino que se convierten en situaciones problemáticas. Su particularidad está ligada al contexto socio-cultural, al ámbito institucional y a la biografía del maestro. De ahí que las inquietudes y expectativas de los noveles difieran también. Se ocupan de que los niños aprendan los contenidos que señala el currículo oficial, según la edad y el grado, pero no sólo se interesan por el aspecto académico, pruebas de ello, es la contención afectiva que una de las principiantes intenta dar a los niños del internado o la capacitación para el trabajo a través del manejo de las tecnologías computacionales que otra novel lleva a cabo con los niños de 5º grado de la zona de los pueblos.

Mientras en otras profesiones se tiene una cierta especialización en torno a distintos asuntos de lo humano, en la primaria cada vez se concentra en el sujeto maestro el cumplimiento de una gran cantidad de tareas. A decir de los principiantes, en las escuelas no hay personal especializado (calificado) o no cuentan con asesorías pertinentes por lo que ellos viven todas estas labores como si fueran los únicos responsables.

Para finalizar, no puedo dejar de mencionar que los políticos de nuestro país concluyeron que la educación escolar está mal y que el origen se encuentra en las deficiencias de la formación inicial. Sin embargo, comparto con Arnaus (1999) que es ingenuo pensar que con las prácticas “alternativas” que proponen los currículos de la educación normal, en nuestro caso el PELEP-97, ahora el 2012 y el que anuncia para los próximos años, basta para que esas prácticas puedan concretarse en las escuelas. Se olvidan los factores personales, contextuales e institucionales que definen, también, el trabajo de los formadores (de las escuelas normales y primarias), por cierto poco estudiados, y que de alguna manera inciden en lo que los estudiantes profesores aprenden o no en el proceso de convertirse en maestros.

Aun en los países en que la tradición del profesor reflexivo o el enseñante reflexivo tiene más de dos décadas de trabajarse en las universidades, acompañada de programas de investigación sólida, con equipos interdisciplinarios

de académicos y maestros de primaria consolidados, la formación de los maestros bajo esta perspectiva tiene mucho camino que recorrer.

Referencias

Referencias

- Alliaud, Andrea (2002). *La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica*. Argentina. Recuperado el 15 de noviembre de 2009, de http://acciones.infed.edu.ar/sitio/upload/Cuadernos_ROSARIO.pdf
- Alliaud, Andrea (2002, mayo). Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia. En *Simposio Internacional de Formación Docente*. México: BENM.
- Arredondo, M., Uribe, M., Wuest, T. (1979, enero-marzo). Notas para un Modelo de Docencia. En *Perfiles Educativos*, 3, 3-27. México: CISE-UNAM.
- Arnaus, Remei (1999). La formación del profesorado. Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En Pérez Gómez, Barquiza, A. J., Angulo J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994*. México: SEP. Biblioteca Normalista.
- Arnaut, Alberto (2004). *Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP. (Cuadernos de discusión 17).
- Ayala Carbajo, Raquel (2008). La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2) Universidad de Málaga. Recuperado el 12 de marzo de 2010 de <http://revistas.um.es/rie/issue/view/7951/showtoc>.
- Ballesteros Leiner, Arturo (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: UPN.
- Barabtarlo, A., Theesz, M. (1983). Algunas consideraciones sobre la investigación acción y su aplicación en un país capitalista dependiente: la formación de profesores en México. En *Foro Universitario*, 33, 46-45. México: STUNAM.
- Bárcena, Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bertely, M. (s.f.). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Recuperado 22 de marzo de 2010, <http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n2526/publmari.htm>.
- Bidle, B., Good, T., Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.
- Booth, W., Colomb, G., Williams, J. (1995). *El oficio de la investigación*. (Trad. César Makhoul Akl. UPN, 1998). The University of Chicago Press
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *Educación puerta de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Bullough, Jr. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Bidle, B. J., Good, T. L., Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.

