



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN
PROFESORES DE ESCUELAS NORMALES: NORMALISTAS
Y UNIVERSITARIOS

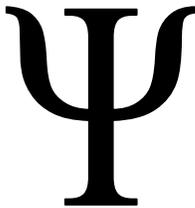
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA SOCIAL
P R E S E N T A :
IRENE SOLÍS VANEGAS

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARIA EMILY REIKO ITO SUGIYAMA

COMITÉ DE TESIS:

DR. RODOLFO GUTIÉRREZ MARTÍNEZ
MTRO. VÍCTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA
DRA. ILEANA SEDA SANTANA
MTRO. HÉCTOR MAGAÑA VARGAS



MÉXICO, D. F.

JUNIO de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Abraham el sol de mi vida.

A Celia y Alfonso; pilares en mi existencia.

A los docentes comprometidos con su labor; en la búsqueda constante de nuevos conocimientos, trabajando en la transformación propia y de los demás, con la convicción de poder construir un mundo mejor.

Mi reconocimiento y agradecimiento para:

Los participantes por su disposición, honestidad y confianza al permitirme entrar a sus mundos de experiencias, opiniones y sensaciones.

Especialmente a la Dra. Emily y al Mtro. Víctor por los aprendizajes construidos en lo personal y profesional, a partir de sus conocimientos, profesionalismo y formas de ser, así también por su acompañamiento durante todo el proceso de esta investigación.

Índice

Índice

Resumen

Introducción

I. Formación, formación profesional y práctica docente

Formación

Formación profesional y docencia

La práctica docente como Práctica profesional

II. El interaccionismo simbólico y la posibilidad de develar

Antecedentes de la perspectiva interaccionista

Principios teóricos

La importancia del significado

Escenarios de la intersubjetividad

Institución

Centros educativos y organización

Vida cotidiana

Significados, identidad profesional y práctica docente

III. Generalidades sobre el contexto

Paradigmas sociales y planes de estudios

La Escuela Normal en caso y algunos elementos actuales

Elementos organizativos

Carrera Docente; estímulos y calidad docente

Concurso de ingreso a la educación normal; un escenario reciente.

Género; una continuidad

Algunas características de la normal en caso

1984 y 1997; la diversificación de la planta docente.

IV. Trabajo de investigación

Perspectiva teórico metodológica

Objetivos

Instrumentos

Participantes

Procedimiento

Análisis de datos

Ejes de análisis y categorías

V. Resultados e interpretación

Quiénes son los participantes

Ser docente

Práctica docente

Institución

Formación profesional

VI. Discusión

En cuanto a semejanzas

Sobre las diferencias entre los grupos

Otras variables que intervienen

Conclusiones

Bibliografía

Apéndices

A. Datos estadísticos generales de los participantes por formación profesional

B. Información categorizada por grupo y ejes de análisis

C. Información específica por grupo y ejes de análisis

D. Rasgos distintivos por grupo

Palabras clave: formación profesional, interaccionismo simbólico, profesores normalistas, profesores universitarios, práctica docente, ser docente, institución, escuela normal, identidad docente, significados de práctica docente.

Resumen

El objetivo planteado para el trabajo de investigación fue conocer el sentido que los docentes de normales (normalistas y universitarios) dan a su práctica profesional, y si éste se relaciona con su formación profesional. El trabajo se elabora desde la perspectiva teórica del Interaccionismo Simbólico a partir de un estudio de caso. Los participantes fueron 15 docentes que laboran en una Escuela de Educación Normal; seleccionados con criterios para la muestra no probabilística propositiva, del tipo de máxima variación (Hudelson, 1994). Las variables consideradas fueron; formación profesional, sexo, función desempeñada y antigüedad laboral. El método utilizado es de corte comprensivo empírico y la recolección de datos se realizó por medio de una guía de entrevista semi-estructurada. El procedimiento se dividió en dos etapas; la primera de recolección de información y creación del instrumento. La segunda, de aplicación del mismo. Se realizó un análisis categorial (Kvale, 1996) de la información obtenida.

Los resultados permiten observar que los docentes que laboran en la normal conceptúan su práctica docente a partir de criterios previos relacionados con: a) elementos dados por su profesión (curriculares y de vida cotidiana), b) variables como: situación contractual, género y edad-antigüedad laboral, principalmente, así como área de formación, función desempeñada y escuela donde se labora con mayor carga horaria, c) la estructura y contexto de la educación normal, d) gusto por la docencia y satisfacción por logros con alumnos, y e) aspectos específicos de su trayectoria profesional. Las diferencias asociadas con su formación profesional inicial, se encontraron básicamente en: a) la concepción del ser docente, b) la concepción de la práctica docente, c) la relación alumno-maestro, d) la situación contractual, y e) las formas de contextualizar la actividad docente. Por último, se considera que los resultados obtenidos tienen impacto tanto a nivel teórico, dada la posibilidad de esclarecer características identitarias atribuidas a la formación inicial y su trascendencia en las prácticas profesionales, como a nivel de la escuela en caso, dado que devela aspectos relacionados con creencias, valores, vivencias, concepciones, entre otros, desde donde los profesores significan su práctica docente

INTRODUCCIÓN

La Identidad Normalista ha sido siempre un tema importante de la política educativa del Estado de México; se han creado programas estatales para el fortalecimiento de dicha identidad, como consecuencia, en las escuelas normales se llevan a cabo toda una serie de actividades encaminadas a incidir precisamente en este aspecto. Sin embargo, ¿a qué, en específico, se hace referencia cuando se habla de identidad docente? La respuesta permitiría identificar los aspectos concretos a fortalecer, no obstante, no existe tal precisión. Por otro lado, se plantea que los profesionistas que ingresan a laborar en las Normales, sin de la formación normalista, no entienden la *mística magisterial*, lo que –se dice- repercute en la dinámica normalista, en detrimento de la mencionada identidad.

Haber pertenecido a la unidad que tiene bajo su cargo el seguimiento y evaluación institucional en la escuela normal donde se labora, ha permitido construir una visión integral de la dinámica escolar; a la vez que ha posibilitado tanto un acercamiento personalizado con los docentes que conforman la planta docente de ésta; como conocer a fondo las actividades que desempeñan, problemáticas y formas de afrontarlas, sus emociones y estados de ánimo, derivados de la interacción laboral, así como parte de sus expectativas.

Este mismo rol también ha permitido detectar ciertas problemáticas al interior de la institución, que tienen que ver con las formas de interactuar de los actores; docentes, alumnos y directivos, relacionadas con la consecución de los objetivos institucionales: formas de hacer -en docentes y en alumnos-, dinámicas establecidas a través del tiempo, reiteradas discusiones sobre problemáticas determinadas y formas de afrontarlas, pero que a juzgar por los resultados, no se han podido superar.

En este contexto, las preguntas consecuentes son ¿qué sucede en el centro laboral? ¿Por qué, contando con un personal de experiencia vasta y con la preparación que hace suponer podrían dar solución a varias de las problemáticas detectadas, no se avanza en la solución de las mismas?

Lo anterior, derivó en un interés específico por el tema de estudio elegido, que tiene que ver directamente con los dos antecedentes planteados; la identidad normalista, y las problemáticas particulares de la dinámica institucional del plantel en caso.

Por otro lado, siendo múltiples los aspectos desde dónde abordar las problemáticas visualizadas, este trabajo se enfoca sólo a una parte de este mundo de actores, conceptos, quehaceres, tradiciones y prácticas cotidianas: a los docentes, quienes tienen como función la formación del personal que se encargará, a su vez, de educar formalmente a los niños y adolescentes en las escuelas públicas (en su mayoría) del nivel educativo básico. Es decir, los profesores de Normales del Estado de México, que por el corte de investigación elegido – comprensivo empírico- se acota como estudio de caso.

Los cuestionamientos generadores son: ¿cómo significan los docentes que laboran en escuelas normales su práctica profesional? ¿desde qué referentes le dan sentido a su práctica profesional? ¿tienen estas formas de significar alguna relación con la formación profesional que sustentan?

El ámbito normalista ofrece la posibilidad de ahondar en este sentido, dado que la docencia - como práctica profesional- es ejercida por actores de diferentes formaciones iniciales, en un escenario donde comparten funciones, actividades, objetivos institucionales, normatividad y

espacios laborales. La mayoría de los profesores son de extracción normalista, sin embargo, también han incursionado universitarios y politécnicos, entre otros.

En esta circunstancia, cabe cuestionarse, si es la formación profesional inicial una influencia básica en las formas de significar la práctica profesional, en el caso de la docencia en normales. O si existen otros factores importantes como el género, los intereses individuales, generacionales o condiciones laborales, por mencionar algunos pero que pasan inadvertidos al interponer estereotipos atribuidos a cada uno de los grupos de interés.

De esta manera, el objetivo general planteado para esta investigación es esclarecer el sentido que los docentes que laboran en la normal (de extracción normalista o universitaria) dan a su práctica profesional e identificar la relación posible entre esas formas de significar la actividad docente con la formación profesional.

La información obtenida, ayuda en primera instancia a esclarecer el mundo interior del docente y su relación con una formación inicial o bien con otros factores. En segunda instancia, provee datos sobre problemáticas concretas de la dinámica institucional del plantel en caso, derivados de las formas de significar; el ser docente, la práctica docente, lo institucional y la formación profesional, de los profesores, sean de extracción normalista o universitaria.

Podría resultar obvio que la formación profesional repercutiese directamente en la práctica profesional; sin embargo, ¿son las condiciones laborales también formativas? Las normas, costumbres, organización, estilo directivo (por citar sólo algunos de los elementos que están en juego) de un centro de trabajo también forman al profesionista. Así, cuando las personas cambian de centro de trabajo, o bien en el mismo suceden variaciones importantes (por ejemplo el estilo directivo) sus prácticas también se modifican, sus concepciones se ven confrontadas, es decir, las prácticas profesionales se ven impactadas. Este hecho incluso, enriquece la experiencia profesional dentro de las instituciones en un momento dado. No obstante, cabría preguntarse si, a través del tiempo, estas dinámicas (experimentadas tanto por normalistas como por universitarios) homogeneizan sus acciones y formas de significar.

Se ha observado que aún cuando muchos de los docentes universitarios tienen ya varios años de antigüedad laboral en normales, conoedores y hacedores de lo normativo del ambiente normalista, son identificados y diferenciados por normalistas como distintos de ellos, de "línea universitaria". Este hecho lleva a reflexionar acerca de por qué incluso en los casos donde la antigüedad laboral es compartida en términos de años de servicio y de contexto, sigue persistiendo esta diferenciación ¿Existen elementos diferenciadores que perduran en el tiempo aún con un ambiente cotidiano, construido con normatividad, organización, políticas, usos y costumbres compartidos? En el caso de los normalistas, digamos que esos rasgos están mantenidos por el ambiente que es el "suyo" pero, en el caso de los que universitarios, ¿cuáles son los rasgos que les siguen distinguiendo, visualizados por los otros y quizá por ellos mismos?

El estudio de Alexander (2003) de corte empírico cualitativo como el aquí elegido, ayuda a entender lo anterior y permite visualizar perspectivas de investigación al respecto. A partir de su trabajo, asume que los aspectos identitarios profesionales son considerados como un mecanismo y resultado de la práctica social que facilita su desarrollo y mantenimiento en el tiempo. Menciona también que si se da un cambio en el campo institucional, la percepción colectiva de la identidad del grupo puede ser impactada. Siguiendo la lógica de estos planteamientos, se explica en cierta medida, la permanencia de algunos aspectos

profesionales identitarios que permiten seguir visualizando la distinción entre grupos de profesionales, que en todo caso habría que identificar.

En la misma línea, Swedenburg (2002), como resultado de una investigación que realizó para identificar cuáles son los factores y variables involucrados en apoyar y mantener una identidad profesional, encontró que son la cultura del trabajo, las normas profesionales y la relación colegial, las variables que más influyen; es decir, aspectos derivados del contexto laboral y de la profesión. Otra de sus conclusiones, y que coincide con las conclusiones de Alexander, es que hay indicadores de que la identidad profesional es dinámica y que va cambiando a través del curso de una carrera.

No es difícil pensar que en la práctica profesional, influyen varios factores como el sexo/género, la edad, las condiciones de trabajo, el centro laboral específico, las expectativas de vida, entre otros, y quizá sería también difícil establecer cuál pesa más. Sin embargo, dado lo planteado anteriormente, cabe preguntarse si la profesión inicial marca de alguna forma, la práctica profesional en este escenario normalista mexiquense, en donde hay gran cantidad de aspectos compartidos por los distintos actores que ejercen la docencia. Si este “ser universitario” o “ser normalista” ha tejido formas distintas de significar, de articular la docencia como práctica profesional, que las diferencia entre ellas, al mismo tiempo que las identifica hacia el interior de cada una. Pero que, además, hace que se obvien algunos aspectos como género, edad y expectativas de vida.

Acercarse a la posibilidad de explorar la práctica profesional de los actores de la docencia normalista en el nivel de licenciatura, conlleva necesariamente a definir la perspectiva de acercamiento y lo que se desea investigar. Una forma podría consistir en observar la ejecución de esa práctica docente, lo que requeriría básicamente un trabajo de descripción de lo cotidiano en el aula; y a partir de allí, identificar diferencias entre ambos grupos, para posteriormente, analizar su relación con la formación profesional inicial.

Existen algunos trabajos realizados al respecto como el de Aristi, Castañeda, Edwards, Ledesmann y Remedi (1987) que sin ser un estudio comparativo, investigaron las características de la actividad docente de profesores universitarios, encontrando que ésta se define por: 1) la inmediatez, que está relacionada con 2) el manejo de imagen que el maestro hace en el aula; 3) con la informalidad; desarrollando un “estilo didáctico” que va acoplando según su inmediatez 4) con la autonomía, que habla de la relación que los profesores tienen con sus superiores y el plan de estudios; y por último, 5) con la individualidad, en el sentido de atención que el maestro pone sobre cada alumno. Este trabajo sin duda, arroja información sobre uno de los grupos que aquí interesan.

También puede revisarse el trabajo que, en esta misma línea, ha realizado Figueroa (1985), en el ámbito normalista del Estado de México, respecto de algunos puntos que pueden describir la práctica docente del otro grupo aquí en cuestión. A partir precisamente de un trabajo de observación, se destacan dos de sus conclusiones: la primera es que el maestro normalista concede importancia fundamental al saber hacer, al “cómo hacer”, anteponiendo lo operativo a cuestiones teóricas; la segunda es su tendencia a la “sujeción”, bajo la justificación del ser disciplinado, limitando las posibilidades de crear otras formas de docencia.

Otra posibilidad de acercamiento radica en investigar cómo significan su práctica profesional estos dos subgrupos que ejercen la docencia en normales, es decir, identificar a partir de

qué referentes dan sentido a su ser docente, a la práctica docente y la institución, dado que la práctica docente, para el caso, ocurre en una institución.

Al respecto, Remedi, Aristi, Castañeda y Landesmann (1989) llevaron a cabo un estudio sobre cómo docentes universitarios significan lo institucional, lo que encontraron ligado a la configuración de un “estilo” del hacer, teniendo como una de sus conclusiones que el docente conforma su función a partir de lo que él cree que es y la identificación con el enunciado que de su función realiza la institución.

Otro trabajo que apunta al estudio de factores no observables de manera directa es el que Micciche (2001) realizó sobre cómo la enseñanza (la práctica docente) siempre involucra representaciones de los maestros, las cuales se ven reflejadas no sólo en la selección de lecturas, procedimientos de asignación y medición, por lo que recurre al análisis de documentos y lo complementa con un trabajo sobre la percepción que los estudiantes tienen del profesor. En este sentido, la práctica pedagógica puede ser vista como un sitio a través del cual el individuo hace visible sus verdades y valores culturales.

Por otro lado, hay quienes han trabajado aspectos relacionados a situaciones futuras, como producto de la formación, como es el caso de Howe, Billingham y Walters (2002). Por último, en este punto, citaré el trabajo de Roeser, Marachi, y Gehlbach (2002), quienes analizan los tipos de creencias relacionadas con la enseñanza y las aproximaciones a la instrucción, así como las conceptualizaciones del contexto de enseñanza y aprendizaje que los profesores tienen en su ejercicio profesional. Esto, como parte de su análisis sobre la relación entre algunos aspectos profesionales, la teoría en perspectiva del maestro y el contexto de enseñanza.

En el presente trabajo, más que pretender un corte etnográfico, donde se privilegiaría la observación participante en el contexto, el interés estriba en identificar desde dónde dan sentido a su práctica profesional los docentes, en particular los normalistas y los universitarios -dada esta diferenciación *a priori* que cada subgrupo establece frente al otro- e indagar si desde estos referentes se pueden vislumbrar elementos dados por la formación profesional recibida en cada caso por el subsistema educativo correspondiente. De la misma forma, también acceder a confrontar si la formación formal inicial recibida conforma aspectos identitarios que permiten diferenciar las prácticas profesionales desde las formas de ver, significar y sentir un mismo hecho.

Quizá pareciera ocioso querer indagar sobre si los profesores perciben de manera diferente su práctica profesional, dado que la respuesta inmediata sería que obviamente sí. Ya la perspectiva gestáltica (Munné, 1989) ha hecho énfasis suficiente en torno a que los sujetos percibimos de manera diferente un mismo fenómeno y es a partir de esta percepción que actuamos, por citar sólo una de varias referencias al respecto.

Sin embargo, otra escuela como el interaccionismo simbólico, además de señalar también que las personas actúan hacia las cosas con base al significado que éstas tienen para ellas, apunta que estas formas de actuar derivan de la interacción social, cultural, grupal. Destaca que lo grupal es asumido, en todo momento, de manera individual y con base a una circunstancia específica; es decir, las personas construyen su mirada socialmente, aunque la definen individualmente y en contextos específicos en donde negocian sus acciones con los

otros a partir de la interacción y los significados que tienen para ellos los objetos². Desde esta perspectiva, es posible un acercamiento a los referentes que dan sentido a la práctica profesional y acceder a esas formas sociales que se comparten al interior de un grupo.

De la postura teórica de Mead (Munné, 1989) se rescata la importancia de analizar el mundo interior del actor para poder aprehender los significados que éste da a su conducta, situándonos en la posibilidad de comprender su comportamiento. Por otro lado, desde el interaccionismo procesual, Blumer (Breakwell, 1992) sugiere que las identidades no las constituyen características fijas del individuo (lo que vale también para el caso de la formación profesional dado que es parte de ella) sino que éstas cambian con el contexto espacial, temporal y social; por lo tanto son situacionales, emergentes, recíprocas y negociadas.

Sin embargo, es un hecho que los docentes, tanto normalistas como universitarios, se distinguen al parecer, desde el mismo discurso que utilizan unos y otros. Quizás esto tenga que ver con los hallazgos de Alexander (2003) con respecto a que algunos aspectos identitarios permanecen, mientras otros van modificándose, lo que refleja el carácter dinámico y procesual de la identidad. No obstante, encontré también, que las permanencias y los cambios están directamente relacionados con la práctica social que facilita su desarrollo y mantenimiento en el tiempo.

En este sentido, es de esperarse que al compartir los docentes que laboran en normales (normalistas y universitarios) funciones, antigüedad laboral, normatividad, vida institucional, planes y programas, relación con la autoridad, entre otros, desarrollen aspectos profesionales identitarios semejantes. Sin embargo, a pesar de este compartir y de la antigüedad laboral que se sustenta, continua la percepción de diferencias entre los grupos mencionados.

De esta manera, es desde la perspectiva interaccionista, que se pretende investigar cómo significan los docentes de la normal su práctica docente, desde qué referentes van construyendo el sentido de sus prácticas profesionales; profesionistas que surgen y se desarrollan dentro de un sistema del cual nunca salen (el normalista), desde qué referentes la construye otra profesión que es ajena a este sistema, pero que la acoge en su organización, en sus usos y costumbres; finalmente, a través del tiempo qué comparten y qué les hace diferentes. ¿Es la formación profesional una influencia básica en las formas de significar la práctica profesional en el caso de la docencia en normales, o la diferenciación percibida obedece más a un estereotipo, existiendo otros factores más importantes como el género, edad, años de servicio, estado civil, intereses individuales, generación, pero que pasan inadvertidos por interponer precisamente ese estereotipo?

Por otro lado, aun cuando esta diferenciación entre estos dos subgrupos de los docentes de normales no ha impedido ni con mucho el desempeñar su función, sí hay momentos en donde la confrontación es más fuerte y, no en pocas ocasiones, excluyente en ambos sentidos, sobre todo atribuyendo esas diferencias a la formación profesional. Habría, desde

² Se asume el concepto de Blumer (1969) quien afirma que los mundos que existen para el ser humano y para sus grupos son compuestos por objetos los cuales son productos de la interacción simbólica. En este sentido, los objetos se pueden clasificar en tres categorías: físicos: sillas, árboles, etc; sociales: estudiantes, presidente, mamá, amigos; abstractos: principios morales, doctrinas filosóficas, justicia, compasión.

luego, quienes dirían que eso no es privativo del ambiente normalista, y además, estoy de acuerdo. Sin embargo, no por ello deja de ser fundamental en la vida institucional.

Hasta años recientes, en las instituciones se promovía y se procuraba la homogeneidad de y entre sus integrantes, se promovía una forma de ver única, y se fomentaba también la necesidad de la organización jerárquica y vertical. En la época actual, se pondera considerar a la “diversidad” para cubrir las necesidades de un mundo globalizado y globalizador (Osorio, 2002). Se parte no sólo del hecho, sino del respeto y la búsqueda de diversidad, por lo que el reconocimiento de las diferentes miradas, voces y sentires es vital para la vida institucional, así como también se ha vuelto imprescindible, dar cabida y dar respuesta a la diversidad que se atiende. Sin embargo, también se hace necesario trabajar y construir objetivos, miradas y hacer comunes a partir de lo diverso. Se trata de unificar lo necesario para poder convivir y construir en comunidad.

Habría que reflexionar en este contexto normalista, que si se usan miradas diferentes para enriquecerse y para ver lo que desde un lado no puede ver el otro, y no para excluirse mutuamente, se podrían construir aprendizajes nuevos que promoviesen realmente una comunidad; donde se comparte en y lo común. El trabajo que Hind, Norman, Cooper, Gill, Hilton, Judd y Jones (2003) realizaron, arroja información al respecto ya que estudiaron la relación que se da entre estereotipos, identidad profesional y aptitudes para el aprendizaje interprofesional, con el objetivo de implementar actividades que promuevan actitudes profesionales positivas hacia el grupo de pertenencia y hacia otros grupos profesionales.

Para lograr los fines perseguidos con este trabajo de investigación –esclarecer el sentido que los docentes normalistas dan a su práctica profesional, a partir de identificar los significados que sustentan el ser docente, la practica docente, lo institucional y la formación profesional-, se ha planteado un esquema estructurado en ocho apartados subdivididos en temáticas específicas, para su abordaje.

La lógica de construcción del marco teórico pretende partir de la revisión de aspectos generales sobre formación, profesión y práctica docente, para continuar con el abordaje más delimitado desde una perspectiva psicológica, específicamente el interaccionismo simbólico, para concretar en el contexto de la normal en caso.

En el primer capítulo, *Formación, Profesión y Práctica Docente*, se revisan tres aspectos fundamentales para los objetivos planteados. Se incluyen algunas posturas y propuestas teóricas de corte filosófico, sociológico y psicológico que se han trabajado sobre la formación. Posteriormente, se consideran aportaciones sobre algunos conceptos y disertaciones que se han realizado en torno a los temas desarrollados en el capítulo.

En el capítulo siguiente; *el interaccionismo simbólico y la posibilidad de develar significados*, contiene los antecedentes y principios teóricos de la perspectiva teórica que ha servido de fundamento al trabajo aquí presentado, se continua con la importancia del significado, por ser un concepto central de la perspectiva teórica seleccionada. En seguida, se trabajan como escenarios de la intersubjetividad de la práctica docente a la institución, los centros educativos como organizaciones y al espacio de la vida cotidiana. Finalmente, se entrelazan los aspectos medulares de esta investigación; significados, identidad profesional y práctica docente.

Las *Generalidades sobre el contexto*, se trabajan en el tercer capítulo, en éste se recopilan aspectos que se consideran importantes para ubicar a la normal en caso. El apartado inicia

resaltando la relación entre los paradigmas sociales y los planes de estudios, a través de la revisión de puntos relevantes de planes de estudios recientes (1975, 1984 y 1997) de la educación normal. Posteriormente, se proporcionan datos sobre aspectos organizativos generales (estatales y locales), el impacto de algunos organismos centrales (Carrera Docente y el CENEVAL) en los actores de normales, así como algunas características específicas de la escuela en caso, mencionando las coyunturas de las reformas de 1984 y 1997 y su importancia para la vida de la misma escuela.

El trabajo propio de investigación es abordado en el cuarto apartado. Éste contiene la perspectiva teórico metodológica, desde donde se construye el diseño de investigación. Se plantean los objetivos general y específicos, así como el instrumento elaborado para la recopilación de la información requerida. También se encuentran las características de los participantes, el procedimiento que se siguió para dar cauce al trabajo de campo y al análisis de datos. Finalmente, se describen los ejes y las categorías de análisis con base en los cuales se recoge la información y también se lleva a cabo la clasificación y análisis de la misma.

Los resultados obtenidos y su interpretación, son expuestos en el apartado quinto a través de cuadros y gráficas. Para su presentación, se dividieron por datos estadísticos generales de los participantes (contenidos en *quiénes son los participantes*) y ejes de análisis: ser docente, práctica docente, institución y formación profesional.

La discusión realizada con base en los resultados, se encuentra contenida en el sexto capítulo. La lógica de la discusión se estableció en cuanto a las semejanzas, las diferencias detectadas al interior y entre los grupos de comparación, y otras variables que se encontró, intervienen en las formas de significar, más allá de su formación profesional. Finalmente, las conclusiones a las que se llegó a través de los resultados obtenidos se encuentran condensadas en el séptimo y último apartado.

I. FORMACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y PRÁCTICA DOCENTE

En el intento de ir contextualizando un marco referencial que facilite el análisis de los resultados, este capítulo se compone de diferentes aportaciones teóricas, respecto a tres conceptos fundamentales de esclarecer para los objetivos del presente trabajo: formación, formación profesional y práctica docente.

Siguiendo con la lógica planteada, en el apartado de formación, se hace una revisión de posturas y propuestas teóricas que se han trabajado sobre lo que se entiende por formación. Se inicia con algunas perspectivas filosóficas, continuando con otras sociológicas, para finalizar con las psicológicas. De esta manera, se pretende contar con un antecedente que permita posteriormente, revisar algunos abordajes teóricos, con el fin de dilucidar lo que se entiende por formación profesional.

En el apartado de formación profesional y docencia, la revisión se inicia con algunas aportaciones sobre el concepto de profesión, para continuar con las posturas teóricas referentes a lo que implica la formación profesional en sí y, abordar la docencia como práctica profesional. En el último apartado de este capítulo, se presenta una revisión de diferentes posturas teóricas, con relación a lo que se entiende por práctica docente.

I.1 Formación

Desde una revisión filosófica del término, Gadamer (1991) pone en discusión las concepciones que consideran a la formación como un proceso frente a aquellas que la consideran como un producto. A partir de la referencia a Kant y Hegel, argumenta la concepción de la formación ante todo, como el proceso en donde la persona se apropia por entero, en lo cual y a través de lo cual se forma. A la vez, la considera como un proceso histórico, por ende dinámico, en constante desarrollo y perfección, que alude a un proceso interior y que implica una obligación para consigo mismo. Resulta interesante por demás, la distinción que hace notar entre la formación teórica y la práctica que deriva de la concepción hegeliana.

Desde esta perspectiva, la formación no es un objetivo que se alcanza al término, sino es de lo que se apropia el individuo durante el proceso mismo, a través de un proceso interior y una obligación para consigo mismo, en donde el comportamiento teórico tiene un sentido histórico, dado que implica reconocer puntos de vista distintos del propio y reconocerse en ellos, haciéndolos familiares, mientras que el práctico implica distanciarse de la inmediatez en la que se realiza, para lograr la abstracción que le permitirá determinar su particularidad. En esta misma lógica se señala que, formando la cosa se forma al sí mismo, es decir, cuando la persona logra formarse una habilidad, a la vez se está formando un sentido de sí. Ambos –tanto el comportamiento teórico como el práctico- aunque de naturaleza distinta, son parte del proceso de formación, llegando por ende a la conclusión que el trabajo forma.

Por otro lado, Jaeger (1967) a partir del análisis de la cultura griega, hace notar a la formación como un proceso que se deriva de una necesidad social y conciente de formar a los sujetos, la cual tiene como sustento dos concepciones esenciales: la de un ser humano con capacidad de actuar y razonar; y la del acto de educar, como un acto de voluntad a través del uso de la razón, lo que implica un actuar conciente. Desde esta perspectiva, al fortalecer la razón, se fortalece el actuar con un referente ético y político, ya que para esta

civilización, educar, más que un acto individual, es una responsabilidad social, que es conferida principalmente al Estado. Pero al mismo tiempo, el formar tiene un sentido de autoconciencia, lo que fortalece los valores y lleva al crecimiento humano, a partir de lo cual se construye el principio de identidad. Entonces, la formación tiene que ver directamente con el proceso identitario del ser humano.

Por su parte, Berger y Luckmann (1997), desde la disertación que al respecto de la formación hacen, afirman que el ser humano adquiere y provee sus cualidades humanas en la interacción con su ambiente natural. Por ende, está mediatizada, en primera instancia, por el grupo al que se pertenece, a partir del cual, el individuo aprehende un orden cultural y social específico. Este proceso de formación general, por lo tanto, se realiza a través de otro proceso inherente a él, la socialización, el cual tiene como punto de partida la internalización y sucede durante la etapa primaria. Éste puede tratarse como una forma de selección, a través de la cual el individuo es dirigido, o aprende a dirigirse a sí mismo. Estos procesos de compromiso, identificados anteriormente, continúan a través del periodo de formación profesional institucionalizada, que se da durante la socialización secundaria, en la propuesta de los autores citados.

Desde la perspectiva psicológica en general, se pueden identificar distintos enfoques teóricos respecto del concepto de formación, en primera instancia se aborda con las posturas evolucionistas clásicas, destacándose las aportaciones de Freud, Wallon, Piaget, Gessel, quienes teniendo un acercamiento más bien ontológico de la formación, hablan específicamente de la evolución psicológica. Siendo Vigotsky el que le da una connotación más enfática al papel de lo social.

Particularmente desde la psicología social, tomando como referente la clasificación que hace Blanco (1995) de las tradiciones desarrolladas dentro de ésta, el tema de la formación podría ser abordado desde la perspectiva grupal, ya que se hace referencia a ciertas características que identifican a un grupo social determinado por sus concepciones y acciones. Así mismo, el acercamiento podría realizarse desde la perspectiva de la tradición individualista, a partir del funcionalismo individual. Sin embargo, para los fines de este trabajo de investigación, la formación se enmarca, desde la perspectiva de la tradición institucional, y concretamente se rescata la postura de la interacción simbólica.

Dentro de la tradición institucional, se destacan los trabajos que ponderan la influencia de la cultura, el grupo, la sociedad, por encima de la influencia de otro individuo. Así, desde esta perspectiva, la persona no es un ser que reaccione a estímulos, sino alguien que pertenece a un complejo sistema sociocultural, del que forman parte instituciones y organizaciones de orden diverso y participa de una realidad simbólica a la que se encuentra estrechamente vinculado, por procesos tan sólidos y definitivos como el lenguaje.

Siguiendo esta misma lógica, el comportamiento del hombre es producto de la asimilación e integración de modelos normativos, valorativos, lingüísticos y comportamentales, propios de un sistema social. Y aún cuando centra la atención sobre el individuo, éste no se considera asiladamente, ni como emisor automático de respuestas, ni como un compuesto meramente neurofisiológico, sino como miembro integrante de un sistema sociocultural, al que se incorpora como participante activo de diversos grupos e instituciones, las cuales llegan incluso a marcar las directrices por las que se desarrolla su propio quehacer (Blanco 1995:167).

En este sentido, el abordaje del proceso de formación se puede hacer desde la teoría del rol. Una posibilidad es desde la aproximación estructural-funcionalista en donde destacan las perspectivas del antropólogo Ralph Linton y del sociólogo Robert K. Merton (Blanco, 1995). O más cercanamente, a lo que se pretende en este trabajo, las aportaciones de Biddle (1979:177), quien subraya la dimensión psicológica del rol, o bien aludiendo al trabajo de Rocheblave (Blanco, 1995), quien afirma que el rol posee también un nivel intersubjetivo hermanado con las actitudes y comportamientos, que se materializan en situaciones específicas, con la postura y actitud que un individuo adopta en una relación interpersonal y como respuesta a las actitudes mantenidas por otros respecto a él.

Por último, Newcomb (Blanco, 1995), a través de lo que él llama unidad de motivación, explica la particularidad de la conducta, mencionando que lo que está preestablecido es el rol, pero éste se puede cumplir de diferentes maneras, dando lugar a conductas con un marcado carácter intersubjetivo, caracterizadas por la interdependencia de acción, percepción, pensamientos y afectos, es decir, se actúa con base en la respuestas de los demás. El mismo autor, argumenta al rol como un juego interdependiente de acciones, percepciones y sentimientos que desemboca en una manera de autoreconocerse. Esta cuestión es recuperada por los interaccionistas, quienes postulan que la interacción se guía por la definición de las situaciones, que la interacción implica creatividad por parte de los actores y que el consenso del rol es un asunto aleatorio.

Hasta aquí se han rescatado algunas aportaciones teóricas, desde la filosofía, la sociología y la psicología social, con el fin de esclarecer lo que se entiende por formación, acotándose el concepto como un proceso social general. A partir de esto, se pasa a dilucidar un aspecto más específico de la formación que es la formación profesional.

I.2 Formación profesional y docencia

Una vez abordado lo que se entiende por formación como proceso social general, se da paso a la revisión de un aspecto más específico; la formación profesional. Al respecto Elliot (1975:98), plantea que la formación es la que modela y consolida ideas del aspirante sobre su identidad ocupacional futura, abriéndole algunas perspectivas y cerrándole otras. A su vez, estos procesos continúan después con el periodo de instrucción formal, a medida que el individuo se mueve a través de diferentes situaciones prácticas, como el ejercicio profesional. De esta forma, aquí estamos ante otro contexto de la formación y éste es, el de la formación escolarizada.

Es en la formación escolarizada en se desarrollan conocimientos, habilidades, destrezas y valores con una validez formalizada. Es la sociedad la que establece los procesos por los que habrán de certificarse todos esos aspectos adquiridos durante la formación y que al requisitar los correspondientes se adquiere una profesión.

De inicio, y para ello, apoyándonos en el análisis que al respecto hace Imbernon (1998), se tiene que el término profesión ha sido definido desde varias perspectivas, sobre todo desde la perspectiva tradicional de las profesiones liberales. Ésta se basa en el modelo de rasgos, que establece de forma rígida y determinista las características de las profesiones, basándose en rasgos ideales o prerrequisitos que debe cumplir toda ocupación que quiera tener la categoría de profesión. De esta manera se define a la profesión, universalizándola, sin crítica y con imágenes profesionales como procesos técnicos basados en conocimientos científicos incuestionables.

En este sentido, Carr y Kummis (en Imbernon, 1998) identifican tres criterios generales bajo los cuales se han analizado las profesiones:

- La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y de la elaboración teórica.
- La asunción de un compromiso ético de la profesión respecto a sus clientes.
- El regirse por una normatividad interna de autocontrol, por parte del colectivo profesional.

En la misma línea, Goodlad (1990) señala tres rasgos específicos de las profesiones:

- Un cuerpo codificado de conocimientos
- La existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.
- Una responsabilidad ética ante los alumnos, las familias.

Como se puede ver, respecto a estas dos perspectivas y sus consideraciones sobre las profesiones, la profesión docente encuentra su elemento más problemático en el criterio referido a la regulación y control con base en una normativa interna del colectivo profesional.

Por otro lado, Heinz-Elmar Tenorth (en Imbernon, 1998) define lo que llama la profesionalización² -desde la misma perspectiva taxonómica-, como un proceso autodirigido de profundización en las características de las profesiones (ocupación, vocación, organización, formación, orientación y autonomía). No obstante, tampoco existe un acuerdo generalizado en cuanto a todos sus componentes. Este autor, por su parte, introduce los conceptos de semiprofesionalización -que se relaciona con los grupos profesionales que no cumplen todas las características de una profesión- y el de desprofesionalización -que es un proceso de degradación por instancias externas-.

El concepto de semiprofesión resulta relevante, por la relación que se la ha otorgado con la profesión docente, ya que no pocas veces se le ha clasificado dentro de este grupo. El criterio que ha sido problemático de alcanzar para considerarla profesión, es el de autonomía, debido a que los planes y programas, herramienta fundamental en el ejercicio de la práctica profesional, no son producto del trabajo profesional de los profesores (normalistas sobre todo), ni el marco normativo en y con el que se desenvuelven, sino que es impuesto desde la institución educativa, en el sentido más amplio del término.

Por su parte, la desprofesionalización -ausencia de esa cultura profesional-, en la actualidad es un proceso tanto ideológico como técnico de proletarización o descualificación profesional que crece. En el caso de la docencia, porque está sometido a una pérdida progresiva de control del trabajo (al ser excesivamente burocrática y dependiente), ya que continúa sin poder intervenir en las decisiones que afectan al *currículum* (o se norma en exceso su intervención) -en la organización de éste (a pesar del espejismo engañoso en relación con la intervención curricular), en los horarios, en las evaluaciones, en la elección (o imposición) de materiales curriculares- ni en las diversas normativas de funcionamiento. La

² El término profesionalización de la docencia, surge en México en los setenta, como respuesta al proyecto de modernización educativa y como parte de las reformas universitarias que tenían como uno de sus propósitos, elevar la calidad educativa. Surge como propuesta antagónica a la perspectiva de la tecnología educativa (Téllez, 2003: 24).

desprofesionalización comporta también una pérdida de status y prestigio que se puede comprobar por la selección que se produce en la formación inicial (Imbernón, 1998:144 - 45).

Popkewitz (1990) analiza este fenómeno, enmarcándolo en una reestructuración del capitalismo que conduce a una acentuación en la división del trabajo: la separación de tareas, en cuanto al volumen de trabajo y al control ideológico y técnico. El mismo autor opina que la carrera docente y el desarrollo profesional pueden conducir a una competencia entre los docentes, a una intensificación de su trabajo (más administrativo que pedagógico) y a su pérdida de autonomía. En esto, contribuye el papel de la centralidad -cada vez más intervencionista- en la regulación de las exigencias de la certificación (especificación minuciosa de elementos, tareas, contenidos y estrategias que el profesor debe seguir).

Apple (1988) destaca que la pérdida de autonomía y poder del profesor se percibe, además, en la dialéctica que se produce entre el derecho formal a la participación y la creciente intervención del aparato burocrático. La intervención se restringe a márgenes muy estrechos y técnicos, fenómeno que está siendo reforzado por el lenguaje común de la reforma, por ejemplo, al solicitar retroalimentación sobre problemáticas específicas respecto a programas determinados, en tiempos específicos, que homogeneiza los campos de intervención y autonomía docente.

Otra perspectiva de abordar las profesiones, es a través de la clasificación que se hace de las organizaciones que les dan forma. Amitai Etzioni (Arnaut, 1998:209), hace una distinción entre las organizaciones profesionales y las no profesionales. Las primeras son aquéllas cuyos miembros están íntimamente vinculados con los fines de la organización. Las segundas, son las que están conformadas por un personal que poco o nada tiene que ver con sus fines. Son empleados asociados a los medios de que se vale la organización para obtener fines definidos por otros órganos, superiores o distintos a la organización.

La misma autora, identifica una tercera categoría; las semiprofesionales, aquéllas cuyos miembros son mixtos en un doble sentido: los fines de la organización están definidos externamente (por el gobierno o por el Estado), pero sus componentes tienen tales características y hacen tal función, que no pueden dejar de participar en la definición de los medios, ni en la orientación de los fines, sus integrantes efectúan una actividad, que supone cierta libertad en la elección de los medios y cuya formación los induce permanentemente a interpretar, reinterpretar o redefinir los propios fines de la organización.

Por su parte, Arnaut (1998), menciona que las escuelas primarias son un ejemplo típico de los organizaciones semiprofesionales³, son un asunto de Estado. El mismo autor, hace notar que la docencia requiere cierto margen de libertad para quienes la ejercen. El personal docente constituye un grupo profesional que cuenta con sus propias normas; sin embargo la docencia ha de orientarse por las normas del grupo profesional, pero también de acuerdo con la materia y los destinatarios específicos de su actividad, como son los alumnos y los padres de familia. Por otra parte, los maestros como empleados o funcionarios, deben cierta obediencia a las normas dictadas por la jerarquía técnica y administrativa, por lo que, en cumplimiento de esas normas, es preciso seguir los planes, programas, textos y exámenes oficiales, así como aportar los informes que se les requieran.

Sin embargo, existen otros autores como Téllez (2003), para quien la docencia puede considerarse como actividad profesional, dado que son dos las características que la pueden

³ yo lo encuentro muy semejante para el caso de las escuelas normales

definir dentro de esta categoría. La primera es que se trata de una actividad multifacética; en su desarrollo, se interrelacionan diversos aspectos como son académicos, sociales, culturales, psicológicos, institucionales y políticos. Todos estos aspectos y probablemente algunos otros, concurren no en un sentido lineal, sino de manera conjunta, dándole un carácter único a cada experiencia docente. La segunda característica es que requiere de una formación especializada para manejar y entender mejor la complejidad que ella misma presenta.

Para Fernández (1999), en cambio, el elemento principal para considerarla como una profesión es la posesión de un conocimiento exclusivo y es a partir de este hecho que el profesorado logra un reconocimiento social y una autonomía, referida a las facultades para tomar las decisiones que considere más pertinentes, acordes a su criterio como profesional. También implica la confianza en él como profesional (si no existe ésta no hay principio de profesionalización). Por último menciona, el reconocimiento de la remuneración económica.

No obstante, no hay que olvidar –como Imbernón (1998) hace notar- que el término profesión es producto de un marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral, por lo que no puede considerarse neutro. En consecuencia, posee significados diversos, según el país y el contexto específico en donde se enmarca, teniendo por lo tanto, una dimensión espacial y temporal. El mismo autor plantea que históricamente, los procesos de formación y desarrollo profesional, han sido considerados de manera aislada. El primero comprendía la cultura que se debía desarrollar y el segundo, la técnica o competencia que debía aplicarse.

En la actualidad, el análisis de la formación profesional implica sintetizar diversos componentes (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencias) y entenderla como un elemento imprescindible para la socialización de una determinada *praxis* contextualizada. Desde este punto de vista, la formación y desarrollo profesional preparan para el desempeño de una profesión, por lo que propone ya no hablar de profesión sino de cultura profesional, la cual se construye a partir de la formación inicial y de la permanente.

En el caso de la docencia, tiene que ver con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de la formación inicial (criterios de ingreso, orientaciones educativas, *currículum*), con los requisitos de ingreso a la profesión, el status y las condiciones de trabajo, la formación permanente, la evaluación de su trabajo, con secuencias de su itinerario profesional o trayectoria docente y con procesos paralelos como políticas educativas, curriculares, organizacionales, entre otros, que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional de los docentes y consecuentemente, al proceso de innovación y cambio en la escuela. De aquí que la formación no sea el único elemento de desarrollo de una cultura profesional, sino que es evidente también la incidencia de elementos laborales, económicos, de selección, de evaluación, entre otros.

En contraste con estas propuestas teóricas, al hablar de formación profesional, en la vida cotidiana de las escuelas, se hace referencia a la formación inicial y a la permanente. La formación inicial es la que ofrecen las escuelas normales. Estas escuelas brindan una formación docente escolarizada, sistematizada y dirigida a los diferentes niveles de la educación básica. La formación permanente, por su parte, es un proceso continuo en el cual el profesor en ejercicio está en constante actualización con miras a mejorar y a enriquecer su práctica docente (Téllez, 2003:22).

La UNESCO (1975), al referirse a la formación docente permanente, hace referencia al proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias. Desde aquí, la formación tendría tres procesos; inicial, inducción y perfeccionamiento. El primero está dado por la formación básicamente curricular, escolarizada y los procesos que esto implica. El segundo hace referencia al docente recién egresado y a los procesos necesarios de inserción en el contexto pedagógico laboral. Y el tercero, de perfeccionamiento, es un proceso que se inicia en el momento mismo de la formación y que se va especializando conforme se avanza en los niveles educativos a atender (no sólo hace alusión a la llamada formación permanente, que se visualiza en los profesores en servicio). En los últimos años, se ha dado mucha importancia, a la formación permanente.

En nuestro país, en los planes y programas para la formación profesional, se habla de formación inicial y de formación permanente o continua. La primera hace referencia a la formación básicamente curricular, la cual incluye elementos teóricos o disciplinarios, de aplicación y actitudinales-valorales, conformándose durante los estudios escolarizados realizados en el nivel de licenciatura. Se considera formación permanente a la que se recibe una vez concluidos los estudios iniciales y generalmente ocurre durante el ejercicio profesional.

I.3 La práctica docente como Práctica profesional

Una vez planteado lo referente a la formación y su relación con la formación profesional, se aborda el ejercicio profesional que tiene que ver con la docencia, esto es, la práctica docente. En la revisión realizada, se pueden apreciar perspectivas distintas para definirla. Los autores revisados coinciden en que está circunscrita a un contexto social que le da un sentido específico. Sin embargo, se puede percibir, que para su análisis se proponen criterios básicamente áulicos.