- Castañeda, Adelina y Cecilia Navia. (2008). La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización. Reporte de investigación. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla. Recuperado el 18 de junio de 2009 de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/1a.html>.
- Calvo Pontón, Beatriz (1980). El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado. En *Simposio sobre el magisterio nacional. Vol. II*, (pp. 57-117). México CIS-INAH. (Cuadernos de la Casa Chata 30).
- Candela Martín, María Antonia (1997). *La necesidad de entender explicar y argumentar. Los alumnos de primaria en la actividad experimental*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Carbonneau, M., Héту, J. (2005). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrizales, César. (1991). Las obsesiones pedagógicas de la Modernidad. En *Modernidad y posmodernidad en educación*. México: UAS, UAEM.
- Cifali, Mireille (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cochran-Smith, Marilyn (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En Pérez Gómez, A., Barquiza, A. J., Angulo, J. F. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2009). *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Curiel Méndez, Martha (1981). La educación normal. En Solana, Fernando, Cardiel R. y Bolaños R. (Coords.). *Historia de la educación pública en México* (pp. 426-462). México: SEP: Fondo de Cultura Económica.
- Cornejo Abarca, José (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: Formación Docente*, 19. OEI.
- Czarny, Gabriela (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: SEP. (Cuadernos de discusión 16).
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Davini, María Cristina. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Argentina: Papers Editores.
- Dewey, John (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, John (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, John (2000). *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. México: Losada.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- Díaz Barriga, Ángel (1994). *Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios*. México: CESU, UNAM. (Versión preliminar, mecanograma).
- Díaz Barriga, Ángel (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 4 de mayo de 2011 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Paidós.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (1996). *La formación, actualización, capacitación y superación de maestros en el Distrito Federal. Hacia la construcción de un futuro común*. México.
- Ducoin, P., Pasillas, M. A., Serrano, J. A., Torres, F., Ribeiro, L. (1993). *Estados de conocimiento. Formación de docentes y profesionales de la educación. Cuaderno 4. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. 2º Congreso de Investigación Educativa, México: Programa editorial del SNTE.
- Ducoin, Patricia. (Coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Argentina: Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Elizondo Huerta, Aurora (2000). *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México: UPN. (Colección educación, No. 11).
- Esteve, José (1999). El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En Ferreres, Vicente e Imbernón, Francesc. (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Esteve, José (2005). *La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo*. Recuperado el 4 de octubre de 2010 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/estevepdf>.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Editorial Paidós.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1996). *El análisis de la Institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI, Santillana.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu. (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Gimeno Sacristán, José y Pérez, Ángel I. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, José y Pérez, Ángel I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Heller, Agnes (1971). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Huberman, M., Thompson, Ch., Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Bidle, B. J., Good, T. L., Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.
- Huberman, Michel (2005) Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y Egan, K. (Compiladores) (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, editores.
- Imbernón Muñoz, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón Muñoz, Francisco (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Carlos Marcelo. (Editor). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Imbernón Muñoz, Francisco (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. España: Graó.
- Inclán, C. y Mercado L. (2005). Formación y procesos institucionales (normales y UPN). *Sujetos, actores y procesos de formación*. La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Jackson, Philip (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jerez Talavera, Humberto (1988). *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*. México: Imagen Editores.
- Jiménez Lozano, M. y Perales Mejía (2007). *Aprendices de maestro. La construcción del sí*. México: Ediciones Pomares, UPN, Gobierno de Coahuila.
- Kaiser, Ruth (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación*. Vol. 49-50. ICC, Alemania: Tübingen.
- Kemmis, Stephen (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. México: Morata.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López Ruiz, Juan Ignacio (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Alebrijes.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Macherey, Pierre (1990). Sobre una historia natural de las normas. En *Balbir, et al. Michel Foucault, filósofo*, (pp. 170-191). España: Barcelona, Gedisa.
- Marcelo García, C., Mayor Ruiz, C., Sánchez Moreno, M. (s. f.). *Inventario de preocupaciones de profesores*. Recuperado el 18 de junio de 2009 de www.ctasion.com/Inventariodepreocupaciones.

- Marcelo García, Carlos (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 9. Formación docente, enero-abril. Recuperado el 15 de febrero de 2009 de www.rieoei.org/oeivirt/rie.
- Marcelo García, Carlos (2002, agosto). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. En *Education Policy Analysis Archives*, 10, 35.
- Marcelo García, Carlos. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro. Recuperado el 18 de julio de 2009 de <http://www.octaedro.com/pdf/10420.pdf>
- Mèlich, Joan-Carles (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12, 33. Recuperado el 8 de septiembre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003303>.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007). *Ser maestro: Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés.
- Mercado Maldonado, Ruth (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. México: SEP-DIE-CONALITEG. (Biblioteca del Normalista).
- Mercado Maldonado, Ruth (2000). *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*. México: SEP-CONALITEG. (Biblioteca del Normalista).
- Messina, Gabriela (1999, enero-abril). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. *Formación Docente*. Ediciones de la OEI.
- Morales Campos, C., Salinas Álvarez, S., Lucero Herrera, M. y Yáñez Fernández, C. (2002). *Magisterio y Revolución. La Escuela Nacional de Maestros del Porfiriato al Cardenismo. 1887-1940*. México: BENM-Museo Nacional de la Revolución.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*. Resúmenes ejecutivos. México: OCDE.
- Panza, Margarita, Pérez, C., Morán, P. (1986). *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika
- Perea Meraz, Esperanza (2002). *El año de trabajo docente: vínculo entre la formación profesional, teoría y práctica. Experiencias de la primera generación de la Licenciatura en educación primaria, plan de estudios 1997*. Tesis de Maestría en Administración y Desarrollo en Educación. México: IPN.
- Pérez Gómez, Ángel (1995). La escuela, encrucijada de culturas. 7-23. *Investigación en la escuela*, 26, 7-23. Sevilla: Diada.
- Pérez Gómez, Ángel (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Pérez Gómez, Barquiza, A. J., Angulo J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