En este sentido, Téllez (2003:18) plantea que la docencia es un proceso complejo que se desarrolla en una institución educativa, dentro de un salón de clases, cuyos protagonistas son los alumnos y el profesor. En su estructura, es un proceso complejo, el cual se compone de múltiples elementos que se relacionan entre sí de manera dinámica, generando una red de relaciones maestro-alumnos y alumnos-alumnos, en donde se juegan aspectos de tipo psicológico, afectivo, social, institucional y curriculares. Ahí se pretende que los alumnos construyan su propio aprendizaje y que el maestro propicie un ambiente en el cual se logre tal propósito. Señala tres dimensiones de la práctica docente: aula, institución, social.

De manera semejante, para Zabala (2000:14) la estructura de la práctica docente obedece a múltiples determinantes; que tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, entre otros. Además es algo que se caracteriza por ser huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples, y también es compleja en la medida en que en ella se expresan múltiples factores como ideas, valores y hábitos pedagógicos. Así, entiende a la práctica docente como un microsistema definido por espacios, organización social, relaciones interactivas, formas de distribución del tiempo y usos determinados de los recursos didácticos, donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Por ende, se propone un concepto dinámico y reflexivo, que no puede reducirse al momento en que se producen los

procesos educativos en el aula. Tiene un antes y un después, y esto corresponde a los momentos de planeación y la evaluación.

El mismo autor menciona que los docentes pueden desarrollar la actividad profesional, sin plantearse el sentido profundo de las experiencias que se proponen y dejarse llevar por la inercia o la tradición; o bien, pueden intentar comprender la influencia que estas experiencias tienen e intervenir para un mejor provecho. No obstante, en cualquier caso, implica tener un conocimiento riguroso, saber identificar los factores que inciden en el crecimiento de los alumnos, pero además aceptar o no el papel que se tiene como maestro en ese crecimiento, y valorar si esta intervención es coherente con la idea que tenemos de la función de la escuela, y por ende, de la función social como enseñantes. La determinación de las finalidades y objetivos de la educación, sean explícitos o no, es el punto de partida de cualquier análisis de la práctica (Zabala, 2000:27). Lo que conforma la práctica docente está determinado por lo que sucede en el aula, y por el *currículum* oculto.

Para Pérez Gómez (1988), la práctica docente es una compleja, delicada y cambiante actividad profesional, donde el docente trata de provocar en el alumnado de forma permanente la reconstrucción del conocimiento que éste asimila acríticamente en su vida diaria. Entonces, se requiere un profesorado flexible y con la capacidad de ir incorporando en sus actuaciones personales y profesionales, los diferentes sentidos que pueden adaptar la construcción del conocimiento y las formas de saber contemporáneas.

Hernández y Sancho (2000:25) hacen notar que, por el carácter imprevisible y momentáneo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, se dificulta la actividad reflexiva del docente cuando se encuentra en el aula. Por ello, es necesario contar con recursos conceptuales y metodológicos que ayuden a entender e intervenir en situaciones educativas que son siempre singulares y por definición, complejas. Para enseñar, no basta que los docentes - tanto normalistas como universitarios- puedan tener un dominio teórico sobre la disciplina o área que se trabaje, porque ello no garantiza poder aplicarlos en el aula: se pueden conocer perfectamente los procesos para promover un aprendizaje desde la perspectiva constructivista y no ser constructivista en el trabajo realizado en el aula. Esto sucede debido a que no existe una conexión directa entre los conocimientos disciplinares y las teorías implícitas de un docente sobre los diferentes fenómenos que ocurren en el aula y en la escuela.

Por otro lado, entre las perspectivas que consideran a la práctica docente, como una actividad que va más allá del aula, se encuentra la de Ghilardi (1993:21) quien propone las siguientes dimensiones de la actividad del profesor:

- La enseñanza como trabajo; el fondo es que el enseñante es un trabajador que obra sobre la base de instrucciones bien precisas.
- La enseñanza como oficio: se requiere del docente un caudal de técnicas especializadas y no sólo el conocimiento del conjunto de reglas para poder aplicarlas. Una vez que haya recibido precisas consignas formativas, esté en condiciones de respetarlas sin necesidad de que ulteriormente se le especifiquen.
- La enseñanza como profesión: que posea caudal de técnicas, además la capacidad de expresar valoración autónoma y responsable, caudal de conocimientos teóricos que le permitan orientarse en la multiplicidad de situaciones. Aquí, el papel del

director, es el de garantizar los recursos necesarios para el desarrollo de trabajo, no tanto de control y supervisión.

- Como arte: técnica, procedimientos y conocimientos teóricos, además características personales que capacitan al enseñante para orientar el proceso de enseñanza según hipótesis e itinerarios de trabajo originales. Así, la enseñanza es el arte que expresa en forma accesible a los alumnos una comprensión de la naturaleza de aquello que se debe aprender. Para ello, debe contar con espacios de autonomía profesional, la valoración de su trabajo puede ser externa y autovalorativa. La dirección, estimulante y de apoyo.

De esta forma, el mismo autor propone la enseñanza como práctica social, en donde el docente no es sólo un técnico, sino que practica la comunicación e intercambio, por lo que el aspecto de maduración de la persona, también es muy importante para el desarrollo profesional, tanto individual como colectivo. Es decir, se consideran como únicos conocimientos profesionales a los conocimientos psicopedagógicos o disciplinares, pero se dejan de lado los desajustes de maduración y equilibrio de las personas que componen el colectivo profesional (Ghilardi, 1993:77).

En la misma línea, la práctica docente para Imbernón (1998), no se reduce al aula. En ésta, el papel del profesor es el propiciador de aprendizajes y fungirá como facilitador del proceso. Se busca que el alumno aprenda a indagar a través de sus propias estrategias. La práctica docente es fuente inagotable de conocimiento para el profesor, pues realiza constantes reflexiones acerca de ella. Por ende, es importante participar en reuniones educativas. Implica crear espacios de interrelación entre las personas que componen la organización. Requiere un modelo educativo profesionalizado, propuesto desde una política educativa nacional.

La práctica docente también está mediada por una red de relaciones de poder, que son respuesta a una determinada orientación, que incluye ideologías diversas sobre la educación, la cultura, la estructura social y las relaciones entre los elementos sociales. (Imbernón, 1998:33).

De manera semejante, para Fierro *et al.* (2003), la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. Entienden a aquélla como una *praxis* social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Este concepto, tiene como sustento al maestro y al alumno en cuanto sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, como insumos o productos del mismo. En este sentido, los maestros no sólo son responsables de llevar a cabo el proceso, sino que son también artífices del mismo.

Cada maestro recrea el proceso educativo con sus alumnos en su salón de clases, también da un nuevo significado a su propio trabajo. Con los colegas, con los padres de familia y con la autoridad educativa, tiene la posibilidad de enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que finalmente se refleje en una mejor educación para los alumnos.

Para estos autores, la práctica docente implica una actividad eminentemente relacional:

- Entre personas, principalmente con los alumnos.
- Con un saber colectivo (conocimiento) culturalmente organizado, que la escuela como institución, propone a través de una intervención sistemática y planificada.
- A todos los aspectos de la vida social. La actividad docente se desarrolla siempre en un tiempo y lugar determinados, entrando en relación con procesos económicos, políticos y culturales que conforman el contexto de su trabajo y van planteando distintos desafíos.
- Con la institución, la escuela es el lugar privilegiado de la formación tanto de los alumnos como del profesor. Además, está el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo en su conjunto y el profesor como trabajador agremiado, lo que le implica ciertas relaciones y condiciones laborales y sindicales.
- Con valores personales, sociales e instituciones.

Desde esta perspectiva, la práctica docente resulta inseparable de la gestión escolar⁴, ya que esta última alude a la construcción social de las prácticas educativas en el seno de lo institucional. Es ella, la que destaca la importancia de la compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, a través de los cuales cobra vida la práctica educativa.

En suma, en este capítulo y para los intereses de este trabajo, se rescata la perspectiva gadameriana, en cuanto a la noción de formación como proceso formador más que producto y la noción de trabajo como formador de sentido del sí mismo. De esta manera, la práctica docente se concibe como un trabajo mediante el cual se logra un “producto”: la formación del alumno con un perfil de egreso específico. Durante este proceso, el maestro también se forma y transforma a través del ejercicio de su práctica profesional; la docencia, obteniendo con ello un sentido de sí mismo.

Se recupera la connotación social que Jeager (1967) y Berger y Luckman (1997) resaltan del proceso de formación; la necesidad del ser humano de educar, la concepción del hombre como capaz de actuar, razonar y educar conscientemente, el proceso de autoconciencia a partir del cual se crea la identidad, y la formación como parte de la socialización primaria y secundaria a través de las cuales el individuo es dirigido y se dirige a sí mismo. Visto desde este ángulo, la práctica docente es entendida como la actividad del hombre, concebido como un ser activo en el proceso de formación, enmarcado por la socialización primaria y secundaria.

De la perspectiva institucionalista de la psicología social y en específico la interaccionista, se destacan la concepción del hombre como miembro integrante de un sistema sociocultural, al que se incorpora como participante activo de una realidad simbólica, el carácter intersubjetivo de los comportamientos que se materializan en situaciones específicas, y como respuesta a las actitudes mantenidas por otros respecto a él, proceso que desemboca en una manera de autoreconocerse. Lo anterior permite reconocer al docente como miembro integrante e integrador de un medio sociocultural, participante no sólo de una realidad física, sino también simbólica, donde sus comportamientos responden a situaciones específicas y como respuesta, a la vez que condicionante de las actitudes de los otros, por tanto

⁴ Se entiende por gestión escolar, el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan.

caracterizados por la intersubjetividad, con la posibilidad de autoreconocerse a través de este proceso.

La propuesta de Imbernón, de hablar de *cultura profesional* más que de profesión, abre la posibilidad de considerar a la profesionalización y a la formación como dos elementos -entre otros- que preparan para el desempeño de una profesión. Así también permite ubicar a la docencia como conformada por aspectos culturales, contextuales, de conocimiento disciplinar, ética y competencias, a la vez considerarla como elemento indispensable para la socialización de una determinada práctica contextualizada.

Con respecto a la práctica docente como práctica profesional, se rescata de las propuestas de Ghilardi y Fierro –consecuentes con la visión de Imbernón- su concepción de considerarla un proceso básicamente de comunicación e interrelación entre las personas que componen la organización, situándola como una práctica social, que va más allá de visualizar elementos técnicos de enseñanza. En su desarrollo intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

II EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y LA POSIBILIDAD DE DEVELAR SIGNIFICADOS

En este capítulo se hace una revisión de la perspectiva teórica del Interaccionismo Simbólico, en particular desde la perspectiva de Blumer (1969). Se parte de sus antecedentes generales, posteriormente se abordan sus principios teóricos, destacando el significado como parte medular de esta perspectiva, se continúa con la revisión de tres escenarios de la interacción intersubjetiva de la práctica docente; institución, organización y centros escolares y vida cotidiana. Finalmente se recupera la relación entre significados, identidad profesional y práctica docente.

II.1 Antecedentes de la perspectiva interaccionista

Algunos autores proveen la posibilidad de un acercamiento a la perspectiva del interaccionismo simbólico, a partir del recorrido, recopilación y análisis que hacen de la psicología social. De los que se han dedicado a realizar esta tarea, se recuperan tres, con el fin de citar solamente, de manera muy general, algunos trabajos que sirvieron de antecedentes a la perspectiva antes mencionada y que fue elegida para dar sentido teórico metodológico a la investigación realizada.

Morales (1999) ubica los trabajos de Sherif (1936), Asch (1952) y Lewin (1952) como pioneros de la perspectiva interaccionista de la psicología social⁵. Desde una perspectiva individual dentro de la corriente cognoscitiva, específicamente ubicados en la psicología de la Gestalt, estos autores hicieron notar que la interacción social da lugar a nuevos tipos de propiedades psicológicas, que los individuos se modifican psicológicamente y no sólo conductualmente, en los contextos grupales. Por medio de la interacción social, los miembros del grupo crean productos colectivos como normas sociales, valores, estereotipos, objetivos, creencias, dando lugar a estructuras y fuerzas sociopsicológicas en la cognición individual.

Por su parte, Blanco (1995:167-222) ubica al interaccionismo dentro de la tradición institucional⁶. La cual a su vez la expone en dos grandes perspectivas teóricas; las basadas en el hecho psicológico del rol y las que marcan una transición del papel fundamental del impulso al énfasis de la racionalidad. Es en esta última en donde clasifica a la perspectiva del Interaccionismo Simbólico. Entre los antecedentes importantes a esta última perspectiva, cita los trabajos de Mead, Rocheblave, Newcomb, Vigotsky, Simmel, Schutz, Dahrendorf, entre otros. A grandes rasgos, para la tradición institucional, el individuo no solamente reacciona a estímulos, sino que pertenece a un complejo sistema sociocultural del que forman parte instituciones y organizaciones de muy diverso orden y participa de la producción de una realidad simbólica, por lo que su comportamiento no es producto determinado por las situaciones de estimulación, sino de la asimilación e integración de los modelos normativos, valorativos, lingüísticos y comportamentales propios del sistema social.

Aun cuando se pueden identificar varias raíces filosóficas del Interaccionismo simbólico como corriente, las fuentes más directas, Munné (1989:276-280) las señala en la teoría psicosocial de Mead, la tradición norteamericana a través de la sociología de Cooley (1972),

⁵ Las otras dos, de las tres perspectivas que ubica son la tesis de la mente grupal y la del individualismo.

⁶ Son cinco las que el propone; grupal, individualista, institucional, lewiniana y la histórico-dialéctica.

de Dewey (1922) con su concepto de hábito y de Thomas (1923) con el de definición de la situación. El mismo autor señala una segunda influencia importante desde la sociología formal del alemán George Simmel (1858-1918) sobre todo en la obra de Goffman. Algunos trabajos sobre temas específicos de Park y Burges (1921), así como de Howard Becker (1953) y de Von Wiese (Timasheff, 1957). Otra fuente que se menciona es Alfred Schütz, con su influencia weberiana de dar relevancia crucial a la intención humana como fuente de significación. Munné (1995:71-82) ubica a la perspectiva del interaccionismo simbólico dentro de las teorías de las reglas y los roles. Sin embargo, el mismo autor afirma que aquélla va mucho más allá, puesto que hay partes esenciales en donde no coincide con las demás.

Como se puede observar, el interaccionismo simbólico es una corriente cercana a la sociología, tiene raíces heterogéneas y por sus supuestos teóricos, es indiscutible su filiación psicosocial. Dentro de ella, se pueden distinguir dos grandes vertientes: la de la escuela de Chicago representada principalmente por Herbert Blumer (1969) y la de Iowa, representada básicamente por Manford Khun (1964). Son fundamentales sus diferencias metodológicas, sobre todo en la importancia otorgada a la observación participante como técnica de investigación empírica. Aun cuando ambas posturas comparten la tesis de Mead, de que lo importante de la conducta es el significado de la misma y que únicamente si se analiza el mundo interior del actor pueden aprehenderse los significados que éste da a su conducta, para Khun la meta es hacer predicciones generales sobre la conducta social por lo que tiende a una ciencia más positivista y de carácter nomotético; mientras que para Blumer (1969) el objetivo es hacer “inteligible la sociedad moderna” por lo que tiende hacia una ciencia humanista y de carácter idiográfico, para una aprehensión comprensiva del comportamiento. El presente trabajo tiene como fundamento teórico este último.

II.2 Principios teóricos

Blumer (1969) elabora su postura a partir de tres premisas que considera medulares, que a la vez lo diferencian de otros criterios de explicación sociológicas como psicológicas.

1. las personas actúan hacia los objetos, dentro de su entorno, sobre la base de significados que ellos les atribuyen.
2. el significado de las cosas se deriva o surge de la interacción.
3. los significados son aplicados o modificados a partir de la interpretación que la persona realiza en su encuentro con diferentes aspectos.

Como se puede notar, la primera premisa habla de la importancia del significado, e implica que las personas actúan en un entorno específico y hacia objetos que de alguna manera son significativos para ellos, es decir, presupone una elección de los objetos de ese entorno, y el significado puede variar según el contexto en el que se encuentre.

La segunda premisa, versa sobre cómo se origina el significado. De ello, se deriva la importancia que Blumer le da al proceso de interacción. Es en condiciones de interacción social donde surgen, se construyen y se reconstruyen los significados. Sin embargo, cabe destacar lo que desde la perspectiva del autor se entiende por interacción social, ya que no solamente hace notar la interacción que se da entre la persona y el otro, sino también la interacción que sucede consigo mismo. Ambas formas de interacción son procesos sociales, sólo que uno es un proceso social externo, y el segundo es un proceso social de internalización. A través de este último proceso, las personas llegan a adaptar sus

actividades a los otros y la forma de sus propias conductas individuales. Pero tales conductas -la actividad conjunta y la individual- son formadas en y a través de procesos continuos. No son mera expresión o producto de lo que la gente trae a su interacción o de sus antecedentes.

La tercera premisa, alude al proceso mismo de la formación de significados, es decir, cómo se elabora su contenido y cuándo se modifica. Si bien el significado de las cosas es formado en el contexto de la interacción social y derivado por las personas desde esta interacción, éste no se aplica simplemente en su acción. Involucra un mismo proceso interpretativo y a la vez formativo, porque incluye la revisión de significados como instrumentos necesarios para guiar y orientar la acción.

La interpretación incluye dos pasos: primero, el individuo elige los objetos hacia los cuales desea actuar, el sentido que éstos tienen para él y el significado que percibe de los otros en relación con esos mismos objetos. Segundo, durante este proceso interno, el individuo sopesa y evalúa los distintos sentidos utilizados por él en el pasado, denotando una selección, comparación, suspensión, reagrupación y finalmente, una transformación de los significados en esta nueva situación hacia la cual dirige su acción (de Cimet, 1993:127-132). De lo anterior se deriva el interés de Blumer en los aspectos procesuales, más que en los estructurales, para poder comprender el comportamiento de las personas.

De Cimet (1993) resume lo que Blumer denomina *imágenes de raíz*. A través de ellas, la autora señala que se pueden visualizar dos aspectos fundamentales de la propuesta blumeriana; su percepción de la sociedad y del comportamiento humano. Desde su perspectiva, las resume;

1. La sociedad o la vida de los grupos humanos. Según Blumer (1969), la sociedad debe ser entendida a partir de individuos en acción continua. Todas las actividades individuales y grupales son siempre llevadas a cabo en referencia a las situaciones concretas donde se desempeña una acción. En la acción -entendida en términos de interacción- se ajusta⁷ la propia acción al criterio del otro y viceversa. Esta forma de ver a la sociedad como proceso interactivo, donde el individuo tiene la posibilidad de definir su situación y actuar en concordancia, es contraria a la concepción estructural de la sociedad, quien olvida que los rasgos (estructurales) sociales son creados, mantenidos o cambiados por las acciones de la gente. Para Blumer, los rasgos-estructuras, enfatizados por dicha perspectiva teórica, como roles o las clases sociales, manifiestan las condiciones para el comportamiento humano y para la interacción, pero no los determina.
2. La naturaleza de la interacción social. No es solamente un medio por el cual los “determinantes sociales” como normas, posiciones, status, valores, sanciones o motivos y actitudes, entre otros, producen comportamientos, sino que, es ante todo un proceso interpretativo⁸, en donde fluyen las interpretaciones entre unos y otros. De

⁷ El significado está elaborado tomando en cuenta la acción del otro, condición que permite captar anticipadamente las reacciones de los demás participantes y de este modo ajustar la propia conducta según los requerimientos del momento. A este proceso se le llama ajuste.

⁸ La interpretación no debería ser vista como mera aplicación automática del significado establecido, sino como un proceso formativo en el cual los significados son usados y revisados como instrumentos para la orientación y formación de la acción. Necesariamente implica ver que los significados juegan su parte en la acción a través de un proceso de autointeracción (Blumer, 1969:5).

esta forma, la interacción social, individual o colectiva, implica un proceso complejo de indicación: unos indican a los otros cómo actuar, y los otros interpretan esas indicaciones, mientras con sus acciones suministran nuevas indicaciones que, deben ser interpretadas nuevamente, de este modo pueden asegurar que sus indicaciones previas fueron correctamente interpretadas. Desde esta perspectiva, se visualiza a la vida humana como un proceso formativo en continuo desarrollo de ajustes cambiantes.

3. Los individuos como actores. El ser humano puede ser un objeto de su propia acción, cualidad que emerge del proceso de interacción social, y no como cosa de la psique. Es así como se forma una idea de su propio sí mismo, con el cual dialoga y se responde como si fuera un otro, de esta manera se comunica, para tomar una determinación.
4. La acción humana. Los seres humanos construyen su acción con base a lo que ellos perciben, valoran o interpretan. Es a partir de este proceso que proyectan sus líneas de acción. Sin embargo, hay que recordar que la autointeracción -la capacidad del individuo para hacer indicaciones a sí mismo- es medular durante ese proceso.
5. El enlace entre las diferentes líneas de acción. La acción conjunta de la colectividad, es un enlace de los actos separados de los participantes. Una característica de la sociedad humana, es que en ella se construyen formas recurrentes de acción conjunta. Lo que supone que en la mayoría de las situaciones, las personas conocen perfectamente cómo actuarán los otros. Los participantes construyen sus líneas de acción y las adaptan a los otros a través de procesos duales de designación e interpretación. En este proceso, esas líneas de acción pueden ser cambiadas así como reafirmadas. De ahí que la aceptación de normas, valores, roles, entre otros, está sustentada por un proceso de interacción social, ya sea para un cambio o para su retención.

II.3 La importancia del significado

Las formas de actuar de los individuos objetivan su subjetividad, pero no la pueden plasmar tal cual, o puede no ser inmediatamente asequible a los otros, dado que lo que vemos es la acción y no la subjetividad subyacente.

Blumer (1969) critica las formas tradicionales de ver el significado y las resume en dos; las que explican al significado como intrínseco al objeto y las que lo explican a partir del sentir particular de la persona. Estas explicaciones obvian el proceso en el que los actores construyen el significado, mismo que tiene su formación en la interacción social, por lo que surge en una relación activa de la persona, en una situación específica, durante la cual, las expresiones y actuaciones favorables o desfavorables de las otras personas en relación con el objeto, son tomadas para elaborar y atribuir significados propios respecto del mismo referente.

Para de Cimet (1993:120) el concepto de "significado" constituye la idea central de la perspectiva blumeriana, el significado que el individuo o una colectividad atribuye a tal o cual cosa, determina su comportamiento, su acción y su relación con los otros, esto que para Blumer es obvio -continúa la autora- para diversas teorías macrosociológicas no lo es. Desde la perspectiva de estas últimas, el comportamiento del individuo está sujeto a distintos

factores externos (posición social, prescripciones culturales y afiliaciones grupales) o internos (valores, actitudes, estímulos, motivos conscientes o inconscientes), que subordinan su conducta, por lo que el comportamiento obedece a condiciones preexistentes, dejando fuera la capacidad de interpretación y autointeracción del individuo.

II.4 Escenarios de la intersubjetividad

Partiendo de la importancia que el significado tiene en la vida humana, concretamente en las formas de actuar, se considera pertinente revisar tres escenarios relevantes para este estudio, ya que conforman el entorno en donde los significados son construidos y reconstruidos; lo institucional, la organización y los centros escolares, así como la vida cotidiana.

II.4.1 Institución

Para Mead la institución, no es más que una organización de actitudes que todos llevamos dentro, una creación interpersonal, un producto de la intersubjetividad (Blanco 1995:205).

Para Charles Ellwood (en Blanco, 1995:205), en cambio, a medida que se va consolidando la actitud mental que los individuos mantienen unos respecto de otros, van emergiendo los hábitos sociales; y a su lado, la estructura grupal e institucional.

Desde un enfoque psicoanalítico, Bleger (1994:14) menciona que la institución asegura silenciosamente las continuidades, su invención incesante no puede proceder sino del reconocimiento de sus funciones y de su legitimidad, que tiene que darse a la vez por parte de la política y por parte de la instancia psíquica de los sujetos singulares.

Según Berger y Luckmann (1997), la autoproducción del hombre es siempre una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. El orden social es un producto humano constante, realizado por el hombre en el curso de su continua externalización. Toda actividad humana está sujeta a la habituación, ésta es producto de todo acto que se repite con frecuencia. De acuerdo con los significados otorgados por el hombre a su actividad, la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, dando lugar a la institucionalización. En esta lógica, la institución aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, dando como resultado la tipificalidad, no sólo de las acciones sino también de los actores.

Las tipificaciones también implican inherentemente, historicidad y control, ya que no se construyen en un instante, sino en el curso de una historia compartida. Siempre tienen una historia de la cual son producto. También controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano. Un sector de la actividad humana se ha institucionalizado, cuando ha sido sometido al control social. En este sentido, el trabajo, la sexualidad y la territorialidad son focos probables de tipificación y habituación, es decir, han adquirido formas, controles, hábitos.

Las instituciones, al adquirir historicidad y objetividad a través de su permanencia, se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos, como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo. De esta manera, las instituciones invocan autoridad sobre el individuo, con independencia de los

significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y por ende, más controlado se vuelve. Como consecuencia, el comportamiento se encauzará “espontáneamente” a través de los canales fijados por las instituciones. Esto implica que cuanto más se dé por establecido el comportamiento en el plano del significado, tanto más se reducirán las opciones posibles a los “programas” institucionales, y tanto más previsible y controlado será el comportamiento.

Toda institución provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas, define y construye los roles que han de desempeñarse, por lo que en el acto controla y prevé todos esos comportamientos. Se aprende a ver esta situación como real, verdadera y legítima⁹, por lo que toda desviación radical, aparece como una desviación de la realidad, lo que promueve la continuidad de la anterior. A la vez, los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino como producidos por la “naturaleza de las cosas”. Esto implica que el mundo puede aprehenderse en términos reificados¹⁰.

En el mismo sentido, Jiménez (1993) plantea que cuando se habla de institución se hace alusión a un lugar preexistente con sus normas explícitas que la rigen y equilibran, al mismo tiempo que le dan estabilidad. La institución escolar es un ejemplo de una realidad preexistente, compleja y rígida y organizada, que se encuentra en un constante dinamismo: con sus normas, modelos y formas de relación específicas entre los sujetos involucrados en ella; docentes alumnos autoridades.

La educación, como tal, se ha construido como una de las instituciones más importantes en nuestra sociedad. Ya sea que se entienda en su acepción más amplia, como comportamiento institucionalizado; o como una estructura formalmente establecida. La práctica docente es una actividad que se objetiva en el marco de una institución, con una organización determinada y en un espacio específico. Aquí, la organización en los centros escolares reviste importancia fundamental, en tanto conforma el entorno inmediato de la docencia.

II.4.2 Centros educativos y organización

De manera general, la organización es entendida como un medio, un instrumento para hacer algo, identificándose ciertos elementos; el ser humano, la realización de actividades, la división del trabajo y/o especialización, el intercambio de información, la jerarquización y los objetivos comunes (Bonilla, 2001:16).

⁹ Consiste en lograr que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas, lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles (la totalidad de orden institucional deberá tener sentido y la totalidad de la vida del individuo debe cobrar significado subjetivo. Esta produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. Existen niveles de legitimación: incipiente, pragmático, teórico y los universos simbólicos, estos últimos procesos de significación que se refieren a realidades que no son de la experiencia cotidiana. Ofrece el nivel más alto de integración a los significados discrepantes dentro de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1997: 120-121).

¹⁰ Es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La identidad misma (la propia y la de los otros) puede reificarse cuando se da una identificación total con sus tipificaciones socialmente atribuidas, entonces el individuo es aprehendido nada más que como ese tipo (*Ibid.*:116).

La interrelación de individuos en las organizaciones obedece a la estructura formal interna o puede darse de manera espontánea. La primera, está determinada por los organigramas y las funciones establecidas; mientras que la segunda se produce entre las mismas personas, al margen de los papeles que desempeñan dentro de ella.

Así, existen organizaciones formales e informales. Las primeras se caracterizan en general por poseer un sistema de división del trabajo, las actividades son coordinadas para conseguir un objetivo predeterminado, implica que sus integrantes sean capaces de comunicarse entre sí, estén dispuestos a actuar y a participar con un propósito común. Se da la delimitación de funciones, jerarquización, la delegación de actividades y responsabilidad, la dirección y los mecanismos de control. No hay posibilidad de elegir a las personas ni el momento para interactuar.

Las informales nacen del agrupamiento espontáneo de los miembros en una organización formal. El agrupamiento es espontáneo, la interrelación voluntaria y con las personas que se eligen. Facilita la comunicación entre las personas y propicia la creación de grupos. La organización informal tiene la característica de retener el poder, lo cual influye de forma decisiva tanto en la eficiencia como en la productividad.

Desde una postura sistémica (Bonilla, 2001), la institución es un sistema social que mediante la utilización de recursos actúa coordinadamente para la consecución de los objetivos para los que fue creada. En este sentido, se afirma que las acciones que se desarrollan dentro de una institución repercuten en mayor o menor medida, en la totalidad del entorno social. Las organizaciones tienen la característica de que se constituyen con un propósito específico. Para ello se elaboran objetivos, que se pueden clasificar en sociales, técnicos y de servicio. Las escuelas o instituciones educativas entrarían dentro de las de servicio.

La escuela es el espacio en donde convergen una serie de proyectos económicos, políticos e ideológicos. Es a través de lo que sucede en ellas, que se intenta medir la calidad educativa. En un análisis sobre la relación entre escuela-productividad-calidad educativa y producción, Ghilardi (1993:13) llega a la conclusión de que en la actualidad si bien se tiene el propósito de recuperar la eficiencia y la productividad del sistema formativo, se termina por asignar una preeminencia casi exclusiva a las soluciones de tipo técnico-estructural. Por otro lado, el caudal de conocimientos de habilidad que la escuela debe desarrollar en los alumnos, parece que sólo se planteara en relación con su inmediata aplicación en el mundo de la producción. También en este caso, la exigencia de conseguir una calidad formativa más elevada nació de la preocupación por mejorar la competitividad económica del país.

En el mismo sentido, Tedesco (1992:28) afirma que la definición de necesidades básicas de aprendizaje y de perfiles de desempeño, no es una operación pedagógica, sino una operación sociopolítica, es la sociedad la que debe decir que desempeño quiere para sus egresados.

Desde un enfoque interpretativo-cultural (Hargreaves, 1996), la organización de la escuela se comprende como la aparente falta de cohesión a otro nivel, encierra un conjunto compartido de pautas de acción, creencias y costumbres del grupo, que entretengan la conducta de sus miembros. Desde esta perspectiva, las escuelas no son realidades naturales, sino construcciones culturales, que primariamente están configuradas por significados, intenciones humanas, modos de ver y comprender; es decir, realidades subjetivamente construidas y compartidas socialmente por el grupo. Desde esta perspectiva, las personas son parte inherente de las organizaciones, más aun, las organizaciones son

expresión de cómo la gente expresa, percibe y vive en la institución. Las organizaciones no son cosas, son realidades construidas socialmente. Una organización es experiencia subjetivamente vivida y socialmente compartida, cuya cualidad varía de unas a otras.

Si se parte del enfoque técnico/gerencial de la organización, se identifica a la escuela con la imagen de una burocracia racional, con una determinada estructura formal, en la que se supone hay un conjunto especificado de objetivos, un sistema formal de control, una integración de cada parte, contribuyendo cada una (en su nivel) a cumplir los fines generales de la organización. Existen órganos y personas encargadas de establecer la coordinación y de definir las conductas aceptables de los miembros en la planificación general (Bolívar, 2000:86).

Como reacción a la imagen burocrática, se reconoce a los centros escolares con una especificidad organizativa propia. Meyer y Row (1977; en Bolívar, 2000) afirman que los centros escolares, por su propia naturaleza, son incompatibles con cualquier forma de control racional, lo que ellos llaman *anarquía organizada* o sistema débilmente articulado. Sus elementos guardan una autonomía funcional, en el que la estructura está desconectada del trabajo particular de cada miembro y éste, de los resultados; las reglas institucionales tienen una función de mito que los miembros aceptan.

Desde la perspectiva de la organización como comunidad en colaboración (Sergiovanni, 1994; en Bolívar, 2000:217), los llamados “nuevos valores” (solidaridad, coordinación, colaboración, autonomía, interdependencia, discusión y negociación, reflexión y crítica) conforman una cultura propicia al cambio educativo permanente. Y a partir de ésta, se busca resquebrajar la cultura del individualismo, promoviendo la colegialidad y el sentido de trabajo en equipo. Así, el aprendizaje estará en todos los niveles de la organización: alumnos, maestros, directivos, personal manual. También, teniendo una relación con la comunidad local, a través de las necesidades y demandas de la propia comunidad.

Los centros escolares poseen sus formas de organización que sirven como el marco organizador y de gestión de los procesos de profesionalización: sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación (Imbernón, 1998: 67-81). El desarrollo profesional y la formación deben realizarse a la par que el desarrollo de la institución. Los modelos de formación permanente de los profesores están directamente relacionados con la organización y el modelo de formación que adopte. Aquéllos se diferencian por las concepciones, la aplicación, la gestión, la investigación de la formación¹¹.

En una línea similar, Weick (1990; en Gore y Vázquez, 2004) plantea que la organización está ligada, partiendo del supuesto de que lo que cada uno hace, es como respuesta o está en conexión directa con algún otro. Por ende, para Gore y Vázquez (2004) el conocimiento organizativo de la escuela no está en sus materias, está en el sistema de vínculos. Aunque enseñe conocimiento disciplinar, la escuela se asienta, como toda organización, en conocimientos colectivos y tácitos.

Lo que el colectivo ha aprendido constituyéndose como tal, es el recurso básico de la enseñanza. La generación de nuevas capacidades colectivas, en sí mismas, son un

¹¹ Al respecto el autor menciona y explica los siguientes: el modelo de formación orientada individualmente, el modelo de observación/evaluación, el modelo de desarrollo y mejora, el modelo de entrenamiento o institucional, el modelo de investigación o indagativo y el modelo de formación y cultura profesional

conocimiento que habilita interacciones progresivas, capaces de incidir sobre los diferentes espacios organizativos. En estos procesos, no hay solamente gente que enseña y gente que aprende. Todos aprenden algo y todos enseñan algo, desde sus diferentes roles. Por ende, los conocimientos explícitos que se enseñan en el aula a las nuevas generaciones, tienen como soporte los conocimientos tácitos, que las diferentes redes que constituyen la escuela van construyendo en su activar.

Para los autores citados, el conocimiento explícito sigue programas de enseñanza, pero el conocimiento tácito también tiene su agenda, por lo que es necesario establecer, también, criterios de avance no solamente académicos, sino también relacionales, valorales, actitudinales en maestros y alumnos, por ejemplo; modificación de actitudes, presencia/ausencia de ciertos valores.

Para ello, es necesario que las instituciones educativas no sólo tengan información (sobre ellas mismas y lo disciplinario) y la promuevan. El conocimiento requiere de información, pero la información no es conocimiento (Von Krogh, 1998; en Gore y Vázquez, 2004). La información puede ser inerte, el conocimiento es siempre operable, debe poder usarse en situaciones distintas de aquéllas en las cuales ha sido adquirido. Ello implica una capacidad para leer contextos, donde reside la sensibilidad sobre cuando usarlo y la inclinación a hacerlo.

En consecuencia, para entender a la organización, es fundamental partir de la vida cotidiana, pues desde su observación se puede acceder a conocimientos más profundos de las formas de interacción que fluyen en ella. Sobre todo en la posibilidad de aprehender las formas repetidas de comportamiento, que van marcando las pautas que posibilitan que los individuos signifiquen de manera similar lo vivido en una comunidad determinada. La vida cotidiana constituye el punto de inicio y de retorno de todo proceso de interacción y por tanto de significación, por lo que a continuación se profundiza en esta área.

II.4.3 Vida cotidiana

Berger y Luckmann (1997:36-37) hacen notar que los objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad. La conciencia, pues, es capaz de moverse en realidades múltiples que coexisten en el mundo. Entre éstas, existe una que se presenta como la realidad por excelencia; la vida cotidiana. Esta se percibe como una realidad ordenada, objetivada, constituida por un orden de objetos que han sido designados antes de que uno aparezca en escena. El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando se quiere desafiar esa imposición, ello implica hacer un esfuerzo deliberado y no fácil.

La vida cotidiana no se agota por las presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora, es decir, se experimenta en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Al mismo tiempo, se nos presenta como un mundo intersubjetivo, que es compartido con otros, que pueden tener perspectiva diferentes del mundo común. A pesar de ello, también se sabe que hay una correspondencia continua entre los significados.

Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana son las objetivaciones de los procesos y significados subjetivos, por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común. La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se

manifiesta en productos de la actividad humana. Estos sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen. Un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial, es la significación, esto es, la producción humana de signos.

El lenguaje se origina en la vida cotidiana, a la que toma como referencia primordial. Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. Éste se nos presenta como un hecho externo a uno mismo y su efecto es cohercitivo. También tipifica experiencias, permitiéndonos incluirlas en categorías amplias.

De manera semejante, Wolf (Lindon 1999:8) plantea lo cotidiano como el lugar fundamental de intersección entre el individuo y la sociedad, por lo que destaca la importancia de estudiar los sentidos que llevan las prácticas sociales y su imposibilidad de ser estudiadas al margen de ellos.

Sin embargo, se pueden advertir diferentes posturas en torno a cómo se visualiza lo cotidiano. Lindon (1999:8-10), en su compilación de varios trabajos sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana, cita a Pina Lalli, para quien el compromiso fundamental de lo cotidiano es asegurar la permanencia de lo social, observándose que destaca un papel reproductivo de la condición social del hombre. Mientras que para Norbert Elias, también citado por la autora, lo cotidiano es la manera en que los hombres, en su relación con sus vivencias de la estructuras contribuyen tanto a su reproducción como a su transformación, advirtiéndose en este caso, una concepción de reproducción de lo cotidiano, pero al mismo tiempo de transformación.

Para Lindon (1999:12), se pueden identificar componentes de la vida cotidiana, como el trabajo, el ocio, la sexualidad, etc. Pero lo específico no está en el elemento o componente, sino en el tipo de mirada que los actores hacen de éste.

Ya desde una perspectiva de vida cotidiana, en el espacio escolar, Rockwell y Mercado (1999) plantean a la escuela como el lugar del trabajo docente, en donde conocer la experiencia escolar implica abordar el proceso como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el *currículum* oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso, es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto.

Para estas autoras, la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original, es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real para los alumnos, pero también para maestros. A partir de esas prácticas, tanto unos como otros tienen procesos formativos.

Sin embargo Rockwell (1998:88) hace notar que la vida cotidiana aparece ante nosotros como algo ya dado, ordenado, lo que le da la apariencia de inmóvil, a ello contribuye la

relativa continuidad que los problemas y las relaciones guardan en la cotidianidad¹². La inmovilidad aparente hace ver homogéneo al trabajo de los maestros, como igual en todas las escuelas.

El reconocer al trabajo de los maestros ejercido por sujetos concretos, no sólo rompe el esquema del ejercicio magisterial homogéneo, sino que además permite reconocer que tal ejercicio existe gracias a esos sujetos y que es mediante su desempeño que tales sujetos se construyen a sí mismos y a la institución.

Por otro lado, el trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, en donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. En cada escuela, el trabajo del maestro se construye en la cotidianidad escolar en la cual intervienen las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ellas. Estas provienen de la historia de su constitución y la localidad y su relación con la comunidad, de cómo la organiza el director en turno. De esta combinación, surgen necesidades y prioridades que devienen en tareas para los maestros, tanto de enseñanza, como de otra índole. Con el cumplimiento de esas exigencias, las escuelas se juegan su presencia ante las autoridades.

Los maestros, por su parte, también ponen en acto sus intereses laborales y personales; sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias de oficio de maestro y necesarias para sobrevivir en ese mundo.

Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior, son los elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros. Este proceso alude a los movimientos que se van produciendo en la cotidianidad escolar entre ambos elementos. Esto significa que el contenido del trabajo (y yo diría sus significados) no se definen de una vez para siempre, a través de una configuración definitiva, sino que dichos elementos interactúan modificándose permanentemente.

Entendida así la definición del contenido del trabajo del maestro, resulta un componente de la construcción cotidiana de la escuela y de aquél como trabajador. En ella, el maestro se enajena y/o realiza, cumple con su obligación laboral y se apropia del sentido de su trabajo (Rockwell, 1998:91). Por su parte, Carrizales (1990:47) hace notar precisamente esa posibilidad dual que ofrece la cotidianidad, conceptuándola en lo que llama la doble dimensión de la formación en lo cotidiano: continuidad y ruptura. El autor menciona que, al igual que en la cotidianidad se instalan los hábitos, las costumbres, los prejuicios, entre otros, y la posibilidad de su continuidad; de la misma manera, es en la cotidianidad que se gesta la ruptura que pone en crisis el orden, la norma, los modelos e inicia un proceso de reflexión. Con la ruptura se mueven estructuras emocionales por el distanciamiento que deviene con las certezas, posibilitando procesos de duda, confusión y creación.

Con la posibilidad que otorga la revisión anterior, sobre la escuela como una organización, se deriva que, en el contexto de este trabajo, por escuela se entiende el lugar en donde tiene cabida el desarrollo educativo formal de los ciudadanos, en un contexto histórico social determinado. En su acepción más común, es el lugar físico en el cual convergen toda una serie de interrelaciones que tienen como fundamento la educación. En este sentido las interacciones se dan entre personas (maestros, alumnos, personal manual, autoridades),

¹² Esto hace ver a los normalistas y universitarios como estereotipos, fijos, pero en realidad han cambiado sus significados

entre grupos (que se forman al interior de la escuela, formales y no formales), entre procesos (educativos, políticos, culturales, académicos, psicológicos, laborales, y económicos), en un contexto histórico y sociocultural, con una relación determinada con la comunidad local, estatal, nacional e incluso internacional, a través de las políticas emitidas por organismos internacionales como el Banco Mundial (Kent, 1995:19), la OCDE (OCDE-CERI, 1985). Entonces, la escuela pasa de ser un lugar sólo físico, a un lugar de interacción social, donde la intersubjetividad adquiere una importancia relevante.

De esta manera, desde la perspectiva interaccionista, la escuela como un espacio organizacional tiene que ser vista, estudiada y explicada en términos de los procesos de interpretación encadenados en y por los actores participantes, a partir de cómo ellos toman la situación desde sus respectivas posiciones en la organización. Las formas recurrentes y estables de acción conjunta no conducen automáticamente a sus formas fijadas, sino que éstas se sostienen por el significado que las personas le atribuyen al tipo de situación, en la cual la acción conjunta se repite. El otro punto es reconocer que la acción conjunta está temporalmente ligada con acciones conjuntas previas, son siempre en algún grado consecuencia de su pasado, por lo que, hay que poner atención en las ligas históricas de lo que esta siendo estudiado.

II.5 Significados, identidad profesional y práctica docente

La práctica docente como práctica profesional, al menos la que aquí nos ocupa, se realiza en el contexto escolar, es decir institucional: está sujeta a una organización específica y se rige por una normatividad establecida. La vida cotidiana educativa transcurre en este marco concreto, se va construyendo día a día a partir de las condiciones objetivas propias y por tanto también de y por procesos subjetivos, de estos últimos son de particular interés los significados.

Aunque las normas institucionalizadas son elementos de la acción manifiesta en la situación, para el interaccionismo simbólico, no son componentes inmediatos de ésta, ni principios absolutos del comportamiento. No niega la existencia de las normas institucionalizadas, ni tampoco las estructuras sociales, solamente las relega a segundo plano. Para Blumer, antes de que se defina la situación y antes de que ésta reciba su significado, la persona tiene que visualizarse dentro de ella, visualizar su lugar, la posición particular que ocupa en la misma y considerar las posibles consecuencia de su propia acción, implica un conocimiento comprensivo de la situación (de Cimet:134).

De esta manera, para entender la acción de las personas es necesario en primer lugar; identificar su mundo de objetos, cuáles existen para él y el significado que les confiere. Cuáles son los aspectos de la cotidianidad percibe como importantes. Es a partir de ahí, que se puede estar en condiciones de acceder a su mundo simbólico, y conocer desde donde orienta su actuar. En segundo lugar, tener presente que la vida y acción de la gente, necesariamente se modifica en consecuencia con los cambios que toman lugar en su mundo de objetos, entonces, lo que le es significativo en este momento, puede no serlo en otro (Blumer, 1969).

De lo anterior se deduce que, para entender la práctica docente que se realiza en una institución específica, es necesario explorar cómo significan los actores esta práctica profesional, desde qué referentes lo hacen. Así, también, hay que partir del entendido que, la configuración de la identidad en los profesores se da en un proceso de interacción humana,

la cual se constituye desde y en la subjetividad de los sujetos que la experimentan, por lo que no puede ser concebida como una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca al sujeto, sino como una construcción que se desarrolla mediante un proceso intersubjetivo y relacional (Jiménez, en Medina, 2005:127).

Por lo mismo, es necesario conocer el entorno en que se mueven las personas, para que, de esta manera, se pueda comprender, cuáles son las variables que más significan dichos actores en el ejercicio de su práctica profesional, en un momento determinado, qué aspectos de su historia personal y colectiva se hacen presentes en sus formas de significar. Así mismo, se asume que los procesos formativos escolares promueven ciertos significados que son aprehendidos por los sujetos, que pasan a formar parte de sí mismos, convirtiéndose en referentes a partir de los cuales significan formas de hacer, de concebir, de interactuar, y que los pueden identificar en momentos específicos de su práctica profesional, en este caso, su práctica docente.

Sólo así se puede estar en condiciones de poder visualizar si la formación que se han procurado como profesionistas, tiene que ver con la manera en que significan esa práctica docente y su entorno; o bien, si son otras las variables que, dado su escenario y los significados que les atribuyen, son las que tienen mayor influencia en la significación de su práctica profesional.

A manera de resumen, las aportaciones de Morales, Blanco y Munné desde el recorrido que hacen sobre diferentes perspectivas de la psicología social, y en específico del interaccionismo simbólico, permiten reconocer que el hombre pertenece a un sistema sociocultural complejo, que forma parte de instituciones y organizaciones, y entender que tanto su conducta como su psique son producto de la asimilación de los modelos normativos, valorativos, lingüísticos y comportamentales, propios del sistema social al que pertenece.

Por otro lado, la perspectiva de Blumer posibilita visualizar al ser humano como activo, creador, productor de significados, de esa sociedad a la que pertenece. Donde la capacidad de interpretación, la interacción consigo mismo y con el otro, toma importancia fundamental para la formación de significados o bien la modificación de éstos.

Berger y Luckmann nos hacen notar que en la sociedad humana, la mayoría de las conductas son recurrentes, lo que nos permite saber como actuarán los otros, situación que da lugar a la institucionalización de las conductas, construyéndose en la cotidianidad, en una historia compartida. Al adquirir historia, la institución se percibe como con vida propia, perdiéndose de vista una parte del proceso de su formación, es decir, los significados ya no se visualizan como productores de la institución, sino sólo como productos de ella.

Al instituirse las conductas recurrentes, se vuelven “naturales”, teniendo como resultado que las conductas diferentes se perciban como desviadas y por tanto sean cohercionadas por los mismos sujetos para volverse a la “normalidad”, lo que garantiza la continuidad de las primeras, siendo una manera “espontánea” de encauzar los comportamientos. En la misma línea, pero desde una perspectiva psicológica, con Mead se destaca el papel que juega la intersubjetividad en la conformación de lo instituido.

En el plano de la escuela como institución, Jiménez concreta los puntos anteriores al presentar a ésta como un ejemplo de realidad preexistente, compleja, rígida y organizada, con constante dinamismo, con sus normas, modelos y formas de relación específicas entre los sujetos involucrados en ella. Sin embargo, Heavres destaca la especificidad de las

escuelas, diferentes unas de otras, debido a su construcción como realidades culturales, configuradas por significados, intenciones, modos de ver, comprender realidades subjetivamente construidas y compartidas por los sujetos que las conforman.

Por otro lado, si con Bolívar se revisa la imagen burocrática de los centros escolares y la necesidad de transitar hacia su conformación como comunidades de aprendizaje. Con Ghilardi y con Tedesco, se rescata la importancia de visualizar la escuela en un contexto social; como la organización en donde se cristalizan decisiones sociopolíticas, más que pedagógicas, a la vez que son el marco organizador y de gestión de los procesos de profesionalización, desde la perspectiva de Imbernón. Finalmente con Weick, se recupera el aspecto relacional de la organización escolar; la importancia de entender los vínculos que se establecen entre los actores, así como los conocimientos tácitos que se construyen, y no sólo los disciplinarios, como vitales en la comprensión de las escuelas como organizaciones.

Más adelante, con Lindon se visualiza la importancia de la vida cotidiana en la aprehensión de las formas repetidas (institucionalizadas) del comportamiento, cuyos fundamentos son las objetivaciones de procesos y significados subjetivos. Destacándose con Elías Norbert, lo cotidiano como el espacio donde se construye tanto la reproducción como la transformación de lo instituido y se retoman a Rockwell y Reyes Esparza para especificar en el ámbito educativo.

La perspectiva de Rockwell, nos previene en cuanto a que lo ordenado de la vida cotidiana en las escuelas, da la apariencia de inmovilidad, y de homogéneo el trabajo de los maestros, como igual en todas las escuelas. Sin embargo, puntualiza que los maestros ponen en juego sus intereses, posiciones, concepciones sobre su trabajo, las formas de manejarse en las relaciones del oficio y con el mundo, en el momento de desempeñar su trabajo docente. A partir de su desempeño, se construyen a sí mismos y a la institución.

A la vez, nos alerta a no perder de vista que este desempeño es también producto de la relación sujeto – institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. De aquí emergen necesidades y prioridades que derivan en tareas para los maestros, tanto de enseñanza como de dinámicas. Todos estos elementos interactúan modificándose permanentemente y es éste el contexto formativo real para los alumnos y maestros, y no únicamente el *currículum*.

En este proceso los sujetos tienen un conocimiento comprensivo del entorno antes de actuar, por lo que hay que identificar los objetos, en términos blumerianos, y el significado que les confieren, pero a la vez, no hay que perder de vista que dicho significado es situacional, por lo que puede modificarse al variar el contexto y la posición del sujeto en este último. Por lo que si bien es cierto, la práctica docente es una actividad que se objetiva en el marco de una institución con una organización predeterminada, en un espacio específico, son los significados que los docentes dan a esta dinámica lo que determina su actuar y conforma lo instituido, a la vez que se construyen en ello.

III GENERALIDADES SOBRE EL CONTEXTO

Con el ánimo de ir conociendo a grandes rasgos el contexto interno y externo de la normal en caso, más que hacer un recorrido que considere todo un escenario de la educación en la actualidad, me centraré en aquellos elementos que son importantes para los objetivos de este trabajo. Este capítulo inicia resaltando la relación que se da entre las condiciones políticas y el estado de conocimiento del contexto, los planes y programas de estudios, y las características del perfil de egreso, mencionando puntos relevantes de los Planes de estudio recientes de la educación normal; 1975, 1984 y 1997.

Se continúa con la revisión de aspectos concretos, que se consideran importantes en el entendimiento de la dinámica de la escuela normal en caso. En este sentido, se hace un bosquejo de algunos elementos organizativos, que conforman el marco normativo de la normal; la estructura del sistema educativo y la ubicación de la normal en éste, la organización de los recursos humanos en este subsistema y algunas políticas de contratación laboral. Se continúa con la revisión de dos procesos que han impactado de alguna manera en el comportamiento de los actores y de lo institucional, como es el caso del Programa de Carrera Docente y el CENEVAL, así también se abordan aspectos de género atendiendo a la feminización que ha caracterizado a la población magisterial. En seguida, se abordan algunas características de la escuela en caso, para finalmente considerar cómo las reformas de 1984 y de 1997, marcan dos coyunturas que impactan directamente en la posibilidad de la inserción de profesionistas universitarios en la labor docente y en la escuela normal en cuestión.

III.1 Paradigmas sociales y planes de estudios

El breve recorrido que hace Chacón (2005) sobre las características de planes y programas recientes de la educación normal, permite visualizar la relación existente entre las políticas y teorías pedagógicas imperantes en el contexto social específico, los planes de estudio de ese momento y las características del perfil de egreso. Algunos de estos aspectos pueden identificarse en los profesores, como elementos identitarios construidos durante su formación inicial. En este sentido, a continuación se puntualizan únicamente algunos aspectos relevantes de los planes de estudio de 1975, 1984 y 1997¹³.

El autor mencionado plantea que el Plan de estudios de 1975, respondió a un modelo tecnológico, congruente con el modelo positivista, plasmando la perspectiva de la tecnología educativa. Los enfoques teóricos en los que se sustenta son el skinneriano y el de la teoría de sistemas. Pretendiendo formar un profesor con capacidades científicas y con dominio de técnicas, siendo la didáctica el área fundamental. El aprendizaje se visualiza como resultado del cambio de conducta logrado a través del cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas.

Con el Plan de estudios de 1984, los estudios normalistas adquieren el rango de licenciatura. La formación teórica tiene un papel fundamental, percibiendo a la educación como objeto de

¹³ Se presenta sólo una síntesis de aquellos elementos relacionados con los paradigmas teóricos vigentes de la época y con aspectos del perfil de egreso que se pretendían con cada plan, ya que se parte del entendido que son aspectos formativos que se pueden identificar en los egresados de esos planes. Por otro lado, contextualiza los significados que los participantes expresan, sobre todo los relacionados con el ser docente y la práctica docente. En el apéndice A se puede consultar mayor información al respecto.

estudio científico. Rompe con la concepción tradicional de la formación docente y la estructura del *currículum*. Su enfoque se ubica dentro de la concepción dialéctica, y la práctica docente es considerada como una praxis, derivada de un proceso sociohistórico de interacción humana, con influencias multifactoriales (social, psicológico, pedagógico, didáctico, técnico e instrumental). Se pretendió un profesor con dominio de las técnicas didácticas, con conocimientos de psicología educativa, capacitado para la investigación educativa, y para construir por ende, conocimiento teórico; a partir del desarrollo de la observación, el análisis y la crítica a través de la etnografía como herramienta. Posteriormente se consideró que este plan formaba competencias distintas a las requeridas para la docencia, lo que revela haber elevado la educación normal a nivel licenciatura, sin la visión de un modelo propio.

Chacón (2005A) menciona que el Plan de estudios de 1997, forma parte de las reformas con mayor difusión y cambios estructurales que se han implementado en nuestro país. Desde ésta, se propone el desarrollo de habilidades intelectuales específicas como parte fundamental de la formación del estudiante normalista. Se destaca un enfoque funcional y resolutivo -el cómo hacer- por lo que prevalece una perspectiva instrumental, enfocada al desempeño como docente y a la aplicación de estrategias y formas de evaluación, acordes con la lógica del mercado laboral. La promoción de los valores se espera deriven en la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno. Se prioriza la construcción de experiencias docentes empíricas por sobre las materias teóricas. Por otro lado, la formación pedagógica de este plan, dificulta la comprensión del proceso educativo como totalidad concreta, por lo que se reduce al aula. La perspectiva teórica sobre el conocimiento es el constructivismo, modificando la idea de transmisión del conocimiento por la construcción de éste. En este momento, las escuelas normales están trabajando con los planes y programas correspondientes a esta última reforma.

La información anterior facilita la identificación del discurso político, teórico, y metodológico en los participantes, tanto de su formación inicial como de los ahora vigentes a partir de la reforma que rige en este momento a las escuelas normales del país.

III.2 La Escuela Normal en caso y algunos elementos actuales

III.2.1 Elementos organizativos

El sistema educativo está estructurado y jerarquizado en varios niveles. El nivel básico, constituido por la educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. El nivel medio, constituido por dos modalidades principales: los de carácter propedéutico, impartidos a través del bachillerato general y los de carácter bivalente que se presenta básicamente en dos formas: el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. El nivel superior, conformado por los estudios de nivel de licenciatura. Y el nivel de posgrado obtenido a través de los estudios de maestría y doctorado¹⁴.

El nivel básico es considerado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con carácter de obligatorio, por lo que está administrado y normado por la Federación, a través de la Secretaría de Educación Pública, institución que tiene bajo su cargo; la

¹⁴Para mayor información al respecto consultar las páginas electrónicas:
http://sesic.sep.gob.mx/sesic/docsenlinea/pne/tercera_parte/educacion_media_superior/descripcion_del_sistema.html y <http://www.angelfire.com/ms/camm/sem.html>

elaboración de los planes y programas para este nivel, así como de los libros de texto correspondientes, tanto para los alumnos, como para los maestros. Una de sus obligaciones es el vigilar la aplicación de dichos planes y programas, así como de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios de normal, aún cuando tienen el estatus de licenciatura, están considerados para su organización dentro del subsistema educación básica, lo que pone en entredicho la autonomía rasgo fundamental en la educación superior. La elaboración de los planes y programas para las escuelas normales, su normatividad, tanto académica como administrativa, así como la evaluación del desempeño escolar -de alumnos, maestros e institución- está a cargo de la SEP.

Esta situación, que garantiza, según el discurso oficial de la SEP, una formación docente homogénea en todo el territorio nacional, con aplicaciones regionales, ha restringido la posibilidad, para el profesor normalista, de elaborar o tener alguna influencia en la elaboración de sus planes y programas. Además, ha limitado la libertad de aplicación de los mismos, la creación de formas propias de evaluación, pero sobre todo, lo ha segregado en la disertación filosófica, epistemológica y pedagógica que implica la elaboración de los planes y programas. Como consecuencia, estos últimos se viven como impuestos, dificultando con ello la identificación con las tareas, los contenidos, los objetivos e incluso con la actividad docente. Ciertamente es que el proponer que cada uno realizara su propio plan y programa, aún siendo por escuela, sería una tarea muy complicada, que tendría serias repercusiones en la formación normalista a nivel nacional, sobre todo en la formación de los niños. Sin embargo, es un hecho el que los profesores viven la mayoría de las políticas educativas como impuestas, en donde su papel fundamental es de ejecutor u operador.

Sin embargo, también es cierto que en los mismos programas (producto de las reformas de 1997 y 1999), se señala la importancia de que los docentes retroalimenten a la SEP del resultado de operarlos, a partir de sus experiencias en el aula. Esto, en muy pocas ocasiones se realiza incluso, cuando se hace, en la mayoría de las ocasiones, se remite el informe a petición explícita de la centralidad, no así por iniciativa de los docentes o de la escuela. Al parecer ni los docentes, ni las escuelas han asumido como responsabilidad el participar de manera consistente en la retroalimentación sobre los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los programas curriculares, o quizás hayan aprendido que es un trabajo inútil, sin sentido, ya que no tiene ninguna repercusión sobre lo ya establecido. Por ende, esta práctica político-pedagógica está muy lejos de ser considerada como una actividad cotidiana en las escuelas.

Evidentemente, esto tiene que ver con la estructura jerárquica que predomina en el sistema educativo que menciona Arnaut (1998), con la intervención restringida y controlada de aspectos técnicos promovidos por la reforma a los que alude Apple (1988), con el efecto de la desprofesionalización y espejismo engañoso en relación con la intervención curricular de la que habla Imbernón (1998) y con las formas de legitimación de las que habla Chacón (2005).

Desde la perspectiva de los recursos humanos que componen las escuelas normales, se tiene que el personal que labora en ellas, por lo general, se divide en tres tipos: directivo, docente y administrativo-manual. El personal directivo está constituido en cada normal, por un director y dos subdirectores (académico y administrativo).

El personal docente, por tipo de contrato laboral está dividido en profesores de tiempo completo y profesores de horas clase. Los profesores de tiempo completo son aquéllos que laboran 45 horas a la semana, con presencia física en la normal, en turno discontinuo, desempeñando funciones administrativas; jefe de departamento, responsable de alguna área o auxiliar -pueden ser en el área académica o en la administrativa- y frente a grupo (impartiendo una asignatura). Por el tipo de nombramiento, están clasificados como Investigador, Pedagogo A y de horas clase y, por la función desempeñada, se clasifican como investigadores, personal técnico-pedagógico y horas clase.

Los profesores de horas clase¹⁵, tienen una función eminentemente áulica, imparten asignaturas frente a grupo y su carga horaria, depende directamente del número de horas derivado de la(s) asignatura(s) que imparte por turno.

En cuanto a la política laboral, y en específico en lo referente a la contractual, se puede decir que la adquisición de plazas de base era un derecho, que se obtenía con el término de los estudios de educación normal. Y una vez concluidos, se asignaba al alumno egresado, alguna plaza vacante en las escuelas públicas del Estado de México. A partir de la reforma de 1997, la plaza de base fue asignada, ya no por el hecho de concluir los estudios de normal, como ocurría anteriormente, sino que se obtenía una plaza basificada siempre y cuando el alumno egresara titulado. En este ciclo escolar que termina (2005-2006), los recién egresados han tenido que realizar un examen que certifique sus conocimientos y habilidades para la asignación de dicha plaza.

De esta manera, todos los profesores egresados de la normal cuentan con una plaza de base, por lo que su antigüedad laboral empieza a contar a partir del momento mismo de su titulación. Las plazas por lo general, son asignadas en el nivel básico, ya sea preescolar, primaria o secundaria¹⁶, según sea el nivel para el cual fueron formados. Posteriormente el profesor puede promover su cambio de nivel (vía departamental o sindical), es decir, puede solicitar trabajar cambiando la plaza que sustenta, por otra que esté vacante, aunque el nivel para el cual haya sido formado no corresponda. Incluso, las plazas a las que se adscriben pueden ser académicas o administrativas, dentro de una escuela o bien en supervisiones, coordinaciones o departamentos, siendo éste un patrón general de la trayectoria de los docentes egresados de normales. Como puede observarse¹⁷, no existe una formación docente específica para laborar en el nivel superior. A éste se arriba en general, mediante estudios especializados para el nivel básico de preescolar, primaria o secundaria, según sea el caso y con la experiencia de haber laborado en éste, asumiendo con ello que se puede ser buen maestro, por contar con la experiencia docente, sobre todo de primaria¹⁸.

¹⁵ Cabe aclarar que hay profesores que tienen la categoría de horas clase administrativas, son profesores que desempeñan funciones administrativas sin ser de tiempo completo, y las horas especificadas en su nombramiento a pesar de estar categorizadas como horas clase, están especificadas como administrativas por lo ya explicado. En este trabajo, se hace referencia a profesores de horas clase, en el caso de los profesores cuya labor es desempeñada frente a grupo y no en la labor administrativa.

¹⁶ Hasta antes de la reforma, los egresados eran ubicados con relación al área de formación cursada: preescolar, primaria o bien en el área específica de la educación secundaria. En la actualidad, son ubicados según exista la vacante, no importando si la formación corresponde o no al área de la vacante laboral. De esta manera, alumnos formados en educación preescolar o primaria, pueden ser ubicados en el nivel de secundaria, o bien, como en el caso de uno de los participantes, aunque su área de formación es ciencias sociales, fue ubicado para impartir clases de química en el nivel secundaria.

¹⁷ para ello es factible recurrir al trabajo de Reyes y Zúñiga (1995; 69)

¹⁸ Los docentes de actividades tecnológicas o las llamadas de "clubes" (las cuales desaparecen de los *currícula* de la reforma actual pero que por tradición, se siguen impartiendo en las normales), en su mayoría no cuenta con estudios concluidos, e incluso su preparación profesional, puede limitarse a estudios de secundaria con

Para el personal que no cuenta con formación normalista, su ingreso a laborar como docente, en el caso de normales, inicia con una solicitud que usualmente se requisita en la escuela en donde exista la vacante. La dirección del plantel hace una entrevista general, así como la constatación de la existencia de los requisitos¹⁹, propone la contratación, hace el trámite administrativo correspondiente y es el Departamento de Educación Superior, en combinación con el sindicato, quien decide o no dicho contrato. O bien, este trámite lo puede hacer el sindicato o directamente el departamento, en cuyo caso, sólo informan a la escuela correspondiente que la vacante ha sido cubierta. Como se puede notar, las habilidades para la docencia, así como el dominio del área de trabajo, están respaldados por documentos, es decir no existen los concursos de oposición que se dan el nivel medio superior y superior en otras instituciones. Los profesores de formación no normalista, ingresan a laborar por contratación determinada como interinos.

De esta manera, se pueden identificar diferentes tipos de plaza. De base o indeterminadas, son aquellas plazas que se desempeñan de manera indefinida, a partir de una fecha determinada, en una escuela específica, dentro de un rango de horario; matutino, vespertino, discontinuo (abarca parte del matutino y del vespertino) con ciertas prestaciones establecidas. Las interinas o determinadas, son aquellas plazas que se laboran, durante un tiempo establecido por una fecha de inicio y una fecha de término, en una escuela específica y dentro de un rango de horario, y que en general cuenta con menos prestaciones que las de base, incluyendo una menor percepción salarial. Y las plazas comisionadas, que son aquellas que se laboran por un tiempo (especificado o no), pero que al término de la comisión, la persona es reubicada en la plaza de base que ocupaba antes de iniciar la comisión asignada.

III.2.2 Carrera Docente; estímulos y calidad docente

Una vez descrita la forma en que los docentes que laboran en normales ingresan a trabajar en este subsistema, se puede explicar las formas de promoción profesional. El escalafón es una estrategia creada para la promoción de los maestros, a partir de criterios académicos, administrativos y laborales. Cuenta con una serie de requisitos, que, al ser cubiertos por el docente, puede promover un cambio de plaza. Por ende, el docente se veía estimulado a alcanzar estos requisitos escalafonarios, que le permitieran una plaza de su interés y sobre todo, mejor remunerada (Arnaut, 1998).

Sin embargo, Arnaut (2004: 34) hace notar que “la dramática caída de los salarios reales del magisterio en servicio y la esclerosis de la pirámide profesional dentro de ese antiguo sistema escalafonario, recibieron como propuesta, en 1989, la promesa de establecer un salario profesional para este sector, y el establecimiento de la Carrera Magisterial, como un escalafón paralelo que estimulara los esfuerzos de los docentes en su formación y en el desempeño de sus funciones”. El mismo autor señala, que este programa ha implicado la construcción de un sistema de evaluación de la formación y el desempeño docente y la difusión de la cultura de evaluación; así como ha estimulado al profesorado a la actualización, capacitación y mejoramiento profesional, también los ha reanimado en sus expectativas de mejoramiento laboral, salarial y profesional.

aprendizajes empíricos en alguna área. Cabe aclarar que a partir de la reforma, el título de licenciatura es un requisito para la contratación de los docentes.

¹⁹ Título de licenciatura, área de formación relacionada con la vacante, ser menor de cuarenta años, carta de antecedentes no penales, constancia médica de salud.

Sin embargo, a algunos años de haberse implementado, Valdez (en Díaz y Pacheco, 1997) pone en duda el logro del objetivo para el cual fue creada la Carrera Magisterial, sobre todo el que tiene que ver con la elevación de la calidad en la educación, ya que se ha tomado en el mejor de los casos sólo el aspecto de mejoramiento de la remuneración económica, en la medida en que se acumulan documentos que acrediten los cursos que amparan una actualización continua, dando paso a prácticas de acumulación de puntos que poco tienen que ver con la calidad en el desempeño del docente y de la calidad educativa en sí.

La misma autora hace una amplia reflexión sobre cómo el programa pasa a ser más un mecanismo de discriminación y clasificación de los profesores, que agudiza las desigualdades existentes entre los maestros, donde estas desigualdades no siempre tienen que ver con factores puramente individuales o de voluntad personal, sino que en mayor medida responde a condiciones socioeconómicas laborales, como por ejemplo la ubicación de las escuelas con relación a la distancia de las zonas urbanas, las condiciones socioeconómicas y por tanto, de los alumnos, entre otros.

El programa de Carrera Docente, deriva del programa de Carrera Magisterial y es un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica, el cual es creado con el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo de los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas. Su operación inicia en 1993. El programa de Carrera Docente está dirigido a los profesores que laboran en el nivel medio superior y superior y se instaura en el Estado de México en 1994. Sin embargo, se han ido realizando algunas modificaciones a la fecha, debido a que el programa se puso en marcha durante las transformaciones que se estaban dando en esa época en educación básica²⁰. Entre estas modificaciones está, la que dejaba fuera a los docentes que no contaban con formación normalista y que para efectos de este trabajo, es un dato importante.

III.2.3 Concurso de ingreso a la educación normal; un escenario reciente.

Otro procedimiento, implementado a partir de la reforma educativa, es el reclutamiento de los aspirantes a los estudios en las escuelas normales. Antes de la reforma, eran los criterios establecidos por el subsistema estatal de educación normal, a partir de los cuales se reservaban los derechos de admisión y en ciertos momentos, la misma normal en concreto tenía también ingerencia en dichos criterios. Dentro de ellos, pesaba, dicho sea de paso, el que el aspirante perteneciera a una familia cuyos integrantes formaran parte del gremio, ya que de alguna manera aseguraba su interés, conocimiento, así como la del gremio y, en todo caso, su vocación. El CENEVAL surge a partir de la reforma educativa y es el encargado de seleccionar a los alumnos de nuevo ingreso al nivel de licenciatura.

Con la aparición de este centro, ocurren dos problemas, la Normal pierde el derecho y el poder de seleccionar mediante sus criterios, a los alumnos de nuevo ingreso; y los criterios establecidos para dicho ingreso, son desconocidos en un inicio por los docentes, además de que el conocimiento del aspirante en el momento de registro, se redujo al número de folio, sin más antecedentes, es decir, la selección y el reclutamiento de alumnos, quedan fuera del

²⁰ Para información sobre algunas situaciones no previstas y que se tuvieron que ir precisando sobre la marcha, se puede consultar la página electrónica de carrera magisterial: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_774_lineamientos_general

poder de decisión de las normales. Las habilidades exigidas, por tanto van más allá de la entrega requerida y el pertenecer al gremio, características que si bien quizá no eran determinantes en el ingreso, sí marcaban algunas ventajas, por encima de quienes no las tenían. Sin embargo, cabe mencionar que el cambio de esta situación, se ha visto reflejado en el tipo de habilidades que presentan los alumnos seleccionados al ingresar. Sigue existiendo el ingreso de alumnos que por vías políticas logran su incursión a los estudios de normal y que en su gran mayoría, sus familiares, sobre todo padres, son maestros y son quienes promueven dicho ingreso. En algunos casos, hasta en contra de la voluntad de los alumnos, o bien porque no han podido ingresar a otras instituciones de educación superior.

Sin embargo la aparición del CENEVAL, no sólo ha impactado en los procesos de selección de ingreso a los estudios normalistas, sino también en los de egreso, ya que recientemente se ha establecido el Examen General de Conocimientos en las Licenciaturas de Educación (Preescolar y Primaria), elaborado y aplicado por el mismo centro a todos los alumnos que están por concluir su formación en las normales del país, siendo los resultados indicadores de los niveles de competencias que presentan los alumnos que están por egresar (Red Normalista, 2004).

III.2.4 Género; una continuidad

En el gremio magisterial, ha sido claro el predominio de las mujeres como población mayoritaria, desde el inicio de esta actividad profesional (Elliot, 1975; Arnaut, 1998; Arnaut, 2004). Otra situación que se puede apreciar, a través de los datos reportados en el 2004 por el INEGI (2005), es que hay una correlación negativa entre el nivel educativo y el número de mujeres docentes. Se observa que la población femenina es mayor en el nivel de preescolar y primaria, disminuye en secundaria y continua disminuyendo a medida que el nivel educativo avanza. La mayor brecha porcentual diferencial se registra en el nivel preescolar, donde hay 94% maestras por el 6% de maestros. En primaria los porcentajes se equilibran, ya que el 54% de docentes son mujeres, mientras el 46% son hombres. Dicha situación se invierte en los niveles de secundaria y media superior, donde es mayor la presencia de varones con el 62% por 38% de mujeres. La diferencia porcentual aumenta en educación superior, encontrándose el 69% de hombres por 31% de mujeres²¹.

En otras palabras, a pesar de que las mujeres constituyen la gran mayoría del cuerpo docente del país, se presenta en este ámbito, como en otros de la vida social, una fuerte estratificación: en la base del sistema las mujeres participan ampliamente, pero hacia la cúspide su presencia se reduce de manera significativa, situación nacional que coincide con la Latinoamérica, según cifras reportadas por la UNESCO (1990).

Uno de los factores, quizá el primordial, que influye en este predominio femenino en la profesión docente, es lo que Delgado (2004:103) llama condición de género. Para ella, dicha condición está determinada por las oportunidades sociales y económicas que se dan en las relaciones sociales y los beneficios u obstáculos impuestos por los patrones culturales en los cuales se vive; que, en definitiva son diferentes para las personas ya que dependen del tiempo, el espacio, la edad y la clase o estrato social en el que se viva.

²¹ Sin embargo, no se puede pasar por alto el predominio masculino en algunas áreas como por ejemplo educación física.

La misma autora encuentra que, para el caso de las mujeres que se dedican a la academia, en una sociedad cuyas instituciones son patriarcales, su condición de género está inmersa en situaciones contradictorias por las funciones que desempeñan en los ámbitos denominados privado y público. Los valores inherentes a cada uno no siempre se corresponden, ya que en el público requieren de una constante reflexión y autonomía y en el otro, se ven forzadas a mantener los patrones y roles adjudicados a lo que se supone ser: una “buena” madre, esposa y ama de casa.

La atribución de que las mujeres como género, son mejores que los hombres para la docencia, sobre todo en el nivel básico, está directamente relacionada con su tarea histórica (natural, pero sobre todo social) del cuidado y educación de los niños. Pero cabría preguntarse en qué medida la preferencia por ellas en la docencia, como práctica profesional, está directamente relacionada con su condición de género, anteriormente explicada. Las condiciones laborales de la docencia, sobre todo el horario discontinuo -trabajo por horas clase, permite trabajar precisamente tiempo parcial, o incluso por un turno, y tiene como una característica un horario máximo de medio día- ello permite a las mujeres atender también las labores que se han considerado como “propias de ellas”: la organización del hogar, el cuidado de la familia, la negociadora intrafamiliar, la educación no formal y apoyo a la formal, cuidado de enfermos y adultos mayores, por mencionar los principales (Delgado, 2004).

En perspectiva semejante, los trabajos de investigación de Bustos (2004) muestran que, el número de hijos y el estado civil para el caso de las mujeres que se dedican a la academia, son variables que inciden directamente en su desempeño profesional. Información similar se deriva de las estadísticas del INEGI (2006: 375).

En la actualidad, hay autores que hacen reflexiones, respecto a la influencia del predominio femenino en la cultura profesional. Abraham (1986; en Imbernón, 1998:32), habla de lo que él llama, el silencio que rodea a la feminización de la enseñanza, lo cual ha sido ignorado. Este último, apunta a la importancia de la formación del profesorado para superar situaciones perpetuadoras que tienen que enfrentar realidades educativas y formativas concretas, como la estructura jerárquica sexuada, la concepción social y la desvaloración por el sexo, las condiciones de trabajo, entre otras.

III.2.5 Algunas características de la normal en caso

La normal objeto del estudio de caso, está situada en la región oriente del Estado de México, en la zona metropolitana al Distrito Federal. De acuerdo a su matrícula de alumnos y a la cantidad de su personal docente, es considerada en la actualidad, una de las escuelas más grandes de la entidad.

La mayoría de los alumnos provienen de los poblados cercanos al municipio en donde se localiza. Más del treinta por ciento es hijo de docentes de la región. También hay grupos conformados por aspirantes que no aprobaron los exámenes de ingreso a otras instituciones (UNAM, IPN) o bien que fueron rechazados en su intento por ingresar a la normal y que consiguen hacerlo a través de la vía política²², lo cual hace notar de alguna manera, por un lado su nivel académico bajo y por otro, su familiaridad con el sistema educativo estatal.

²² Datos tomados de informes internos de la escuela en caso.

El personal que labora en la normal está conformado por más de 70 de personas, entre personal directivo, docente (tiempo completo, de horas clase y administrativo-manual). En el caso de los docentes, aproximadamente el 56% son hombres y el 44% son mujeres. Un 38% son de tiempo completo con funciones administrativas y 57% se desempeñan como profesores de horas clase. El 1% ha llegado a ser doctorante, 3% posee el grado de maestro, 10% son pasantes de maestría, 71% tienen título de licenciatura y 7% son pasantes de licenciatura y el 7% restante tiene otro tipo de estudios. El promedio de edad está alrededor de los 40 años, su antigüedad en esta normal es de 15 años en promedio. El 74% son normalistas y el 26% son universitarios²³.

III.2.6 1984 y 1997; la diversificación de la planta docente.

En su historia laboral, la Normal se ha nutrido básicamente de profesores normalistas. Había pasado uno que otro universitario que por lo general, vivía en la población en donde se inserta la escuela normal, y cuya labor docente se debía más bien a un *pasatiempo* que a una fuente de ingresos pretendida. Es a partir de 1984, año en que se decreta el estatus de licenciatura a los estudios de normal, poniendo en marcha la reforma correspondiente, que la normal no solamente abre su espacio a profesionistas diferentes a la formación normalista, sino que empieza a requerirlos.

La cantidad del personal docente con que contaba la escuela se vio rebasada por el aumento en la cantidad de materias requeridas por el nuevo plan de estudios. Por otro lado, se diversificaron las áreas de los estudios de licenciatura y con ello los perfiles profesionales requeridos; de ofrecer solamente la licenciatura en educación primaria, el espectro se expande con las licenciaturas en las áreas de pedagogía, psicología, matemáticas, español, ciencias sociales, administración, inglés y ciencias naturales.

Esta situación se da, no solamente en sus cursos ordinarios. En este año se abren los cursos semiescolarizados, con la oferta de estudios de las licenciaturas, destinados a profesores en servicio, que estuvieran laborando en escuelas públicas de cualquier nivel educativo en el Estado de México; así como los cursos de nivelación pedagógica dirigidos a profesores que no tenían estudios normalistas y con nombramiento interino.

Esta condición, que se dio a nivel nacional (Reyes y Zúñiga, 1995), fincó la posibilidad de que profesionistas no normalistas pudieran desempeñarse en la docencia, con o sin experiencia previa en ella, incursionando a laborar entre otros, universitarios pasantes o con el grado de licenciatura. La normal experimentó un crecimiento inusitado tanto en su matrícula (no sólo crece el curso ordinario, sino también se incorporan los cursos intensivos) como en su planta docente, donde además, surge un aspecto a enfrentar en ese nuevo escenario, la diversidad en cuanto a los antecedentes académicos, profesionales y laborales de su nueva matrícula y planta docente, amén de carecer de la infraestructura necesaria para tal demanda.²⁴

²³ Datos obtenidos de documentos del Departamento de Recursos Humanos de la normal.

²⁴ Esta problemática estuvo especialmente acentuada en las normales que albergaron cursos intensivos en sus instalaciones. La normal en caso fue una de ellas. En los cursos ordinarios, la diversidad presentada por los alumnos no fue muy distinta de la de las generaciones anteriores, ya que en esos años, la normal creaba sus propios criterios de ingreso, situación que cambió a partir que el ingreso de alumnos fue regulado por el CENEVAL.

El problema de la infraestructura fue resuelto al utilizar al máximo las instalaciones con las que contaban las normales en ese momento. Con todo y las limitaciones que cada plantel fue enfrentando, según sus características y necesidades. Sin embargo el problema de la diversidad pasó desapercibido, o en el mejor de los casos, fueron los profesores de horas clase los que lo resolvieron, como parte su trabajo en el aula. Es decir, diagnosticaron ellos mismos, las características académicas, laborales, socioeconómicas de sus grupos (esta última parte, sobre todo en los cursos intensivos).

Los profesionistas no normalistas que ingresaron a la normal, entre ellos los universitarios, por lo general no tenían experiencia docente, carecían desde su formación, de competencias para la docencia, por lo que incursionan a laborar a partir de conocimientos empíricos, cuyos referentes están ubicados en sus profesores y en dinámicas distintas a las de la normal, provenientes de su escuela de origen. Es decir, no solamente no tenían formación para la docencia, sino que sus referentes de ésta fueron tomados de prácticas docentes y dinámicas institucionales diferentes, lo cual dio lugar a un choque de perspectivas, expectativas, paradigmas, objetivos, entre otros, que no fueron poco considerados por la organización de la normal y por la estructura del subsistema de normales.²⁵ Su preocupación se centró en la posibilidad de la pérdida de la mística magisterial, debido a la intromisión de personal con diferente formación.

Es decir, paradójicamente, la única escuela que se especializa en la formación para la enseñanza, pasó por alto la preparación de sus docentes para su tarea esencial; enseñar. La necesidad inmediata de los directivos en ese entonces, era cubrir las plazas y dar inicio al curso. El requisito para tal situación, era contar con maestro del área específica y con ello se asumía su dominio del área: Sus habilidades docentes o la carencia de ellas, se descubría sobre la marcha.

La tarea para los directivos de entonces no era fácil, una vez conseguido el maestro, lo cual se dificultaba en la medida en que la ubicación de la normal se alejaba de las zonas urbanas, pues esto hacía más difícil que un profesionista de cualquier área quisiera trabajar ahí, por unas horas (porque difícilmente había la oferta de un paquete de horas, que en términos de salario, conviniera a los interesados), Por ende, las renunciadas estaban a la orden del día, lo que hacía que el directivo se contentara en primera instancia con la permanencia del docente. Quizá esta condición de movilidad constante, dificultó la posibilidad de pensar, por parte de las autoridades, en cursos de capacitación. El hecho fue que no se dieron.

La reforma de 1997, que nos rige actualmente, no sólo presenta la coyuntura que repercute en el ingreso a laborar de profesionistas ajenos a la formación normalista, sino también algunos otros aspectos de interés como marco para esta investigación. Entre ellos, los cambios vividos en las formas de captación de alumnos de nuevo ingreso y la incursión del CENEVAL como órgano regulador; la creación de Carrera Docente como forma de promoción salarial y de elevación de la calidad de la educación; la modificación estructural del organigrama con la aparición o nuevo énfasis de algunas áreas como lo es la evaluación; y la modificación desde luego de los planes y programas de la educación normal.

La estructura de la organización educativa tanto federal como estatal y escolar, también se ha modificado a partir de esta reforma. Las escuelas han tenido que ajustar su organigrama

²⁵ A diferencia de los CONALEP, que desde la estructura considera la capacitación en la docencia del personal que ingresa a laborar, ya que requieren de diferentes profesionistas, formados en áreas distintas y que, por formación, carecen de habilidades para la docencia.

interno y por tanto, se ha dado paso a la desaparición de algunos departamentos que la conformaban, así como a enfoques organizacionales, tanto en las formas como en los procesos mismos. Quizá entre los cambios que más resaltan, están los que tienen que ver con la gestión escolar, con la evaluación de los procesos educativos y con las prácticas escolares.

Por otro lado, se da un hecho semejante al marcado por la reforma del 1984, en cuanto a la apertura de las normales para adscribir a profesores no normalistas, que ocurre en el periodo de 1997-1999, con las reformas puestas en marcha a partir de estos años en la educación básica y normal. Durante este periodo, se inicia una nueva reforma que tiene que ver con la modificación de los *currícula* tanto de educación primaria, como de secundaria, entre otros cambios fundamentales que se van iniciando. Con la puesta en marcha de algunos programas, se da giro al sistema de evaluación de las normales, asimismo, esta serie de acontecimientos van acompañados de varias reformas en aspectos que tienen que ver con las condiciones y prestaciones labores de los docentes (Arnaut, 2004).

Para efectos de lo aquí presentado, sólo retomaré de todo este escenario lo referente a la apertura que nuevamente tienen las normales en su contratación de profesores no normalistas. Durante este periodo, varios planteles se ven obligados a reestructurar su planta docente, debido a los cambios en las licenciaturas que ofrecen a partir de estas fechas. Normales como la del caso que nos ocupa, con una tradición por décadas, de impartir la licenciatura en educación primaria en sus cursos ordinarios²⁶, a partir de la reforma ofrece, adicionalmente, las licenciaturas de física, química y biología. Era de esperarse que la planta de docentes de base que había mantenido por algunos años, no fuera suficiente para responder a las necesidades académicas del nuevo escenario, por lo que se vio obligada a contratar a docentes de las áreas mencionadas, no sin antes agotar todas las posibilidades con la planta existente en el momento, dado que las políticas de nuevas contrataciones se habían reducido al máximo.

De esta manera, tienen cabida como docentes, profesionales de conformación distinta a la normalista. Para el caso de la escuela en caso, la formación que sustentan estos profesionistas no tiene nada que ver con la enseñanza, (desde su conformación curricular) objeto y objetivo de las escuelas normales.

Sin embargo, podría pensarse que esta situación vivida con y por los docentes universitarios, estaría a salvo con los docentes normalistas, dado que ellos sí fueron formados específicamente para la enseñanza. Es más, esta creencia se da por hecho, no se cuestiona por mucho tiempo. No sólo los normalistas no lo ponen en duda, sino los mismos universitarios lo dan por hecho, tanto que su ingreso a laborar está marcado por expectativas y temores que tienen que ver con su desventaja en lo concerniente a la didáctica.

No obstante, si se analiza la formación de los normalistas, ellos también presentan una carencia en formación docente para un nivel de licenciatura. Su experiencia docente y didáctica está centrada en la formación del nivel primaria en su gran mayoría y en menor medida, en preescolar o secundaria. Entonces sus paradigmas, enfoques, y estrategias están determinados por los contextos de la educación básica. La noción de educación

²⁶ Si bien es cierto, varias normales ya habían ofrecido otras licenciaturas en diferentes áreas de la educación secundaria y otras con áreas afines a cualquier nivel, como son el área administrativa, pedagogía y psicología, esto había sucedido en los cursos intensivos y como producto de la reforma de 1984. Dichos cursos se cerraron en el 2002 y los profesores que laboraban en ellos -en su gran mayoría interinos y de formación universitaria- simplemente se les terminó su contrato, que renovaban cada semestre o año escolar según correspondiera.

superior la adquieren, al igual que los universitarios, en algunos casos (que son los menos) en experiencias de su formación en licenciatura en universidades (UNAM y UPN); pero en su gran mayoría se forman a nivel licenciatura en las mismas normales de origen, en la Nacional o en la Superior del Estado de México, cuyos docentes también fueron formados específicamente para el nivel básico. Por tanto, al igual que los universitarios, ingresan sin la preparación docente adecuada.

En síntesis, el contenido de este capítulo permite rescatar con Chacón (2005, 2005A) la relación que se da entre las políticas y teorías pedagógicas imperantes, los planes de estudio y los rasgos del perfil de egreso, en un contexto social específico. Aspectos que pueden identificarse en los profesores, como elementos identitarios construidos durante su formación inicial.

Por otro lado, se contextualiza la normal en caso en aspectos relacionados con los intereses de esta investigación. Algunos organizativos como; la obtención de las plazas laborales, las condiciones para ingresar a laborar en las escuelas normales, el tipo de contrataciones, así como la estratificación y diversificación que en el tipo de funciones se ha promovido.

También se puntualizan otros elementos como; la influencia de coyunturas políticas educativas específicas, la repercusión de las reformas de 1984 y 1997 en la contratación de profesores con formación distinta a la normalista, la cuestionada autonomía de la Normal, que hace peculiar su situación como educación superior, la poca participación -o en todo caso- la participación normada de los docentes respecto a la conformación y retroalimentación sobre los planes y programas con los que trabajan.

Así mismo, se hacen notar con Arnaut (2004) y Valdez (1997) las repercusiones del programa *Carrera Docente*, sobre todo en la dificultad de elevar la calidad de la educación, su reducción a un proceso de mejora de remuneración económica, y en la agudización de las desigualdades derivadas de las condiciones socioeconómicas laborales ya existentes entre los maestros.

El papel del CENEVAL es otro aspecto que se retoma para entender dos de los cambios fundamentales que ha repercutido en la dinámica académica y organizacional laboral de las escuelas normales: el reclutamiento de los aspirantes a realizar estudios normalistas y en la evaluación de las competencias de los egresados.

Por otro lado, se destaca la conformación mayoritariamente femenina del magisterio, sobre todo en el nivel básico y su estratificación hacia niveles superiores (INEGI 2005, 2006; UNESCO, 1990), así como su relación con la condición de género (Delgado, 2004; Bustos, 2004).

Entre las características internas más sobresalientes de la normal en caso, están el ser una de las escuelas más grandes de la entidad, alumnos y docentes provienen de la zona aledaña a la normal, casi un tercio de los alumnos son hijos de profesores de la región. Los docentes tienen en promedio 40 años de edad y 15 años de antigüedad laboral. Un tercio de los maestros de la escuela tienen formación universitaria.

Lo anterior posibilita reflexionar sobre los paradigmas, dinámicas, estrategias y referentes docentes que confluyen en las normales en general y en la del caso particular. A partir de esta conjugación de formaciones distintas que convergen en el escenario específico de cada

escuela normal, se atiende una necesidad común; la formación inicial de los profesores normalistas a nivel licenciatura.

De aquí surge un ambiente académico, administrativo y laboral peculiar en la dinámica escolar, resultado quizá más de condiciones laborales coyunturales, que de una visión planeada para tal fin, y que precisamente es este escenario el que existe como entorno mediato e inmediato del objeto de estudio de este trabajo.

Una vez revisados los referentes conceptuales, la perspectiva teórica desde la cual se parte para enfocar la problemática y el acercamiento al objeto de estudio, así como las características más sobresalientes del contexto y la normal en caso, se da paso al siguiente capítulo donde se plantea el trabajo de investigación propiamente dicho; la perspectiva teórico metodológica, los objetivos trazados, el procedimiento en la construcción del instrumento, criterios de selección de los participantes y algunas consideraciones éticas al respecto. La obtención y estructuración de la información, el tipo de análisis llevado a cabo, así como la configuración de ejes y categorías de análisis.

IV TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

IV.1 Perspectiva teórico metodológica

Como se mencionó en la introducción, se han realizado estudios desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, en torno al impacto que tiene la formación profesional sobre la práctica profesional. Sin embargo, la importancia de este trabajo radica en el acercamiento de tipo comprensivo que se pretende a una parte de la subjetividad de los docentes: explorar cómo significan su práctica profesional dos grupos con formaciones diferentes, pero que ejercen esta práctica en un mismo contexto, con las mismas exigencias como profesionistas.

La formación profesional tiene objetivos específicos (formación de habilidades, destrezas, conocimientos, valores) visualizados y esperados sobre todo para el largo plazo. Se elabora todo un *currículum*, con base en condiciones y expectativas sociales, se fundamenta en perspectivas teóricas producto de investigaciones provenientes de diferentes disciplinas. Además requiere de determinadas características personales y académicas para ingresar a dicha formación inicial. Por si eso fuera poco, se plantea *ex profeso* para incidir directamente en la vida de las personas, preparándolas para un actuar social y específicamente para el desempeño de una práctica profesional. Dado lo anterior, cabe preguntarse si la profesión inicial determina la práctica profesional.

De ser afirmativa la respuesta, se esperaría que los profesionistas independientemente del contexto, reflejasen esos rasgos identitarios profesionales, contruidos precisamente durante este periodo de formación inicial. Por consiguiente, las formas de su práctica serían diferentes, aun cuando implicaran las mismas tareas para profesionistas distintos. Pero no sólo actuarían diferente, sino que las significarían igualmente diferentes. Por otro lado, si se supone que el contexto es el que determina, las formas de hacer, entonces dichas prácticas no solamente debiesen ser similares, sino de igual manera, los referentes subjetivos se esperarían similares, aunque tuvieran formaciones profesionales diferentes.