- Pérez Gómez, Ángel (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piña O., Furlán, J., Sañudo, L. (Coords.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Reyes Esparza, Ramiro (1983). Lucha por un nuevo currículo: lucha por una nueva institución. *Experiencias curriculares de la última década I*. México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- Reyes Esparza, Ramiro (1993, mayo). La investigación y la formación en las escuelas normales. *Cero en Conducta. La formación de maestros*, 33-34 (Número especial) (pp. 72-81). México: Educación y Cambio, A. C.
- Reyes Esparza, R., Zúñiga, R. (1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Rockwell, Elsie y Gálvez, Grecia (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo. *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 42, 97-135. México: CNTE-SEP.
- Rockwell, Elsie y Quiroz, Rafael (1990). Problemas de la educación básica en México. *Cero en conducta*, 17, 25-32. México: Educación y Cambio, A. C.
- Rockwell, Elsie (1995). De huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie. (Coord). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas Álvarez, Samuel (1983). *Aulas de emergencia*. México: Editorial Oasis.
- Sandoval Flores, Etelvina (2008). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: SEP/Plaza y Valdés
- Sandoval Flores, Etelvina (2010). El acompañamiento a los futuros maestros. Concepciones respecto a ser docente. Reporte de Investigación. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción a la docencia*. Buenos Aires: Memoria Electrónica.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación (1984a). *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos. Síntesis documental*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (1984b). *La profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944/1984*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (1984c). *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. Licenciatura en Educación Primaria*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: CONALITEG.

- Secretaría de Educación Pública (1999). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (2000a). Observación y Práctica Docente III. En *Programas de estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Quinto semestre*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (2000b). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Primaria. Séptimo y Octavo semestres*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Observación y Práctica Docente IV. En *Programas de estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Sexto semestre*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (2002a). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académica durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad (2002b). *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria*. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (2004a). *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Primero y segundo semestres*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (2004b). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo. Licenciatura en Educación Primaria. 7º y 8º semestres*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (2005). Observación y Práctica Docente I y II. En *Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Tercero y cuarto semestres*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. México: CONALITEG.
- Serrano Castañeda, José Antonio (1985). La entrevista, perspectiva metodológica para el análisis del discurso de formación. En Furlán, A. y Pasillas M. A. *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México: UNAM-ENEP Iztacala.
- Serrano Castañeda, José Antonio (1989, mayo). Elementos de análisis curricular. En *Revista de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón*. México: UNAM.
- Serrano Castañeda, José Antonio (1993). Tendencias en la Formación de docentes. En Ducoing, P., Pasillas, M. A., Serrano, J. A: Torres, F., Ribeiro, L. (1993). *Estados de conocimiento. Formación de docentes y profesionales de la educación. Cuaderno 4. La investigación educativa en los ochenta*,

- perspectiva para los noventa. 2º Congreso de Investigación Educativa, México: Programa editorial del SNTE.
- Serrano Castañeda, José Antonio (1994). Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia: problemas. *Pedagogía*, año, 4, no. 13. México: UPN Sinaloa.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2005). Balance del estado de conocimiento. En *Sujetos, actores y procesos de formación*. La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2007a). *Hacer pedagogía: sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2007b). *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación*. Serrano Castañeda, José Antonio. Programa de actualización. BENM. México.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2009). Andar, construir puentes y crear lazos en la pedagogía. En Fernández Rincón, Héctor, Samuel Ubaldo Pérez, Olivia García Pelayo (Coords.) *Pedagogía y prácticas educativas*. México: UPN.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, Alfred (1990). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. Dirección de Planeación, Evaluación Normativa y Apoyo Técnico (2002). *Orientaciones para realizar el seguimiento a las prácticas de enseñanza en las escuelas normales*. México. (Mecanograma).
- Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (2003). *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal*. México.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2004). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. México: CONALITEG (Serie Evaluación Interna. Número I).
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Tedesco, Juan Carlos (1997). Comentarios a la 45ª. Conferencia Internacional de Educación. Seminario Internacional de Formación de Profesores. Chile, marzo de 1997. En *Fortalecimiento del papel del maestro* (pp. 37-63). México: SEP. (Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Todorov, Tzvetan (1991). Cartas persas. *En Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI editores.

- Todorov, Tzvetan (1995). *La vida en común. Ensayos de antropología general*. Barcelona: Taurus.
- Tyler, Ralph. W (1962). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1996). 45ª. Conferencia internacional de Educación. Ginebra, Suiza, 30 de septiembre al 5 de octubre de 1996. En *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP. (Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Valliant, Denise (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. OPREAL. No. 25.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Vela Peón, Fortino (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social. En Tarres, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Vergnaud, G. (1985). *El niño, las matemáticas y la realidad*. México: Trillas.
- Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yentel, Nora (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires: Lumen-Magisterio del Río de la Plata.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1992). Formando maestros reflexivos. En Alliaud, Andrea y Laura Duschatzky. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: IICE, UBA.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo, pp. 44-49. En *Revista de Pedagogía*, 220. Barcelona: Fontalba.

Anexos

Anexo 1

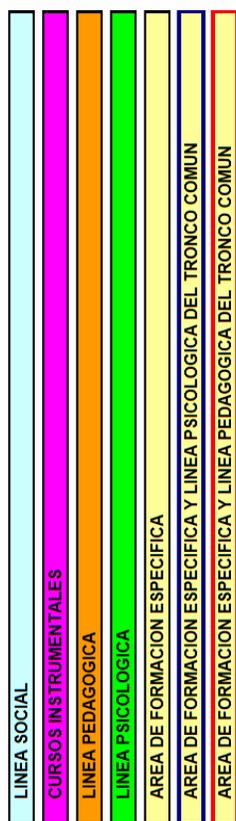
MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION NORMAL PRIMARIA (1975, Reestructurado)

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCERO SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Matemáticas I 3	Matemáticas II 3	Matemáticas III 3	Matemáticas IV 3	Matemáticas V 3	Matemáticas VI 3	Didáctica Especial y Práctica Docente V 12	Didáctica Especial y Práctica Docente VI 10
Español I 3	Español II 3	Español III 3	Español IV 3	Español V 3	Español VI 3	Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de Educación Primaria I 4	Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de Educación Primaria II 4
Ciencias Naturales I 3	Ciencias Naturales II 3	Ciencias Naturales III 3	Ciencias Naturales IV 3	Ciencias Naturales V 3	Ciencias Naturales VI 3		
Ciencias Sociales I 3	Ciencias Sociales II 3	Ciencias Sociales III 3	Ciencias Sociales IV 3	Ciencias Sociales V 3	Ciencias Sociales VI 3	Seminario de Elaboración de Informe Recepcional I 2	Seminario de Elaboración de Informe Recepcional I 4
Educación Artística I 4	Educación Artística II 4	Educación Artística III 4	Educación Artística IV 4	Educación Artística V 4	Educación Artística VI 4	Seminario de Administración y Legislación Educativa I 4	Seminario de la Organización de la Educación Extracurricular I 4
Educación Física I 2	Educación Física II 2	Educación Física III 2	Educación Física IV 2	Educación Física V 2	Educación Física VI 2	Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México I 4	Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México II 4
Educación Tecnológica I 2	Educación Tecnológica II 2	Educación Tecnológica III 2	Educación Tecnológica IV 2	Educación Tecnológica V 2	Educación Tecnológica VI 2	Seminario de Desarrollo de la Comunidad I 4	Seminario de Desarrollo de la Comunidad I 4
Psicología I 3	Psicología II 3	Psicología III 3	Psicología IV 3	Tecnología Educativa I 3	Tecnología Educativa II 3		
Filosofía I 3	Filosofía II 3	Filosofía III 3	Filosofía IV 3	Historia de la Educación I 3	Historia de la Educación II 3		
Pedagogía General I 4	Pedagogía General I 4	Didáctica Especial y Práctica Docente I 6	Didáctica Especial y Práctica Docente II 6	Didáctica Especial y Práctica Docente III 6	Didáctica Especial y Práctica Docente IV 6		
Inglés I 2	Inglés II 2						
32	32	32	32	32	32	30	30

Anexo 2

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA. MAPA CURRICULAR.

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I (ANTECEDENTES) 4 Hrs. 8 Créditos	SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II (EPOCA ACTUAL) 4 Hrs. 8 Créditos	PROBLEMAS ECONOMICOS POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO I 3 Hrs. 6 Créditos	PROBLEMAS ECONOMICOS POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO II 3 Hrs. 6 Créditos	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 3 Hrs. 6 Créditos	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION 4 Hrs. 8 Créditos	COMUNIDAD Y DESARROLLO 4 Hrs. 8 Créditos	SEMINARIO: IDENTIDAD Y VALORES NACIONALES 2 Hrs. 4 Créditos SEMINARIO: PROSPECTIVA DE LA POLITICA EDUCATIVA 2 Hrs. 4 Créditos
MATEMATICAS 3 Hrs. 6 Créditos	ESTADISTICA 4 Hrs. 8 Créditos	INVESTIGACION EDUCATIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	INVESTIGACION EDUCATIVA II 4 Hrs. 8 Créditos	PLANEACION EDUCATIVA 3 Hrs. 6 Créditos	DISEÑO CURRICULAR 4 Hrs. 8 Créditos	EVALUACION EDUCATIVA 5 Hrs. 10 Créditos	SEMINARIO: ADMINISTRACION EDUCATIVA 3 Hrs. 6 Créditos
TEORIA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLOGICAS) 4 Hrs. 8 Créditos	TEORIA EDUCATIVA II 4 Hrs. 8 Créditos	TECNOLOGIA EDUCATIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	TECNOLOGIA EDUCATIVA II 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA SOCIAL 4 Hrs. 8 Créditos	ORGANIZACION CIENTIFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGIA EDUCATIVA II) 4 Hrs. 8 Créditos	SEMINARIO: PEDAGOGIA COMPARADA 3 Hrs. 6 Créditos	SEMINARIO: APORTES DE LA EDUCACION MEXICANA A LA PEDAGOGIA 2 Hrs. 4 Créditos SEMINARIO: MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANIOS 2 Hrs. 4 Créditos
ESPAÑOL I 4 Hrs. 8 Créditos	ESPAÑOL II 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA EDUCATIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE 4 Hrs. 8 Créditos	LABORATORIO DE PSICOLOGIA 4 Hrs. 8 Créditos	LABORATORIO DE PSICOLOGIA 4 Hrs. 8 Créditos	LABORATORIO DE PSICOLOGIA 4 Hrs. 8 Créditos	LABORATORIO DE PSICOLOGIA 4 Hrs. 8 Créditos
PSICOLOGIA EVOLUTIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA EVOLUTIVA II 4 Hrs. 8 Créditos	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA I 3 Hrs. 6 Créditos	LABORATORIO DE DOCENCIA I 4 Hrs. 8 Créditos	DOCENCIA II 5 Hrs. 8 Créditos	DOCENCIA III 6 Hrs. 9 Créditos	DOCENCIA IV 6 Hrs. 9 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA V 3 Hrs. 6 Créditos
OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I 3 Hrs. 6 Créditos	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II 3 Hrs. 6 Créditos	LITERATURA INFANTIL 4 Hrs. 8 Créditos	CONTENIDOS DE LA EDUCACION PRIMARIA I 4 Hrs. 8 Créditos	CONTENIDOS DE LA EDUCACION PRIMARIA II 6 Hrs. 12 Créditos	CONTENIDOS DE LA EDUCACION PRIMARIA III 6 Hrs. 12 Créditos	CONTENIDOS DE LA EDUCACION PRIMARIA IV 6 Hrs. 12 Créditos	SEMINARIO: RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACION PRIM. 2 Hrs. 4 Créditos
EDUCACION PARA LA SALUD I 4 Hrs. 8 Créditos	EDUCACION PARA LA SALUD II (HIGIENE ESCOLAR) 3 Hrs. 6 Créditos	EDUCACION FISICA I 4 Hrs. 8 Créditos	EDUCACION FISICA II 4 Hrs. 8 Créditos	COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA 4 Hrs. 8 Créditos	PRIMARIA III 6 Hrs. 12 Créditos	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE 3 Hrs. 6 Créditos	SEMINARIO: ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL 2 Hrs. 4 Créditos
APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I 4 Hrs. 6 Créditos	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II 4 Hrs. 6 Créditos	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III 4 Hrs. 6 Créditos	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTIFICO 3 Hrs. 6 Créditos	EDUCACION TECNOLOGICA I 4 Hrs. 6 Créditos	EDUCACION TECNOLOGICA II 4 Hrs. 6 Créditos	DIFERENCIAL I ECOLOGIA Y EDUCACION AMBIENTAL 4 Hrs. 8 Créditos	DIFERENCIAL II 4 Hrs. 8 Créditos