Para el caso de esta investigación, se parte de que las personas, como producto de procesos sociales y personales, no son creaciones fijas, sino al igual que los contextos, experimentan cambios continuos, lo que implica que van modificando sus pautas de acción y significación personales y sociales. Por lo tanto las experiencias, las situaciones, las formas de significar el pasado y el futuro, pueden ser factores que al momento de ser significados por el sujeto, median aquellos rasgos identitarios promovidos por una formación profesional inicial. Desde esta postura, se asume que en la práctica profesional de los docentes influyen una gran variedad de factores como; género, sexo, edad, condiciones laborales (colectivas e individuales), el centro educativo donde se labora, las expectativas de vida, entre otros, que entran en interacción por la acción del sujeto, de manera conjunta con lo conservado por la formación profesional inicial, resultando difícil detectar, a primera vista, la influencia de esta última.

La apuesta es que, al acceder a conocer cómo significan estos docentes determinados aspectos medulares de su práctica profesional, se puede estar en condiciones de identificar si esas formas de significar están directamente relacionadas con su formación inicial, o si son otros los factores que están estrechamente vinculados.

El escenario normalista posibilita la investigación de lo aquí planteado. En el contexto concreto de una escuela normal, hay variables compartidas por los distintos actores que ejercen la docencia, y por otro lado, se pueden detectar dos grupos posibles de comparación: los de formación normalista y los de formación universitaria; por lo que se antoja un escenario *ad hoc* para los objetivos de esta investigación. El sentido marcado para este trabajo, conlleva necesariamente definir la perspectiva de acercamiento y lo que se desea explorar.

Como ya ha sido mencionado, la perspectiva teórica y metodológica que se eligió es el Interaccionismo simbólico, ya que hace referencia al hecho de que las personas actúan hacia los objetos y acontecimientos con base en el significado que éstos tienen para ellas; que estas formas de actuar derivan de la interacción social. De manera que lo grupal es asumido en todo momento de manera individual y con base en una circunstancia específica, es decir, las personas construyen su mirada socialmente, aunque la definen individualmente y en contextos específicos, en donde negocian estas acciones con los otros a partir de la interacción y los significados que tienen para ellos los objetos. Por ende considero que, desde esta perspectiva, es que se puede tener un acercamiento a los referentes que dan sentido a la práctica profesional y precisamente también se puede acceder a esas formas sociales que se comparten al interior de un grupo.

Dados los objetivos planteados para este trabajo de investigación, el método elegido es uno de corte comprensivo-empírico, por lo que se consideró adecuado realizar un estudio de caso, en una escuela Normal que reuniera el requisito de contar con una planta docente conformada por profesores normalistas y universitarios, hombres y mujeres dentro de ambos grupos, con diferente antigüedad laboral y diferentes funciones desempeñadas.

IV.2 Objetivos

- General

Establecer si la formación profesional inicial conforma aspectos identitarios que permiten diferenciar las prácticas profesionales desde las formas de ver, significar y sentir la práctica docente de los profesores de escuelas normales (normalistas y universitarios).

- Específicos

Conocer el sentido que los docentes de la escuela en caso dan a su práctica profesional.

Explorar si existe relación entre formación profesional inicial y la práctica profesional ejercida en el magisterio normalista

Detectar si existen diferencias que se atribuyen los docentes normalistas y universitarios en cuanto a las formas de significar el ser docente, la práctica docente, lo institucional y la formación profesional.

Identificar las posibles semejanzas y/o diferencias entre los dos subgrupos (normalistas y universitarios) de docentes de normales y al interior de los mismos, en cuanto al ser docente, la práctica docente, lo institucional y la formación profesional.

Analizar si existe relación entre estas diferencias y/o semejanzas con la edad, el género, la antigüedad laboral y otros (en los objetivos tienes que enumerarlos exhaustivamente).

IV.3 Instrumentos

Entrevista semi-estructurada.

Estructura de la entrevista

Datos Generales:

Sexo

Edad

Función actual, funciones que ha desempeñado.

Antigüedad laboral, en Normales y en la función que desempeña actualmente.

Lugares donde ha trabajado.

Preparación profesional: Formación inicial, otras y posgrados (área e institución de egreso).

Cursos de actualización en los últimos dos años (en área y docencia).

Asignatura(s) que imparte.

Temas	Referentes
Formación profesional	Noción de trabajo Trayectoria profesional Expectativas Procesos de actualización Influencia en el ejercicio docente
Práctica docente	Cómo la caracterizan Perspectivas teóricas la sustentan Factores que la influyen (facilitan u obstaculizan) Concepción de alumno Concepción del conocimiento Trascendencia Cambios percibidos
Ser docente	Autopercepción Factores que influyen (obstaculizan - facilitan) Actitud hacia la profesión Cambios percibidos
Institución	Noción de trabajo Planes y programas Organización Normatividad Interacción con los compañeros, alumnos, autoridades Reforma(s), carrera magisterial Cambios percibidos Expectativas

IV.4 Participantes

Los participantes se seleccionaron de acuerdo con los criterios considerados para la muestra no probabilística propositiva, del tipo de máxima variación (maximum variation sample) (Hudelson 1994). Dichos criterios, permiten seleccionar casos específicos que se consideran con información importante para los propósitos de la información. Al mismo tiempo, ofrece contar con un amplio rango de variación en las dimensiones de interés, que posibilita el acceso a documentar aspectos únicos o diversos, que pueden ayudar a identificar patrones comunes que los atraviesan.

Son precisamente estas características descritas, las que fueron valoradas para seleccionar esta estrategia de muestreo. Puesto que lo que interesa es obtener información pertinente sobre ciertos temas específicos, a partir de personas con ciertas características, y tener la posibilidad de identificar dimensiones únicas en el individuo, en el grupo al que pertenece según su formación inicial o bien que atraviesen a los grupos en comparación a partir de otras variables, consideradas o no con anterioridad.

De esta forma, los participantes responden a los siguientes criterios:

15 profesores voluntarios:

- 8 profesores con formación normalista, 7 con formación universitaria.
- 4 hombres y 4 mujeres normalistas, 4 hombres y 3 mujeres universitarios.
- Al interior de cada subgrupo, se eligieron 2 profesores con función “horas clase” (cuya función es docente frente a grupo) y 2 “tiempo completo” (cuya función principal es de “escritorio”, ya sea coordinando o como auxiliar de alguna función específica y que además tiene a su cargo una asignatura frente a grupo). Para el caso de las mujeres universitarias fueron 2 profesoras de horas clase y 1 de tiempo completo.
- Uno de los dos profesores con categoría horas clase o tiempo completo contaba con menor antigüedad que el otro (entre 0 y 10 años y más de 15 años, respectivamente).

Por lo que la distribución de los participantes quedó de la siguiente manera.

7 Profesores universitarios				8 Profesores normalistas			
4 Hombres		3 Mujeres		4 Hombres		4 Mujeres	
2 Horas Clase	2 Tiempo Completo	2 Horas Clase	1 Tiempo Completo	2 Horas Clase	2 Tiempo Completo	2 Horas Clase	2 Tiempo Completo
En cada subcategoría se incluyeron: un docente con menor antigüedad laboral y uno con mayor antigüedad laboral.							

IV.5 Procedimiento

Se dio inicio a las actividades que fueron agrupadas en dos etapas, que se sintetizan de la siguiente manera:

A. Etapa inicial:

- a) Elaboración de la entrevista semi-estructurada inicial, con el fin de establecer los puntos en las que se centraría la conversación, pero que a las vez permitiera estar

abiertos a la información que los participantes pudieran brindar, y no la que planteara obtener *a priori* por la autora.

- b) Realización de cinco entrevistas previas con profesores voluntarios, cuyo objetivo fue explorar aspectos que se hipotetizan ponen importantes para la realización de este estudio.
- c) Análisis de la información: se realizó a través de un análisis categorial (Kvale, 1996), obteniéndose como producto la construcción de cuatro categorías a explorar: el ser docente, la práctica docente, lo institucional y la formación profesional.
- d) Construcción del instrumento: las categorías antes mencionadas sirvieron de base para la elaboración de los cuestionamientos en torno a los cuales giró la entrevista que se utilizó en la recolección de la información de la siguiente etapa.

B. Segunda etapa

- a) Selección de participantes: los participantes fueron seleccionados de acuerdo con las variables preestablecidas (formación profesional, sexo, función y antigüedad laboral), para llevar a cabo las entrevistas. Los profesores a los que se les solicitó la entrevista, en todo momento estuvieron en la libertad de aceptar o no su participación. De la misma forma, se garantizó su confidencialidad, por lo que las entrevistas solo se pueden identificar por un número, es decir, "participante 1", "participante 2", y así sucesivamente.
- b) Realización de entrevistas: las entrevistas se llevaron a cabo en el tiempo y lugar establecido por cada profesor entrevistado. Algunas se realizaron por la tarde en los domicilios de los participantes, otras por la mañana en sus lugares de trabajo. El tiempo promedio de la entrevista fue alrededor de una hora y media. Se cubrió la cantidad requerida en un lapso de 2 meses.
- c) Captura de la información: se procedió a transcribirlas con un procesador de palabras.

- Consideraciones Éticas

La participación de los profesores fue voluntaria, con libertad de aceptar o no su participación, incluso de continuar o no con el proceso de entrevista una vez iniciada. De la misma forma, se garantizó su anonimato, por lo que durante el análisis y la discusión de la información sólo se hace referencia al contenido sin mencionar al participante.

Se ofreció la información que ellos requirieran y conocimiento de los resultados; copia de la transcripción de las entrevistas, o bien una reunión en donde pudieran conocer los resultados, ya sea de manera grupal, o bien a través de calendarizar reuniones individuales para tal efecto, aún en estos casos la información se presentaría de manera general y de tal forma que no se pudiera identificar a las personas, ni su relación con las respuestas.

IV.6 Análisis de datos

Durante las dos etapas se llevó a cabo un análisis categorial (Kvale, 1996) de la información obtenida. La estrategia que se siguió se puede resumir básicamente en tres procesos que se relacionan, y no necesariamente se presentan en el orden en el que aparecen escritos aquí, estos momentos se van construyendo simultáneamente. A continuación se describen.

- a) Estructuración del material; se fue clasificando la información con base en las cuatro dimensiones ya identificadas: el ser docente, la práctica docente, la institución, la formación profesional y los datos estadísticos generales que aparecen al inicio del formato de entrevista. Lo mismo para el grupo de universitarios que para el de normalistas.
- b) Clarificación del material: se fue seleccionando y eliminando el material de acuerdo a su relación con los objetivos y criterios de la investigación.
- c) Análisis:
 - Identificación de las características sociodemográficas de los actores entrevistados.
 - Identificación de las constantes que se manifestaban en la información, al interior de cada grupo a partir de las características demográficas y de las cuatro categorías de análisis estipuladas.
 - Detección de las posibles semejanzas y diferencias entre los grupos en cuestión.
 - Relación de estas semejanzas y diferencias con la profesión inicial.
 - Relación de estas semejanzas y diferencias con las variables de selección de los participantes; sexo, función y antigüedad, laboral.
 - Identificación de otras variables que sugirieron nuevas comparaciones: edad, situación contractual, el área de formación, escuela donde se labora mayor cantidad de horas, al interior de los grupos y entre ellos.

IV.7 Ejes de análisis y categorías

Como ya se ha mencionado, a partir de los resultados de la información obtenida a través de las entrevistas llevadas a cabo durante la primera etapa del trabajo de investigación, se conformaron cuatro temáticas a explorar, que posteriormente constituirían los ejes de análisis de las entrevistas. Así también se obtuvieron algunos referentes importantes de indagación y que posteriormente fueron las categorías dentro de las cuales se fue clasificando la información obtenida en las entrevistas durante la segunda etapa. Cabe mencionar que algunas categorías mencionadas fueron conformadas con la información obtenida en la segunda etapa. De esta manera, la información quedó estructurada para su análisis a partir

de datos estadísticos generales y cuatro ejes de análisis: Ser docente, Práctica docente, Institución, Formación profesional. Cada uno de ellos está conformado por varias categorías.

Las subcategorías fueron producto del análisis de la información obtenida durante la segunda etapa, con el fin de ir clasificando dicha información.

Configuración de ejes y categoría de análisis

	Datos estadísticos	Ser docente	Práctica docente	Institución	Formación profesional
C A T E G O R Í A S	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Situación contractual 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de ser docente - Aspectos involucrados en el concepto - Elementos principales del ser docente - Influencia social del ser docente - Vivencia del ser docente - Factores que influyen en el ser docente - Cambios percibidos en su ser docente - Autoconcepto como docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de práctica docente - Elementos principales que conforman la práctica docente - Factores que influyen en su práctica docente - Cambios percibidos en su práctica docente - Influencia de su formación en su práctica docente - Concepto de alumno 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción y/o vivencia de la organización escolar - Vivencia de la interacción social al interior de la normal - Impacto de la reforma de 1997 - Cambios percibidos en los planes y programas - Concepto de su trabajo - Expectativas - Elementos políticos - Propuestas de cambio 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesión* - Grado académico* - Institución de egreso* - año de egreso* - Otros estudios realizados* - Antigüedad laboral en el sistema educativo* - Antigüedad laboral en el subsistema de normales* - Antigüedad laboral en la normal* actual - Área de asignatura que imparte* - Funciones que ha desempeñado en la normal* - Experiencia laboral* - Cómo incursiona a laborar en la educación - Procesos de actualización - Concepto de educación normal - Influencia de género <p>* esta información fue recogida al inicio de la entrevista por lo que se encuentra concentrada y analizada en los datos estadísticos generales.</p>

V RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Dada la forma en que se capturó, depuró y clasificó la información, los resultados están presentados básicamente en cuadros comparativos por ejes de análisis, categorías y subcategorías. Sin embargo, con el objetivo de agilizar el análisis, éstos se pueden consultar en los apéndices A y B, obteniéndose a partir de ellos un panorama general y muy condensado de los aspectos significados para el análisis. No obstante, para obtener datos más específicos, acerca de la información que conforma cada una de las subcategorías, se pueden consultar los cuadros del apéndice C, éstos contienen información directa de los participantes, por eje, categoría y subcategoría.

Para efectos del trabajo de análisis en este apartado, se decidió utilizar gráficas elaboradas a partir de la información obtenida de los cuadros de datos estadísticos generales (apéndice A), así como cuadros que fueron extraídos a su vez, de los concentrados generales por ejes de análisis (apéndice B).

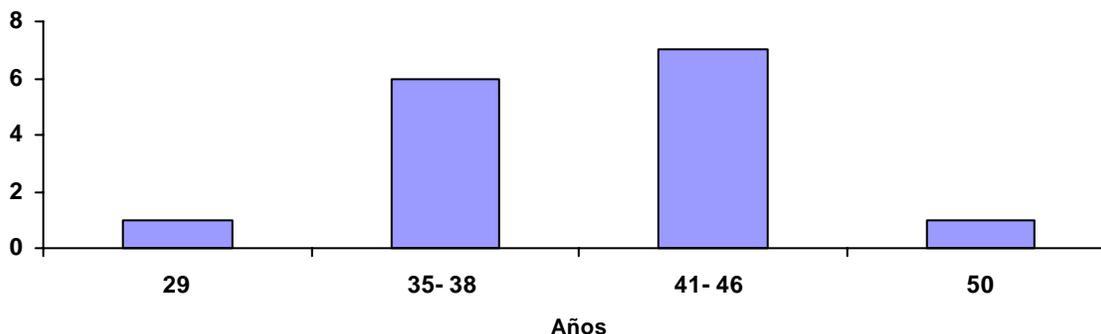
De esta manera, se inicia el análisis de los datos estadísticos para identificar quiénes son los participantes. Posteriormente, se continúa de acuerdo con los ejes de análisis.

V.1 Quiénes son los participantes

En este apartado, se pretende dar un panorama general de algunas de las características de los participantes. Como se puede apreciar en los cuadros 1 y 2 del apéndice A, se observa mayor homogeneidad en los participantes normalistas, en cuanto a algunos aspectos; tipo de contrato laboral, profesión, grado académico, instituciones de donde egresaron, la antigüedad en Normales y en la Normal actual de trabajo es la misma, así como en la experiencia laboral.

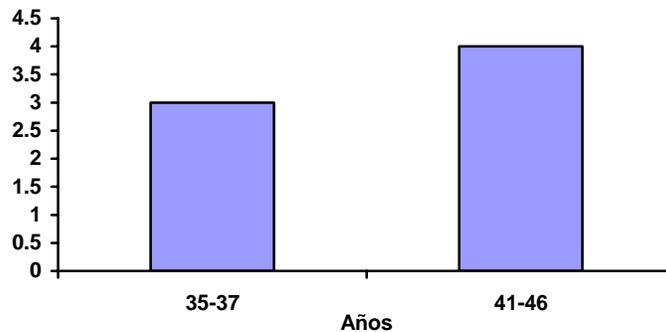
En el caso de los participantes universitarios, se observa mayor diversidad en cuanto a sus características. Si acaso, se perciben predominancias en la mayoría de ellos, en aspectos como: grado académico, instituciones de egreso, antigüedad de laborar en normales y antigüedad en la normal donde laboran actualmente es la misma. Así también, se advierten aspectos que comparten ambos grupos.

Gráfica 1. Edad



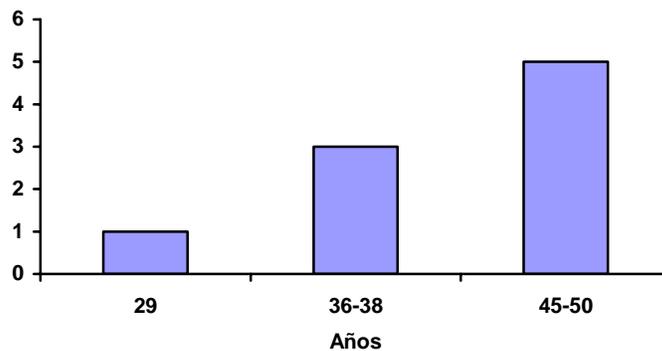
De acuerdo con la *edad*, se pueden observar dos polos 29 y 50 años²⁷ (ambos son normalistas) y dos rangos²⁸: uno que va de 35 a 38 años y otro de 41 a 46 años. En general se puede decir que se comparte este aspecto. Sin embargo, se aprecia un rango menor en los universitarios (entre 35 y 46 años) pudiéndose subdividir a dos grupos más homogéneos uno entre 35 y 37 años y el otro que va de 41 a 46 años. Este dato es de especial importancia al analizar las condiciones en las que se insertan los universitarios a laborar en la educación normal y en las formas de relacionarse con el alumno.

Grafica 2. Edad universitarios



En el caso de los normalistas, el rango de edad es mayor: entre 29 y 50 años, aunque realmente el que incrementa el valor de este rango es el participante de 29 años, ya que omitiéndolo, se ubican dos subgrupos más homogéneos, uno que va de los 36 a los 38 años, y otro que va de los 45 a los 50 años de edad. Se puede observar una longevidad mayor en los normalistas que está directamente relacionada con el inicio a “edad temprana” de la labor profesional, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de los participantes son egresados, en primera instancia, de la llamada normal elemental. Este dato cobra relevancia al analizar la concepción de práctica docente, las perspectivas a futuro de los participantes, así como la experiencia en la labor docente.

Grafica 3. Edad normalistas



Por otra parte, aún cuando los participantes no conforman de ninguna manera una muestra representativa de la población docente de la escuela en caso, la edad de los participantes sí

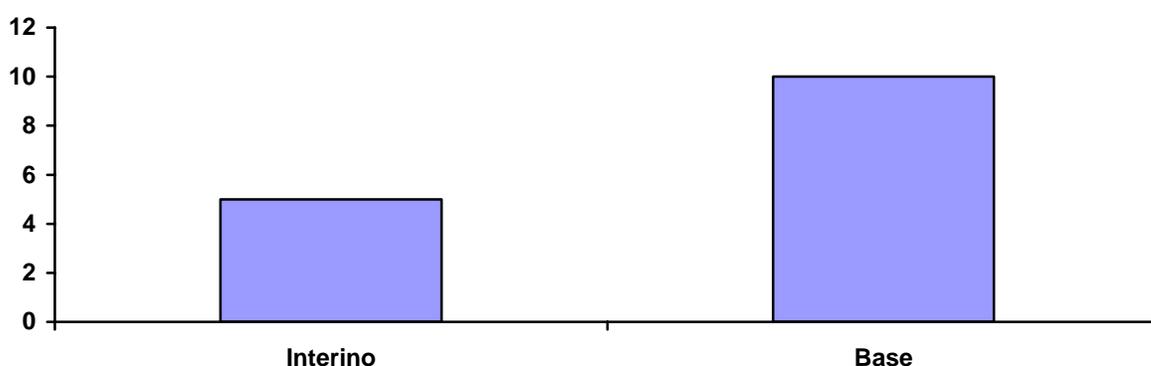
²⁷ Estos dos datos no se incluyen en rangos, dado que se localizan dispersados hacia los extremos de los rangos de los treinta y cuarenta años en los que se incluyó a los otros.

²⁸ Más que rangos de edad, lo que se tiene son agrupamientos, ya que las edades están agrupadas a partir de los datos encontrados, por ello es que no se aprecian rangos iguales ni al interior de los grupos, ni al comparar entre ellos.

coincide en general con los de la población de la escuela normal. Punto obligado al analizar la problemática organizacional que significan los participantes, ya que refleja una planta docente con características que hay que tener en cuenta (el promedio de edad que hace suponer experiencia y las expectativas a futuro dada la cercanía de la jubilación), tanto para proyectos escolares de corto y mediano plazos.

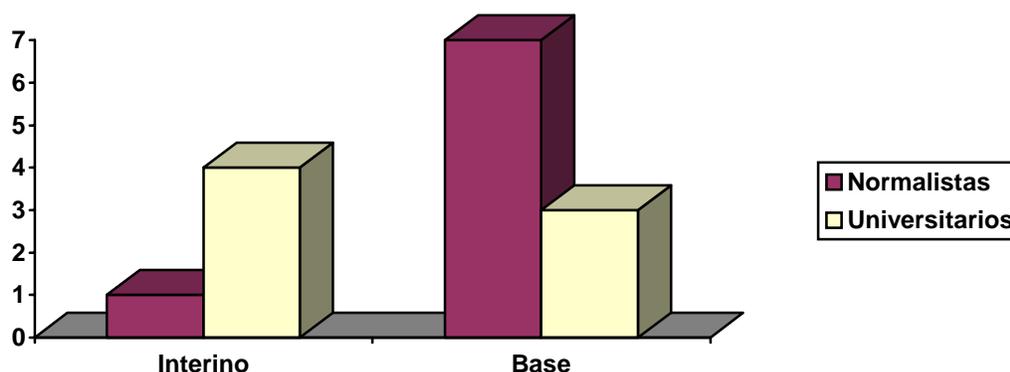
Con base en la *situación contractual*, se tiene que seis de los participantes se desempeñan como docentes en la normal al mismo tiempo que en otras escuelas y niveles educativos (bachillerato, secundaria y primaria). Once de los quince participantes cuentan con una plaza basificada en la SECyBS, y sólo cuatro tienen plaza interina.

Gráfica 4. Situación Contractual General



Sin embargo, es importante hacer algunas aclaraciones. Aunque todos los normalistas cuentan con plaza basificada, el más joven tiene su plaza base por horas, en la escuela secundaria donde laborar por las mañanas, mientras su plaza en la Normal es interina. En el caso de los universitarios, cuatro trabajan con plaza interina y uno de los tres basificados, adquirió recientemente la base de su plaza (menos de un año). En consecuencia, a pesar de contar con edades cronológicas semejantes, su situación laboral es incierta, condición que está directamente relacionada con el tipo de *expectativas* que manifiestan y con su *vivencia de lo institucional*, como se podrá ver más adelante en los resultados del eje de análisis: institución.

Gráfica 5. Situación contractual por grupo

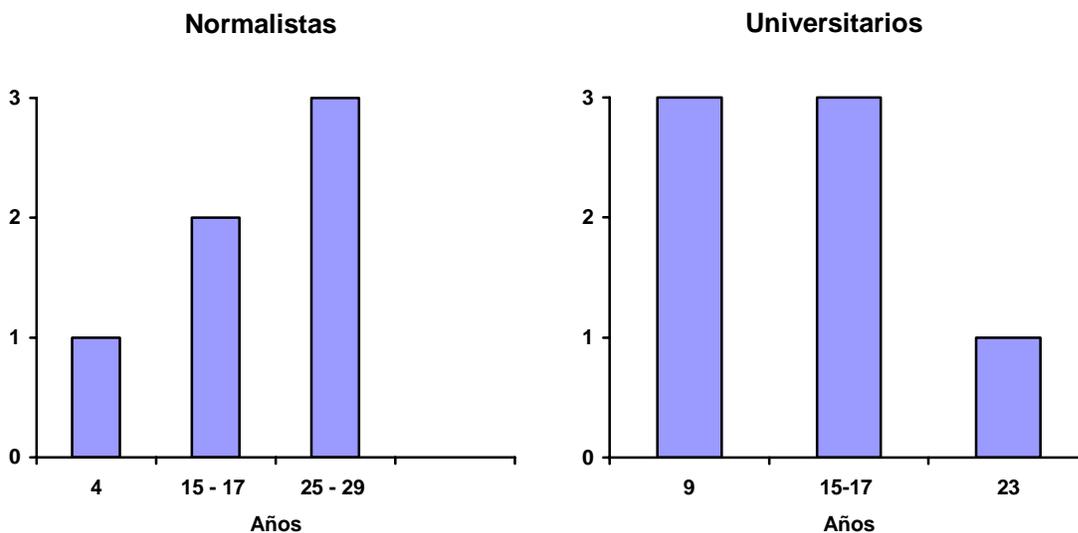


Tomando en cuenta estos datos, se puede observar que los normalistas tienen mayor estabilidad laboral, ya que todos cuentan con base en el sistema educativo estatal. Aún cuando el más joven no tiene su plaza basificada en la Normal, sus posibilidades de lograr este tipo de contrato son mayores, dado que es profesor de base para el sistema mencionado, su formación es normalista, siendo egresado del mismo sistema estatal.

En el caso de los universitarios, esta situación contractual trae como consecuencia una menor estabilidad en el empleo, dado que cada semestre tienen que estar renovando contrato. Ello implica, además, otro tipo de consecuencias como menor percepción salarial y exclusión de algunas prestaciones como pagos colaterales y bonos. Por otro lado, también están excluidos de la Carrera Docente, dada las características de su contrato²⁹. Aunado a esto, son los profesores de horas clase universitarios quienes, en su mayoría, trabajan en dos o tres escuelas, dado que el número de horas que laboran es menor a lo que se puede considerar un turno, por lo que se desplazan de una escuela a otra y, algunos casos, a una tercera. Por lo tanto, más expuestos a un desgaste físico mayor, por el tiempo empleado en el transporte, los gastos que esto implica, el tiempo extra horario que invierten en la preparación, evaluación y trabajo, de acuerdo con la dinámica de cada escuela.

Por otro lado, la antigüedad laboral de los participantes en general, oscila entre los 4 y 29 años, siendo estas cifras los polos, aunque se pueden distinguir dos agrupaciones, una alrededor de los 15-16 años y otra alrededor de los 25.

Gráfica 6. Antigüedad laboral



Ahora bien, si cotejamos estos datos con la *antigüedad laboral en el sistema educativo*, empiezan a surgir algunas diferencias importantes. La antigüedad laboral de los normalistas oscila entre los 4 y los 29 años, encontrando también 3 subgrupos que guardan una relación estrecha con la edad cronológica de los participantes (4, 15-17, 25-29). En cambio en los universitarios, su antigüedad laboral en el sistema oscila entre 9 y 23 años, visualizándose

²⁹ Cabe hacer notar que lo mismo aplica para los normalistas con el mismo tipo de contratación. En el caso del participante normalista con contrato interino, al mismo tiempo que comparte esta situación con los universitarios, tiene la problemática de que a su egreso, fue ubicado para laborar en un área diferente a su formación, por lo que tampoco puede concursar en Carrera docente desde esta plaza.

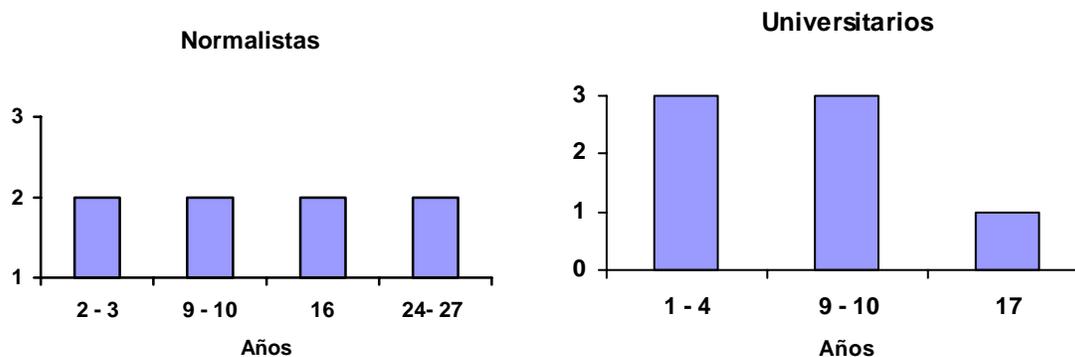
en esta variable tres subgrupos; uno de 23 años, otro entre 15 y 17 y otro entre 9 y 11 años de labor en la educación, en donde la edad cronológica no está directamente relacionada con su antigüedad laboral, como es el caso de los normalistas.

Lo anterior, se explica básicamente porque los normalistas egresan con plaza de base a laborar directamente en el sistema educativo estatal, lo cual permite que haya una correlación positiva entre su edad y los años de antigüedad laboral. Los universitarios -dado que no son docentes de origen, hay una práctica profesional previa y distinta a la docencia- ingresan después de alguna experiencia laboral en su área profesional, como se puede ver en el rubro de *experiencia laboral*, o más adelante en como *incursionan* a la educación (en el eje de análisis: formación profesional).

En este sentido habría que preguntarse por las repercusiones que puede tener esta característica del sistema educativo en su concepción original, el que los normalistas accedan de manera inmediata y relativamente fácil a una plaza basificada y las implicaciones que esto puede tener en su vida profesional.

Continuando el análisis con la *antigüedad en normales*, vemos que en los normalistas el rango se abre de 2 a 27 años de laborar en normales, pudiéndose identificar cuatro subgrupos, entre 2 y 3 años, entre 9 y 10 años, 16 y entre 24 y 27, nótese la dispersión de los datos, lo cual obedece a que su ingreso se relaciona más a la existencia de vacantes laborales en la escuela normal.

Gráfica 7. Antigüedad en normales



En los universitarios, la dispersión se concentra en tres subgrupos, aunque oscila entre 1 y 17 años. Obsérvese cómo la diferencia con la antigüedad de laborar en el sistema, es mayor que la que muestran los normalistas en esta comparación, debido principalmente a que los normalistas inician su práctica en la docencia a edad temprana (sobre todo en los de mayor antigüedad), debido a que los estudios normalistas se realizaban en un periodo de tiempo más corto que los de tipo universitario, lo que les permitía ingresar a laborar a edades muy tempranas –alrededor de los 18 años-, además, su ingreso a la docencia sucede de manera inmediata al término de sus estudios (en algunos casos, antes de), cuestión que no se da – como ya se mencionó- en el caso de los universitarios.

Por otro lado, si se puntualiza el análisis en el ingreso de estos últimos al subsistema de normales específicamente, se puede percibir una relación directa entre los subgrupos que se

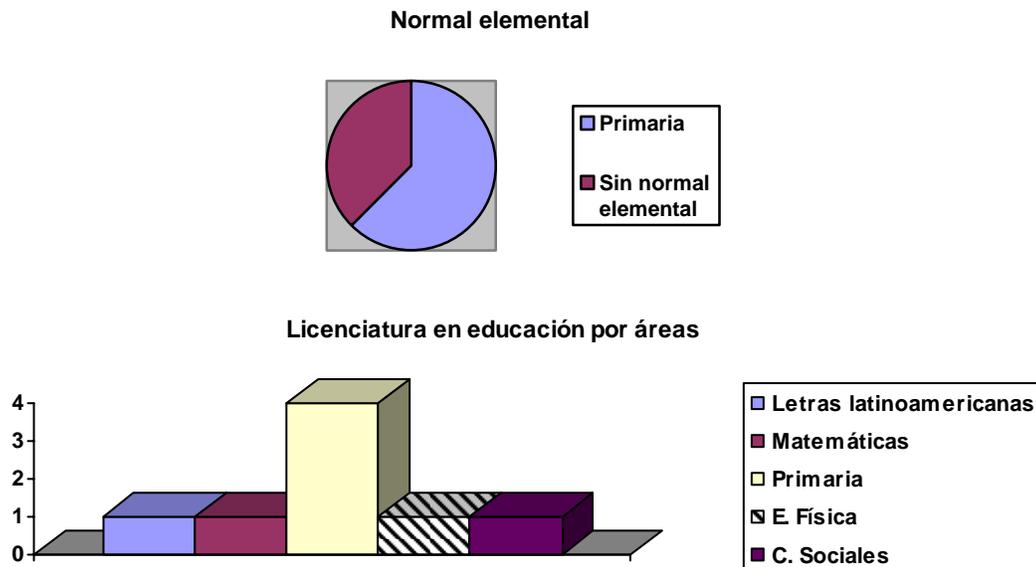
visualizan de acuerdo a la antigüedad laboral, con su ingreso a laborar en periodos determinados. Se puede notar que responden a dos coyunturas; la reforma de 1984 y la de 1997³⁰.

Pero podemos notar que la antigüedad laboral en normales, en ambos grupos, es la misma que la de trabajar en la normal donde se hace el estudio en caso, lo cual indica que tanto normalistas como universitarios no han laborado en otra normal que no sea la que está en caso. Por lo tanto, su experiencia sobre otras dinámicas o estilos directivos es nula, lo que puede tener consecuencias en el arraigo de las formas de hacer aprendidas en esta escuela. Otra semejanza que se advierte, a partir de estos números, es que tanto normalistas como universitarios ingresaron a laborar a normales, en general, con experiencia docente en otros niveles educativos, principalmente en el nivel básico para los normalistas; y medio básico y superior en el caso de los universitarios (este punto se abordará en la categoría cómo *incursionan* en el eje de análisis de formación profesional).

Con referencia a la *profesión*, en el caso de los normalistas, los de mayor edad cuentan con estudios de la llamada "Normal Elemental" y posteriormente realizan estudios de licenciatura (uno con maestría), mientras los más jóvenes sólo tienen estudios de licenciatura, lo cual indica que fueron formados con planes de 1985 en adelante, siendo sus licenciaturas para laborar en preescolar, primaria y secundaria.

Estas diferencias de edad al interior del grupo están relacionadas con formas distintas de conceptualizar la práctica docente y la relación con el alumno, que se abordarán en las páginas 81 y 127. Con respecto a la especialidad, se relacionan con las perspectivas y expectativas de actualización, así como el desarrollo profesional al interior de la normal, presentadas en las páginas 104 y 106.

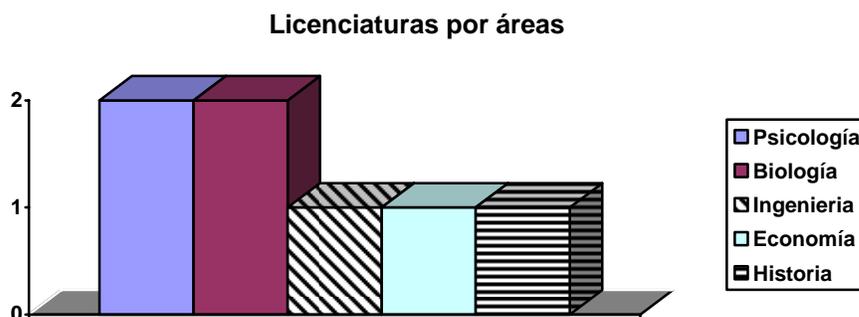
Gráfica 8. Área de formación (normalistas)



³⁰ Esta situación fue abordada en el apartado II.3.5 1984 y 1997; la diversificación de la planta docente, del Capítulo II.

En el caso de los universitarios, cuentan con su licenciatura de formación en la UNAM y UAM, nótese la diversidad de áreas; aunque la mayoría ingresa dando clases relacionadas directamente con su área de formación.

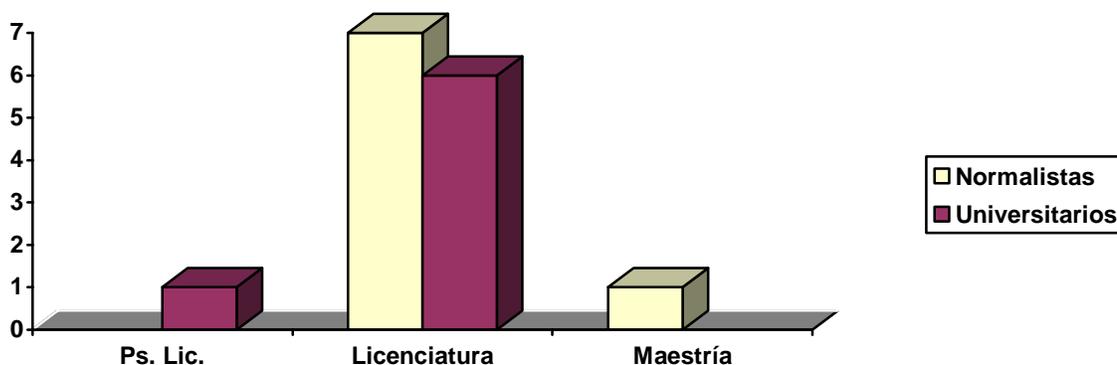
Gráfica 9. Área de formación (universitarios)



En los participantes, cuya licenciatura no está relacionada con los contenidos curriculares de las normales, como es el caso de la ingeniería o la economía, uno de ellos ingresa en el área de matemáticas y la otra por sus conocimientos de cómputo, no así de su área de formación. Los de formación en las áreas de biología, economía e ingeniería dicen abiertamente tener carencias didácticas. Evidentemente, esta situación está marcada por el corte curricular de las formaciones profesionales.

En cuanto al *grado académico*, 13 de los 15 profesores ostentan el grado de licenciatura, uno es pasante y otro cuenta con el grado de maestría. 9 han continuado con estudios de maestría (concluida o no, pero no tienen el grado). 6 tienen al menos un diplomado en alguna área específica.

Gráfica 10. Grado académico y escuela de egreso



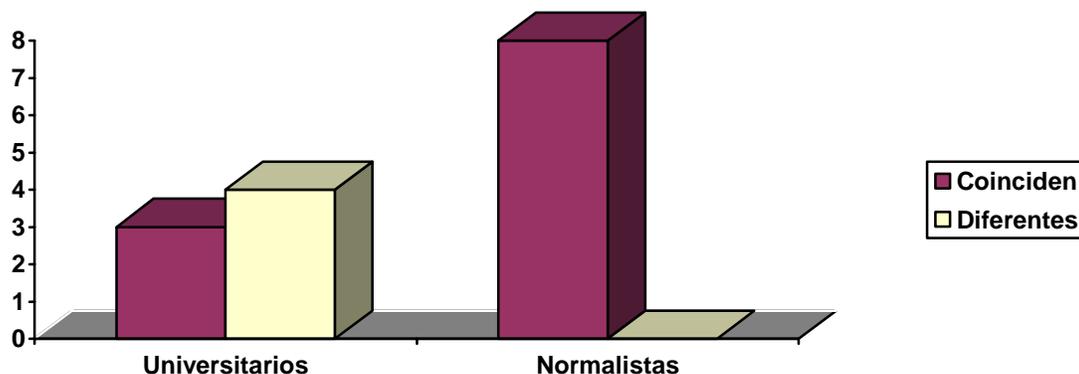
En el caso de los normalistas, todos tienen licenciatura y una maestría, egresados de escuelas normales de la región oriente del Estado de México; Chalco, Los Reyes,

Amecameca, uno de la Escuela Nacional de Educación Física. Los casos de licenciatura posteriores a la Normal Elemental -nótese la diversidad de escuelas- egresan de la Federación de Escuelas Particulares (plantel Distrito Federal), Escuela Nacional de Educación Física, y Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma del Estado de México (Plantel Amecameca), que con excepción de esta última, las demás se especializan en estudios relacionados directamente con la docencia en la educación básica.

Los universitarios cuentan con el grado de licenciatura, con excepción de un participante que es pasante, todos de manera similar egresan de las ENEP (después facultades) periféricas de la UNAM, otro de la UAM Iztapalapa, ubicadas en la zona oriente del DF, con excepción de una egresada de CU.

Se pueden distinguir dos grupos en cuanto a década de egreso, los de los ochenta y los noventa. Cabe hacer notar que el año de egreso, en general, guarda relación directa con la edad de los participantes, por lo que cuando se hace referencia a la edad, de alguna manera también se puede relacionar con la generación de egreso de la licenciatura.

Gráfica 11. Relación de área de formación con asignaturas que imparte

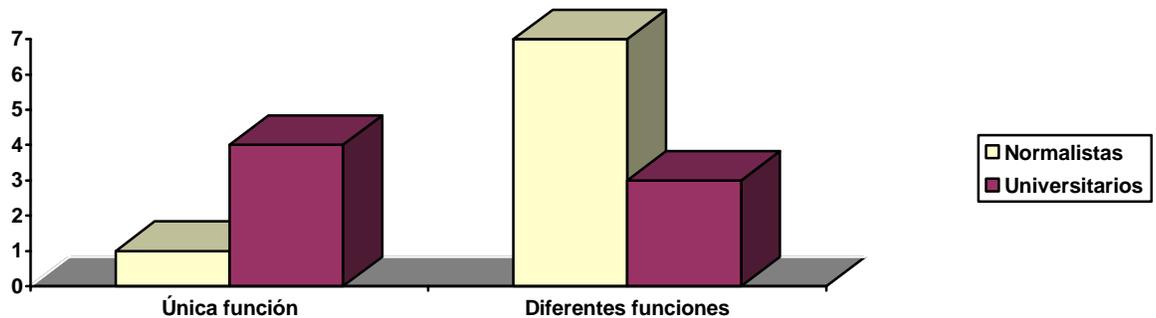


Como se puede notar, la mayoría en ambos grupos, está colocado con *asignaturas* relacionadas directa o indirectamente con su área de formación y algunos otros los han colocado con áreas relacionadas con su función (coincida ésta o no con la formación) y los menos han sido colocados en otras áreas diferentes (éstos son universitarios). En general los universitarios tienen bajo su cargo licenciaturas ligadas directamente con su área, y son asignaturas básicamente de contenido teórico. Las de práctica, están asignadas a normalistas, éstas tienen mayor carga horaria formal y se les dedica también mayor carga informal.

La explicación de esto, se encuentra en la concepción que se tiene que los normalistas tienen la experiencia didáctica que se requiere para enseñar, sobre todo en el nivel educativo básico, derivada de su antigüedad como docentes y de la formación inicial. Por otro lado, la colocación de los universitarios en áreas diferentes a su formación profesional, se vincula esencialmente con su condición de interinos. El cómo significan esta situación se aborda en la categoría *como viven los profesores su ser docente*, página 76.

En lo referente a su *experiencia en otras funciones* desempeñadas, se tiene que todos los participantes imparten alguna asignatura. Sin embargo, en 5 ha sido su única función a lo largo de su trayectoria, mientras 10 han desempeñado otras funciones (coordinación de algún departamento, auxiliar en alguna área, asesoría profesional) y 7 de los 15 participantes han laborado en diferentes modalidades de las licenciaturas.

Gráfica 12. Experiencia en otras funciones

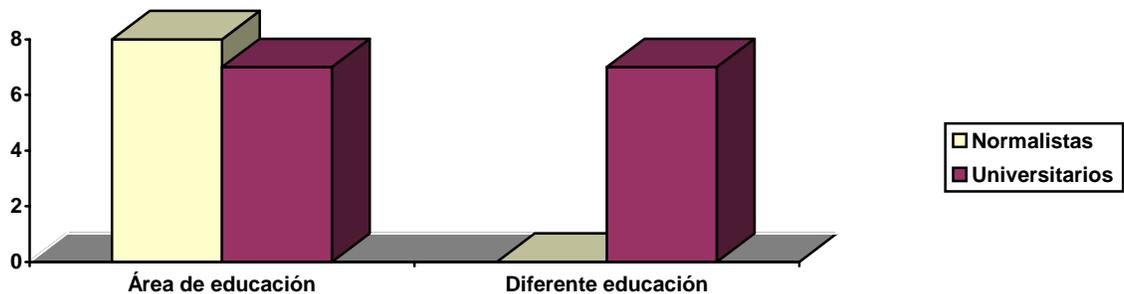


Se puede notar que 4 de los cinco profesores que se han desempeñado únicamente como horas clase, son universitarios; 3 de 10 que han laborado en diferentes modalidades son universitarios. 7 de los 8 normalistas han desempeñado otras funciones, mientras que 4 de los 7 universitarios se han desempeñado únicamente como horas clase.

A partir de lo anterior, se observa mayor experiencia en los normalistas, en general tanto los de tiempo completo como los de horas clase han desempeñado otras funciones, lo cual indica que han tenido mayores oportunidades de extender su desempeño profesional hacia otras actividades dentro del mismo sistema educativo e incluso dentro de la misma normal. En el caso de los universitarios, sobresale que los de tiempo completo han desempeñado otras funciones, no así los de horas clase que es la única función que han desempeñado.