Anexo 3

Finalidades y Contenidos de los Cursos de Observación y Práctica Docente en el PELEP-97

Propósito de Observación y Práctica Docente en Plan de Estudios (1er. a 8º semestre).
Organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático en el aula, al ambiente y al entorno escolar.
Ejes de análisis
<ul style="list-style-type: none"> a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela. b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula. c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y la escuela. d) La circulación y uso de los materiales y recursos educativos. <p>Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad (p. 64).</p>

Escuela y Contexto Social	Iniciación al Trabajo Escolar	Observación y Práctica I Y II	Observación y Práctica III Y IV
<ul style="list-style-type: none"> - Observación asesorada en diferentes escuelas (ambientes, dinámica de trabajo, característica del contexto). - Análisis de las relaciones escuelas-entorno (urbano, rurales, urbano-marginal, indígena). - Observan vida escolar en función de las finalidades, estructura, formas de organización y problemas de la educación básica que se ven en otras materias y contribuyen a organizar las actividades de observación con propósitos, recursos y productos esperados: *Instalaciones esc. *Salones de clase (recursos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones en el aula y actividades de ayudantía (juegos, orientar trabajo de los alumnos de manera diferenciada); participa en comisiones relacionadas con la estancia de los niños (recreo, formación de hábitos, campañas de conservación de salud y ambiente) e inicio de desarrollo de temas de clase sin perder de vista las relaciones escuela-entorno. La función de estas actividades es adquirir confianza y destreza para atender a los alumnos, preparar la entrada a la primaria (desarrollo de clase) de manera más organizada y con metas claras. - Análisis de la complejidad del trabajo docente (múltiples actividades en la jornada, demandas de atención individual y 	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones (profundizar en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos). - Prácticas más sistemáticas con las asignaturas, menos Formación Cívica y Ética. - Análisis de estrategias didácticas de contenidos específicos que usan los maestros; interacciones de los niños y con el titular; formas de uso de los recursos educativos, maneras en que los maestros y niños establecen normas de orden, convivencia y trabajo en el aula. - Los profesores de OPD son los encargados de elaborar plan de trabajo que integre y jerarquice las 	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones y prácticas aula y escuelas, durante un periodo continuo y de mayor extensión. - Análisis de la experiencia formativa. -Actividades acordadas con un profesor de primaria seleccionado por su competencia: orienta en el diseño y marcha, señala problemas y ayuda a corregir su desempeño. Convenio ente la normal y el profesor. -Normalista: observa, además, reuniones con el director y profesores, con padres, tareas para organizar actividades escolares. -Trabajo conjunto entre maestros de primaria y normal. Lo que requiere tiempo

<p>organización, actividades de niños)</p> <p>*Actividades de los niños en otros espacios de la esc.</p> <p>*Organización del recreo, actos cívicos, juntas con padres.</p> <p>*Características particulares de la localidad.</p> <p>Entrevistas a directores, maestros, alumnos, padres, autoridades locales sobre funcionamiento de la escuela y vida en la comunidad.</p> <p>-Tiempo: Seis visitas, una cada quince días después de las primeras tres semanas, jornada completa para que los normalistas se percaten de lo que significa un día de trabajo en diferentes escuelas.</p>	<p>colectiva de los niños en aula y escuela y las ventajas de la planeación).</p> <p>- Además, observación en función de las asignaturas y su enseñanza Español y Matemáticas.</p> <p>- Tiempo: 3 días y 5 días, preferentemente en dos escuelas.</p>	<p>necesidades de todos los cursos, incluya las observaciones sobre los temas propios y valore en su conjunto la experiencia de los normalistas.</p> <p>El plan de trabajo toma en cuenta los cinco ejes que son los que dan congruencia y sentido a las actividades.</p> <p>Tiempo: dos semanas por semestre.</p>	<p>para intercambiar opiniones con el estudiante sobre su desempeño.</p> <p>Tiempo: dos semanas en 5º semestre y tres semanas en 6º (tres periodos de una semana o dos periodos de una y dos).</p>
---	---	--	--

TRABAJO DOCENTE I Y II / SEMINARIO DE ANALISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II

- Normalista responsable de un grupo de primaria durante un ciclo escolar para poner en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente.
- Reconocer la experiencia como parte de su proceso formativo y fortalecer compromiso profesional.
- Tutoría: profesor experimentado de primaria que orienta, trasmite su experiencia, recomienda oportunamente sobre lo que hay que reforzar o modificar.
- La tutoría se complementa con la asesoría de la normal, en el seminario que es paralelo al trabajo en la escuela en los tiempos que especifique la normal. En ese espacio profesional sistematizan y analizan la experiencia de trabajo individual y colectivamente y elaboran el documento recepcional para obtener el título y contarán con la asesoría puntual de otro maestro de la normal de acuerdo con el tema.
- El desempeño frente a grupo es valorado por el tutor y el asesor.

“Elaborado por la autora”. Fuente: Secretaría de Educación Pública (1999). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: CONALITEG.

Anexo 4

Relación entre los campos del perfil y las asignaturas del Plan de estudios, 1997

PERFIL (CAMPOS)	Habilidades intelectuales específicas	Dominio de contenidos de enseñanza	Competencias didácticas	Identidad profesional y ética	Percepción y respuesta al entorno social
ASIGNATURAS					
Bases Filos. Legales y Organizativas del SEM	x			X	x
Problemas y Políticas de la Educación Básica	x			x	X
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	x		x	x	x
Desarrollo Infantil I y II	x	x	X		
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y II	X	X	x		
Escuela y Contexto Social	x			x	X
La Educ.en el Desarrollo Histórico de México I y II	x	x		X	x
Matem. y su Enseñanza I y II	X	X	X	x	x
Español y su Enseñanza I y II	X	X	X	x	x
Iniciación al Trabajo Escolar	X		X	X	X
Necesidades Educativas Especiales	x		X	x	X
Educación Física I, II y III	x	X	X	x	x
Observación y Práctica Docente I, II, III y VI	X	X	X	X	X
Seminario de Temas de Hist. Ped. la Educ. I, II y III	X	x		X	x
Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II	X	X	X	x	x
Geografía y su Enseñanza I y II	X	X	X	x	X
Historia y su Enseñanza I y II	X	X	X	x	X
Educación Artística I, II y III	X	X	X	x	x
Asignatura Regional I y II	x	x	x	x	X
Formación Ética y Cívica en la Esc. Primaria I y II	X	X	X	X	X
Planeación de la Enseñ. y Eval. del Aprendizaje	x	x	X	X	x
Gestión Escolar	x			X	X
Trabajo Docente I y II	X	X	X	X	X
Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II	X	X	X	X	X
TIC	X		X		

"Elaborado por la autora". El tamaño de la cruz está en función del grado de vinculación para el logro de cada campo del perfil. Secretaría de Educación Pública (1999). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: CONALITEG.

Anexo 5

Núcleos Temáticos para el Análisis del Trabajo Docente 7º y 8º Semestres

El Maestro

Dominio y manejo de los contenidos de enseñanza.	Capacidad de comunicación y para establecer relaciones con los alumnos y con otros actores de la escuela.	Planificación y evaluación de la enseñanza.	Uso de estrategias de enseñanza.	Uso de procedimientos y recursos para evaluar el aprendizaje de los alumnos.	Capacidad de percepción e interpretación de los sucesos del aula.
Preparación para el desarrollo del trabajo (fue suficiente y adecuada o no y por qué). Seguridad y confianza al enseñar.	Uso del lenguaje y de diversos recursos de expresión al realizar actividades didácticas.	Características de los planes de clase y estrategias de enseñanza: su congruencia con los propósitos educativos y su adaptación a la edad e intereses de los alumnos.	Utilización de diversas formas de enseñanza y recursos: su relación con los propósitos educativos y con los enfoques de enseñanza.	Estrategias e instrumentos de evaluación: congruencia con los propósitos educativos y con las formas de enseñanza.	Formas en que se atendieron los imprevistos surgidos en la clase.
Utilización de diversas formas de presentación de los contenidos: explicación, ejemplificación, demostración, etcétera.	Habilidad para captar la atención de los alumnos durante la clase, estrategias utilizadas y resultados obtenidos.	Relación y secuencia entre contenidos. Organización de las actividades de enseñanza y distribución del tiempo (resultados obtenidos).	Conducción de las act. de enseñanza: formulación de instrucciones, variedad de formas de expresión, interés y participación de los alumnos.	Efectos de los resultados de la evaluación en el desempeño de los niños.	Estrategias utilizadas para atender las necesidades manifestadas por el grupo o por algún niño en particular.
Capacidad de respuesta a las inquietudes y dudas de los alumnos en el tratamiento de los temas.	Disposición a escuchar a los alumnos durante sus intervenciones y a explicar de diversas formas los contenidos de mayor complejidad.	Necesidades de los niños que se atendieron en el desarrollo del trabajo.	Aprovechamiento de los libros de texto gratuitos y otros materiales de apoyo.	El uso de los resultados de la evaluación como recurso para mejorar las formas de enseñanza.	Detección oportuna de dificultades en la comprensión de los alumnos hacia los contenidos de enseñanza.
Habilidad para relacionar contenidos de distintas asignaturas al enseñar.	Características del ambiente del aula: su relación con la variedad e intensidad de la comunicación.	Situaciones imprevistas y ajustes realizados	Aprovechamiento de los recursos del medio.		
	Disposición para dialogar y tomar acuerdos con otros profesores y con el director.		Organización y control del grupo en las distintas formas de organización de las actividades.		
	Actitud de apertura para dialogar con los padres, para proporcionar información sobre el desempeño de sus hijos y para solicitar su apoyo a la tarea educativa.				