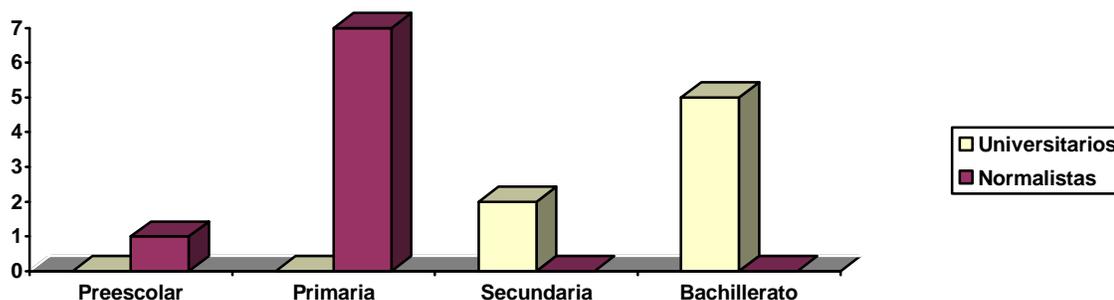
Aún cuando algunos de los participantes normalistas se han desempeñado como empleados en la empresa privada, sobre todo durante el tiempo que estuvieron como estudiantes, mientras otros se han desempeñado en algunos puestos de índole política en sus municipios de origen y en la Policía Federal de Caminos, su experiencia laboral se remite esencialmente a otros niveles educativos (preescolar y primaria).

Gráfica 13. Experiencia laboral



Mientras en los universitarios, se remite a empresas privadas, desarrollo en alguna área de su formación y poco a poco se fue inclinando hacia la docencia como única fuente de trabajo. Esto indica que, de alguna forma, tienen experiencia, por un lado de su área de formación y por otro, en la docencia en áreas relacionadas directa o indirectamente con su formación inicial. Sin embargo, su experiencia en esta última área tiene como referente el haber laborado principalmente en el nivel de secundaria y bachillerato.

Gráfica 14. Experiencia laboral en educación



Lo anterior obedece a la misma lógica de la estructura del sistema educativo estatal, en específico en la educación normal, en donde los egresados de estas escuelas cuentan con un empleo asegurado en el nivel básico, lo que delimita de manera precisa su área de desarrollo profesional, al menos en el momento de egresar. Evidentemente, y también por la relación de las profesiones universitarias con el mercado laboral, el área de desarrollo profesional de los universitarios, una vez que egresan, es un tanto más incierta, tanto la especificación del área como las condiciones laborales. Este dato, correspondiente a la experiencia en educación en ambos grupos, se retoma en la categoría *cómo incursiona a laborar en la educación* en el eje de análisis formación profesional. Así también, es interesante cruzar la información aquí recabada con la contenida en la categoría de *actualización*, del mismo eje citado, dado que se puede observar cómo las áreas en las que se da esta última, guarda una relación más directa con las funciones desempeñadas a lo largo de la experiencia profesional, que con la misma formación profesional inicial.

Hasta aquí, se han presentado los resultados correspondientes a algunos datos estadísticos generales de los participantes. A continuación se presentan los resultados por eje de análisis: ser docente, práctica docente, institución y formación profesional. La información obtenida en cada eje, es analizada por categoría y las subcategorías que a su vez la conforman. Ésta se presenta a través de cuadros -que como ya fue mencionado al inicio de este capítulo- se tomaron de los que aparecen en el apéndice B, los cuales contienen de manera general y concentrada la información. Para una revisión más detallada, pueden consultarse los cuadros del apéndice C, que concentran información más específica obtenida a través de las entrevistas.

V.2 Ser docente

En este primer eje de análisis, se empieza por dilucidar qué es, para los profesores en caso, el ser docente, cuáles son los aspectos que involucran en esa definición, para poder entonces entender desde dónde significan su ser docente.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto	Labor difícil, compleja, bonita, que hay que amar, ver lo positivo, donde el maestro es un guía, un apoyo que imparte, enseña, domina, perfecciona.	Actividad que implica responsabilidad y compromiso ante uno mismo y ante los demás (diferencian del oficial o demagógico), donde el maestro trasmite, comparte, apoya.

Se pueden observar diferencias explícitas, respecto a *cómo conceptúan* los profesores el ser docente, mientras que los normalistas destacan adjetivos como lo complicado y difícil de la labor, los universitarios lo significan desde valores como la responsabilidad y compromiso ante sí mismos y ante los demás. Sin embargo, los normalistas agregan el calificativo de que es “bonita la labor docente” y actitudes como que “hay que amarla” y “ver lo positivo a pesar de los sinsabores que pueda ofrecer”, percibiendo al docente como guía, apoyo, teniendo como ejes relacionales el transmitir, enseñar, dominar, perfeccionar, “..Todo aquél que da, enseña, domina o perfecciona un arte o un oficio...” manifiesta el profesor de mayor antigüedad y edad.

Lo anterior, tiene relación directa con su formación profesional inicial. La noción de apostolado de los normalistas se encuentra relacionada con la concepción histórica de la profesión sobre los sacrificios, entrega y dificultad de la profesión (Arnaut, 1998), sobre todo, si se parte de las fechas de formación de los participantes. La situación del más joven se explica en el hecho que fue formado por la mayoría de los profesores normalistas entrevistados.

Los universitarios por su parte, varios de ellos, sobre todo los de mayor antigüedad laboral y mayor edad, hacen énfasis en diferenciar el compromiso que ellos dicen sentir hacia la actividad docente, del compromiso que se estipula en el discurso oficial, “...no quisiera decir compromiso, porque es un término muy manoseado, aquí se habla mucho de esto y sólo se queda en demagogia” “es un compromiso..pues social, que asumo y vivo casi en la clandestinidad porque el término está muy manoseado...” “...implica un gran compromiso social, pero no el oficial ¿no?, sino uno real....”. Esta noción de compromiso, responsabilidad y la postura crítica hacia lo establecido, se encuentran relacionadas con valores esenciales de la filosofía universitaria.

Sin embargo, un elemento en común en este concepto es su noción de la docencia como un servicio social, mientras uno lo expresa en términos asistenciales, de apostolado, el otro lo hace desde una responsabilidad individual y social. Elemento que es fomentado en ambas formaciones iniciales.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Aspectos involucrados en el concepto	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales. • Manejo de conocimiento. • Metodológico-didácticos. • Deber ser. • Vencer obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de conocimiento. • Actitudinales. • Metodológico-didácticos.

Nótese que en la “definición” involucran aspectos que se subcategorizaron de manera semejante en ambos grupos; no obstante, hay que destacar el orden de las subcategorías, mientras lo más mencionado por los normalistas son actitudes; los universitarios refieren más los aspectos que tienen que ver con el dominio teórico, del conocimiento, aunque ambos dejan en tercer lugar a los conocimientos metodológicos. Estas diferencias que aparecen en el primer tópico de este eje de análisis, son importantes, porque van desarrollándose como ejes articuladores de la visión de los grupos respectivos.

De esta manera, los normalistas significan el ser docente a partir de adjetivos y actitudes, con una visión que apunta más hacia lo relacional. Aún cuando muchos puntos están centrados en el docente, teniendo como ejes relacionales el impartir, enseñar, dominar, perfeccionar, otros dos elementos fundamentales que aparecen en esta concepción, es el deber ser y la visión de que hay que vencer obstáculos en esta profesión; cuestiones que están ligadas por un lado, quizá, a un ser normativo o acostumbrado, formado con y para la norma y por otro, a la visión del magisterio como un apostolado, donde predomina la percepción de la actividad difícil, compleja que está llena de obstáculos a vencer “... aquí estamos, cargando nuestra piedra en el lomo...”. Una gran cantidad de aspectos diversos son mencionados en su concepto.

El ser docente de los universitarios está significado a partir de dos valores principalmente, con una visión que va más hacia lo individual y luego a lo relacional, teniendo como eje de éste último el transmitir, compartir y apoyar. Refieren un menor número de aspectos en su concepto, observándose mayor homogeneidad entre ellos, girando en torno a la importancia del dominio del conocimiento del área de formación. Por otro lado, enfatizan claramente la diferenciación de “su compromiso” con el “compromiso oficial”, el cual lo asocian con demagogia.

Como se puede notar, ambos grupos destacan el elemento relacional con el alumno, lo cual es un elemento estructural de la actividad docente en sí. Nótese la influencia de la generación en la concepción del ser docente; entre los normalistas sobresale la concepción de la docencia como un arte u oficio, en el profesor de mayor antigüedad, lo que se relaciona directamente con la concepción de la docencia en la época durante la cual él se formó. En el caso de los universitarios, llama la atención la coincidencia de los profesores de mayor edad, que comparten la generación en cuanto a edad y periodo de formación, en el énfasis que hacen al diferenciar el compromiso que dicen sentir y desempeñar para con la docencia, del compromiso “oficial” o de “de discurso”. La concepción del conocimiento en cuanto a transmisión es otro aspecto que se comparte.

En cuanto a la segunda categoría tenemos lo siguiente:

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Elementos principales del ser docente	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización, preparación, conocimiento. • Relacionados con el alumno. • Metodológico-didácticos. • Actitudinales. • Reflexión sobre su práctica. • Deber ser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales. • Conocimiento (científico y contextual). • Metodológico-didácticos (promoción de conocimiento teórico).
	Mayor diversidad de elementos	Menor diversidad de elementos

Como se puede apreciar, en cuanto a los elementos principales del ser docente, los normalistas refirieron a la actualización, preparación y conocimiento; mientras los universitarios mencionaron cuestiones actitudinales sobre el conocimiento, en donde, aparte del teórico aparece el contextual. En este aspecto, los normalistas nuevamente citaron un mayor número de elementos, así como muy diversos. Los universitarios, por su parte, proporcionaron una información más homogénea, es decir menor número de elementos y agrupables en tres subcategorías.

Sin embargo, desde el análisis más específico de lo que significan (apéndice C), se puede notar la prevalencia de aspectos relacionales en ambos grupos, es decir, los elementos nombrados están en función directa de la relación que se establece con el alumno. No obstante, también esta parte relacional está en función a su vez, de lo que ambos grupos enfatizan en su concepto de ser docente. Por ejemplo, la actualización y preparación que ponderan los normalistas, están relacionadas con el cómo enseñar y el conocimiento del alumno. Por su parte, las actitudes que mencionan los universitarios, están relacionadas con responsabilidad, compromiso, trato humano, y en el promover análisis y comprensión del contenido.

En este sentido, se puede decir que ambos grupos significan como principales elementos del ser docente a lo relacional; esto es, elementos que vinculan con el otro, con el alumno. Sin embargo, los normalistas los significan desde el cómo enseñar, mientras que los universitarios lo hacen en función de qué enseñar. Se observó mayor homogeneidad entre los elementos aludidos por estos últimos. Situación que se puede atribuir a la formación inicial, ya que en mientras los primeros su tradición formativa es más práctica -además de ser su razón de ser-, en los segundos, se fortalece el conocimiento disciplinar.

En lo referente a la influencia social del docente, para los normalistas les es más significativo, que dicha influencia haya disminuido, aunque reconocen que continúa; mientras que para los universitarios la influencia social se sigue dando, aún con el reconocimiento de que ha disminuido también. Los primeros lo atribuyen básicamente a cuestiones externas a ellos; los segundos priorizan las actitudes del mismo docente como la irresponsabilidad, el compromiso sólo de discurso, como factores que han influido en dicha disminución. Es decir cuestiones que tienen que ver más con la actitud docente, lo cual llama la atención por la congruencia con su concepción de ser docente y su sentido de lo social, a partir de lo individual.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Influencia social del ser docente	<ul style="list-style-type: none"> • Menos influencia social atribuidas a causas externas. • Sigue teniendo influencia de alguna manera. • Deber ser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue influyendo. • Menos influencia social atribuida a actitudes del docente y a causas externas.

Si recurrimos al cuadro 1 del apéndice C -con información más específica- observamos que en esta disminución de la influencia social del docente, los normalistas significan el deterioro de la autoridad, el estatus y la relación con los padres, con la sociedad. Por otro lado, en esta influencia que se sigue dando para los universitarios, dicen que ésta sucede, siempre y cuando se promueva información válida y haya congruencia entre el decir y el actuar. Por lo tanto, no siempre se da esta influencia; o bien no se valora. Ambos coinciden en que la

influencia que se da en la actualidad se debe más a cuestiones individuales (estilo, características propias del maestro) que por el mismo rol. En cuanto a las formas en que influyen, básicamente los significados son semejantes; "...copian la forma de vestir..", "...las formas de hacer las cosas...", "...formas de pensar.. "...algunas influencias no son inmediatas, sino a largo plazo..". Los normalistas distinguen influencias en el corto y en el largo plazos.

Ambos grupos hacen referencia a cuestiones externas como causas de esta disminución de su influencia social. Los normalistas las significan desde el cambio comunitario (crecimiento en tamaño y en diversidad), lo que hace que ya no haya tanto contacto con los padres de familia como ocurría en épocas anteriores. Por otro lado, eso mismo hace que haya una mayor oferta de actividades extraescolares, por lo que ya no funcionaría por ejemplo, que se hiciera un club de alguna actividad. Asimismo, mencionan el hecho de que en la actualidad los alumnos son más exigentes, más difíciles "...ya no tan fácil te obedecen...". Varios resaltan la influencia de los medios de comunicación en difundir situaciones negativas sobre los maestros, como las marchas que hacen los disidentes, "...maestros que se dedican a alborotar más que a trabajar.. "...sobre todo...pues los alborotadores, que en vez de trabajar con los alumnos, se dedican a andar grillando". También se mencionó la intervención de representantes de la Comisión de Derechos Humanos, "...y el maestro tiene que andarse con mucho cuidado, porque se puede meter en problemas y eso antes no existía..." "las actitudes que resaltan son las de los profesores disidentes, alborotadores y los maestros que reclaman más derechos que obligaciones...".

Los universitarios por su parte, significan dentro de las causas externas, al trabajo individualizado que cada vez se hace más marcado en las escuelas (por lo menos en la escuela en caso), la poca claridad de los objetivos que se persiguen y la escasez de evaluación del desempeño docente que se da en la organización de las instituciones. De igual forma, las características propias de la sociedad posmoderna (la excesiva tolerancia, la cabida de todos los discursos), factores de cambio provocados por la globalización (la tendencia a descalificar cosas como la autoridad, la forma de enseñanza tradicional). Asimismo, citan a los medios de comunicación masiva pero en su influencia en los alumnos y en la delantera que le han tomado a la escuela como un medio de educación, esto es, la escuela "...se ha quedado a la zaga, no ha planteado alternativas que le permitan competir en la educación con los medios de comunicación..." "los medios nos están ganando la batalla..". Cabe destacar que esta visión fue mencionada por los profesores con mayor edad, antigüedad y del área de ciencias sociales (psicología e historia).

En sí, los normalistas enfatizan más la disminución de la influencia que la que siguen teniendo, y esta disminución la relacionan básicamente con la pérdida de estatus social y la pérdida de autoridad, atribuyéndolos a causas externas muy específicas, en su entorno inmediato. Mientras que los universitarios significan la influencia y la disminución de ésta a partir de lo que mencionan en su concepto del ser docente (responsabilidad, compromiso, manejo de contenido) y que van más hacia el docente mismo, aunque también aparece el aspecto externo como parte condicionante de esta influencia, visualizándose una percepción más global y abstracta de lo externo.

En el caso de los normalistas no se observan grandes diferencias por edad o por área de formación. Con excepción del más joven, todos mencionan la distinción de las comunidades grandes y pequeñas en cuanto a la influencia que ejerce el docente. Por otro lado, nótese nuevamente su referencia al deber ser. En los universitarios, la visión global o macro es mencionada por los de formación en el área de sociales, no así por los de otras áreas como biología o ingeniería.

Ambos grupos significan a las condiciones laborales –por ejemplo, el “multichambismo” y sus consecuencias; aumento de responsabilidades, estrés, trabajo, tiempo laboral extrahorario, el desgaste físico y emocional que esto contrae- como condicionantes de esta disminución de la influencia social. También coinciden en que la influencia actual es más de carácter individual que gremial.

En lo referente a *cómo viven los profesores su ser docente*³¹ tenemos el concentrado siguiente:

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Vivencia del ser docente	<ul style="list-style-type: none"> • Con gusto. • Con desánimo, relacionado con lo institucional. • Con vocación y agradecimiento. • Gusto por otras carreras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con Gusto. • Con desánimo, relacionado con lo institucional. • Con culpa, responsabilidad, impotencia. • Percepción del personal.

En un primer momento, observando el cuadro comparativo, podemos ver que los dos grupos de docentes mencionan el gusto por la docencia, así como el desánimo relacionado con lo institucional, como partes importantes de sus vivencias. Sin embargo si recurrimos al cuadro del anexo 1, podemos observar que, aun cuando tanto normalistas como universitarios significan primeramente el gusto por la docencia, los primeros asocian este gusto a procesos difíciles, a la vocación y al agradecimiento que sienten por lo obtenido gracias a su carrera (lo cual es congruente con la definición que mencionan sobre el ser docente). Así también mencionan el gusto por otras carreras, lo que está relacionado directamente con las causas por las que ingresan a laborar a la Normal (esta relación se aborda más detalladamente en el eje de formación profesional, en la categoría de *cómo incursionan*).

En cuanto a los universitarios, su gusto por la docencia está asociado con los valores que conceptúan en el ser docente: la interacción con el grupo, el desempeño en el área de formación, el compromiso social y la responsabilidad. Aspectos congruentes con su definición.

Por otro lado, analizando la sensación de desagrado (en la vivencia del centro de trabajo) que refieren ambos grupos, en los universitarios aparecen datos que están directamente relacionados con los elementos centrales que se han destacado en este grupo, es decir, aluden a sentimientos de culpa debido a una “...baja en la rigurosidad del tratamiento de la parte teórica...” , la cual viven por un lado como “condicionada por la dinámica de la misma escuela “...”..se cuestiona mucho el tener reprobados...”, pero también como dada por “..el nivel de los alumnos...que no es muy alto..”, “...la importancia que se le da a la parte práctica...lo dinámico o no de una clase...por sobre el manejo del contenido...”. Aunque también mencionan que asumen su actividad con responsabilidad.

Lo anterior se encuentra asociado con la importancia del dominio disciplinar, la percepción de la condición de ingreso de los alumnos y la dinámica académica característica de la normal, visión posibilitada por los elementos dados por la formación inicial. Cabe señalar que, nuevamente, son los docentes de las áreas de sociales, de mayor edad y más antigüedad en la labor docente quienes significaron lo anterior.

³¹ Nótese la relación estrecha que se da entre lo expresado en la definición de lo que es ser docente, y como viven su ser docente en ambos grupos de profesores.

Por su parte los normalistas asocian ese desagrado a las problemáticas propias de la institución, relacionadas básicamente con carencia de líneas de trabajo, y políticas que obstaculizan logros personales e institucionales; sin embargo, el más joven lo atribuye básicamente a problemas de comunicación. Este grupo centra su percepción en la organización y administración de la escuela, por lo que hipotéticamente hablando su desagrado desaparecería al cambiar la forma de organizar y administrar la Normal. En el caso de los universitarios se requeriría un cambio de elementos estructurales.

Otro aspecto detectado con la información obtenida, es la percepción de los universitarios respecto de que hay asignaturas de mayor y menor jerarquía. Para ellos, las asignaturas que señalan de mayor importancia están relacionadas con el trabajo práctico, el cómo hacer (prácticas escolares), las cuales las imparten básicamente los normalistas y en donde mucha de la organización extraclase -como reuniones de academia- se realizan en torno a esta asignatura; los alumnos pueden salir y entrar del aula por razones de revisión de la planeación, de material, ir a entregar oficios, etc., y es justificado desde la parte directiva. Mientras que ellos trabajan asignaturas de índole teórica, relacionadas más con el conocimiento disciplinar que con el cómo enseñar. Así mismo, son también los universitarios de horas clase, quienes muestran una percepción diferenciada de los tiempos completos, son percibidos en general “no todos claro” como que asumen que pueden dar cualquier materia, “...son los que más hablan y los que menos cumplen...” “ya no quieren dar clase...como que ese trabajo ya no es para ellos...los obreros son los horas clase”.

Con relación a la quinta categoría; los *factores que influyen en el ser docente* tenemos lo siguiente:

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Factores que influyen en el ser docente	Relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> • Institución. • Docente. • Alumno. • Condiciones laborales adversas. Menor diversidad manifestada.	Relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> • Institución. • Docente. • Alumno. • Condiciones laborales adversas. Mayor diversidad manifestada.

Los normalistas mencionan menor diversidad de factores que los universitarios, sin embargo se observa otra semejanza –partiendo de las subcategorías-, en los factores que significan. Ambos grupos los relacionan con la institución, el docente, el alumno y las condiciones adversas. También ambos ponderan como factor que les influye, a la institución. Pero igualmente, si nos vamos a la información más específica que conforman las subcategorías, encontramos diferencias más que semejanzas.

En el factor subcategorizado como institución, los normalistas hacen referencia más a cuestiones del centro laboral donde trabajan (organización, relacionales e infraestructura); mientras los universitarios citan además de éstos, a los relacionados con programas, la reforma, el estado, la estructura económica y a la cultura de la normal.

En el factor docente mencionado, los normalistas potencian cuestiones actitudinales como el gusto por la especialidad, el compromiso, la irresponsabilidad, estados de ánimo y cuestiones personales, aún cuando el dominio de contenido es estimado en segundo término. Mientras los universitarios valoran cuestiones relacionadas con la experiencia, la trayectoria y la profesión, en segunda instancia aspectos actitudinales y finalmente los

personales. Vuelve a aparecer la congruencia interna en ambos grupos en cuanto a lo que ponderan en el ser docente.

Con relación al factor alumno, los normalistas hacen referencia a características y problemáticas propiamente del grupo, los universitarios además de éstas, señalan otras como nivel socioeconómico y el contexto en donde se encuentra la escuela o de donde proviene el alumno. Por último, en el factor condiciones laborales adversas básicamente aluden a lo mismo; trabajar en más de una escuela, así como con materias diferentes al área de formación.

En sí, los normalistas consideran una cantidad menor de factores, un tanto homogéneos, que influyen en su ser docente, aludiendo a aspectos específicos, concretos de su entorno inmediato. Por su parte, los universitarios significan una diversidad mayor, aludiendo aspectos “micro” y “macro” del entorno. Aparece nuevamente como un factor esencial que influye en el ser docente; el dominio de los contenidos programáticos por parte de docente.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Cambios percibidos en su ser docente	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez-flexibilidad. • Mayor conocimiento del gremio. • Mayor experiencia. • Algunas constantes. • Algunos no logros. • Disposición al trabajo a la baja (negativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez-flexibilidad. • Menor rigor en trabajo (negativo). • En el concepto del docente normalista. • Mayor dominio pedagógico-didáctico. • Mayor conocimiento del área de formación.

La percepción que tienen de sus *cambios como docentes*, es otra semejanza que se encuentra a partir de este cuadro. Ambos grupos mencionan que han transitado de una rigidez a una flexibilidad mayor en las formas de relacionarse. Sin embargo, para los normalistas tiene que ver con la forma de dirigirse tanto a los compañeros docentes como a los alumnos; de un ser más hermético, cerrado, hacia uno más abierto, con más cercanía. Y de ser más estrictos en algunas aspectos (material didáctico, presentación de la planeación, uniforme, puntualidad) a ser más crítico y reflexivo.

En los universitarios, también aparece esa mayor flexibilidad en el trato, tanto con alumnos como con compañeros; pero a la vez la flexibilidad tiene que ver con la asunción de normas, es decir, lo normativo (formal e informal) se ha ido aceptando “...aún cuando no se esté de acuerdo...” (estos cambios se viven como positivos). Por otro lado, esa flexibilidad también tiene que ver con la disminución del rigor del trabajo de los contenidos, menor profundidad en la revisión de lecturas, en la exigencia de trabajos escritos, en las discusiones en clase (lo cual se vive como negativo). Es importante resaltar el hecho de que los normalistas viven como positivo cambiar del énfasis que se pone en asuntos de forma, al énfasis en aspectos más de fondo; mientras que para los universitarios se vive como negativo el pasar de un mayor rigor en el trabajo del contenido, a una mayor flexibilidad en este tratamiento. Ambos viven como positivo su cambio en el trato humano.

Se detectan diferencias además, en otros elementos. Por ejemplo, los normalistas consideran su mayor conocimiento del gremio, y mayor experiencia (manejo de contenido, problemáticas y tecnología) lo cual viven con agrado, pero reconocen algunas situaciones negativas, destacando también otras que no han cambiado, como su responsabilidad,

compromiso y ánimo. Por otro lado, los universitarios mencionan algunos cambios como el de su concepto del docente normalista (de una situación más ideal a una más real) y de las expectativas que tienen de la educación superior (obviamente, ligadas a su experiencia en la universidad) a otra que tiene que ver más con las características y a la subcultura propias de normales. Pero también se ven con mayor dominio pedagógico-didáctico.

Obsérvese la potencia de esta respuesta con relación al siguiente aspecto, el de más información y conocimientos y dominio del área de formación; es decir, el universitario identifica como un cambio importante su crecimiento en el dominio pedagógico-didáctico, valorándolo por arriba de un mayor número de conocimientos teóricos relacionados con su área, así como de su conocimiento del área de formación, lo cual tiene que ver con que ha ido delimitando más su quehacer. Antes se veía con la “capacidad” de acceder a cualquier área dentro de su misma disciplina; ahora, no. Se visualiza con mayor conocimiento pero en ciertas áreas específicas de aplicación de su formación inicial. La asunción de la normatividad es otra diferencia que aparece en los universitarios, que además, la viven como positiva para su práctica profesional, aunque no estén de acuerdo con ella “...no toda, claro...”.

Así, se tiene que los normalistas significan de sus cambios percibidos: mayor accesibilidad en el trato y en enfatizar más el fondo que la forma, más conocimientos teóricos-prácticos del área de formación. Reconocen limitaciones sobre todo teóricas (los más jóvenes). Mencionan que lo que no ha cambiado es su responsabilidad, compromiso, ánimo, aunque algunos manifiestan cierta desilusión al conocer más al gremio (sobre todo los de mayor antigüedad). Mientras los universitarios significan mayor accesibilidad en el trato, mayor asimilación de la normatividad (formal e informal), y la disminución del rigor en el trabajo teórico. Asumen la necesidad del recurso pedagógico-didáctico y su evolución en el dominio de éste. Los más jóvenes reconocen limitaciones sobre todo pedagógicas. Se advierte cierta desilusión al conocer más al gremio (sobre todo los de mayor antigüedad).

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Autoconcepto como docente	<ul style="list-style-type: none"> Bueno, aceptable, maneja el contenido. Exigente pero humano, tolerante, comprensivo, me llevo bien con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Responsable, comprometido, maneja el contenido. Respetuoso, cordial, no busca amistad o afecto del alumno.

Por último, nótese la concordancia de los aspectos que señalan en la definición que dan del ser docente con el *autoconcepto* que manifiestan en ambos grupos. Mientras que los normalistas vuelven a destacar aspectos valorales y actitudinales; los universitarios manifiestan, a su vez, los valores de responsabilidad y compromiso asociados con el manejo de contenidos. Cabe destacar esta parte que aparece en cuanto a su relación con el alumno, en donde refieren no una búsqueda del afecto o amistad, sino una relación a partir de responsabilidad por ambas partes. “...Se hace responsable de su propio conocimiento, ante dudas, busca...”

En los normalistas, el autoconcepto está relacionado con cualidades, actitudes y el manejo de conocimiento. En lo relacional, significan también actitudes como tolerancia, comprensión y llevarse bien con los alumnos. Aparece a menudo la noción del deber ser.

En los universitarios, el autoconcepto está relacionado básicamente con dos valores (compromiso y responsabilidad) y el manejo de contenido. Lo relacional lo significan a partir

del respeto y la responsabilidad. Conciben el término “compromiso” ligado a la acción, diferenciándolo de su acepción demagógica.

Es importante hacer la observación que quizá el más atípico entre los participantes es el de ingeniería; con respuestas cortas, es el que cita menos cursos relacionados con lo didáctico, alude pocas veces al compromiso con la institución y con el alumno. La relación que destaca es la de mediador de conflictos, “siempre buscando negociar, no conflictuarse con los demás”.

V.3 Práctica docente

En cuanto al segundo eje de análisis, referente a *cómo conciben la práctica docente*, se tiene lo siguiente:

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto de práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo áulico fundamentado básicamente en el docente. • Binomio alumno-maestro. • Influencias al conceptuar. • Diferencias horas-clase y tiempo completo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo áulico fundamentado básicamente en el docente. • Binomio alumno-maestro. • Se alude a satisfacción. • Tiene que ver con la academia, con los compañeros. • Influencias al conceptuar.

Un primer aspecto a destacar en este eje de análisis, a partir del cuadro 2, del apéndice B, es que ambos grupos conceptúan a la práctica docente como un trabajo eminentemente áulico, cuyo actor principal es el docente. Los normalistas (ampliando la información con los cuadros del anexo C, aluden a cuestiones personales del docente; su experiencia, reflexión, personalidad, hábitos; mientras que los universitarios agregan otros aspectos relacionales como formas de comunicación, de compartir, de asegurarse de que el alumno comprenda, además de enfatizar que lo más importante es el contenido. Por otro lado, también dentro de este grupo, hay quién ubicó la práctica docente más allá del aula, en las actividades académicas, colegiadas y con los compañeros.

Tanto normalistas como universitarios, conciben la práctica docente como el espacio en donde se ejecuta lo que se conoce, se proyecta lo que se hace y lo que se es. Ambos tienen presente el binomio maestro-alumno y reportan todo lo que ella implica como satisfactoria “...sobre todo lo relacionado con los alumnos...”.

Otro aspecto interesante que aparece en ambos grupos, es la influencia de la especialidad de la profesión y/o de la asignatura que se imparte, al conceptuar lo que es la práctica docente “...Se tienen que buscar cuatro parámetros: el para qué, el cómo y el para quien (el qué). Los docentes hacen énfasis en el cómo...” (imparte el seminario de prácticas docentes), “...echar a andar todo o explotar los conocimientos de los alumnos y los que tu tienes, los combinas para que ellos a su vez los lleven a la práctica en sus aulas...” (imparte recursos didácticos), “...Es la búsqueda de que el alumno (persona) relacione el contenido con situaciones personales es ir más allá de la información que puedas dar...” (área de psicología) “...no hay un enfrentamiento severo, creo yo, con la teoría, a mí eso se me hace importante, a lo mejor es por mi formación, no?...” (área de sociales), “...es un proceso donde... se requiere sobre todo de, de muchas... reflexión sobre lo que se está haciendo, y de la parte teórica, de, de... en esa medida se van construyendo los aprendizajes, que se requieren...” (área de sociales, le gusta la filosofía).

Otra cuestión que se puede observar, es que los profesores que están trabajando en dos o más escuelas, usan referentes de ambas” ...tú, maestro de naturales que...en qué contenido vas?...” “...en secundaria hay otro ambiente de trabajo, mejor que el de aquí, hay más compañerismo, trabajo de academia más real...”, sin embargo la imagen que sobresale es la de los alumnos de la escuela donde tienen mayor carga horaria “...bueno, es que no es lo mismo aquí que allá, porque allá, los alumnos...” bueno, es que depende, mis alumnos de prepa....”.

Por otro lado, el participante más joven destaca lo importante de la interdisciplinariedad en la práctica docente. No hay que perder de vista que es el único que hace explícita esta concepción, teniendo en cuenta además, que es el único que trabaja un turno completo con materias diferentes a su área (de química, siendo su preparación en ciencias sociales).

En este sentido, se puede decir que, en el concepto de la práctica docente, ambos grupos destacan el carácter áulico, la actuación del maestro, el componente relacional del maestro con el alumno y la visualización como el espacio en donde se proyecta el hacer y el ser del docente. Aun cuando dentro de los universitarios hay quienes la conciben también fuera del aula, como en el trabajo de academia o colegiado realizado por los docentes. Por otro lado, es importante rescatar los cortes de análisis que se pueden hacer a partir de la asignatura que se imparte, del área de formación que se sustenta, así como del nivel educativo de la escuela en donde se tiene mayor número de horas laboradas e incluso, de la edad ya que como se pudo notar en los párrafos anteriores, son aspectos que aparecen situados más allá de la formación inicial con que se cuenta.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Elementos principales que conforman la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológicos. • Contenido, conocimiento. • Extra-aula. • Actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación-contenido. • Metodológicos y recursos. • Actitudinales. • Relacionados con los alumnos • Extra-aula.
	Menor diversidad manifestada.	Mayor diversidad manifestada.

En cuanto a los *elementos principales que constituyen a la práctica docente*, coinciden ambos grupos en las subcategorías formadas, sólo difieren en el orden y en los elementos relacionados con los alumnos que los universitarios mencionan. Así, en cuanto al orden, los normalistas resaltan los aspectos metodológicos sobre los de contenido, siendo a la inversa en los universitarios (confirmándose esta tendencia que aparece en la concepción del ser docente). Posteriormente, ambos grupos significan los aspectos extraclase y actitudinales, en ese orden para los normalistas y a la inversa los universitarios. Por su parte estos últimos, anexan además los que tienen que ver con los alumnos, denotándose a su vez mayor diversidad de elementos enunciados.

En lo que se refiere a extraclase, los normalistas significan básicamente aspectos laborales y personales, mientras los universitarios las actividades colegiadas, de academia y las características personales. En cuanto a las actitudes, el eje en los normalistas es el compromiso hacia la labor, en los universitarios es el respeto y la congruencia entre lo que se dice y se hace, aunque también aparece la combinación de “situaciones técnicas” como dinamizar, motivar.

De esta manera, se observa en los normalistas menor diversidad en los elementos manifestados, priorizan los elementos metodológicos relacionados con el cómo enseñar sobre el contenido, así también las condiciones laborales y personales del docente por sobre los actitudinales como el compromiso hacia la labor docente.

En los universitarios, se observa mayor diversidad en los elementos mencionados. Vuelve a aparecer el predominio del contenido sobre los aspectos metodológicos, aunque aquí ya se diferencian recursos. En lo actitudinal, aparecen nuevamente el respeto y la congruencia que se señalan en el concepto de ser docente. Este último referido sobre todo, a la correspondencia entre lo que se dice y se hace, es un referente especial si tomamos en cuenta la visión de demagogia que tienen del ambiente normalista (por lo que habría que ver que tanto es una situación de formación que se contrapone con las características del ambiente laboral o bien es una reacción a este ambiente, y se desarrolla esa postura como una “defensa” ante ello). Señalan también, como elemento importante, los procesos relacionales con los alumnos. Vuelven a señalar a la academia, el trabajo colegiado como elementos importantes, así como características personales.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Factores que influyen su práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacionales. • Actitudinales. • Metodológicos. • Relacionados con alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacionales. • Condiciones laborales. • Relacionados con alumnos.

Ambos grupos consideran que el *factor que más les influye en su práctica docente* es la organización institucional, los normalistas significan también a las actitudes (tanto de alumnos como de maestros; el hacer las cosas bien, el profesionalismo). Mientras los universitarios significan más sus condiciones laborales y después, los aspectos relacionados con los alumnos. Los normalistas anexan el factor metodológico en esta categoría, además de visualizar una diversidad mayor de factores que influyen a la práctica docente.

En sí, los normalistas mencionan una mayor diversidad de factores que influyen en la práctica docente. Los factores que más significan son las suspensiones excesivas por prácticas, festejos, ambiente laboral. Otros que están relacionados con el binomio maestro-alumno, centrado básicamente en lo relacional; lo metodológico, las actitudes y características de los alumnos, es decir aluden a factores internos y externos.

Los universitarios mencionan una diversidad menor de factores que influyen en la práctica docente. Básicamente, visualizan factores externos, entre los que destacan; la cantidad de actividades extraclase no académicas, las condiciones laborales y las características de los alumnos. Es interesante observar, que entre los aspectos relacionados con los docentes identifican sus condiciones laborales como un factor que influye en su práctica docente, revelando con ello su situación de grupo exógeno, marcado directamente por el tipo de contrato que tienen; interino. Esta circunstancia, les trae como consecuencia; por un lado incertidumbre constante ante su inestabilidad laboral, y por otro les hace más proclives a trabajar en varias escuelas para poder reunir un ingreso económico, que pueda servir a satisfacer sus necesidades.

Cabe hacer notar que, en esta categoría, se evidencia como el factor más persistente - independientemente de si son normalistas o universitarios- a la parte organizacional, es decir, su entorno laboral inmediato. De éste, lo que más les afecta son las suspensiones continuas de clases por actividades extraclase “oficiales”, este punto aparece en varias categorías. La situación de “...exceso de actividades no académicas...” “...las actividades derivadas de las prácticas...” preparación y revisión de planeación, elaboración de material didáctico, entrega de oficios a las escuelas de prácticas, reuniones de evaluación de prácticas, además están las derivadas de participación en clubes (banda de marcha, edecanes, grupos deportivos, musicales) en actos oficiales (derivados de programas indicados por la centralidad) y

políticos (a petición del sindicato, centralidad, presidencia municipal local o aledañas, siempre y cuando sean del partido político de mayor fuerza en el estado), los festejos continuos “día del niño” “día de la madre” “día del maestro” “día de muertos” “pastorelas” ceremonias cívicas, lo cual implica preparación y realización de las mismas y las que se derivan de otros eventos realizados al interior de la escuela por las diferentes coordinaciones. En este sentido los normalistas hacen alusión a estas situaciones condicionantes de la práctica docente; mientras que los universitarios además de mencionarlas, también manifiestan las consecuencias que ello tiene en su labor docente.

Aquí es importante hacer ver que esta circunstancia de “exceso de actividades no académicas” es parte estructural de la dinámica normalista, son “...tradiciones que hay que preservar ..” “...cómo no vamos a festejar el día de las madres...nos vamos a ver mal...” “ya está el ponente aquí...hay que llevarle un grupo, ni modo que no haya gente...” “...la presidencia pidió el club de bastoneras...cómo se va a negar..” aunque se reconoce que cada vez es menor la oposición a jerarquizar las actividades. Cuando se confronta la cantidad de suspensiones y se propone excluir algunas, son los directivos los que más defienden este tipo de actividades, aludiendo a que son “compromisos que no se pueden eludir”, siguiéndoles los profesores normalistas. Es importante destacar también cómo la “presentación” o el “prestigio” del trabajo de la normal, se mide en gran parte, por este tipo de actividades, que también estuvo organizado (en tiempo, atención), en términos básicamente de imagen, es la evaluación que se hace del desempeño de los maestros, siendo ésta una forma de rendir cuentas.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Cambios percibidos en su práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • De forma a fondo. • Rigor a flexibilidad. • Superación de deficiencias. • Mejora de elementos metodológicos. • Más uso de tecnología. • Actitudinal. 	<ul style="list-style-type: none"> • De contenido a estrategias. • Rigor a flexibilidad. • Más elementos metodológicos. • Mejor autoconcepto. • Influencia de género. • Superación de deficiencias.

En cuanto a los *cambios que perciben en su práctica profesional* a lo largo de su ejercicio docente, es importante resaltar las dos subcategorías que priorizan ambos grupos; “de forma a fondo” en normalistas y “de contenido a estrategia” de los universitarios y el cambio “de rigor a flexibilidad” en ambos (nótese la coincidencia con los cambios percibidos en el ser docente). La significación de estas dos subcategorías se va constituyendo como medular para cada una de las formaciones en cuestión. La otra subcategoría “elementos metodológicos” también es muy representativa de aspectos esenciales en la identidad de las dos profesiones. Los normalistas significan la mejora de los elementos metodológicos, mientras los universitarios significan la cantidad de los mismos. Evidentemente, los primeros cuentan con ellos por su misma formación, por ello hablan de mejora; en cambio, los segundos -debido a lo limitado o ausencia en algunos casos de estos elementos en su formación- refieren a la cantidad.

Otro elemento importante a resaltar en los normalistas es su alusión al mayor uso de tecnología y que se va repitiendo en varias categorías de los diferentes ejes, ya que lo tienen presente como un recurso y que es todavía más interesante si lo cotejamos con el concepto que tienen del docente universitario, el cual según ellos lo significan, no usa tecnología³². La

³² Mencionan como uso de tecnología al proyector de acetatos, al cañón, las presentaciones por PC, al uso de CPU, todo ello usado en el aula. Al parecer (porque no se menciona) no se vislumbra como uso de tecnología las consultas por internet, las revistas especializadas, que son recursos que no se usan de manera directa en el aula.

influencia de género que aparece en los universitarios -no así en los normalistas- está determinada más por la edad de la profesora y la edad de sus hijos, que por la formación. Las participantes normalistas no tienen hijos en nivel superior, es por ello quizá que no aparece esta influencia de género en ellas. Sin embargo cuando el factor es cantidad de horas trabajadas, turno, trabajo extraclase, podemos ver que el género es una de las categorías que en un momento dado va más allá de la profesión.

En lo tocante a la superación de las deficiencias, los normalistas lo resaltan más que los universitarios, quizá esto tenga que ver directamente con su visión al ingresar a la normal y como viven el centro de trabajo. Los normalistas (y esto lo podemos cotejar en el eje de análisis formación profesional, en la categoría *cómo incursionan*) visualizan limitaciones en sí mismos al ingresar a la normal; de conocimientos, en su práctica, en su formación, en su actualización, y poco a poco, a partir de sus propios esfuerzos, de apoyo de amigos y/o de familiares maestros, es que van superando sus limitantes. Además, también perciben el ambiente de la normal profesionalmente competitivo.

En cambio los universitarios (sobre todo los de mayor antigüedad), hablan de haber ingresado con cierto temor de trabajar con docentes, practicando la docencia, sin embargo, éste desaparece al poco tiempo de laborar, al percibir que "...no es lo que parece..." "desde fuera se piensa que son expertos en didáctica, en pedagogía, pero no es así... incluso utilizan eso a conveniencia...", entonces el universitario no se asume con tantas limitaciones, aunque sí reconocen en ese tránsito como docentes, haber enriquecido esta parte.

Por otro lado, los participantes de este mismo grupo, visualizan cambios en su relación con el alumno; antes lo hacían a partir de un estándar ideal, de lo que "tendría que hacer un alumno", independientemente de sus características, ahora trabajan con el alumno que tienen, en sus condiciones reales. De manera similar, evaluaban aspectos de la normal en función de parámetros ajenos o externos a ésta (como las universidades), ahora lo hacen a partir del contexto y necesidades de la educación normal y la escuela en particular.

Sin embargo, si en este mismo grupo, el corte lo hacemos por edad, es más evidente el reconocimiento de limitaciones respecto a la didáctica; hacen mayor énfasis en su "ignorancia al respecto" en la generación joven. Y por otro lado, si tomamos como criterio de corte la formación profesional, hay que destacar que la generación más joven tiene una formación en el área de biología, en donde los elementos didácticos son prácticamente nulos desde el *currículum* mismo de la carrera; mientras que en los más veteranos, su formación es en psicología e historia (antropología), cuyo *currículum* en ambas formaciones se consideran algunos aspectos de dinámicas de grupos, y específicamente en psicología, se dota al estudiante de aspectos de psicología educativa y dinámicas grupales, además de teorías del aprendizaje, procesos cognoscitivos, entre otros.

En esta misma línea, llama la atención que el participante de ingeniería hable de un cambio en sus formas de evaluar para hacer el proceso, más rápido, menos desgastante para él y los avances son en términos que reditúan en ahorro de tiempo-trabajo personales. No hay una referencia a cuestiones teórico pedagógicas, sino solamente práctico funcionales para él, ni siquiera para el alumno. Ello, evidencia una distancia palpable con respecto a la importancia de elementos teórico pedagógicos que se dan desde la profesión y que, al parecer, continúan dándose en su práctica profesional.

En sí, en los normalistas el avance tiene que ver con el tránsito de enfatizar ahora cuestiones "de fondo" por sobre las "de forma", superación de deficiencias tanto teóricas como prácticas,

mejora en aspectos metodológicos de enseñanza, el uso de la tecnología y en el cambio de actitudes como seguridad y compromiso, las cuales han aumentado.

Para los universitarios, los avances logrados tienen que ver precisamente con la influencia de su experiencia docente y hablan del paso que dan de priorizar sólo contenidos a incluir aspectos que tienen que ver con el proceso de enseñanza; asimismo, de transitar de parámetros de estándares ideales a estándares reales con respecto a los alumnos; además de adaptación a las condiciones propias de la Normal. Se habla incluso, de más elementos metodológicos. También mencionan que se consideran mejores maestros ahora que antes. La influencia de género tiene que ver con la presencia de hijos en edad similar a la de los alumnos, así como con las limitaciones profesionales derivadas de su condición de mujeres y el cumplimiento de otras funciones como organizar el hogar y atención de familia.

En ambos grupos, los más jóvenes, asumen limitaciones, que han ido superando gracias a los aprendizajes obtenidos a partir de su estancia en la normal. Sobre todo los relacionados con estrategias de enseñanza, en el caso de los universitarios; y de carácter relacional laboral en el caso de los normalistas.

En este momento, habría que detenerse a investigar hasta qué punto estos avances son producto de la interacción de ambas formaciones en el mismo centro de trabajo, sobre todo en los profesores de mayor antigüedad en la normal. O bien, si este avance o cambio en ambos grupos se debe a la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional. Quizá sea la categoría en donde se puede advertir claramente la influencia de la interacción entre las dos formaciones en un mismo centro de trabajo.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Influencia de su formación en la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Predominio de cuestiones formales. • Conductismo como sustento teórico. • Refieren aspectos que les limitan. • En el tipo de actividades que promueven. • En la aceptación de trabajar con actividades que desagradan. • La experiencia también cuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones buscadas, actitudes, formas de trabajar. • Formas de calificar sucesos. • El dominio disciplinario. • En la interrelación limitada. • La experiencia también cuenta.

En el caso de la *influencia de la formación* que ellos perciben sobre su práctica docente, los normalistas resaltan el predominio en ellos de lo formal, el conductismo como sustento teórico, aunque "...bueno...trato de no serlo 100%...", mencionan así también algunos aspectos que sienten que les limitan, como no haber revisado contenidos de la materia, el ingresar a laborar en áreas diferentes a su formación, lo que repercute según sus propias palabras en su calidad docente. Por otro lado, también proyectan los intereses relacionados con la formación en la función que desempeñan; "...organicé un ciclo de conferencias sobre cambios geográficos actuales..." (asesor profesional del grupo de química, su formación es en sociales). El joven señala que su formación ha influido en poder trabajar con actividades que le desagradan "...y eso lo aprendí del maestro x, del maestro y, que veíamos y decían que no estaban de acuerdo, pero que había que colaborar con lo oficial...ya les tocará, más vale que se vayan acostumbrando...".

Por su parte, los universitarios significan la influencia de su formación en las funciones que prefieren desempeñar: Por ejemplo auxiliar de laboratorio y es biólogo; orientador educativo y es psicólogo; pero también se advierte la influencia en las formas de trabajar.

Por ejemplo, la institución exige conformar un test o una batería, para un aspecto determinado y establece dos o tres días para hacerlo, siendo el psicólogo o el pedagogo quienes expresan la imposibilidad de realizar tal tarea en el tiempo requerido. Ello ocurre, por los conocimientos y criterios que tienen para elaborar un test. Los normalistas no se oponen y dicen que si pueden lograrlo, evidentemente porque los criterios utilizados por unos y por otros son diferentes, y en esto si tiene que ver directamente la formación.

Así también, en algunas concepciones que se tienen, por ejemplo en el caso del trabajo colegiado "...aquí viene uno a trabajar en la academia y la gente viene a leer el material que se les dio con anticipación, como no lo hicieron, te ponen a leer ahí,..que no jueguen.... y te tienes que aguantar la lectura de quienes, además, no saben leer....en ese caso, mejor me voy a mi casa y cuando ya lo tengan leído, que me hablen..." "...confunden el trabajo individual....con el colegiado.... para hacer discusión en colegio hay que traer trabajo individual, ya realizado....", el calificar de académico o no a ciertas actividades como clubes, los universitarios lo asumen como "...pérdida de tiempo...", mientras que para los normalistas son actividades que se tienen que rescatar (sobre todo los de más edad), aunque esta posición ha venido disminuyendo a través del tiempo.

Otra influencia se puede ver en la forma de argumentar, los normalistas generalmente lo hacen con base en actitudes, calificativos, el alumno; "se esforzó mucho" "le echa ganas", si al maestro X, hay que darle un reconocimiento porque tiene 30 años de servicio, se anota en el reconocimiento "por su gran labor docente" o el reconocimiento dice "al mejor maestro". El universitario insiste en establecer los criterios según lo que se va a analizar, proponer, evaluar³³.

Por último, otro aspecto en donde los universitarios visualizan influencia de su formación en su práctica profesional, en este caso en la docencia, es en el dominio del área de conocimiento, aún cuando no estén propiamente en su área (biólogos con asignaturas de química, física; ingeniero con matemáticas) refieren que lo que revisaron y el rigor con que lo hicieron en la universidad, les da para trabajar lo que se les pide aquí. Sin embargo, los mismos universitarios refieren a su formación y sobre todo a las concepciones, las formas de hacer, como ciertos obstáculos que limitan la interacción que tienen en la escuela en los ámbitos del trabajo y en lo social (sobre todo los profesores de mas edad).

Ambos grupos coinciden en que la formación por sí sola no influye, sino se combina con la experiencia.

Como se puede observar, en cuanto a cómo influye la formación en su práctica profesional, en los normalistas se resalta el aspecto normativo, el conductismo como sustento teórico, en algunas limitaciones en su formación, en el tipo de actividades que promueven con los alumnos y en la importancia que les dan a ciertos aspectos.

Los universitarios por su parte, notan que les ha influido en sus preferencias en cuanto a funciones desempeñadas, en las formas de trabajar, en la concepción de ciertas tareas, en la importancia que le dan a ciertos procesos, en el dominio del conocimiento científico que

³³ Esta situación no sólo es expresada por universitarios que lo asumen así, sino que hay normalistas que también lo visualizan de esa manera. Se puede constatar en la categoría *concepción de normal* en el eje de análisis formación profesional.

les dio la carrera; incluso, se tiene la percepción de que la exigencia profesional laboral es menor de lo que se puede dar (como se puede ver en la categoría de *actualización* en el eje de análisis formación profesional), se han podido sostener algunos años sin tener procesos formales de actualización en el área específica de la carrera "...pues prácticamente me la he podido llevar con lo que manejo....", "...exigencia por parte de la escuela no hay..." "...es más creo que puedo dar más de lo que se me exige..." . Todo lo anterior limita su interacción social al interior del centro de trabajo, ya que se miran a sí mismos como que "no encajan" en algunas cosas de trabajo y de interacción, por lo que se asumen como distantes.

Ambos grupos refieren que la profesión si influye, pero que la experiencia también cuenta.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto de alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en los alumnos. • Concepto. • Papel del maestro. • Condiciones de ingreso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto. • Condiciones de ingreso. • Condiciones de egreso. • Proceso formativo. • Papel del maestro.

Finalmente, en este eje, en la forma en que *conciben al alumno*, los normalistas significan más el hecho de que éstos han cambiado, aluden a que son más exigentes, más informados, más difíciles de controlar, lo cual tiene relación directa con lo que advierten que ha disminuido en cuanto a su influencia social, que es estatus y autoridad. Pareciera ser que el maestro normalista reciente de manera directa este aspecto; aunque hay que señalar también, que estas respuestas se relacionan más con los profesores de más edad. El normalista más joven significa más su identificación con ellos, en el sentido de que no quiere ser el docente que él tuvo y que rechazó. Entonces, lo que más le interesa es no repetir la historia, "...al tenerlos a ellos, como que me sentí más... comprometido..". Por otro lado, en este grupo, también advierten en los alumnos, desinterés por la carrera en general y mayor interés por un documento que avale una preparación.

Ambos grupos los conceptúan con niveles académicos bajos, problemas de trabajo mecánico, un rendimiento elemental, problemas de escritura, lectura, pero también reconocen que hay quienes superan expectativas. Es decir, comparten la concepción en general del alumno. Ambos reconocen el uso del poder y la represión en el maestro, pero también la parte relacional de entenderlos, motivarles. A su vez, hablan de sus características de ingreso, como forzados, por economía, distancia, única opción. Aunque los universitarios destacan también la problemática que implica el ingreso de recomendados y su entrada ya avanzado el curso.

"... Muy bien cuando ingresan, los que aprueban el examen tienen disposición a aprender, a participar, cambia el ambiente cuando se van integrando los recomendados. Los recomendados no exigen, se les van haciendo concesiones que van alentando la dinámica tanto de los alumnos, como de los maestros, no pueden ser rigurosos en muchos aspectos, se van marcando sutilmente diferencias entre los mismos alumnos, pero la institución no las ve..."

Dos universitarios advierten dos aspectos formativos que tienen que ver con la dinámica de la normal; uno en el sentido de que los alumnos aprenden a ver que lo académico es secundario, en relación con lo oficial, con lo que emane de la dirección, o de la autoridad en sí,..."..."Los muchachos ven la importancia atribuida al proceso formativo, es muy fácil sacarlos de clase, a comisión, primero son otras cosas que sus clases, eso repercute en cómo aprecian lo académicos, es formativo también....", el otro señala el aprendizaje de lo político y la importancia de su manejo, también

por encima de lo académico, “...El concepto del normalismo lo empiezan a ejercer desde inicio prácticamente, dado que muchos entran aquí ya conociendo muchos maestros y dinámicas, dados sus lazos familiares o profesionales de sus papás o con egresados, pocos son los que entran en cero, con una visión neutra...” , lo cual repercute en su proceso formativo, porque aprenden también mecanismos políticos desde su ingreso. Ambos aspectos son estructurales de la dinámica normalista y son determinantes en la formación del alumno. Aquí también, otro referente importante es que son los universitarios los que lo advierten, no así los normalistas, ya que para ellos, el proceso es “natural”, no lo destacan porque es parte de su formación.

Así también, los universitarios aluden al egreso de los normalistas. Señalan su egreso con limitaciones, entre ellas, refieren a un nivel técnico, “...saben como hacer las cosas, pero no refieren el porqué, no lo sustentan...” finalmente ejecutar, hacer es lo más importante, y con programas desglosados con actividades, contenidos, bibliografía y evaluaciones especificadas, fácilmente se puede caer en un hacer básicamente técnico”.

Es interesante destacar que dos maestros; uno universitario y otro normalista, quienes han tenido alumnos de nuevo ingreso y luego vuelven a tener a estos mismos alumnos en otro grado más adelante, coinciden en que éstos al ingresar a la normal se muestran; críticos, propositivos, necios, cuestionadores, sin embargo cambian durante el proceso en la normal, se encuentran más adelante apáticos, mañosos, ya no tan propositivos.

“...Los que entraron ya no se `comen´ las cosas, dan su opinión, conocen, leen, participan bastante, pero como que es cuestión de personalidad, como que son muy necios, probablemente se deba a que como que saben fundamentar más. Esto en los primeros años.... Y después bajan, no están ni en uno, ni en otro lado, bajan como al ahí se va. Ya no hay interés o es interés falso, por una calificación, por un papel, no tan abierto como para hacerte un comentario de frente. Nunca buscan completar lo que se les dice, o da, como que siempre hay cansancio en ellos, cierto fastidio, (no en todos, pero en general)...”

Los cambios mencionados evidentemente, responden a procesos formativos implícitos, latentes, que habría que investigar; ingresan teniendo ciertas características, que van perdiendo en el camino, en su tránsito de un grado a otro en la formación normalista. Es interesante destacar esta parte, porque de ser verdadera la apreciación, habría que revisar el proceso formativo de la normal en estos aspectos, qué dinámicas existen que produce estos resultados en los alumnos. Además su importancia se incrementa al ser referido por profesores de diferente formación, pero que comparten la condición de tener alumnos al ingreso y los vuelven a tener en grados posteriores.

Por otro lado, también dos maestros, uno universitario y otro normalista, hacen la observación de cambios generacionales en los alumnos.

“...En otras generaciones, el problema era la parranda, la borrachera, pero había más ubicación...ahora no, ...ahora no,.. debido a padres desunidos, alcohólicos, amistades, medio, y eso que aquí es más sano que en otros lugares...”

“...Cuando inicié, alumnos bien tranquilos, pasivos, receptivos, acostumbrados a que nosotros les dábamos la mayor parte de las cosas. Pero también muy creativos, respetuosos, responsables e involucrados en esto. Después yo no se comían todo lo que les daba, con cierta crítica, análisis y muy dinámicos. Pero no tan respetuosos, nos cuestionaban un poco más, más dinámicos, aportaban más ideas...”

Los normalistas significan más el cambio que perciben en los alumnos actuales, que las características que en general tienen. El concepto de alumno es con base más en carencias, debilidades, que fortalezas, además advierten el papel represor del maestro, pero a su vez de motivación y comprensión. Aluden también al ingreso de una buena parte de los alumnos forzado por circunstancias, más que debido a una elección personal.

Los universitarios significan el concepto con base en carencias y problemáticas, puntualizan características de ingreso que impactan fuertemente en el nivel académico, así como advierten un nivel más bien técnico al egresar, en la mayoría de los casos, aunque hay quienes superan expectativas. Se plantean procesos poco académicos y de escasa rigurosidad que marcan la formación de los alumnos. Se habla también del papel autoritario del profesor, advirtiendo faltas de respeto hacia el alumno, relacionadas con el concepto de ser docente y visión de la normal.

La facilidad para conceptualizar la práctica docente es más notoria en los profesores con función de horas clase, que los de tiempo completo. Tanto en normalistas como en universitarios, el concepto de práctica docente está influido por la asignatura que se imparte, por la formación y el área específica de ésta, así como por el nivel en donde se labora más tiempo. En los elementos manejados en la definición, resaltan el lenguaje propio de la asignatura, de la formación y/o del nivel donde se labora con mayor carga horaria.

Es interesante el dato de que los universitarios coincidan (sobre todo los de más edad) en el hecho de manifestar una relación con el alumno, marcada por cierta distancia

“...No es mi idea relacionarme a nivel personal o de amigos, lo rechazo inclusive, pero sí estrecho la relación..”
 “...me inclino más por el que sabe aunque sea sangrón o irónico, que por el bonachón que no hiere a nadie”, eso me parece hipocresía...” “...En el salón, lo que más me importa es el conocimiento, el trabajarlo, discutirlo, más que un lugar para catarsis de los alumnos o del mismo maestro. Para mí lo último es abominable, aunque sea muy popular. No busco que me idolatren en ese sentido porque supuestamente es el lado “humano”...”

En los más jóvenes, esta idea no está tan marcada, aún cuando los de más edad mencionan que es importante llevarse bien, motivarles, lo consideran como una herramienta de relación o comunicación. En los más jóvenes, se da como más espontánea la situación, como lo dicen parece una necesidad “...Siento que me llevo bien con los alumnos, lo que es bueno porque permite que me comenten sus dudas...” “.... Soy muy alegre, trato de animar a mis alumnos, los saludo....”, incluso este hecho ha llegado a ser cuestionado por universitarios y normalistas.

V.4 Institución

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Percepción y/o vivencia de la organización escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios estructurales, formales. • Organización deficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios estructurales, formales. • Organización deficiente.

En cuanto a *cómo perciben la organización de la escuela* en donde laboran, se denota una plena coincidencia entre ambos grupos, quizá sea la categoría donde más se aprecia esta coincidencia. Tanto universitarios como normalistas tienen la visión de que la organización escolar, se ha visto impactada por la reforma sólo en lo formal, es decir, en “...los nombres de algunos departamentos...” “...de algunas funciones....” “...ahora hay departamentos que no existían antes...”, pero no se nota desde la perspectiva de los participantes cambios de fondo, hay prácticas que se siguen dando de la misma manera que antes de la reforma. Por otro lado, también lo que más significan de la organización es...”...su deficiencia...” “...se carece de liderazgo, sobre todo académico...” “aún cuando la reforma marca cambios precisos en la gestión escolar, éstos no aparecen en la realidad....”, se habla incluso, ya no de una falta de perspectiva académica o política, sino de “...sentido común...”.

Hay referencia a problemas de; información, comunicación, planeación conjunta, exceso de actividades que obstaculizan lo académico, reuniones de discusión útil. Se señala a figuras clave concretas con incompetencias y limitaciones serías. Los normalistas en este sentido, plantean otras problemáticas como el hecho de que hay choque de poderes que impiden el crecimiento, y también señalan a los docentes (a sí mismos) como parte importante de la problemática.

Se puede notar cómo, tanto normalistas como universitarios, más allá de su formación profesional, significan desde los mismos referentes a la organización de su centro de trabajo, resaltando la deficiencia y la carencia de un liderazgo académico: se hace énfasis en los cambios formales, pero no en los funcionales. Esta parte se complementa y reafirma con la categoría *vivencia*, revisada en el eje de análisis ser docente.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Vivencia de la interacción social al interior de la normal	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor con algunos, con otros es difícil. Igual no ha cambiado. • Chismorreo con alumnos. • Problemas de comunicación. • Se interactúa menos con el Departamento de Investigación. • División entre profesores tiempo completo y horas clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones son de trabajo, mínimas y poco útiles. • Atomización, suspicacia, relaciones hipócritas. • División entre profesores tiempo completo de horas clase.

Si se parte de que la organización escolar, se vive de manera similar y básicamente como una problemática, cabe preguntarse si la *interacción con los compañeros* es vivida de manera semejante. En este sentido, los normalistas significan el hecho de que se llevan bien con algunos, pero con otros “no tanto”; perciben el hecho de que alumnos y maestros hablan de otros compañeros entre ellos, lo que implica que no se afrontan las problemáticas de manera directa, sino que se distorsionan, evidenciando falta profesionalismo. Así también, se hace la observación de que el departamento con el que menos se interactúa es con el de investigación, “...no se sabe que hace...” “..para qué está...”.

Por su parte, los universitarios significan una interacción mínima con los compañeros, la que se da es dentro del marco estrictamente laboral, perciben a las actividades colegiadas y a las reuniones académicas como poco útiles. Se vive un trabajo cada vez más individualizado, aislado, incluso con división entre profesores de horas clase y profesores de tiempo completo (más que una pugna relacional, se vive aislamiento entre el trabajo de uno y otro). Aparece nuevamente esta noción de lo demagógico, ahora en lo relacional, tanto en el actuar académico, “... se propone compromiso y son los primeros que fallan...”. como en el relacional, en las alianzas que se dan entre compañeros, puntualizando que éstas repercuten en el trabajo académico, permeado todo ello a su vez por “.... la ausencia de una dirección que medie el trabajo en función de objetivos claros...”

En ambos grupos, los profesores de horas clase se autodiferencian de los profesores de tiempo completo. “...sólo contacto con ellos cuando hay algo muy importante...” “...tienen ya equipos muy formados....existen pugnas entre ellos...” “...pero luego uno, al estar más cerca, se da cuenta que están igual de aislados que nosotros...”, son los que más manifiestan compromiso....y son los que menos dan clase...”

En el punto de cómo *viven la interacción*, son los universitarios los que se vivencian más aislados, tanto en las relaciones laborales, como sociales. Quizás ello se explique con lo abordado en la categoría *influencia de su formación* en su práctica docente, en donde se expresan varios aspectos relacionados con la formación y que van diferenciando formas de

hacer y conceptualizar los mismos hechos. Así también, otros elementos de esta categoría *interacción* se conjugan con lo expresado en la categoría anterior *organización*, en donde se resalta la percepción de una organización deficiente, la cual no hace mucho para promover la interacción entre los actores y/o departamentos de la escuela. A su vez, todo esto se complementa también con la categoría *propuestas de cambio* en este mismo eje de análisis, en donde tanto docentes normalistas como universitarios proponen replantear acciones bajo una revisión sistemática.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Impacto de la reforma de 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en lo formal y áreas con mayor/menor impacto. • No pueden dar cuenta de ella. • Cambios para bien/mal. • Otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • En áreas mayor/menor impacto. • No pueden dar cuenta de ella. • Diferencian una reforma de otra. • Cambios para bien/mal. • Resistencias.

En cuanto a *cómo la reforma de 1997 ha impactado*, se maneja de manera semejante a la organización. Señalan (ambos grupos) cambios en lo formal en la mayoría de los casos, pero no perciben que impacten en las dinámicas relacionales, ni en las académicas. También coinciden, por otro lado, al citar las áreas en donde sí se ha observado mayor impacto de la reforma, tal es el caso de *seguimiento y evaluación* (recién creada) y el de *prácticas escolares*, reestructurada a partir de la reforma. Es decir estas áreas se han visto impactadas, por la solicitud constante de información por parte de la centralidad, no así por exigencias internas de la escuela, cuestión que se enlaza perfectamente con la visión que se tiene de la Normal, recuperada en la categoría de *concepto de normal* en el eje de análisis formación profesional.

Sin embargo hay otras áreas como la Sección de Titulación en donde también ha habido cambios formales y sin embargo sigue operando con el antiguo esquema (en cuanto a lo administrativo), debido a que no se da la presión de la autoridad sobre sus actividades. Es decir, se han dado cambios formales, acordes a la nueva normatividad, pero en varias funciones se sigue actuando de la misma manera, y en algunos puntos las modificaciones en el actuar se han realizado por la insistencia de la gente que está en la función, quienes plantean alcances y límites con normatividad en mano, pero nuevamente se percibe la presión de “abajo” hacia “arriba”. Ello también coincide con lo expresado en la categoría *concepto de trabajo* presentada más adelante en este mismo eje, en cuanto a la percepción que se tiene de que el trabajo se está impulsando de lo individual hacia lo institucional, pero sin una coordinación de la parte directiva. Esto es expresado tanto por normalistas como por universitarios.

En los cambios que se perciben como positivos, los normalistas mencionan al Programa de Carrera Docente; los universitarios, significan en este sentido el “...si se aplicara al menos ..como se dice...” tendríamos seguramente otros resultados. Cabe mencionar que, en este caso, ninguno de los universitarios entrevistados participa en dicho programa porque sus condiciones laborales no se los ha permitido, en la mayoría por ser interinos y en los que son de base, por haberla adquirido recientemente. Otro factor es porque son sujetos de movilidad constante, precisamente por su condición de interinos. El hecho que –según su percepción– gran parte de la reforma no se lleva a cabo, lo atribuyen a resistencias de los actores, basadas en costumbres y formas de hacer muy establecidas, pero por otra parte, debido a que los mismos directivos carecen de una visión clara de hacia dónde quieren orientar la escuela bajo esta nueva perspectiva.

En el impacto negativo de la reforma, los normalistas perciben que ha repercutido en una disminución de exigencia en prácticas, es decir, ya no se exige a los alumnos como antes (planeación impecablemente presentada, cantidad de material didáctico, asistencia al 100% a prácticas, disposición a colaborar en las escuelas dentro y fuera de horario). También el compromiso ha disminuido, se hacen las cosas más por deber que por querer. Aquí es importante destacar que son elementos de forma, los citados como que se han dejado de exigir.

Los maestros normalistas valoran en ellos, el gran trabajo que tenían que realizar para poder entregar sus formatos impecables, su material en cantidad y forma (bien hecho, elaborado a mano, para todos los alumnos) y lo valoran como un rasgo de exigencia que en la actualidad ya no se da. Consideran, que eso ha contribuido al poco compromiso que los alumnos demuestran ahora, que desde luego, refieren como menor al que ellos tenían. La apreciación corresponde, sobre todo, a los maestros de más edad. De alguna manera, este hecho ha conflictuado a algunos docentes "...a veces me pregunto si no soy barco....me siento barco...por ya no exigirles a mis alumnos cosas como antes.... porque incluso me encuentro a los de antes y como que valoran más mi trabajo que los de ahora..."

En el caso de los universitarios, los impactos "negativos" de la reforma los refieren como; mayor rigidez en procedimientos "...te mencionan actividades, lecturas, formas de hacer y tiempos..." menor rigor teórico "...las lecturas...son...mas ligeras..." y jerarquización de asignaturas "...se percibe un énfasis mayor a las asignaturas directamente relacionadas con las prácticas escolares..." Por otro lado, también en este grupo hacen comparaciones entre la reforma de 1984 y la actual, haciendo un balance de ventajas y desventajas que presentan la una frente a la otra, ciertamente, esto lo hacen los maestros de mayor antigüedad en el plantel.

Así también, en ambos grupos, hay quienes no han participado en actividades de la reforma, desconocen información porque se insertaron a laborar después de ella, en algunos casos porque trabajaban en el curso intensivo, el cual se manejaba con los planes de la reforma de 1984, o bien, debido a que sus funciones han podido realizarlas sin información sobre la reforma. Ambos grupos coinciden en que algunas modificaciones vividas en lo institucional se deben más a procesos internos que a impactos de la reforma.

Puede observarse que, en este punto nuevamente son más las coincidencias entre ambos grupos, las que marcan diferencias son las resistencias aludidas por los universitarios y las comparaciones que hacen de la reforma anterior con la actual, lo que revela en todo caso, la visualización de más elementos en el asunto. Por otro lado, también está la rigurosidad en las formas añoradas por los normalistas para lograr la presentación impecable de los planes y el material didáctico, así como la imposibilidad de faltar a una práctica escolar. Lo cual sí devela, en este caso, rasgos de la formación profesional que han venido apareciendo en ambos grupos.

En los universitarios; esta noción macro reflejada en la visualización de mayor cantidad de elementos y de mayor abstracción para conjuntarlos, la noción de antecedentes y consecuencias de la reforma, así como un contexto marcado por los usos y costumbres en haceres que van formando resistencias a los cambios, ante las nuevas perspectivas tanto teóricas como prácticas. En el caso de los normalistas; esta tendencia y cuidado de las formas, de lo normativo -que consideran se ha ido perdiendo con la llegada de la última reforma- lo que traducen en pérdida de rigurosidad y disminución en las exigencias que antes hacían a un maestro más responsable.

En cuanto a *cambios percibidos en planes y programas*, los normalistas significan los cambios “para mal”, señalando que en los alumnos hay menos compromiso, en los maestros menos rigor y trabajo de asignaturas fuera de su área de formación, y en el plan la exclusión de áreas humanísticas, incongruencias entre los periodos de trabajo y los objetivos marcados en los planes y programas. También mencionan algunos cambios positivos como propuestas de nuevas formas de enseñanza, énfasis en desarrollo de habilidades, propuesta constructivista, posibilidad de profundizar en los temas, mayor cantidad de bibliografía y acceso a ella. Mientras otros significan el hecho de que no han impactado, porque la “...gente no cambia, sólo se adecua...”, porque los “...cambios son sólo de nombre, pero es lo mismo...” (participante de más edad).

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Cambios percibidos en los planes y programas	<ul style="list-style-type: none"> • Han influido para mal en alumnos, maestros y planes. • Han influido de manera positiva. • No han impactado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencian antes/ahora. • Han influido con problemas concretos. • Han influido manera positiva. • Desconocimiento para opinar. • Se modifican a criterio personal.

Por su parte, los universitarios significan las diferencias entre los planes anteriores (énfasis en formación en investigación, perspectivas críticas, mayor libertad en forma de trabajo y bibliografía)³⁴ y los de ahora (lecturas superficiales, excesiva flexibilidad, que propicia la demagogia, cambio de planes sin evaluaciones previas), aunado a la permisividad en las normales, el rigor académico se relaja cada vez más. También hacen algunas observaciones concretas al *currículum* de química, taller de seminario y prácticas docentes.

En cuanto a lo positivo, ven una reforma de mayor profundidad, con mayor difusión y coherencia entre los programas y los objetivos educativos. Sin embargo, todo ello, dicen, implica modificar las formas de trabajo, por lo que se ha quedado en intentos, sobre todo si la administración de la escuela desconoce las propuestas o las promueve por que se lo piden. Aunque también se mencionan que se modifican los programas a criterio personal.

Ambos grupos coinciden en dos aspectos básicos; sí perciben impacto de los planes y programas, aunque significan más los “negativos”. A su vez, ambos grupos perciben mayor laxitud en las prácticas profesionales actuales, vivenciándolo como algo “malo”, que es promovido por los mismos planes y programas, donde los criterios se fijan casi a nivel personal, relacionando el hecho con la carencia total, bajo criterios académicos establecidos, de un seguimiento y evaluación de las prácticas docentes que ellos mismos han mencionado, no se da desde la parte organizacional.

No obstante, hubo participantes que indicaron no poder opinar al respecto, sobre todo en el grupo de los universitarios, porque se insertaron cuando esta reforma ya había sido puesta en marcha. Sin embargo, en el discurso se detecta de alguna forma el impacto de los programas, ya que incluyen en su lenguaje los conceptos de formación de habilidades, estrategias de enseñanza, algunas cuestiones del perfil de egreso, entre otros. Aspectos esenciales de los nuevos planes y programas.

³⁴ Uno de los criterios tomados para la modificación de los planes de 1984, fue precisamente la advertencia de la influencia del modelo universitario en la conformación de los *currícula*. Una de sus principales críticas fue su alto contenido teórico y su debilidad en la formación de habilidades prácticas. Chacón (2005).

Quizá sea interesante rescatar tres hechos diferentes; el primero tiene que ver con que los normalistas hablan de impactos más concretos, inmediatos, ubicados básicamente en el aula. En este grupo se observa mayor diversidad y dispersión en las respuestas. Mientras los universitarios hablan de impactos más abstractos, globales y abarcativos; establecen nuevamente comparación entre un antes y un después, además, en general estos participantes mencionan varios aspectos que coinciden entre ellos, observándose por tanto, una homogeneidad importante en sus significaciones. El segundo tiene que ver con la manifestación abierta, explícita de los universitarios en cuanto a que modifican los programas a criterio personal. El tercero está marcado por la subcategoría “desconocimiento para opinar” que aparece en los universitarios, conformada con comentarios provenientes de los participantes más jóvenes, la explicación estriba en ellos se insertan a laborar una vez iniciada la reforma, dificultando la noción del impacto de ésta última en los planes y programas.

La primera situación está relacionada con un elemento que ya se ha mencionado en párrafos anteriores en cuanto a la visión más abstracta o más global del universitario, así como una mayor homogeneidad entre la significación de los participantes. La segunda con aspectos que tienen que ver más con lo normativo, al menos manifiestamente el universitario va más allá de lo normado en cuanto a los programas se refiere. Y finalmente, la tercera está directamente asociada con la fecha de ingreso de los universitarios más jóvenes al subsistema de normales.

Sería interesante averiguar si esta visión se refleja en el aula en cuanto a cambio o modificación de la práctica docente. Desde esta perspectiva, se podría establecer la hipótesis de que los normalistas traducen más fácilmente los requerimientos prácticos de los programas (asumen como positivo más fácilmente la bibliografía, las estrategias de trabajo propuestas, el sustento teórico); no así el universitario, que hipotéticamente hablando, tiene más dificultad para asumir los requerimientos de los programas en el aula (dado que cuestionan la bibliografía, las formas de trabajo propuestas, los sustentos teóricos). Pero, si esto lo relacionamos con el segundo punto en cuanto a lo normativo, sí se ha visualizado hasta aquí, que el normalista tiende más al deber ser y a la norma que el universitario. Esto sería un elemento más de la hipótesis planteada que habría que verificarse.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto de su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • A gusto, agradable. • Con problemas organizacionales. • Con desaliento, frustración. • Como obligación. • Con relaciones limitadas y responsabilidades no compartidas. • Investigación y prácticas como funciones poco útiles. • Incertidumbre ante el panorama actual de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas concretas de dirección. • Con gusto, agrado, satisfacción. • Con desánimo, desmotivación. • Esfuerzos aislados, individuales. • Inestabilidad laboral. • Actividad desgastante. • Trabajo mal pagado. • Problema de reconocimiento social e institucional.

En cuanto a *cómo conceptúan su trabajo*, los normalistas lo consideran agradable, a gusto, “...es el motor de mi vida...”, económicamente gratificante (todos), con cosas que hacer, aprender, buen ambiente profesional y diverso (los más jóvenes). Significan también, aunque con menos ponderación, los problemas organizacionales (además de algunos mencionados, se

identificaron; la falta de interés para solucionar problemas, la utilización del trabajo individual para aprovechar para justificar el institucional, ya que éste no existe, y la inclinación hacia lo administrativo). Aparece nuevamente la significación del desaliento y la frustración en el centro laboral, así como la noción de trabajo como obligación. Se viven con relaciones limitadas y responsabilidades no compartidas. Su incertidumbre va en el sentido del panorama de la escuela, situado más desde lo personal. Señalan a su vez al departamento de investigación y al de prácticas como poco útiles, que no cumplen con su función ni con lo esperado

Las subcategorías son las mismas en los universitarios, sólo que ponderadas de manera diferente y los referentes también cambian. Estos significan en primer lugar las problemáticas concretas de la dirección, resaltando las perspectivas diferenciadas entre ésta y los demás integrantes de la escuela, las políticas preferenciales establecidas "...no tiene caso proponer....", carencia de autoridad de todo tipo, escaso trabajo de academia. Coinciden con los normalistas en la tendencia a lo administrativo. Ponderan después el gusto, agrado y satisfacción de su trabajo, manifestando que les permite innovar, aprender, aplicar en otros niveles, volviendo a coincidir en el desánimo y la frustración, lo que disminuye su disposición al trabajo con la organización, no así con los alumnos. Entre otras cosas, significan también lo individualizado del trabajo, su aislamiento y inestabilidad laboral, propias de sus condiciones, además de lo desgastante, mal pagado y falta de reconocimiento social e institucional del trabajo docente. Los más jóvenes (semejante a los normalistas) viven su trabajo como enriquecedor en la normal, ya que dicen haber aprendido mucho del quehacer docente.

Como se puede notar, ambos grupos viven su trabajo con gusto y con problemáticas institucionales, de organización, que tienen que ver básicamente con la dirección de la escuela. Así también, viven su trabajo con desánimo, desaliento, se visualizan aislados, con relaciones limitadas, trabajo muy individualizado y no compartido, sobre todo por la parte institucional y también ambos coinciden en la sensación de incertidumbre que tienen respecto al futuro.

Sin embargo, si analizamos esta última subcategoría mencionada "incertidumbre" haciendo un corte con base al tipo de contrato que tienen, se observan algunas diferencias interesantes. Para los de base, su incertidumbre gira en torno a lo que pasará en la escuela, a un futuro inmediato y mediato, dadas las condiciones de problemáticas percibidas en la dirección y con las relaciones de trabajo, mientras que los interinos centran su incertidumbre en torno a si continuarán o no trabajando en la normal. Pero además, si analizamos haciendo un corte desde el tipo de contrato, conjugado con la función que desempeñan, aparece una diferencia significativa entre profesores de horas clase interinos y los demás. Aquéllos significan su trabajo docente como agradable, pero a la vez, como muy desgastante y poco remunerado, lo cual está directamente relacionado a sus condiciones; trabajan en varias escuelas, para compensar de alguna forma el poco salario recibido en cada una, lo que repercute en un desgaste físico-emocional importante.

Por último, también se vislumbran algunas diferencias si el corte de análisis se basa en la edad, observándose que los más jóvenes (sean universitarios o normalistas) viven su trabajo en la normal como enriquecedor, así como también las críticas más fuertes hacia la dirección provienen de los profesores de mayor edad y antigüedad en la escuela, aunque sí se percibe una consistencia mayor en las críticas del grupo universitario, siendo el caso atípico nuevamente el de formación en ingeniería.

En cuanto a las *expectativas*, los normalistas resaltan metas relacionadas con la normal, como; proyectos, trabajo, lograr asignaturas del área, rescatar prestigio de la escuela y se esperan cambios en la dirección y en las relaciones laborales. De los alumnos, esperan mayor compromiso y que ellos logren sus objetivos. En los de índole personal, se espera mayor satisfacción y compromiso, así como crecimiento social, personal y económico, "...al menos que se vea mi esfuerzo...". Con ciertas incógnitas sobre si continuar o no en la normal (el más joven que además es interino en su contrato en la normal). Por otro lado, algunos ya están trabajando en proyectos para su jubilación; puesto político, supervisión, por mencionar algunos, denotándose una relación estrecha entre las actividades proyectadas con sus formaciones o intereses. Otros significan la injusticia que sienten han vivido y no esperan ya nada, o al menos que se les reditúe un poco. Lo que menos mencionaron fue la continuación en procesos de formación. Uno mencionó interés en el doctorado, mientras que otros en algunos cursos informales.

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Expectativa	<ul style="list-style-type: none"> • Respecto a la Normal. • De índole personal. • Jubilación. • Nada (justicia). • Continuar estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retiro en plenitud de facultades. • Respecto a la Normal. • Incertidumbre. • Jubilación. • Continuar preparación. • Nada.

Por su parte, las expectativas de los universitarios giran en torno a estar en el ejercicio docente mientras que se tenga plenitud de facultades, "...pues espero trabajar sólo hasta poder hacerlo dignamente...que no me falle nada..." "...espero estar bien...porque si no tendré que decir adiós...porque no me gustaría seguir trabajando con problemas de salud..." "... pues....ahora si que....hasta que el cuerpo aguante..." por lo que se plantean no depender sólo de la docencia. Es interesante destacar cómo, nuevamente en estas expectativas, hay un referente que vale la pena comentar: estar en la docencia en plenitud de facultades fue referida por profesores de más de cuarenta años, pero con nombramiento interino o bien recién basificados, lo cual no permite pensar en un retiro de la docencia en el corto plazo, visualizando ejercerla con una edad más avanzada. Este referente no aparece ni en los más jóvenes, ni en los basificados con antigüedad de más de 15 años.

Con relación a la escuela en donde laboran, ven un panorama complicado y la necesidad de actuar. Ante esto, esperan sacar adelante a los alumnos (nótese su retracción nuevamente a lo individual). Su incertidumbre gira en torno a continuar o no con su condición de interinos y con las condiciones problemáticas de la escuela, ya mencionadas. Esta situación quizá está alentada por la posibilidad de trabajar en otro giro, precisamente por la formación que se tiene. La jubilación es percibida en función de realizar actividades relacionadas con intereses personales, en escenarios más informales, aunque otros se vislumbran en permanente relación con la docencia. Al igual que los normalistas, lo que menos significan es la preparación y actualización (sólo los más jóvenes), a los de mayor edad les gustaría actualizarse en temas distintos de su práctica docente y en cursos menos formales (pintura, fotografía).

Entre las semejanzas encontradas al comparar los grupos, sobresale su incertidumbre con respecto al futuro de la normal dadas sus condiciones de organización deficiente y su esperanza de sacar adelante a los alumnos, desde un esfuerzo individual. También en ambos grupos aparece un "esperar nada" derivado del poco reconocimiento que sienten que la institución les hace a su trabajo.

Las diferencias, se encuentran básicamente en las subcategorías “retiro en plenitud de facultades” e “incertidumbre”. Sin embargo, éstas obedecen más a condiciones laborales, específicamente al tipo de contrato con que cuentan los universitarios que a factores de formación, ya que en este sentido el joven normalista, que también es interino en la normal, comparte la incertidumbre de los universitarios. Así también, los normalistas en general ya están proyectando actividades concretas para cuando se jubilen, incluso se encuentran trabajando en ello, no así los universitarios, cuya jubilación vislumbran poco probable, a pesar de que compartan la edad. Pero, por otro lado, si el corte se hace con base en la edad, se observa, como es lógico esperar, que la noción de jubilación aparece en los profesores de mayor edad, en cambio los más jóvenes, tienen entre sus expectativas continuar con estudios y cursos de actualización.

Lo que sí está en función de la formación, es la posibilidad -en los universitarios -de pensar en otra actividad diferente a la docencia, aspecto subrayado sobre todo por aquéllos cuyo desánimo es muy marcado y perciben un futuro incierto en la normal en cuanto a satisfacción laboral.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Elementos políticos	<ul style="list-style-type: none"> • Neutralidad política. • Asociación con intencionalidad explícita. • Asociación con corrupción. • Visión de participación política. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente demagógico. • Reconocimiento de actividad política del maestro en el aula. • Sensación de complicidad. • Políticas de “palancas”, “dedazo”.

En lo concerniente a algunos *elementos políticos* que se manejan, en los normalistas resalta su asunción de neutralidad en cuestiones políticas, lo que está asociado directamente con calificar una acción como política, sólo cuando es explícita en su intención y manifestación. Aunque también denotan la vinculación de lo político con corrupción. Sin embargo, algunos significan su interés por participar en la comunidad, así como también visualizan el “no frustrarse”, “vivir la docencia en el sistema, estando contentos con lo que se hace”, como “...cierta política que es practicada por los docentes..”.

Por su parte, los universitarios, aluden -una vez más- al ambiente político y demagógico de las normales, dado que el discurso oficial marca una cosa y los procedimientos exigidos, otra “..los discursos pedagógicos van por un lado y los haceres, las prácticas, no coinciden con él; pero en la retórica se plantean como si se llevara a cabo..”. Se señala lo académico como lo más importante, pero las comisiones, compromisos, “lo oficial”, “la tradición” están por encima de ello. Por otro lado, reconocen la actividad política del maestro al interior del aula, así también tienen la vivencia de complicidad al “tener que compartir”: acciones y posturas con las que no están de acuerdo, incongruencias que identifican, y el sin sentido de la construcción de propuestas (profesores de mayor edad). Finalmente, también perciben políticas de influencias (todos).

Las diferencias entre los grupos estriban en que los normalistas no visualizan lo político en su acción -salvo en los casos que “tienen intereses en la política” (sindicalistas activos, aspirantes a puestos políticos en sus comunidades)- y por otro lado, la percepción de que los maestros que se dedican a ella, lo hacen para no trabajar.

Por su parte, los universitarios reconocen en su actuar una acción política, pero también asocian lo político a demagogia, señalando a la dinámica normalista como altamente politizada, tanto en el sentido académico como en relacional. De la manera similar al grupo

en comparación, relacionan lo político con dinámicas de corrupción como “el dedazo”. Sin embargo, en varios de los universitarios aparece un “sentimiento de complicidad” por estar inmersos en la dinámica y no poder cambiarla, o no tener posturas más radicales, en buena medida derivado de su condición de interinos (situación que no aparece en los normalistas). Los otros (los no interinos) simplemente no lo mencionan. Asumen que aunque tengan posturas francamente contrapuestas, por la cantidad que representan para la escuela y también por su formación no normalista, se viven excluidos en sus propuestas.

Ambos grupos muestran cierto desprecio por los asuntos políticos.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Propuestas de cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en docentes. • Centradas en directivos. • Centradas en procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en directivos. • Centradas en trabajo individual.

En cuanto a las *propuestas de cambio* que hacen unos y otros, los normalistas identifican en primer término las que pueden crear los docentes o desde los docentes, como el “...que alguien guíe...”, “...el crear formas concretas de trabajo...”, “...ya que se cuenta con el personal adecuado...”. Otra posibilidad de cambio la significan en los directivos, específicamente en la subdirección académica. Por último, proponen modificar algunos procesos como la escasa integración entre el personal, problemas de comunicación, el desánimo y la irresponsabilidad individual y colectiva.

Por su parte, las propuestas de cambio en los universitarios se polarizan; la centran en acciones de los directivos, sobre todo promoviendo “...nuevas formas de relación laborales...”, “...trabajo sistemático, organizado,....” y “...haciendo lo primero que se tiene que hacer...”, o bien “...centrarse en el trabajo individual y a partir de ahí tratar de influir, no le veo de otra...”, “...porque de otra manera sería practicar un “harakiri”....”. Nótese aquí la relación de su postura con sus condiciones laborales. Este volverse nuevamente a lo individual, puede ser un elemento de formación profesional universitaria, pero también puede ser un efecto de las condiciones laborales de exclusión que se viven.

Ambos grupos centran sus propuestas de cambio en el estilo directivo, lo cual está relacionado directamente con los problemas en la organización escolar expresados, sobre todo, en el área académica, o con los mecanismos de elección de directivos. Adicionalmente, ambos grupos centran propuestas en los docentes, sobre todo en la parte actitudinal (que cada uno haga lo que le corresponde) y en la espera de que “alguien” empiece. Resulta interesante observar cómo los normalistas apuntan a la modificación de procesos específicos grupales; comunicación, integración etc. Mientras que los universitarios no los mencionan y cuando lo hacen durante la conversación, consideran que estos problemas de comunicación, integración, ánimo, son consecuencia de la deficiente organización escolar, lo que explica en buena medida la polarización de sus propuestas.

V.5 Formación profesional

La *incursión* de los normalistas a estudios de normales, es muy parecida a la que presentan los alumnos que ingresan en la actualidad. Lo hacen por cercanía, problemas de recursos económicos, por vocación.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Cómo incursiona a laborar en la educación	<ul style="list-style-type: none"> • A estudios de Normal: por carencia de recursos económicos, cercanía a la escuela, vocación. • A laborar: en preescolar, primaria o secundaria. • Ejercicio de otro trabajo de manera conjunta a la docencia. • Problemáticas al ingresar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de necesidades (trabajar, búsqueda de área de desarrollo, seguridad laboral y gusto por la docencia). • Ingresan al nivel como horas clase, con un año mínimo de experiencia en otro nivel educativo y cursos de didáctica. • Cierta temor por trabajar la docencia con docentes (cursos intensivos).

Su inicio en la labor docente es más predecible que en los universitarios, ingresan en el nivel básico (preescolar, primaria o secundaria), mientras que los otros, lo hacen en secundaria y en el bachillerato, por combinación de necesidades como; trabajar, encontrar un área de desarrollo ligada con la profesión, asegurar la situación laboral y el gusto por la docencia.

Dada estas circunstancias, los normalistas en general, se incorporan a laborar en normales con algunos años de experiencia en la docencia del nivel básico, como profesor frente a grupo. De las problemáticas que viven al integrarse a este campo citan el darse cuenta de algunas limitaciones de conocimiento y pedagógicas “..definitivamente no es lo mismo tratar con alumnos de preescolar...primaria...secundaria...”, un ambiente más competitivo que en los otros niveles y con mayores exigencias. Este hecho señala la contradicción con la creencia de que, el ser maestro de carrera, es suficiente para desempeñarse en los niveles básico, medio superior y superior, como si no hubiesen diferencias entre ellos. En todo caso se asume como un reto que forma parte de la condición de ser maestros, ya que al egresar –sobre todo en los últimos años- se les coloca en plazas distintas a su formación de origen, ante la obligatoriedad (hasta 1995) de otorgar a los egresados plazas basificadas y la carencia cada vez mayor de las mismas.

Los universitarios por su parte, lo hacen con un año mínimo de experiencia en niveles de educación media y media superior, con cursos de docencia o didáctica que les fueron dado obligatoriamente en esos niveles. Casualmente en la normal no les es exigido, ni dado de manera obligatoria ninguno. Sobre todo los maestros que tienen como antecedente haber laborado en CONALEP y preparatorias particulares tienen varios cursos relacionados con estrategias de enseñanza³⁵. No es gratuito que los universitarios hayan ingresado a laborar primero en la secundaria y en el bachillerato, dado que la matrícula de esos niveles ha estado en crecimiento constante en las últimas décadas en nuestro país (INEGI, 2005), por otro lado, en este tipo de escuelas se trabaja por asignaturas de diferentes áreas, impartidas por diferentes maestros, originando constante movilidad de profesores, por lo que la demanda de éstos es alta en comparación de los otros niveles educativos, como el de

³⁵ Es importante destacar que estos maestros ingresaron a los CONALEP cuando se dio la expansión de éstos y la necesidad de profesores fue muy grande, por lo que se abrieron las oportunidades de contratación, así también la gran mayoría de profesores que ingresan a laborar en estos colegios son universitarios de diferentes áreas profesionales, muchas de las cuales tienen poco que ver con la pedagogía o la didáctica, es entonces bajo estas condiciones que en estas escuelas se imparten cursos relacionados directamente con la enseñanza, así como otras áreas a impulsar como la computación, y que además tienen carácter de obligatorios al finalizar cada semestre, como preámbulo para el siguiente, cosa que no ocurre en las normales, aún cuando en la difusión del grado de licenciatura viven circunstancias similares a las del CONALEP.

primaria que existe un docente por grupo y la mayoría de las plazas están basificadas. Por otro lado, hay que recordar que el ingreso de los universitarios se debe también a condiciones coyunturales del contexto educativo, en este caso estatal, como ya se hizo notar en el análisis de los datos estadísticos generales de los participantes en el rubro de antigüedad laboral.