Secretaría de Educación Pública (2004). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo. Licenciatura en Educación Primaria 7º y 8º semestres*. México: CONALITEG

Los Niños			
El Desarrollo de las Habilidades Intelectuales.	Desarrollo Afectivo y de Relaciones.	Condiciones Sociales en el Contexto de que provienen y su Influencia en el Desarrollo de los Niños en la escuela.	La Salud y el Desarrollo Físico.
Expresión oral y escrita.	La imagen de sí mismo, la autoestima en los niños (actitudes del maestro que la favorecen o debilitan: en la clase y fuera de ella).	La diversidad de los integrantes del grupo.	Casos particulares de alumnos que manifiestan problemas de este tipo.
Comprensión lectora.	Las relaciones que establecen los niños entre sí, en el aula y en otros espacios escolares.	Casos específicos detectados: rasgos en los que se manifiesta en el niño la influencia de las condiciones de vida familiar.	Rasgos en los que se manifiesta la influencia de estos problemas (en el desempeño escolar y en el ámbito de las relaciones).
Concepciones sobre el mundo natural y social.	Actitudes del niño hacia el profesor.	Efectos del comportamiento del niño en la dinámica de trabajo del grupo.	Actitudes del maestro y de los niños hacia los alumnos con estos problemas.
Ideas modificadas a partir de las actividades de enseñanza.	Actitudes de los niños hacia la escuela.	Posibilidades de apoyo por parte del maestro (formas en que se atendió al alumno).	Acciones que pueden emprenderse para apoyar a los niños con estos problemas (con los padres, con otras instituciones)
Tipos de preguntas que plantean explicaciones que elaboran.	Opiniones de los niños sobre el funcionamiento de la escuela.		Actitudes que asume el director del plantel frente a este tipo de problemas.
Uso de sus conocimientos y habilidades intelectuales.			

Secretaría de Educación Pública (2004). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo. Licenciatura en Educación Primaria 7º y 8º semestres*. México: CONALITEG

La Escuela		
El funcionamiento de la escuela.	El ejercicio de la función directiva y de la función docente.	Relaciones entre la escuela y las familias de los alumnos.
El tiempo dedicado a la enseñanza.	La función de la supervisión escolar y formas en que se manifiesta su presencia en la escuela: indicaciones orales o escritas, visita a los maestros, demandas que plantea a la escuela, etcétera.	Concepciones acerca de la participación de las madres y los padres de familia en la tarea educativa.
El tiempo invertido en otras actividades consideradas complementarias (su impacto formativo en los niños).	Principales acciones que realiza el director respecto a la misión de la escuela: asuntos que atiende, tiempo dedicado a distintos tipos de actividades.	Opiniones de las madres y los padres de familia acerca del funcionamiento de la escuela y el trabajo docente.
Las normas que regulan el funcionamiento del plantel: explícitas e implícitas.	Características de la relación entre el director y el personal docente.	Características de la relación entre la escuela y las familias: intercambio de información, áreas de colaboración, puntos de conflicto.
El impacto educativo de las normas (en las formas de relación y en el desempeño escolar de los alumnos: valores que se ejercen y se promueven).	El ambiente de trabajo y las relaciones entre profesores.	Motivos de la presencia de las madres o padres de familia en la escuela y en el aula.
Formas de organización de la escuela: el Consejo Técnico, comisiones, establecimiento de acuerdos, distribución de tareas.	Relaciones entre el personal docente: mecanismos de intercambio de información y de colaboración profesional, conflictos.	Mecanismos de comunicación entre el maestro y los padres de familia.
La participación de los alumnos: importancia, tipo de tareas, trato que reciben por parte de los maestros y del director o directora.	Acciones en las que se ha participado y resultados obtenidos.	Mecanismos de participación colectiva de
Los conflictos y las formas de enfrentarlos.		