De manera semejante a los normalistas, los universitarios (de mayor edad) ingresan a la normal con cierto temor, dada la expectativa de ejercer la docencia con profesionales formados específicamente para ello. Sin embargo, manifiestan cierta desilusión, al encontrar dinámicas y costumbres de la normal – sobre todo en las relacionales-, que les resultan muy similares a las de nivel básico (primaria y secundaria), indistintamente sean los cursos dirigidos a maestros o bien a alumnos de formación inicial, lo que contrasta con su concepto de educación superior. Por su parte, los más jóvenes remiten tener diferentes aprendizajes del ambiente de la normal (cosa que comparten con los normalistas también más jóvenes).

De esta manera, la incursión de los normalistas es “natural” debido a la estructura de la profesión, como el hecho de contar con una plaza de base al egresar, cuestión que no procede para los universitarios. Éstos tienen que trabajar algunos años como interinos para poder conseguir estabilidad en la plaza laboral, lo cual va marcando algunos aspectos de la práctica docente, como se ha ido señalando durante este análisis.

Por otro lado, ambos se insertan con experiencia docente en el nivel básico (los normalistas básicamente en primaria, los universitarios en secundaria, aunque también en bachillerato), lo cual va orientando de inicio su práctica docente en la normal. Cabría preguntarse, si trasladan o no, algunas prácticas del nivel básico al nivel de licenciatura. Al parecer ciertos usos y costumbres universitarios, pueden conservarse a consecuencia de las dinámicas curriculares y relacionales del nivel de secundaria y bachillerato.

Al realizar el análisis tomando como referente la edad, se tiene que normalistas y universitarios más jóvenes, valoran su estancia en la normal. Los primeros significan el ambiente profesional competitivo y con exigencias mayores, mientras que los segundos significan su aprendizaje en cuestiones de didáctica; planeación, formas de enseñanza, evaluación y teorías del aprendizaje. Esta valoración que no aparece en los de mayor edad, puede deberse a la lejanía del ingreso, porque a través del tiempo van identificando otras cosas, o bien porque no les fue significativo. Aunque también es cierto que al profundizar en la valoración de los jóvenes, aparece información que está relacionada directamente con su formación inicial.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Procesos de actualización	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas: pedagógicas, motivación y superación personal. • Otros diferentes a su área. • Ninguna: por tiempo, distancias. • Algunos en los TGA, por su relación con primarias. • Autodidacta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia por cursos de la UNAM • Autodidacta. • No en cursos formales recientes. • Computación (herramienta personal, recurso didáctico). • Cursos relacionados a la docencia, en más del 95% fuera de la Normal.

En cuanto a la *actualización*, ambos grupos recurren básicamente a sus formaciones de origen, los normalistas a la Secretaría de Cultura y Bienestar Social (SECyBS) y los universitarios a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aunque coinciden

ambos en la carencia de cursos formales recientes y en su tendencia a la actualización de manera autodidacta, debido a distancias y tiempos básicamente (sobre todo en los de mayor antigüedad).

Los normalistas refieren cursos sobre el área pedagógico-didáctica, motivación y superación personal, dados en la misma normal de trabajo. En los casos de los que laboran de manera conjunta en el nivel básico, su fuente de actualización son los Talleres Generales de Actualización (TGA).

En cambio, los universitarios refieren cursos formales distintos a la docencia y los relacionados con esta última área los han tomado básicamente fuera de la normal. Lo que sí mencionan de manera unánime es el uso de la computación como una herramienta personal: archivo personal, recurso didáctico en el aula y fuera de ella (a través del uso de correo electrónico), forma de obtener información diversa (cursos de actualización, información específica sobre áreas relacionadas con su formación, cultura). Un dato que se identifica que los de mayor antigüedad en la normal, no mencionan los cursos del área motivacional y de superación personal que, al igual que los normalistas, tomaron dentro de la normal, y los que lo hacen, se refieren a ellos de manera desdeñosa "...ah... y algunos cursos de motivación y de "sí se puede"...pero bueno no,...no serios ¿no?...". "ah... y algunos cursos de superación personal que nada tienen que ver con el área que manejo...".

En esta categoría, las diferencias relacionadas con la formación, se sitúan en la preferencia de la fuente de cursos de actualización (SECyBS y UNAM respectivamente), el uso de la computación como herramienta personal en el caso de los universitarios y la valoración de los cursos de superación personal. Las semejanzas, se detectan con el análisis a partir de la edad y/o antigüedad laboral, y se relacionan con la carencia de cursos formales conforme avanza la edad.

Por otro lado, es de esperarse que los normalistas cuenten con mayor número de cursos, derivado de las condiciones laborales, sobre todo de tiempo, distancia y áreas de actualización. Por ejemplo los normalistas, en su mayoría, cuentan con más horas laborales que los universitarios (lo que es más significativo contrastar en los de horas clase), además los de horas clase cuentan a su vez, con doble plaza, una en el turno matutino y la otra en el vespertino.

En cambio, los universitarios de horas clase, la mayoría labora en dos escuelas en el mismo turno y en el caso respectivo, en una tercera escuela en el vespertino, lo que reduce definitivamente las posibilidades de asistir a cursos, incluso a los impartidos por la normal en el horario correspondiente al turno de trabajo. A su vez, difícilmente los contenidos de éstos corresponden a las áreas disciplinarias. Lo anterior constituye un elemento más de desventaja en el acceso a los estímulos de Carrera Docente, además de los ya citados a lo largo de este documento.

Varios universitarios mencionan haber tomado cursos de actualización asociados con las funciones que han desempeñado, no así los normalistas, aún cuando son éstos los que manifiestan mayor diversidad de funciones desempeñadas (abordado en el apartado *quienes son los participantes*). Si a este hecho le sumamos que los universitarios no tienen cursos de actualización recientes, se puede suponer por un lado, la iniciativa en la formación por cuenta propia, relacionada con la noción de responsabilidad y compromiso que manifiestan en su ser docente y con la importancia que le conceden al conocimiento por sobre el saber hacer. Por otro, el haber aprendido en el centro de trabajo que el conocimiento sobre una

función específica no es un requisito necesario para su desempeño, dado que la institución no lo requiere. También hay que destacar que, cuando la función ha sido diferente a su formación, sí reportan haber tomado cursos.

El hecho de que los normalistas no lo mencionen, puede estar asociado también con la formación, en el sentido de que aprenden durante su estancia en la normal que no es necesario sustentar conocimientos específicos para realizar una actividad o una función determinada. Por lo general, los docentes son designados en las funciones por diferentes criterios, que poco tienen que ver con las habilidades, o la preparación académica. Su colocación al egresar está caracterizada por esa condición, teniendo repercusiones directas en su concepción de práctica docente.

Cabe hacer notar que en ambos grupos, los participantes no distinguen lo que son estudios de formación con los de actualización. De esta manera, al preguntar por cursos de actualización, todos los que están estudiando la maestría, la refirieron como forma de actualización.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto de Normal	<p>Normal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Más práctico, pero se sabe llegar al alumno, desarrollo de otro tipo de habilidades. • No se aplica el conocimiento, no se fundamenta, no hay manejo epistemológico de lecturas, sólo se repite. • Se trabaja lo superficial, lo emergente. • La rigurosidad para calificar es menor. Mucho paternalismo. • Se rescata: disciplina, amor al conocimiento y al alumno, trabajo seguro. • Mayor dificultad con relación a otros niveles. Ambiente profesional competitivo. • Antes era orgullo egresar de la Normal. Imagen externa diferente al interior. <p>Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tarea principal es leer bien, analizar. • Docente: domina lo que sabe, fundamenta, aplica, más exigente en trabajos escritos, en investigación. Les falta metodología para enseñar y evaluar. Su lenguaje es diferente, complejo. • Dejan al alumno que se las arregle como pueda. Los alumnos egresan sabiendo lo que van a hacer. • No se puede comparar por carecer de otro referente. 	<p>Normal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalista. • Prevalencia de lo político, demagogia. • Dinámica semejante al nivel de primarias. Condiciona a bajar el rigor teórico. • Lo más importante son las prácticas docentes. • Hay que combinar que el alumno aprenda y que desarrolle la habilidad para enseñar. Lo teórico con lo dinámico (sin embargo confunden lo dinámico con lo pedagógico). • Se espera un gran manejo de la didáctica por parte de los docentes. • Se tiene que cambiar para adaptarse a las circunstancias, para integrarse. • Las dos formaciones no chocan, se acoplan. • Se aprende a evaluar, a como hacer que comprenda la persona. <p>Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo importante es la apropiación del conocimiento. • No se cuidan tanto los procesos con alumnos, éstos utiliza sus propios medios para salir de problemáticas. Es muy darwinista el proceso. • El lenguaje y las formas son diferentes.

En cuanto a su *concepción de normal*, ambos grupos coinciden en definir como propio de los normalistas; enfatizar lo instrumental y la práctica, la problemática con el dominio disciplinario, el paternalismo, menor rigurosidad en los procesos y la atención de lo emergente sobre lo importante. Así mismo, señalan como propio de los universitarios; dominio disciplinar, falta de didáctica, lenguaje diferente y complejo, rigurosidad en los procesos, así como el énfasis en la responsabilidad del alumno. Lo que habría que investigar quizá, es en qué medida esta percepción, de ambos grupos, responde más a un estereotipo que a una percepción real, o bien si los datos reales se han ido estereotipando a través del tiempo.

Haciendo un corte de análisis conforme a la edad, se observan otras semejanzas; son los docentes jóvenes, tanto universitarios como normalistas, quienes realizan una autoevaluación de su formación en un sentido más crítico y destacando aspectos “negativos” de ésta. También son estos mismos docentes, los que visualizan ambas formaciones como complementarias, en sus carencias. Es decir, los normalistas destacan su necesidad de fortalecer lo teórico, mientras que los universitarios lo didáctico. Así mismo, perciben un ambiente laboral competitivo y de aprendizaje profesional. Por otro lado, son los docentes de mayor edad, universitarios los que mencionan el ambiente politizado y demagógico de la normal.

Sin embargo, ambos grupos, tienen una expectativa de la normal que tiene que ver con rigurosidad en el trabajo, manejo de compromisos, didáctica, metodología, desempeño profesional, diferente a lo que se encuentran cuando ya están laborando al interior de la misma.

De esta forma, puede notarse cómo, por un lado, comparten percepciones de algunos elementos que se consideran típicos en el otro, como ya fue mencionado, así también, comparten la percepción de otros elementos si el análisis se realiza a partir de la edad de los participantes, quedando rebasado en este sentido la diferencia por formación. No obstante, aparecen algunas diferencias marcadas sobre todo por los universitarios de mayor edad. Finalmente también comparten la imagen “positiva” de la normal antes de ingresar a ésta, la cual cambia una vez que se integran a trabajar en la escuela.

Categoría	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Influencia de género	<ul style="list-style-type: none"> • En la toma de oportunidades. • En la dinámica relacional. • En influencia problemas personales en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia de la docencia por horario. • En la participación extrahorario. • En la comprensión del alumno. • En la dinámica relacional.

Por último, se identifica la influencia del género en la preferencia por la docencia, en las oportunidades de desarrollo profesional y en la participación en actividades extrahorario en el caso de las mujeres casadas, sean normalistas o universitarias³⁶. Así también, ambos grupos señalan la influencia del género en la dinámica de la relación hombre-mujer en el contexto laboral, al correr el riesgo de distorsionarse una actividad laboral con una personal. Esto fue señalado tanto por hombres como por mujeres. Aparece también por otro lado, la creencia de que las mujeres docentes llevan menos los problemas personales al aula que los

³⁶ La información sobre este tema ya fue abordada en la categoría de Cambios percibidos en su práctica docente, en el eje de análisis; práctica docente.

hombres, "...porque son más...más fuertes que los hombres en este sentido ¿no?..." y por otro lado el hecho de que ser madre de hijos de la misma edad que los alumnos, ayuda a una mayor comprensión en ambos.

A primera vista, se puede pensar que la única subcategoría en donde coinciden ambos grupos es en la de "dinámica relacional". Sin embargo, la "toma de oportunidades", la "preferencia de la docencia por el horario" y la "participación extrahorario", están directamente relacionadas, ya que todas hacen referencia a una condicionante, que al parecer actúa como limitación profesional recurrente, en el caso de las mujeres; el estar casada y/o tener hijos. En cuanto a la subcategoría de comprensión de los alumnos, que emerge sólo en las universitarias, puede deberse a que las normalistas no hijos, o bien éstos son pequeños, más que a una diferencia intergrupala. En consecuencia, aún cuando hay subcategorías que aparecen en un grupo y en otro, se puede presumir que ellas están más asociadas con el género, que con la formación, siendo la primera una categoría que trasciende a la segunda.

De esta manera se concluye la presentación de los resultados y su interpretación, para dar paso a la discusión de aquellos aspectos sobresalientes útiles para los objetivos de este trabajo de investigación.

VI DISCUSIÓN

A través del análisis de la información recuperada a partir de las entrevistas, se fueron delineando semejanzas entre los grupos, a partir de variables significadas por normalistas y universitarios, de forma similar. Las categorías a considerar en este sentido son la vivencia de la institución; organización, trabajo, expectativas y la noción de lo político. También algunas concepciones respecto al ser normalista, ser universitario, el alumno y el conocimiento. Otras, derivadas de la experiencia, sobre todo relacional y finalmente, respecto a la visión del cambio que la influencia social del ser docente ha tenido en el escenario social actual. En tanto estos aspectos son significados de manera semejante por los integrantes de los grupos comparados, se asume que el contexto influye sobre los dos grupos por igual, independientemente de la formación profesional que se tenga.

Así mismo, se fueron perfilando constantes al interior de cada grupo, lo cual permite observar las consistencias que, presentan y que son las que van conformando los rasgos identitarios atribuibles a las formaciones profesionales de origen de los participantes. El esclarecimiento de estas consistencias intragrupales, precisamente, permitió identificar las diferencias entre ambos grupos.

Adicionalmente, también fueron emergiendo constantes durante el análisis de las variables; función desempeñada, género y antigüedad laboral, que se establecieron al inicio de la investigación. Y de otras como: edad, situación contractual, área de formación y los niveles educativos en donde se labora, que surgieron precisamente del análisis de lo estructurado a partir de los ejes propuestos, permitiendo observar otro tipo de consistencias que trascienden las diferenciaciones o semejanzas que se pueden observar a partir de la formación profesional de origen.

Entonces, la discusión se estructura en tres segmentos; el primero conformado por las semejanzas detectadas entre los grupos, atribuibles a la influencia del contexto laboral; el segundo por las diferencias identificadas en las formas de significar el ser y la práctica docentes así como lo institucional, atribuibles a la formación profesional inicial; y el tercero por las semejanzas y diferencias encontradas a partir del análisis de las variables preestablecidas y otras identificadas durante el análisis.

VI.1 En cuanto a semejanzas

La edad de los participantes es un referente importante, sobre todo porque independientemente de su formación el promedio es de 40 años, pero además, es una característica que los participantes en caso comparten con el resto de la población profesional que se dedica a la docencia en el nivel básico (recordemos que el subsistema de normales, está considerado dentro de la educación básica). Desde los noventa Reyes y Zúñiga (1995: 69-70), con datos específicos de profesores de escuelas normales, llamaban la atención con respecto al promedio de edad que en ese entonces reportaban por arriba de los cuarenta años. Ibarrola *et al.* (1997), con datos de profesores de educación básica en el Distrito Federal, plantea algo similar. Más recientemente el INEGI (2005), publica algunas estadísticas sobre maestros, entre ellas, menciona que la edad promedio de los profesores a nivel nacional, es de 40 años.

En este sentido, se comparten las inquietudes señaladas por los autores (ellos a un nivel de generalización, aquí sólo para el caso) sobre la necesidad de prever que una buena cantidad de profesores dejarán el servicio, en un plazo corto y casi al mismo tiempo, lo que hace necesario pensar en la preparación de cuadros docentes que sustituyan a los que se van, no sólo en presencia, sino en experiencia que les permita desarrollar con mayor eficiencia la docencia.

Lo anterior implica además ciertas problemáticas que, como institución, se tienen que enfrentar, y que se están viviendo ya; incapacidades cada vez más frecuentes y prolongadas en tiempo, ocasionadas por problemas de salud; inasistencias con mayor frecuencia a consecuencia de problemáticas familiares, movilidad laboral debida a promociones que los mismos docentes tramitan (comisiones, prestaciones, permisos) y que por la antigüedad laboral y conocimiento de relaciones gremiales, se facilitan. Estas son condiciones del personal de la escuela en caso, indispensables conocer, para planear dinámicas organizacionales y académicas para el corto y mediano plazos, que le permita eficientar sus procesos de formación, tanto inicial como permanente, en el sentido de Amitai Etzioni (en Arnaut, 1998) o bien de profesionalización, en el de Imbernón (1998).

Relacionado con lo anterior, está la antigüedad laboral. Para el caso, y de acuerdo con Reyes (1982), sólo una cuarta parte se encuentra en la etapa (entre 10 y 15 años), donde se tienen actitudes más favorables hacia la profesión docente, disminuyendo éstas con el aumento de la antigüedad laboral, que es donde se encuentra la mayoría de los participantes. Esta variable remite de alguna manera a la experiencia profesional por un lado, pero también a las actitudes que los profesores tienen ante su práctica profesional, y ambas, están relacionadas directamente con el desempeño profesional. Si bien es cierto que, con la antigüedad laboral aumentan la experiencia y conocimientos de una profesión en todos los sentidos -lo cual puede ser fuente de riqueza en el desempeño profesional- al mismo tiempo, puede ser fuente de tensiones en la interacción laboral.

Por otro lado, el hecho de que su experiencia profesional en normales tenga como único referente la normal en caso, puede estar directamente relacionado con la tipificación de comportamientos tanto individuales como colectivos, que da como resultado la institucionalización de formas de organización que tienen que ver no solamente con estilos directivos, sino también con formas comportamentales establecidas de manera individual y colectiva en el sentido que Berger y Luckmann (1997) explican la institucionalización de las organizaciones.

De esta manera, el que compartan variables como el promedio de edad, la antigüedad laboral y su experiencia en educación normal limitada a la normal en caso, adquiere relevancia cuando las características de los participantes, coincide con la población total de la normal, en el sentido que define ciertas peculiaridades que los conforman y que marcan el ambiente laboral de la escuela, haciéndose predecible que existan usos y costumbres establecidos, que en un momento dado, pueden significar resistencias para operar los cambios que se vislumbren necesarios y modificar aquellas situaciones, sobre todo organizacionales, que tanto significan los participantes, independientemente que sean normalistas o universitarios.

Habría que partir del hecho de que estamos precisamente ante docentes que conocen bien su campo laboral en el sentido académico, administrativo, normativo y político; con relaciones laborales arraigadas a través de los años, con conocimiento de la dinámica de la normal mejor que cualquiera que llegue de fuera y que además; comparte concepciones

epistemológicas importantes relacionadas con la enseñanza. Todo ello inferido a partir de su experiencia en el ámbito educativo que, en general, es mayor de la que tienen de trabajar en la normal, de la preparación profesional de licenciatura que sustentan y fechas de egreso semejantes (con excepción de los valores extremos del rango).

Esta condición, hipotéticamente facilitaría el camino para concretar trabajo colegiado, siempre y cuando la parte organizacional tomase en cuenta todas estas características. De no ser así, precisamente estas características positivas para desarrollar el trabajo mencionado, adquirirían el carácter de resistencias y/o obstáculos. Es decir, estamos hablando de una planta docente que requiere una dirección con vasta experiencia en el área y en relaciones laborales. Pero por otro lado, también es de vital importancia que los docentes que conforman esta escuela, puedan analizar y hacer consciente este aspecto que está condicionando su formación profesional en el ejercicio de su profesión, con la finalidad de crear acciones que les permitan conducirse profesionalmente, en el sentido de Amitai Etzioni (en Arnaut, 1998) y, de profesionalización de Imbernón, o hacia una comunidad de aprendizaje (Bolívar, 2000). De otra manera, estarían reificando la organización institucional en el sentido que Berger y Luckmann (1997) otorgan al término.

El contexto inmediato para los profesores en caso, está conformado por una organización institucional deficiente, sobre todo en la línea académica, por impactos de la reforma visualizados más de forma que de fondo, y por avances regulados por los requerimientos de centralidad, más que por parámetros establecidos por la dinámica interna de la escuela; lo cual evidencia el privilegio de la forma, el respeto de lo normativo y el hacer a partir de éste. La organización escolar se visualiza como incapaz, al menos en este momento, de generar dinámicas propias, utilizando el margen de acción que toda institución tiene a su alcance, para construir las características propias que diferencian finalmente una escuela de otra, aunque compartan la misma normatividad. De esta manera está respondiendo a las características de una organización burocrática racional (Bolívar, 2000:86), o en todo caso a una anarquía organizada, desde la postura de Meyer y Row (en Bolívar, 2000).

Este panorama explica, por otro lado, la vivencia de desánimo, trabajo aislado e individual, interacción limitada, expectativas de incertidumbre respecto al futuro de la institución, que están enfrentando los docentes, independientemente que su formación sea normalista o universitaria. Ello, debido a que su actuar institucional se ve hasta cierto punto vacío, sólo de forma, sin repercusión real. El sentido de su acción es recobrado en el aula, visualizando esta última, como el espacio por excelencia, donde el docente proyecta su ser y hacer. En este sentido es muy importante recuperar el sistema de vínculos que está entretejiendo las relaciones entre los docentes de la escuela, ya que como plantea Gore y Vázquez (2004), la escuela se asienta, como toda organización, en conocimientos colectivos y tácitos que se constituyen como el recurso básico de enseñanza.

De esta manera, se puede ver que este escenario, promovido desde la misma estructura administrativa, resulta altamente formativo, tanto para los alumnos en su proceso de formación inicial -el cual es percibido claramente por los profesores universitarios- como para los maestros, como una formación laboral. En él, se aprenden formas de hacer y de actuar, que se reproducen -estando o no de acuerdo con ellas- porque forman parte de una cotidianidad, perfectamente normada, destinada a operar. Ahí, los espacios para la discusión y reflexión no tienen prácticamente cabida, debido a que lo más importante es operar, entregar, informar, lo que se requiere. Como consecuencia, la regulación de la dinámica escolar es percibida como altamente administrativa y con carácter de externa.

No obstante, se elaboran cuestionamientos desde la individualidad, como lo demuestran los análisis, críticas y propuestas, que los entrevistados realizan, pero que no se alcanzan a construir en lo colectivo, lo que limita grandemente la posibilidad de modificar el escenario organizacional institucional. Se presume que la situación tiene parte de su origen en esta normal, si tenemos en cuenta que la experiencia de los docentes en el nivel superior se reduce al plantel en caso, evidenciando que históricamente se ha tenido esta dificultad, que en todo caso, comparten los docentes y las formas de organización. Pero, desde luego, no hay que perder de vista el contexto social enfatizado por Imbernón (1998), Ghilardi (1993) y Bolívar (2000), e incluso estructural del magisterio mexicano (Arnaut, 1998; 2004) respecto de las formas “tradicionales” de organización de las escuelas y los obstáculos que ello ha significado para dar paso a la profesionalización de la docencia, así como a la conformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje. Cabe destacar el hecho contundente de considerar a la organización institucional como el factor que más influye en su práctica docente.

Algunas concepciones compartidas con respecto al ser normalista-universitario, el conocimiento y el alumno, son otro aspecto a destacar. Curiosamente, los normalistas coinciden en su autodescripción con la descripción que hacen de ellos los universitarios, y viceversa. Ambos aluden a aspectos que, en un momento dado, representan algunas limitaciones profesionales para el ejercicio de la docencia, como podrían ser las debilidades encontradas en los universitarios en el manejo de estrategias de enseñanza y en el caso de los normalistas, en el dominio del contenido. Esto puede explicarse desde la tipificación que las personas van conformando y a partir de las cuales se van formando en una interacción social y especialmente en las organizaciones institucionalizada (Berger y Luckmann, 1997).

Quizá habría que preguntarse cómo han repercutido en lo laboral esas diferencias que, al parecer, se tienen perfectamente definidas; qué estrategias de índole laboral ha implementado la normal para eficientar sus procesos, teniendo esto como antecedente. Porque también resulta curioso el hecho de que ambos tipos de profesionistas; universitarios y normalistas, al incursionar en la normal, no reciben en ningún momento, algún tipo de curso propedéutico para ejercer su práctica profesional. Sólo se asume su experiencia laboral.

A pesar de tener formaciones diferentes, existen aspectos –como se ha venido planteando– que se pueden considerar identitarios para ambas formaciones. Por ejemplo, resulta interesante observar que para los profesores de los dos grupos, el conocimiento se trasmite. No obstante la incursión del constructivismo como propuesta teórica en el escenario educativo actual -con todo y que muchos maestros hablan de éste, de su aplicación en las estrategias de enseñanza e incluso de su adopción en lo personal- en el discurso cotidiano, se sigue hablando de la transmisión del conocimiento, difícilmente hablan de que éste se construye.

A través de lo expresado en su lenguaje, ponen en evidencia una conceptualización arraigada, cuyo origen tiene detrás un paradigma epistemológico del conocimiento, sustentado en que es objetivo, basado en una verdad establecida, independiente del sujeto y que se trasmite. La dificultad de modificar los paradigmas que se han asumido -durante las etapas de formación- se evidencia una vez más.

Esta semejanza, que trasciende la condición de formación profesional, se explica por el hecho de que la mayoría de los participantes comparten fechas de egreso de la licenciatura. Con excepción del más joven, los demás fueron formados con planes y programas

elaborados desde una perspectiva epistemológica, pedagógica y de conocimiento predominante en esa época, que de acuerdo con Chacón (2005) era el conductismo. Por ende, la noción de aprendizaje giraba en torno al cambio de conducta de la persona, que se medía a partir del logro de los objetivos previamente establecidos en los programas de estudio. Ahí la claridad de éstos en referencia a poder ser medidos era fundamental. Por lo que respecta a la noción de conocimiento, está relacionada con la visión de una realidad objetiva, independiente al sujeto, la cual hay que aprehender, entender y transmitir de una persona a otra.

En particular, llama la atención la conceptualización del alumno desde las carencias y debilidades que le son atribuidas, tanto por docentes normalistas como universitarios. De ser ciertas, cabría preguntarse por las estrategias individuales e institucionales que se implementan o se han implementado para atender dichas debilidades, es decir, cómo se ha trabajado esta condición de los alumnos, ya que no hay que olvidar estudios por demás conocidos de Schmelkes *et al.* (1979:218), Ghilardi (1993:70-71) por citar algunos, que destacan las repercusiones del concepto que tienen los maestros del alumno, en los resultados del desempeño de estos últimos.

Otra coincidencia entre los participantes, digna de discusión, en torno a la conceptualización de los alumnos, es la observación de la modificación de las habilidades (análisis, disciplina de investigación, actitudes de crítica) con las que ingresan los alumnos, sobre todo en los seleccionados por el CENEVAL, en el transcurso de su estancia en la normal. La observación, en el sentido que dichas habilidades van decreciendo, al punto que la diferencia que, en primer grado, se percibe entre los alumnos seleccionados por el CENEVAL y los remitidos por vía departamental o sindical, desaparece conforme van avanzando en los estudios, resulta develadora, precisamente porque conduce a hipotetizar sobre los efectos de lo normativo y lo formal, características fundamentales de la formación normalista, en el desarrollo de habilidades como el análisis y de una actitud de crítica.

En esta circunstancia, puede ser visualizada -dentro del marco de una investigación- la medida en que la formación promovida desde el discurso del *currículum*, entra en contradicción con las dinámicas formativas de una práctica profesional, condicionada por las formas organizacionales de la profesión, que además son también estructurales. Esto es, mientras desde los programas se promueve la formación de un perfil de egreso, que contempla el desarrollo del análisis y la crítica; con la práctica organizacional de la escuela (altamente normativa y formal), se promueve precisamente lo contrario. Lo que implica entender a la escuela como una organización que forma desde el *currículum*, pero también desde la cultura desarrollada como comunidad escolar (Hargreaves, 1996), y en este caso también gremial, a considerar por los resultados en varias investigaciones sobre la importancia de lo normativo en la formación docente (Figueroa, 1995; Remedi, 1989; Smelkes, 1979).

La tendencia a flexibilizarse en sus formas de interactuar, tanto con alumnos como con los compañeros, es otra coincidencia entre los dos grupos que quisiera retomar en esta discusión, sobre todo por el papel que tiene la influencia de la experiencia profesional, en el paso de ejercer la práctica profesional a partir de estereotipos, normas y estándares establecidos, dados por criterios formativos profesionales y personales, a ejercer esta práctica a partir de las condiciones reales de trabajo.

La consideración de haber pasado de enfatizar aspectos más rígidos, normativos, formales a cuestiones más relacionales, de fondo, en el caso de los normalistas. Y el traslado del

interés de los contenidos, las formas de evaluar, los estándares ideales en sí mismos; al alumno, a la persona, a actitudes y comportamientos de los alumnos con los que trabajan y las condiciones en las que laboran, en el caso de los universitarios, remite precisamente al paso de atender lo formal y estereotipado, a atender lo esencial relacionado con las situaciones reales de los alumnos y sus condiciones laborales.

Los profesionistas parecen interactuar, al iniciarse en su práctica docente, a partir de estereotipos marcados por su misma profesión, situación que va desapareciendo con la experiencia profesional. Esta situación, puede considerarse una evidencia que apoya la observación que hace Imbernón (1998), sobre la necesidad de considerar dentro de los programas de formación docente, cursos de iniciación laboral, sobre todo en el caso de normales, en donde es común (como se aprecia en el caso de los participantes de esta investigación) que ingresen como docentes, con nula experiencia docente en el nivel, e incluso con nula experiencia docente.

El gusto por la docencia, que ambos grupos manifiestan, sobre todo basado en la relación con los alumnos y las satisfacciones que obtienen como resultado de ella, coincide con los resultados de investigaciones que Ghiraldi (1993:75) menciona, en lo relativo a que los docentes, al tener problemas con la gratificación extrínseca, se remiten a la intrínseca, derivada en primer lugar de los alumnos. La armonía entre el plano personal y los resultados positivos alcanzados desde el punto de vista académico, son importantes para el profesor, así como la creencia de que su labor es un servicio social insustituible.

Al respecto de esto último –la existencia de una noción de servicio a la sociedad y su compromiso en ello- hace notar que también es un elemento que comparten los grupos contrastados. En los normalistas -sobre todo en los de mayor edad-, esto puede obedecer principalmente a elementos de formación, históricamente arraigados, que devienen de la política desarrollista que privilegia la formación del “apostolado magisterial”, ahora ya no con el afán de lucha social, sino consistente en el amor y sacrificio en bien de la niñez y el devoto por la profesión, promovida además por un Estado que se asumía en ese entonces, bajo la política de benefactor y representante del bienestar social (Mireles, 1993:33). Por otro lado, sus prácticas escolares eran llevadas a cabo en comunidades, principalmente rurales, que estaban caracterizadas por una gran carencia de servicios; agua, luz, drenaje, escuelas incluso.

Los más jóvenes “heredan” esta noción de los mismos maestros que vivieron lo anteriormente explicado. Si bien es cierto su escenario de atención a la comunidad rural, ya no es el mismo, sí se encuentra semejanza, relacionada con el tipo de necesidades de la comunidad donde practican; Valle de Chalco. Este municipio, hasta años recientes, presentaba, al igual que las comunidades anteriormente descritas, carencia de servicios comunitarios y características de zona marginada, en la periferia de la ciudad.

Esa visión de Estado, la noción de servicio social y las fechas de egreso de los estudios de licenciatura son compartidas por los universitarios. Sin embargo, en éstos, el espíritu de servicio social, se encuentra ligado a los objetivos de creación de sus escuelas de egreso. La mayoría, como se ha mencionado, egresaron de las ENEP (Zaragoza y Aragón) de la UNAM. No hay que perder de vista que estas escuelas, están ubicadas en lo que en su origen era la periferia del DF, y uno de los objetivos de su creación, era precisamente brindar atención a las colonias de Cd. Nezahualcoyotl y Aragón -en ese tiempo marginadas- por lo que sustentaban una política y filosofía de atención a la comunidad.

Como se puede notar, este rasgo de servicio social, que aparece tanto en universitarios como en normalistas, fue construido en su formación por el contexto social de las escuelas de donde egresaron y se ha mantenido, también por el contexto social en donde se inserta la escuela normal donde ahora laboran. Aún cuando ya no se atienden comunidades rurales, hasta años muy recientes –dos-, las prácticas se hacían en comunidades con problemas de recursos económicos y con carencias de servicios comunitarios, lo que ha reforzado en la práctica ese espíritu de servicio social.

Sin duda, estas variables compartidas por los participantes conforman el contexto en el que se mueven éstos mismos y son condiciones que interactúan e intervienen en las formas de significar su práctica profesional, de tal forma que, independientemente de que cuenten con una formación universitaria o normalista, son factores que vivencian de manera semejante.

VI.2 Sobre las diferencias entre los grupos

Como resultado del análisis de la información, se detectaron consistencias al interior de cada grupo, que además se pueden identificar en los cuatro ejes de análisis. Dado que son constantes que comparten los docentes por grupo, y no se visualizan entremezcladas, es que se infiere son promovidas por la formación profesional. Resulta difícil afirmar que se observa una homogeneidad determinante en los comentarios de los profesores, dado que, aunque compartan una formación común -la normalista para unos y la universitaria para otros- la realidad es que, las áreas de formación son diversas al interior de los grupos en comparación; y aun cuando no se pueden generalizar al 100% todas las consistencias encontradas, ni en la misma intensidad en cada uno de los participantes, sí se observan como constantes, por lo que insisto, pueden ser atribuibles a la formación profesional.

Trayectoria profesional

Dado que ya ha sido tratado lo que les asemeja, en el apartado anterior, y las repercusiones en las formas de significar y actuar su práctica profesional, quisiera centrar esta parte de la discusión en torno al cuestionamiento ¿qué de su trayectoria profesional, les hace diferentes?.

Amén de su formación inicial llevada a cabo en dos sistemas educativos diferentes; el normalista y el universitario, para los fines de esta investigación, se encuentran tres aspectos importantes dentro de su profesionalización; uno que tiene que ver con su incursión a la normal (en el caso de los normalistas como estudiantes y luego como trabajadores); otro que gira en torno a las formas de actualización o formación permanente; y el otro que tiene que ver con la percepción que los mismos docentes tienen en cuanto a cómo ha influido su formación en su práctica profesional (Imbernón, 1998).

En el caso de los normalistas, comparten situaciones señaladas como históricas en la profesión (Arnaut, 1998); la carencia de recursos económicos, la cercanía de su domicilio a la escuela y la vocación y en buena cantidad, el contar con miembros familiares dedicados a la docencia, tiene repercusiones directas, sobre su desempeño primero como estudiantes y después como docentes. La mayoría manifestó su interés por otra carrera, pero la normal fue su opción viable en el momento. Quizá sea esta la circunstancia que condiciona de inicio, a “ver lo positivo de las cosas” que es un rasgo que aparece en su concepto de docente, y que después es reforzado por el proceso de formación escolarizado de la normal, como se abordará más adelante.

Otra constante de su ingreso a laborar como docentes, es su experiencia laboral previa como profesores en el nivel básico, sobre todo, primaria; lo cual obedece a condiciones estructurales, propias del sistema educativo magisterial, y en este caso estatal. No es gratuito que los universitarios encuentren semejante la dinámica de la normal (sobre todo las formas de relacionarse con los alumnos) con la de la primaria. Resulta hasta cierto punto lógico que si la mayoría de los profesores que trabajan en la normal, son normalistas, incluyendo desde luego a los directivos, se instauren dinámicas escolares parecidas a las de las escuelas primarias, primero porque para ese nivel fueron formados y segundo, porque es la única experiencia laboral con la que cuentan en el momento de su ingreso a desempeñarse como docentes en el nivel superior.

El paso automático a laborar como docentes, una vez concluida la carrera es otro aspecto marcado por su desarrollo profesional. Por la misma estructura del sistema educativo, en la formación de docentes, los recién egresados, no realizaron realmente una competencia profesional por la adquisición de su plaza laboral (no concursos de oposición). Así mismo, la mayoría ingresa a trabajar a la normal; por invitación expresa, verbal, de algún directivo conocido y la existencia de una vacante. De aquí que los lugares se cubren más por gestiones políticas que por el concurso de competencias profesionales.

Los procesos de actualización que siguen unos y otros participantes, los diferencia en su profesionalización. En general, los normalistas se actualizan a través de cursos promovidos por la SEP o en su caso la SECyBS. Cabe aclarar que la mayoría de las temáticas de estos cursos, gira en torno al *cómo enseñar*, sobre estrategias de enseñanza, evaluación, etc., evidentemente relacionados con la tarea principal de la educación normal. Además, estos cursos son impartidos en horarios de trabajo y dentro de las instalaciones de la escuela. Cuando no sucede así, los cursos son impartidos en otros lugares, se paga a los profesores los viáticos correspondientes y desde luego, son considerados como comisiones oficiales. Es decir, existen todas las facilidades para este tipo de actualización.

Si hemos de considerar a la actualización como formas de profesionalización, hay que recordar que los normalistas realizan sus estudios de educación superior, fuera de la Normal, en la mayoría de los casos. No obstante, las características de las otras escuelas son muy semejantes a las de la normal, con excepción de una participante que realizó estudios de licenciatura en la UAEM.

En el caso de los universitarios, su trayectoria profesional se diferencia, en primer lugar, por su ingreso a laborar en normales a partir de circunstancias personales (necesidad económica y de desarrollo profesional, antes de concluir carrera) conjugadas con algunas contextuales muy específicas (las reformas de 1984 y de 1997). Si bien es cierto, tampoco presentan un concurso de oposición, y también son invitados a laborar por algún conocido y la existencia de una vacante. Su continuidad se determinó también por las dos circunstancias anteriores.

Su continuidad estuvo determinada también por su necesidad económica y ahora, su gusto por la docencia, y del hecho de haber ingresado a laborar antes de egresar de la carrera. Esto fue marcando antigüedad en sus escuelas de trabajo, a la vez, por su desempeño y necesidades de la misma institución, fueron obteniendo mayor cantidad de horas clase para laborar. Todo ello se tradujo en el tiempo, en mayor estabilidad laboral, aunado a la circunstancia de que en los otros trabajos funcionaban por contratos, en proyectos que llegaban a su término.

Contar con experiencia docente en los niveles de secundaria y bachillerato, también obedece a cuestiones contextuales, dado que es en estos niveles, donde se dan mayores posibilidades de trabajo, por el tipo de los *currícula* que los componen; las asignaturas se trabajan más por áreas disciplinarias. Por otro lado, nótese cómo nuevamente el contexto social educativo, interviene como condicionante, sobre todo en el ingreso de los profesores más jóvenes, quienes se inician a trabajar en el CONALEP y bachillerato, situación que fue promovida, gracias a que en su fecha de egreso, la creación y crecimiento de este tipo de escuelas adquirió un gran interés por parte del Estado, dado su inserción en el mercado de trabajo en la economía globalizada y su necesidad de crear cuerpos técnicos jóvenes para el mercado laboral.

Sin embargo, en el caso de universitarios, las dinámicas escolares de los niveles de secundaria y bachillerato, no son internalizadas, debido a que la misma estructura y dinámica de los niveles mencionados, les permiten conservar posturas y mecánicas de trabajo similares a las vividas durante su formación universitaria, como por ejemplo, el trabajo por áreas y la importancia que en ello tiene el dominio del conocimiento; alumnos adolescentes, en quienes se les puede delegar responsabilidades sobre su propio desempeño académico; entre otros. Esta experiencia, permite conservar algunos aspectos identitarios³⁷.

Por otro lado, el hecho que los universitarios se caracterizaran a sí mismos, básicamente como autodidactas en su actualización o bien obedeciendo ésta a necesidades marcadas por la función desempeñada, también es atribuible a la formación profesional, pero también a situaciones contextuales, sobre todo de la institución. Es decir, su autodidactismo puede estar marcado por un lado por la formación universitaria, que en palabras de ellos mismos y de los normalistas, enseña a buscar por sí mismo lo que se necesita; pero a la vez, puede estar condicionada por el hecho que estructuralmente, como fue mencionado con anterioridad, la normal actualiza en aspectos relacionados con el cómo enseñar, no así en aspectos que tienen que ver con el conocimiento disciplinar, lo cual puede resultar menos atractivo al universitario.

Al mismo tiempo, aún cuando existan las mismas oportunidades para el universitario, otorgadas por la normal, en el sentido de enviarlos a cursos con gastos pagados, sus posibilidades de aprovecharlas son menores, dadas sus cargas horarias, y sus compromisos laborales con otras escuelas, lo que en general, les obliga a renunciar y hacer negociaciones para no tomarlos.

Como se puede observar, algunas situaciones contextuales pueden estar condicionando las formas de actualización. Una tiene que ver directamente con lo ya mencionado referente a la exclusividad otorgada por la estructura normalista a los temas alrededor del cómo enseñar, lo que puede estar favoreciendo más el interés del grupo de los normalistas. Otra tiene que ver con las condiciones laborales de los universitarios, que contribuyen a renunciar constantemente a la actualización, incluso con ciertas facilidades. Y una más que se visualiza es que la normal en caso, no plantea requerimientos de actualización para su personal, la que se ha promovido, por ella, en realidad proviene de la centralidad. Son pocos los cursos realmente originados por la administración escolar de la normal en caso, los dados ahí, son organizados en general por algunos docentes.

³⁷ Hay maestros que en nivel básico “dan el tema por visto” exorcizan la reproducción de su práctica leyendo a Piaget y a Giroux, y en las escuelas superiores dejan “tareas”, “enseñan a leer” y si usted les pregunta qué son, responden sin titubeos “sociólogo”, “matemático”, “ingeniero”, “abogado”. Vázquez (1990: 31).

Este hecho se deduce también de que, en general, los docentes, sobre todo los de mayor antigüedad, no reportan cursos tomados recientemente, además, que se han desempeñado diferentes funciones, independientemente de la formación. Es decir, se pueden desempeñar diferentes funciones, sin atributos específicos requeridos institucionalmente (los universitarios que tomaron cursos por la necesidad de su función, lo hicieron por iniciativa propia). Al parecer existe la creencia tácita, de que la antigüedad laboral por sí misma, se traduce en experiencia, lo que garantiza el conocimiento y desarrollo de habilidades.

Por último, en lo que respecta a la discusión de lo analizado alrededor de este eje, se encuentra que los mismos participantes reconocen influencias de su formación en su práctica profesional. En las mencionadas, se puede percibir la influencia directa aspectos identitarios de su formación: la búsqueda de formación profesional por iniciativa (manejo de computadora, fuera de la normal, por función), los cambios detectados de mayor dominio en estrategias de enseñanza, asunción de la norma aunque no se esté de acuerdo, en el caso de los universitarios. Y por otro lado; mayor dominio disciplinar, sustitución de énfasis en aspectos formales por énfasis en aspectos esenciales, cambios detectados en los alumnos (mayor análisis, crítica, información, menos manejables).

Ser Docente

Otra de las diferencias básicas que se encontraron, entre los grupos en comparación, y que pueden ser atribuibles también a su formación profesional es la manera que conceptuaron su práctica profesional. Por lo que la discusión se centra en torno a cómo significan su ser docente, cuáles son sus referentes y de que manera permiten explicar su práctica profesional.

Es un hecho que los normalistas conceptúan su ser docente a partir de evaluaciones (labor difícil, compleja, bonita) y actitudes (entrega y vocación, que hay que amar y verle lo positivo), enfatizando la importancia del cómo enseñar, autoconcibiéndose como bueno, con manejo aceptable de contenido, exigente, pero humano, comprensivo y tolerante, que se lleva bien con los alumnos, denotando claramente un sentido del deber ser. Mientras que los universitarios lo hacen a partir de valores como el compromiso y responsabilidad, ante sí mismo y luego ante los demás, priorizando el dominio del conocimiento disciplinar, autoconcibiéndose como responsable, comprometido, con manejo de contenido, así como respetuoso y responsable con el alumno.

Lo anterior explica en buena medida, su actuar diferenciado en la práctica docente cotidiana. Ambos profesionistas construyen su cotidianidad institucional a partir de los significados que sustentan y que en este caso, se encuentran relacionados con su profesión inicial.

Si se significa la docencia como práctica profesional, a partir de que es bonita y que requiere entrega y vocación para ejercerla; entonces los requisitos para llevarla a cabo son el gusto por ella y el esfuerzo que se muestre durante su proceso de formación.

Esto permite, a mi parecer, ir entendiendo algunas prácticas calificadas como “normalistas”, por ejemplo, el paternalismo. Un maestro es calificado como “paternalista” cuando es muy tolerante y muy comprensivo con el alumno. Generalmente el argumento de tal actitud es que el alumno está demostrando esfuerzo en hacer las cosas, que su ideal es ser maestro y que le gusta la carrera, estos suelen ser elementos suficientes como para darle un sinnúmero de oportunidades. Si a esto se suma el hecho que en los normalistas, el dominio disciplinar es secundario con relación al cómo enseñar, explica que, aún cuando el alumno

no cuente con el dominio del contenido suficiente como para trabajar un tema en una clase, no importe tanto como el gusto y el esfuerzo antes mencionados.