Secretaría de Educación Pública (2004). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo. Licenciatura en Educación Primaria 7º y 8º semestres*. México: CONALITEG

Anexo 6

Propósitos Generales de las Asignaturas de Observación y práctica docente

Escuela y Contexto	Iniciación al Trabajo Escolar	Observación y Práctica Docente I
<p>1. Conozcan diversas escuelas primarias e identifiquen algunas de sus características, formas de organización y el contexto social donde se ubican.</p> <p>2. Reconozcan a los actores de la escuela, algunas de las funciones que desempeñan y las relaciones que establecen entre ellos.</p> <p>3. Comiencen el análisis de las relaciones de la escuela con su entorno, identificando la importancia que esta institución tiene en la comunidad, así como la influencia del medio social en el trabajo escolar.</p> <p>4. Desarrollen habilidades y actitudes para reconocer la diversidad cultural en la escuela primaria.</p>	<p>1. Conozcan algunos de los retos y problemas que enfrentan los maestros al trabajar con el grupo y reflexionen sobre posibles alternativas para superarlos.</p> <p>2. Analicen las características de la dinámica del aula, especialmente la relación que se establece entre maestros y alumnos, y de éstos entre sí, durante las actividades de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>3. Identifiquen algunos elementos básicos para planear y organizar la jornada de clases en la escuela primaria y comprendan que la planeación didáctica tiene un carácter flexible.</p> <p>4. Avancen en el desarrollo de sus habilidades y actitudes para comunicarse eficientemente con los alumnos de educación primaria, aprovechen los recursos disponibles y realicen actividades didácticas congruentes con los propósitos educativos establecidos en los programas de estudio.</p>	<p>1. Adquieran y desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que integran la competencia didáctica y analicen las diversas formas en las que ésta se manifiesta en el trabajo docente cotidiano.</p> <p>2. Desarrollen competencias para comunicarse de manera eficaz y respetuosa con los alumnos y valoren la importancia de establecer un ambiente propicio de trabajo y confianza en el aula.</p> <p>3. Diseñen estrategias de trabajo congruentes con los propósitos y enfoques de la educación primaria; en particular, que pongan en práctica actividades tanto para trabajar con el conjunto del grupo escolar como aquellas dirigidas a atender necesidades y problemas individuales de los alumnos.</p> <p>4. Avancen en la formación de una visión integral del trabajo docente que se realiza en el aula y conozcan con mayor profundidad sus condiciones, exigencias y retos.</p>

Observación y Práctica Docente II	Observación y Práctica Docente III	Observación y Práctica Docente IV
<p>1. Analicen las formas en que la competencia didáctica se manifiesta en las diversas actividades que implica el trabajo docente.</p> <p>2. Diseñen y apliquen estrategias de enseñanza y de organización del grupo considerando los contenidos escolares, las necesidades y características de los alumnos y los recursos educativos que se encuentran en el aula y en el entorno de la escuela.</p> <p>3. Desarrollen habilidades y actitudes que les permitan trabajar con el conjunto del grupo escolar, atender de manera diferenciada a los alumnos y promover en ellos el compromiso individual para realizar actividades colectivas dentro del aula.</p> <p>4. Amplíen su visión integral sobre el trabajo docente, al distinguir las prácticas educativas que son congruentes con los propósitos de la educación primaria de aquellas que deben modificarse.</p>	<p>1. Avancen en el desarrollo de conocimientos y habilidades para planificar y poner en marcha actividades didácticas congruentes con los propósitos de la educación primaria, con los enfoques para la enseñanza de las asignaturas y con las características y condiciones del grupo escolar.</p> <p>2. Desarrollen la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas y para proponerse nuevos retos a través del análisis de las actividades desarrolladas en la escuela primaria.</p> <p>3. Amplíen sus habilidades de observación y reflexión para establecer relaciones entre las actividades de enseñanza y el logro de aprendizajes en los niños, así como en el mantenimiento de un ambiente de orden y de trabajo en el salón de clase.</p> <p>4. Valoren la práctica en la escuela primaria como la experiencia formativa que les permite desarrollar la competencia didáctica en situaciones reales de trabajo con los niños y formar su estilo propio de docencia.</p>	<p>1. Amplíen los conocimientos y fortalezcan las habilidades para la preparación y realización de actividades de enseñanza con los niños, en la escuela primaria.</p> <p>2. Reconozcan que los resultados obtenidos por los niños son un elemento fundamental para la reflexión sobre la práctica y constituyen la base para mejorar el trabajo docente.</p> <p>3. Valoren el análisis y la reflexión sobre la práctica como herramientas para el mejoramiento constante del desempeño docente.</p>

Fuentes: SEP, 2000^a; SEP, 2001; SEP, 2004^a; SEP, 2005.

Trabajo Docente I y II	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II
<p>a) Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación congruentes con los propósitos de la educación primaria y con las características del grupo escolar.</p> <p>b) Mejoren su habilidad para conocer a los niños del grupo y para comunicarse con ellos en forma clara y sencilla.</p> <p>c) Profundicen los conocimientos adquiridos sobre las formas en que repercuten la organización y el funcionamiento de la escuela primaria en el trabajo docente y en los aprendizajes de los niños; asimismo, que desarrollen actitudes favorables para el trabajo colectivo en la escuela primaria.</p> <p>d) Fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente y reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo; además de reafirmar su identidad profesional y valorar las condiciones reales del entorno escolar.</p>	<p>a) Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación primaria y al participar en otras actividades propias de la vida escolar, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.</p> <p>b) Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante –tanto en el desarrollo de las experiencias de trabajo como en otras fuentes–, y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de las actividades académicas.</p> <p>c) Intercambien experiencias de trabajo con sus compañeros e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permiten superarlos.</p> <p>d) Avancen en el desarrollo de la habilidad para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional.</p>

Fuente: SEP, 2004b.