También, hay que observar cómo esta parte evaluativa, actitudinal, tiene que ver con cuestiones más de forma que de contenido. Por ejemplo, si un alumno entrega un trabajo limpio, con adornos, ilustraciones, pensamientos, a colores, “aceptable” en cantidad, y en el tiempo establecido, es suficiente para considerar *a priori* que es un buen trabajo. Es decir, es común que el docente normalista considere la entrega de un trabajo en tiempo y forma como suficientes para una calificación aprobatoria. Nótese cómo los criterios utilizados son indicadores de esmero, constancia, creatividad, esfuerzo y dedicación, factores significados por el docente. Otros ejemplos en este sentido, son la consideración de la asistencia, la puntualidad, el uniforme, como criterios de evaluación por sí mismos.

De esta manera, aparece otro elemento, que encuentro ligado con la forma, más que con la esencia, significado también por los profesores normalistas; el alto sentido de lo normativo manifestado implícita y explícitamente. Partiendo de la consideración de que la norma se expresa a través de formas específicas perfectamente establecidas, el no acatamiento de la forma, implica el no acatamiento de la norma. Los mismos normalistas señalan el predominio de cuestiones formales y la aceptación para trabajar con situaciones que les desagradan, como influencia de su formación en su práctica profesional.

Desde el sistema educativo y los *currícula*, se establece un marco normativo explícito, criterios que se tienen que cumplir tanto en lo administrativo como en lo académico, no obstante la internalización de la norma, resulta más eficazmente aprendida en la vida cotidiana que a través de la memorización de manuales y reglamentos. En este sentido la formación tácita, no explícita, el llamado *currículum* oculto (Esteve, 1994) adquiere importancia relevante.

Es en este marco de interacción cotidiana, que los docentes van instituyendo a través de su actuar, los comportamientos habituales (Berger y Luckmann, 1997). Desde la cotidianidad de la normal es que se vive y se internaliza lo normativo, se aprende a ponderar lo “que se tiene que hacer”, “lo que viene de arriba”, “lo prioritario”, “lo inmediato”, “lo que nos es requerido”, y que desde luego, en la mayoría de los casos no se relaciona con lo académico. Se aprende a ser ejecutor, de lo que está escrito por otros; por la centralidad a través de los planes y programas que ya están dados, por la dirección de la escuela; a partir de lo que se requiere de la supervisión y de la escuela misma: las formas para ir a prácticas, las condiciones de trabajo que impone la maestra o el titular del grupo, y de la misma dinámica escolar; que prioriza la atención a compromisos (administrativos, políticos, entre otros) por encima de la importancia del trabajo de las asignaturas correspondientes. Esta parte contextual formativa explica la atención a la norma tan valorada por el docente normalista.

A partir de atender “lo que se requiere” en la vida cotidiana, el alumno aprende que lo académico, el trabajo en clase, la discusión teórica no es tan importante en su transcurrir cotidiano; que es más importante entregar el plan de trabajo, el material didáctico en tiempo y forma, los oficios, atender a lo requerido por el asesor, el titular del grupo de prácticas. Ante esta lógica, no es gratuito que el normalista signifique como secundario el dominio del conocimiento disciplinar, frente a la prioridad que le otorga al qué va hacer en el grupo y cómo lo va a realizar. Ya que ello obedece, en primer lugar, a un imperativo de profesión: el objetivo de la formación normalista, desde los *currícula* es enseñar a enseñar, por lo tanto, lo importante está centrado en el cómo hacer para, y no tanto en la profundización teórica. Su actividad esencial se circunscribe a un quehacer más práctico que teórico. Pero por otro

lado, tiene que ver también con las dinámicas instituidas en las normales, que objetivan su apego a la norma a través de las acciones de las personas.

Toda esta cuestión -manifestada en la perspectiva de los universitarios- de priorizar actividades no académicas por sobre las académicas, contribuyen a la formación profesional del alumno. Al menos desde el discurso lo más importante es lo que sucede en el aula; las estrategias de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el alumno, sin embargo, en la realidad se desvanece ante las costumbres estructurales de las políticas educativas institucionales, a nivel de sistema educativo y a nivel escolar.

Ahora, esta condición formativa para el alumno, aunque no esté en los *currícula* ¿cómo es vivida por el profesor normalista? ¿cómo lo forma a él? Se parte del entendido de que es percibido como una práctica absolutamente lógica y normal, ya que precisamente conforma su esquema profesional, aprendido desde que es alumno. Aunque en este estudio ya los mismos docentes normalistas lo consideran un obstáculo para el desarrollo académico de los estudiantes, habría que ver en qué medida es producto de un rompimiento -en los normalistas- de esta lógica que hasta hace poco les parecía sin problema, lo que evidenciaría lo dinámico de los aspectos identitarios y de las condiciones contextuales (Breakwell, 1992), o se deriva de la problemática organizacional propia de la escuela en caso, detectada durante este trabajo de investigación.

Por otro lado, si se significa la docencia como práctica profesional desde valores como la responsabilidad y el compromiso, explica el hecho de que sean éstos precisamente los criterios requeridos al alumno; que se comprometa y responsabilice, en primera instancia ante sí mismo, y luego ante los demás. Si además, el dominio de contenido es significado como central para poder ejercer la docencia, éste se torna en otro criterio exigido al alumno. Desde aquí se entiende que van a promover que el futuro maestro se relacione con su alumno a partir de un dominio disciplinar, ya que sólo así, pueden dar paso a saber cómo promover ese conocimiento.

Si para el docente universitario, el dominio disciplinar es vital para la enseñanza; es de esperarse que exija mayor rigor en el dominio del mismo, primero en la conceptualización y luego en la aplicación. De aquí también se explican varias prácticas consideradas como universitarias. Por ejemplo, la importancia otorgada a la argumentación teórica, tanto en las exposiciones orales como escritas, con alumnos y con colegas. De la misma manera, desde esta visión, ayuda a entender su preocupación y devaluación como profesionales, el tener que relajar los criterios de rigor respecto a lo académico, viviéndolo con sentimiento de culpa y como un retroceso profesional.

Otra práctica visualizada como “universitaria”, se refleja en la relación que se establece con el alumno caracterizada por “dejar que el alumno se rasque con sus propias uñas”, acción relacionada con la concepción del ser docente que sustenta el universitario. Se autodefine como respetuoso con el alumno y con trato cordial, reconoce la importancia de la motivación y el acercamiento con él, pero al mismo tiempo manifiestan la conveniencia de guardar cierta distancia. Estos dos aspectos; el dejar al alumno que salga por sí mismo y el “distanciamiento profesional” intencionado, los encuentro asociados con su noción de responsabilidad y compromiso. El que signifique estos valores -primero consigo mismo, para poder tenerlo con los demás- explica que promueva y espere eso mismo en el alumno. Su relación profesional gira más en torno a la responsabilidad y compromisos mutuos, que alrededor del afecto o la sobreprotección.

Así también, el centrar la responsabilidad de dentro hacia fuera, de lo individual hacia lo social, ayuda a entender su rechazo al compromiso oficial por considerarlo demagógico. Desde el discurso oficial, se aborda el compromiso en abstracto, como deber ser, sin responsable concreto, ni específico, lo cual entra en conflicto con su visión manifestada. Así mismo, esta situación se asocia con su vivencia de complicidad ante las condiciones académicas que perciben en la escuela, ya que si se entiende que la responsabilidad social se finca en la individual, el asumirla en abstracto, de discurso, se visualiza como demagógico, por lo que es de esperarse que al criticar o no estar de acuerdo con la situación actual en la normal, y no actuar para un cambio, se viva como una complicidad implícita.

Esta misma situación se asocia con su forma de asimilar la normatividad formal e informal que les rige en la normal, haciendo referencia a que se acata, pero no necesariamente se está de acuerdo; es decir, se ejecuta con rechazo, marcando de alguna manera su vivencia del trabajo.

Práctica docente

Siguiendo con la discusión, otra concepción de donde se desprenden algunas situaciones importantes, es la que tienen de la práctica docente. El normalista evidencia una noción eminentemente áulica, destacando el elemento metodológico relacionado con el cómo enseñar, donde el punto central es lo relacional con el alumno y entre los factores que les influyen significan a lo organizacional-institucional, prevaleciendo un nivel descriptivo.

Mientras que el universitario comparte la visión áulica, pero también incluye el trabajo colegiado. Destacan la importancia del manejo del contenido sobre el metodológico, de igual forma enfatizan el aspecto relacional basado en el respeto y la congruencia entre lo que se dice y hace, lo consideran altamente formativo. Entre los factores que les influyen destacan a lo organizacional-institucional, las condiciones laborales y aspectos de política educativa. Describen y señalan consecuencias para su quehacer docente.

En la misma lógica de la discusión, los cuestionamientos básicos son ¿cómo significan su práctica docente? ¿Cuáles son sus referentes?

El hecho que ambos grupos visualicen su práctica docente como circunscrita al espacio áulico, refleja -al mismo tiempo que conduce- a la realización de un trabajo básicamente aislado, dificultando el intercambio de experiencias y saberes, así como el establecimiento de vínculos sociales y de trabajo. Al mismo tiempo, esta noción áulica promueve el aislamiento incluso de la organización escolar, con la que, por lo expresado, el único vínculo es la norma; lo que se tiene que hacer, entregar, los tiempos y formas

Sin embargo, los distintos significados que le dan la práctica docente, explican algunas formas de actuar en los normalistas, tales como; lo que da sentido a su acción es el alumno, por tanto su función esencial, está donde éste se encuentra; el aula, consecuentemente las reuniones colegiadas, se experimentan como pérdida de tiempo, dado que no implican un trabajo directo con el alumno. Por otro lado, la relación con la organización escolar a partir de la norma, les resulta común y hasta práctico, dado que el que se les indique qué se requiere y cómo se necesita ahorra tiempo y divagaciones, lo que permite entender que sus demandas en reuniones colegiadas generalmente giren en torno a concretar formas de hacer y al rechazo de procesos de análisis y construcción de propuestas, dado que se presume a *priori* su no realización.

Lo último está relacionado directamente con sus formas de significar la organización institucional, percibida como una condicionante del quehacer áulico, que le influye en su ejercicio docente, para bien o para mal, pero donde no hay una relación de regreso, percibiéndose sin la posibilidad de influir en lo institucional, asumiéndolo como algo natural, establecido. Por otro lado, el predominio de la descripción en su conversación durante las entrevistas, evidencia de alguna manera la tendencia a recurrir a lo inmediato, lo concreto, relacionados con la noción áulica de su práctica docente. Circunscribirse a la acción en el aula, asumir como natural la no influencia sobre la institución y el nivel descriptivo de su análisis, limitan de manera importante los procesos de conocimiento sobre sí mismo y su contexto, y sobre todo promoverlos en el salón de clases como parte de su práctica profesional. Lo que saca a la luz un proceso de reificación de lo institucionalizado.

De esta forma, la percepción de la organización institucional como una jerarquía lineal, que no promueve información de ida y vuelta, refuerza la acción de circunscribir la práctica docente al aula. Sin embargo, no es sólo una cuestión de percepción del docente normalista -me refiero a ver a la jerarquía lineal marcada por la organización institucional- sino que ésta es un componente estructural del sistema educativo, que ha contribuido a anquilosar la evolución de los procesos educativos (Arnaut, 1998). En esta estructura jerárquica establecida, el docente está como el último elemento, condenándolo a tener como principal función la de ejecutor y precisamente en el espacio áulico. En este escenario toman sentido las propuestas de Imbernón (1998), Ghilardi (1993) y más recientemente de Bolívar (2000), en torno a la urgencia de transformar los centros educativos en centros de profesionalización docente o comunidades de aprendizaje, que den cabida a formas nuevas de interacción entre los docentes, en un ambiente de profesionalización mayor y por tanto, de aprendizaje, lo cual tiene evidentemente repercusiones políticas difíciles de asumir, tanto por los docentes, como por la parte administrativa.

Por su parte, el universitario refiere en su concepción de práctica docente al trabajo colegiado, por lo que no lo reduce al aula. Esta forma de significar se visualiza también en la mayor cantidad de elementos que considera influyen en su práctica profesional, aludiendo a situaciones más abstractas y macrosociales. Así también, al describir y señalar consecuentes de los factores que les influye; políticas educativas institucionales, estatales, nacionales y mundiales, refleja una visión más global, más general y por tanto posibilita una contextualización del hecho educativo más allá de lo inmediato.

Esto explica el que en el aula incorporen elementos de análisis distintos de los prácticos-instrumentales que se favorecen en la normal, lo que marca otro desencuentro en la perspectiva de la práctica educativa, de esta forma se entiende el porque se califica a los universitarios como teóricos, que difícilmente concretan. Sin embargo, al margen de que efectivamente haya en algunos maestros la dificultad de sintetizar lo discutido y relacionarlo concretamente con lo que se está revisando en clase, resulta claro que se hacen patentes dos formas diferentes de abordar un mismo hecho, una a partir de lo concreto, inmediato y lo funcional, a otra que contextualiza, analiza y que parte del hecho de que para entender lo particular hay que tener elementos de una visión más global.

Sin embargo, a pesar de considerar al trabajo colegiado como parte de la práctica docente, los universitarios, de la misma forma que los normalistas, viven las reuniones de academia como inútiles, si no son aprovechadas como espacios de discusión y toma de acuerdos, pierden sentido si se utilizan para acatar o explicitar lo que se requiere, dado que desde el trabajo allí realizado se puede incidir en el aula. Visión vinculada directamente con la concepción de lo normativo en ambos grupos.

Institución

Por último, se continúa con la discusión sobre cómo significan lo institucional, entorno inmediato y mediato de su práctica profesional. De nueva cuenta, aparece en los normalistas, la noción de lo inmediato, lo local, lo concreto y áulico, así como la prioridad a las formas y lo normativo, al esfuerzo y la dedicación. En general, se asumen como apolíticos en su actuar cotidiano. Los universitarios por su parte, lo significan desde su vivencia aislada en el trabajo, con una visión macro, perciben resistencias a cambios, debidas a costumbres establecidas. Manifiestan modificación de planes a criterio personal. Reconocen lo político en su actuar y visualizan la dinámica normalista altamente politizada en lo académico y en lo relacional. También la significan desde sus condiciones laborales y relaciones interpersonales limitadas.

Algunas cuestiones relacionadas con la institución, de hecho, se han abordado ya durante la discusión, dada la imposibilidad de separar unas de otras y debido a que como contexto es el fondo de cualquier proceso que se lleva a cabo, ya sea objetivo o subjetivo, a riesgo de ser repetitiva, sólo se puntualizarán algunos aspectos.

La visión local, inmediata de lo institucional en los normalistas, se ve reflejada al ubicar los impactos de la reforma en el aula, significando a su vez aspectos muy específicos; cambios de estrategias de enseñanza, promoción de habilidades. La comparación con otras reformas, es escasa, resaltando nuevamente aspectos de forma, como cantidad y presentación; antes mayor rigor en revisión de planes y material didáctico, presentación y asistencia a prácticas. La significación del impacto de los planes y programas, va en el mismo sentido.

Esta visión específica e inmediata de lo institucional, muy relacionada con su concepción de la práctica docente, dificulta la elaboración de análisis que les permita entender las dinámicas institucionales desde espectros más globales. Los elementos manejados a nivel descriptivo, dificultan también un análisis que permita identificar causas y efectos de lo vivido o, en todo caso, lo circunscriben también a un pasado y futuros inmediatos. Si a este panorama, le sumamos el que se asumen como apolíticos, es decir esta creencia de que no promueven política con su actuar, viene a intensificar, a mi parecer la relación alienada con la institución, ya que se ejerce una actividad altamente política y politizada como es la docencia sin estar concientes de ello, por lo que difícilmente podrían asumir responsabilidades de las consecuencias políticas de su actuar. Pero, por otro lado, está la vivencia distante con la organización, cuyo vínculo se encuentra basado en lo normativo, lo que refuerza la idea de no poder incidir sobre ella. Constituye el cuadro descrito por autores como Ghilardi (1993) e Imbernón (1998), para estar en un escenario que limita la profesionalización de la docencia, reduciendo su acción profesional a una semiprofesión, o actividad asalariada.

Por otro lado, los universitarios, vuelven a presentar -a su vez- una visión macro de lo institucional, lo cual se ve reflejado por la ubicación del impacto de las reformas, así como de los planes y programas; se identifican antecedentes y consecuentes, impactos concretos y específicos en el aula, en el perfil de egreso, resistencias e incluso impactos sociales. Como se puede ver, significan una mayor cantidad de elementos, lo que posibilita tener un conocimiento más amplio de lo institucional. Ello puede explicar en parte, su postura un tanto más crítica que la del normalista, en torno a la organización, aunque también puede estar relacionada con la norma, que a diferencia de los normalistas, es de menos apego, de mayor cuestionamiento.

Sin embargo, hay dos elementos que aparecen significados por los universitarios, que no se da en los normalistas; la vivencia explícita de sus relaciones de trabajo y sus condiciones laborales. Las primeras se experimentan como mínimas y poco útiles, basadas en esfuerzos aislados para el logro de objetivos institucionales. Las segundas, salen a flote, al destacar su inestabilidad laboral, sus pocas o nulas expectativas respecto a un futuro de jubilación, sintiendo la actividad docente como desgastante y mal pagada, con problemas de reconocimiento social e institucional, pero en la que encuentran una satisfacción dada por la relación y lo obtenido con el alumno y su creencia en un compromiso e influencia social.

Lo anterior explica su actuar, por un lado, el relacionado con su retraimiento hacia el trabajo individual, del cual se quejan; pero prefieren, dada la evidencia de no poder cambiar varias situaciones mencionadas (sobre todo la referida a la organización institucional). Por otro, su continuidad en la educación a pesar de sus condiciones laborales.

Como se puede observar, sus propuestas de cambio -un tanto polarizadas- tienen su explicación en la significación anterior; la centrada en la dirección, deriva de que observan una gran problemática organizacional en la escuela, debido al modelo de dirección que se practica. La centrada en el trabajo individual, deviene de su vivencia aislada del trabajo, un tanto improductiva, pero como la única viable para poder contribuir de alguna manera en la escuela. Pero además, emerge también de esta relación social en el trabajo, reducida a las mínimas laborales, ya que se viven con dificultad para expresar lo que piensan, porque se saben diferentes en sus formas de pensar, de actuar, de asumir, que han chocado ya con las dinámicas de la escuela u otras que han sido comentadas, transmitidas por los profesores con mayor antigüedad. Actitudes que contribuyen a mantener las dinámicas instituciones establecidas, no sólo locales, sino estructurales del sistema.

Lo anterior permite plantear que, su condición de "externo" a la formación normalista, le facilita percibir dinámicas y las desventajas que esto puede tener para la formación del alumno. Por otro lado, la visión macrosocial de los fenómenos, le dan la oportunidad de abstraer del contexto, una mayor cantidad de elementos de análisis, derivando de ello un espectro de incidencia diferente al concebido por los normalistas. Sin embargo, se puede observar que estos elementos dados por la profesión al interactuar con el contexto laboral y social, se valoran, se negocian, se reinterpretan y se toman decisiones de acción (Blumer, 1969), lo que explica que teniendo una actitud un tanto más crítica y analítica, opten por recluírse en el trabajo individual y aislado, acción similar a la del grupo en comparación.

En la relación que los docentes crean y recrean con la institución, se tiene una visión fracturada de la organización. Los docentes no se ven, ni se sienten como parte de ella, se viven fuera de ella, reflejo mismo de lo que Berger y Luckmann (1997) mencionan como la enajenación con respecto a las instituciones, la cual se facilita si nos quedamos en un nivel de vivencia y conocimiento de vida cotidiana, del sentido común, a recrear tipificaciones y hábitos. Para pasar a otro nivel, es necesario trascender lo institucionalizado.

De esta manera, los docentes pueden vivir lo institucional como reificado, como ya fue señalado; pero puede vivirse también como necesario, esto es, se asume y se forma parte del sistema, interiorizando cada situación normativa, cada hábito establecido, no se cuestiona lo cotidiano, más aún se reclama como necesario. O bien, se puede cuestionar, rechazar incluso, pero aceptar, acatar. Pudiendo identificar en ello, varias causantes del malestar docente que Esteve (1994) plantea. Estas diferentes formas de significar lo institucional, le dan un sentido diferente al actuar y al desarrollo profesional de las personas, aún cuando pueden hacer lo mismo; sus vivencias, sensaciones, expectativas, son diferentes,

reflejándose en lo que priorizan en sus prácticas profesionales, y en su actitud para con lo institucional, así como en sus resoluciones individuales a partir de las cuales interactúan en lo cotidiano.

VI.3 Otras variables que intervienen

Entre las variables que revelaron información importante a partir de cortes analíticos basados en ellas, se detectaron: edad, situación contractual, el área de formación, escuela y nivel donde se labora mayor cantidad de horas, función desempeñada, antigüedad laboral y género.

Edad:

La edad se encontró directamente relacionada con; a) los procesos de actualización, sobre todo en la cantidad de cursos recientes, b) el proyecto de continuidad de esta actualización y/o estudios, c) el reconocimiento de las limitaciones que se asumen como profesionales, d) con el espectro de la crítica, e) la posibilidad de la jubilación y f) la vivencia del centro de trabajo como competitivo o no, desde el punto de vista profesional. Lo cual resulta entendible, ya que son aspectos asociados con la experiencia profesional y en este caso también con la edad.

De esta manera, los docentes más jóvenes tienen mayor cantidad de cursos recientes, proyectan continuar con actualización y estudios formales, reconocen limitaciones en su práctica docente, visualizan al centro de trabajo profesionalmente competitivo, realizan estudios en áreas no afines a su formación, pero es una opción para basificar plaza (en el caso de los universitarios) o de acumular puntos, o bien en su inserción/avance en Carrera Docente, que derivan en mayor remuneración económica (en el caso de los normalistas).

Se observa que también la edad, que incide en la generación de egreso de los estudios superiores, influye en el paradigma en que se sustenta la docencia, haciéndose patente específicamente en los normalistas, debido a la correspondencia con los planes y programas y que específicamente tienen como eje de formación a la práctica docente, (Chacón, 2005). Desagregando los datos por generación, se pueden identificar claramente las definiciones correspondientes por generación; como un arte y oficio (mayor edad), como la transmisión de conocimientos, donde el maestro conduce, organiza, estimula y guía al educando, es decir, se convierte en un auténtico educador, auxiliado de los recursos puestos a su disposición (edad intermedia) y como una actividad esencialmente interdisciplinaria (el más joven).

Las críticas más fuertes hacia la organización, lo institucional y que incluyen mayor cantidad de elementos, provienen de los profesores de mayor edad. Así mismo, en este grupo es donde está presente con mayor frecuencia, la noción de la jubilación. Por otro lado, se nota la relación inversa que se establece entre edad y actualización, es decir, a mayor edad, menos cursos recientes de actualización y menos proyectos de continuidad de actualización y/o estudios.

Finalmente, son los universitarios de mayor edad, quienes diferencian el compromiso “de discurso” con el “real”, el que se refleja en la práctica profesional. También, es este grupo el que ponen de manifiesto una relación con el alumno marcada por cierta distancia, aún cuando destacan la importancia del respeto, la motivación y la comunicación con él,

manifiestan su desinterés por ser populares entre ellos, ni buscar el afecto como eje relacional maestro-alumno, sino más bien ubican a la responsabilidad como ese eje.

Tomando en cuenta lo anterior, se denota que la actualización y Carrera Docente, como estímulos tanto de superación académica, como de la percepción económica, tienen mayor incidencia en los docentes de menor edad. Sin embargo, la situación contractual asociada, juega un papel determinante en el sentido que se le da a esos programas de estímulo. Nótese cómo son los universitarios de mayor edad, los que menos cursos de actualización refieren, y Carrera Docente no es mencionado por ellos, debido principalmente a que por su situación contractual, se han visto imposibilitados de asistir a cursos de actualización (principalmente por cargas horarias) y han estado excluidos de esta última, dados los requerimientos, de los cuales, uno de los principales es contar con plaza basificada con un mínimo de horas, con un tiempo determinado.

Así mismo, la situación contractual es la que determina el para qué de la actualización; en los normalistas es para acceder a carrera docente o bien para avanzar en los niveles, ya que finalmente retribuye en lo económico, mientras que en los normalistas es para poder conseguir la basificación de la plaza, al contar con estudios realizados en el subsistema de normales. Lo cual explica porque la mayoría de los participantes están estudiando la Maestría en Administración de la Educación -tanto universitarios como normalistas- no teniendo nada que ver el área de la maestría, con el área de formación profesional, ni con la función desempeñada.

Lo anterior, confirma lo cuestionado por Valdez (en Díaz y Pacheco, 1997) en el sentido de que el programa de Carrera Magisterial (Carrera Docente para el caso de normales), ha fracasado en el intento de elevar la calidad de la educación, ya que en el mejor de los casos, se ha reducido a un aspecto de mejoramiento de la remuneración económica. Así también, los datos aquí obtenidos, confirman su aseveración de que ha pasado a ser un mecanismo que agudiza las desigualdades existentes entre los maestros, que responden a condiciones socioeconómicas laborales, más allá de situaciones individuales o de voluntad.

Situación contractual:

La situación contractual es una condición material que determina de hecho; la estabilidad laboral, la remuneración económica, las posibilidades de promoción profesional y las condiciones de la jubilación.

Los profesores que cuentan con plaza basificada comparten su incertidumbre en torno a lo que pasará en la escuela en un futuro inmediato y mediato, dadas las problemáticas de tipo organizacional que perciben en la dinámica laboral de la escuela. Mientras que los profesores con plaza interina comparten su incertidumbre en torno a si continuarán o no trabajando en la normal, así también son los que significan su trabajo docente como agradable, pero desgastante, poco remunerado, lo cual se explica si se toma en cuenta el hecho que trabajan en varias escuelas, para completar los ingresos que requieren para su manutención.

Los profesores interinos también quedan excluidos de participar en la adquisición de estímulos económicos como el que representaría su inserción a Carrera Docente, así como en las posibilidades de poder aspirar a otra función o plaza con mejores condiciones laborales, en tanto no obtengan primero la basificación de la que tiene, a partir de la cual percibe un salario de por si menor del que se obtiene en una plaza basificada.

Por otro lado, si bien la edad es la determinante para considerar el retiro de la actividad profesional, en este caso la docencia, el tipo de plaza que se tienen (base o interina) es determinante para que se visualicen las condiciones de su jubilación. Aún cuando comparten la edad, los interinos (que en este caso son universitarios) aspiran a continuar en la docencia en plenitud de facultades, mientras que los de base están trabajando ya sobre sus planes de retiro.

Cabe hacer mención que la condición de interinos es vivida de igual manera por normalistas que por universitarios, sólo que en este caso, la cantidad mayor de interinos se localizan entre los universitarios, en los normalistas, sólo se encuentra uno (con base en su plaza del turno matutino).

Área de formación:

El área de formación, más que el ser universitario o normalista, aparece como directamente relacionada con la conceptualización del fenómeno educativo, específicamente en la contextualización macro o micro que se pueda tener como referente, así como en la definición que realizan de la práctica docente.

En este sentido, la visión global, de mayor abstracción de lo externo y la consideración de mayor cantidad de elementos, es marcadamente más manifiesta en los profesores del área de sociales (psicología, historia, economía). Por otro lado, los elementos incluidos en el concepto de práctica docente guarda una relación directa con el área de formación y la asignatura que se imparte. Los del área de sociales mencionan como elemento la importancia de la relación pasado-presente; el de psicología la importancia de relacionar el contenido con las experiencias personales; el de recursos humanos, la revisión de lo que pueda utilizar para su exposición, la importancia del manejo de los elementos principales de una clase.

Cabe mencionar, que se observa una diferencia importante con el participante de ingeniería, sus respuestas fueron cortas, menciona menos cursos relacionados con lo didáctico, no habla de compromisos con la institución y con el alumno, se asume como mediador de conflictos, buscando siempre negociar y no conflictuarse.

Lo anterior plantea la necesidad (o bien la refuerza) de coordinar, al interior de la institución, el sentido de la práctica docente, de trabajarlo de manera colegiada, dado que la perspectiva del área de formación, puede incidir en un trabajo aislado de cada una de las asignaturas, que repercuta en la operacionalización fragmentada del *currículum*, pero que además contribuya con el trabajo de por sí aislado que se realiza en la escuela normal en caso.

Escuela y nivel en donde se labora con mayor carga horaria:

Como se ha observado, entre los participantes hay quienes laboran solamente en la normal, pero hay quienes laboran a la vez en otras escuelas y niveles educativos, sobre todo en el caso de los profesores de horas clase. Durante la entrevista se observó al verter la información requerida, que el referente para definir o bien rescatar la experiencia requerida durante la entrevista, era la escuela donde se labora con mayor carga horaria, y por ende, el nivel educativo en donde dicha escuela se inserta. Observándose mayor influencia en los elementos que componen la práctica docente y el ser docente.

Lo anterior indica que el referente educativo (de práctica, relacional, organizacional) con el cual ejercen la docencia los profesores que trabajan en varias escuelas, responde al contexto de la escuela que constituye la fuente principal de sus ingresos y cuya estancia de tiempo es mayor, con las consecuencias que ello implica para las otras escuelas, vividas como no tan importantes, o significadas en menor medida.

Función desempeñada:

Dependiendo de la función desempeñada se tiene mayor o menor claridad en la definición de la práctica docente y la atribución causal de la disminución de la influencia social del docente. De esta manera, fueron los profesores de horas clase los que presentaron mayor fluidez para conceptualizar la práctica docente, siendo sus respuestas más concretas y homogéneas; a diferencia de los tiempos completos, que en general, divagaron más, con respuestas un tanto más abstractas. De la misma manera, son los de horas clase, los que relacionan la disminución de la influencia social que tiene el maestro, con variables como el "multichambismo", y sus consecuencias como el estrés, trabajo extenuante, aumento de tiempo laboral escolar y extraescolar, inversión de tiempo y gasto económico en traslados, así como desgaste físico.

La concreción en la definición de práctica docente de los profesores de horas clase, la encuentro asociada directamente con su práctica cotidiana; trabajar sesiones de clase diaria frente a grupo, por lo que los elementos a considerar son básicos en el desempeño habitual de su trabajo. Por lo que respecta a la relación que establecen entre influencia social y multiplicidad de actividades, se deriva de sus condiciones laborales, no hay que olvidar que la percepción económica está directamente ligada con la función desempeñada, en general trabajar por horas clase implica menor salario que trabajar de tiempo completo y la movilidad de un tipo de plaza a otra, en la mayoría de las ocasiones, está fuera de la voluntad del docente.

Antigüedad laboral:

La antigüedad laboral, es una variable que posibilita mayor conocimiento de la organización institucional a nivel local y gremial, por lo que son los profesores con mayor antigüedad laboral, quienes asumen posturas más críticas con respecto a la organización institucional. A su vez, son los que manifiestan desilusión al conocer más al gremio (relacionado con prácticas laborales corruptas, relaciones sociales hipócritas y alta burocratización).

Si bien es cierto, que son los más críticos respecto de la organización institucional, también corren el riesgo de ser los que tienen más arraigadas las formas de hacer y de significar los hábitos institucionales. Al respecto, Berger y Luckmann (1997), plantean que al institucionalizarse con los comportamientos, éstos crean por sí mismos un tipo de control sobre las acciones. Desde esta lógica, los profesores con mayor antigüedad laboral, serían los que en mayor medida promueven a través de su actuar, la reproducción del orden establecido, a menos que confronten la reificación de lo instituido, no sólo a través de la crítica al otro, sino hacia sí mismo y a través de sus acciones, visualizando cómo contribuyen ellos mismos a mantener el orden establecido que critican.

Este ejercicio de reflexión, también tiene que ver con la postura hegeliana de formación, Gadamer (1991:38-48), al hacer notar que el trabajo también forma, pero para tomar conciencia de ello y por tanto de las repercusiones, hay que alejarse de la inmediatez, a través del distanciamiento de ella y recurrir a lo teórico, es decir a la mirada de los otros.

¿Por qué plantear este ejercicio en los docentes de mayor antigüedad?, porque ellos son parte de la historia de la normal, dada su permanencia en ella, porque ha sido su única fuente de experiencia en el ámbito normalista y porque son ellos quienes son referencia de práctica profesional para los jóvenes. Pero además, hipotéticamente son ellos los más indicados para hacerlo, dada la experiencia profesional adquirida por la antigüedad con la que cuentan.

Sin embargo, también es fundamental el papel de la organización y gestión escolar, al tener que diferenciar estos aspectos en la relación laboral que establece con las personas y por tanto, en la dinámica institucional que promueve.

Género:

El género es otra variable que trasciende la influencia de la formación profesional. Para las docentes, el estar casadas y/o tener hijos refleja ser una limitación básica en el desarrollo profesional tanto en normalistas como en universitarias, dado que su condición de género (Delgado, 2004; Bustos, 2004) les “obliga” a responsabilizarse de tareas que tienen que ver con la organización del hogar y el cuidado de los hijos.

Por otro lado, el hecho de que mencionen su experiencia con sus hijos como un factor que facilita la relación con los alumnos, fortalece la idea de la mujer como capacitada naturalmente para la educación de las personas. Así también, el hecho de que las mujeres dedicadas a la academia en el nivel superior, sean en cantidad menor que las que se dedican en los niveles básicos de preescolar, primaria y secundaria, también está relacionado con la creencia de que es pertinente la realización de actividades educativas por parte de mujeres entre menor sea la edad de los alumnos (Bustos, 2004). Al respecto, de Ibarrola, *et al.* (1997) e Imbernón (1998) hacen referencia a la necesidad de abrir vetas de investigación sobre la repercusión de la feminización de la docencia en los procesos de formación.

Por último, el prejuicio establecido socialmente, respecto a la relación hombre-mujer, en cuanto a atribuir relaciones afectivas de pareja, cuando se les ve constantemente juntos, afecta la relación laboral entre sexos distintos, tanto en hombres como en mujeres, tornándose difícil el establecimiento de relaciones laborales entre personas de sexo diferente.

De esta manera, se puede observar cómo estas variables intervienen en las formas de significar el ejercicio profesional, aunque se entrelazan también en algunos casos, cuestiones asociadas con algunas características identificadas como derivadas de la formación inicial.

CONCLUSIONES

Una vez procesados y analizados los resultados obtenidos, se pueden esbozar algunas conclusiones. Éstas se centran básicamente en tres puntos; una síntesis en torno a como conceptúan los docentes participantes su práctica profesional –construida a partir de las semejanzas identificadas entre los grupos y de las variables detectadas que trascienden a la formación inicial- y las diferencias identificadas como asociadas con la formación inicial.

En un segundo momento, se plantean la trascendencia e impactos de los resultados en la relación teórica entre formación inicial y práctica profesional, así como para el centro laboral en caso. Finalmente, se presentan algunas consideraciones.

¿Cómo conceptúan su práctica profesional, los docentes que laboran en la normal?

Los resultados permiten observar que, los profesores que laboran en la normal en caso, conceptúan su práctica docente a partir de:

- a) *Elementos dados por su profesión (curriculares y de vida cotidiana); paradigma de conocimiento como algo que se transmite, el sentido social con el que los participantes fueron formados, ligado con el tipo de población que atendieron como estudiantes y como profesionales. Aspectos de su formación inicial diferenciados (ver el siguiente cuestionamiento).*
- b) *Lo dado por lo estructural y contextual; escuela en particular (organización deficiente y problemática, considerada como el factor que más influye su práctica docente, ambiente laboral poco motivador, estado de desánimo, influencia social del docente basada más en lo individual que lo gremial, visión del aula como el espacio por excelencia de proyección del docente) y subsistema de normales (el trabajo para “el otro”; la dirección, la supervisión, el departamento, o bien la realización de un sin fin de actividades difícilmente relacionadas con intereses académicos, derivadas de lo que se “tiene que hacer” porque se solicita desde la centralidad, la prioridad del deber ser y lo normativo).*
- c) *Gusto por la docencia y satisfacción por logros con alumnos; el gusto intrínseco por la docencia, asociado a la noción de servicio social y la satisfacción relacionada con lo que se puede aportar al alumno.*
- d) *Aspectos específicos de su trayectoria profesional; se visualizan principalmente dos aspectos: su experiencia como docentes (cambios en sus procesos relacionales, cambios en su práctica y ser docente producto de su estancia en la normal, concepción del alumno basada en carencias y debilidades, asociación de lo político a prácticas de corrupción y demagogia, y la influencia profesional mutua) y las características de ingreso a laborar en normales (a través de redes profesionales, familiares o amistad, con nula experiencia en docencia en el nivel superior y teniendo como único referente de trabajo en normales a la normal actual).*

e) *Otras variables:*

Situación contractual: condiciona aspectos como la certidumbre de continuidad en el trabajo, la preocupación por sus condiciones de salud (universitarios interinos de mayor edad), la preocupación por el futuro de la escuela, así como los proyectos que tienen para su jubilación (con plaza base)³⁸. La vivencia como interino, asociada al trabajo en otra escuela con mayor carga horaria, facilita la relación frágil normal-profesor.

Género; el estado civil y la presencia o no de hijos, determina las posibilidades de acceso a otras funciones a desempeñar, sobre todo las relacionadas con mayor cantidad de tiempo empleado. Los patrones de relación con los hijos, facilita el establecimiento de canales de comunicación con alumnos en edad semejante. Así también, para ambos sexos, los prejuicios de la relación hombre mujer y su atribución de relación de pareja ante la cercanía laboral continua con un(a) compañero(a), es un referente de interacción laboral en la normal que limita o tergiversa la relación laboral entre hombres y mujeres.

Edad-antigüedad laboral; Los docentes de mayor edad tienen como referente su salud física, sus posibilidades reales de cambiar de actividad o trabajo, su antigüedad laboral y el conocimiento que tienen derivado de la experiencia (académico, experiencial, político, gremial, laboral). A partir de estos aspectos valoran su estancia en la docencia, proyectan sus actividades laborales en el corto plazo; relación con los alumnos, con la autoridad (organización); en el largo plazo; proyectos de actualización.

Los docentes de menor edad tienen como referentes sus limitaciones profesionales, una relación más cercana con el alumno, percepción de crecimiento profesional a partir de su estancia en la normal y proyectos de superación profesional.

Sin embargo, aún cuando la edad es una variable que influye más allá de la profesión, sí se observa la influencia de la profesión en las formas de significar. El único aspecto que se encontró relacionado con el edad independientemente de la profesión, fue la actualización; existencia o no de cursos recientes, así como los proyectos de continuar o no actualizándose.

Área de formación; proporciona los elementos que sirven de referente para concebir los aspectos que conforman la práctica docente; las habilidades necesarias a desarrollar, los contenidos que hay que revisar, los valores considerados básicos de aprender, hábitos que deben de formar, las actividades que se promueven dentro y fuera del aula.

Función desempeñada; condiciona la forma de significar un mayor o menor aislamiento en el trabajo (profesores horas clase). También es a partir de ésta que se vive la jerarquía del esquema organizacional de la escuela (los horas clase se viven

³⁸ La asociación identificada entre la situación contractual y la formación profesional (universitaria), específicamente con la condición interina, deriva de la estructura del sistema educativo, específicamente de normales, que marca el interinato como la única situación contractual de inicio para todos aquellos que no cuentan con formación normalista.

como los que hacen el trabajo “obrero”). Al mismo tiempo, es a partir de ella que se visualizan y se da importancia a las tareas específicas a realizar. Determina la facilidad o dificultad para definir la práctica docente, observándose mayor facilidad en los profesores horas clase.

Escuela donde se labora con mayor carga horaria; el docente construye relaciones más sólidas, con el nivel educativo y la escuela en donde labora con una carga horaria mayor (las características de estos alumnos, las formas de interactuar con ellos, las actividades realizadas y las dinámicas áulicas, institucionales y del nivel educativo son sus referentes principales).

¿Desde qué referentes diferenciados le dan sentido a su práctica profesional?

A partir de la información obtenida en torno a los ejes de análisis, las diferencias que se encontraron asociadas a su formación profesional básicamente son las siguientes:

Normalistas:

Ser docente y práctica docente; noción de la docencia a partir de adjetivos y actitudes: entrega, sacrificio, tolerancia, comprensión, amor, vocación, difícil, bonita y compleja. Enfoque asistencial de la actividad, predominio de visión áulica, relación paternalista con el alumno, ponderación del saber práctico del cómo enseñar, énfasis en las formas sobre el fondo, predominio de la noción de lo inmediato, lo concreto y la descripción, transición en su ser y práctica docente de énfasis en la forma a cuestiones de fondo, mayores conocimientos teóricos, déficit en dominio disciplinar.

Institucional; alto sentido de lo normativo expresado a través del deber ser y la priorización de lo oficial y la tradición, visión concreta, inmediata de lo institucional, asunción de neutralidad política en el quehacer áulico, sólo se reconoce cuando la actividad es explícita, nulo reconocimiento institucional.

Formación profesional; formas de ingreso a normales (previsible, experiencia en educación básica), mayor importancia a habilidades de tipo práctico, destrezas, significación de cambios percibidos en los alumnos, significado otorgado a la disminución de la influencia social del profesor, formas de concebir y hacer ciertas tareas, relevancia otorgada a ciertos procesos, preferencia de funciones, asignaturas a impartir y promoción de actividades, preferencia de instituciones de origen para procesos de actualización, en general.

Mayor diversidad y dispersión en las formas de conceptuar. Mayor difuminación.

Universitarios:

Ser docente y práctica docente; noción de la docencia a partir de valores como la responsabilidad y el compromiso, enfoque de compromiso individual para con lo social, prioridad al dominio del conocimiento sobre el cómo enseñar, relación con el alumno a partir de la responsabilidad individual, mayor rigurosidad en el aprendizaje del contenido teórico, concepción áulica de la práctica docente (aunque se incluye el trabajo colegiado), transición en su ser y práctica docente de priorizar sólo conocimientos teóricos a combinarlo con formas de enseñanza, déficit en el ámbito didáctico-pedagógico.

Institucional: relevancia de la formación tácita o implícita, noción más contextualizada, globalizada y abstracta del hecho educativo, existencia de noción “antes y después” de la reforma, interrelaciones limitadas, reconocimiento político en su actuar áulico, percepción de la dinámica normalista como altamente politizada en lo académico y en lo relacional, visión macro de lo institucional, percepción del discurso oficial como demagógico, vivencia de complicidad e impotencia ante condiciones que no comparte, asimilación de la norma formal e informal, vivencia de condiciones laborales.

Formación profesional; mayor importancia al desarrollo de habilidades cognoscitivas, formas de concebir y hacer ciertas tareas, relevancia otorgada a ciertos procesos, preferencia de funciones, asignaturas a impartir y promoción de actividades, preferencia de instituciones de origen para procesos de actualización, ingreso a normales en circunstancias multifactoriales, ingreso en coyunturas específicas del sistema educativo, compensación de habilidades técnico pedagógicas con dominio de contenidos, ingreso a normales con experiencia docente en el nivel básico (secundaria) y medio superior, prevaleciendo la influencia de su formación en licenciatura, lenguaje; uso de términos abstractos, autores, teorías.

Mayor homogeneidad en las respuestas, la mayoría coincide en los mismos elementos.

Trascendencia de los resultados en la relación formación inicial y práctica profesional

En este sentido se ofrecen tres productos concretos:

- Información sobre la influencia del contexto (subsistema de normales y escuela en particular) en la conformación de aspectos identitarios.
- Identificación de aspectos identitarios concretos, deseables y no deseables para alcanzar la profesionalización docente y la conformación de comunidades de aprendizaje.
- Identificación de covariables -situación contractual, género y edad-antigüedad laboral, principalmente, así como área de formación, función desempeñada, y escuela en donde laboran con mayor carga horaria- a la formación inicial en la práctica profesional.

Se considera que los resultados obtenidos, tienen impacto a nivel teórico dada la posibilidad de esclarecer la relación que se asume entre las características identitarias atribuidas a una formación inicial determinada y su trascendencia en las prácticas profesionales.

Se destaca el papel formativo del contexto estructural normalista, tanto el local- inmediato que implica a la escuela determinada (prioridad de trabajo para el exterior, en aspectos de forma y cantidad, por sobre los procesos y resultados) como el “macro”, que implica el sistema educativo en general y el subsistema de normales en particular a nivel estatal (condiciones laborales, la construcción de los *currícula*, la aplicación de programas alternos que distraen de las actividades medulares). Lo cual permite tener puntos de reflexión concretos respecto de las políticas educativas emanadas de la centralidad y que promueven ciertas dinámicas al interior de las escuelas, siendo esto altamente formativo para los alumnos.

Se provee información concreta sobre características identitarias profesionales deseables y no deseables, que pueden ser referentes de comparación, reflexión para políticas de identidad profesional que se proyecten, o para ahondar en futuras investigaciones, teniendo

su repercusión a nivel estatal, regional e institucional, sobre todo para el logro de la profesionalización docente y en la constitución de la normal como comunidad de aprendizaje.

El reconocer que lo instituido conforma aspectos identitarios diversos y no sólo los deseables, abre las posibilidades de visualizar perspectivas de intervención para promover componentes que se consideren necesarios para el ejercicio de la docencia, a la vez disminuir o evitar aquellos que no lo sean, incluso actúen en contra de lo deseable.

Así mismo, se observan variables que están presentes en los actores y que influyen de diversas formas en su práctica profesional, por ejemplo la edad-antigüedad de importante impacto en el mediano y largo plazos en la conformación de la planta docente -en un lapso de 5 y 10 años, la mayoría de los maestros estarán en proceso de jubilación-, por lo que es vital tenerla en cuenta para el establecimiento de dinámicas laborales, así mismo en la preparación de cuadros profesionales para ese momento.

Trascendencia para el centro laboral

La trascendencia para la escuela en caso, se sitúa en que recupera aspectos relacionados a creencias, valores, vivencias, concepciones, entre otros, de los profesores, desde donde significan su práctica docente y que, por las dimensiones que se abordan, la información obtenida contribuye a la comprensión de la dinámica escolar, posibilitando profundizar el autoconocimiento o reconocimiento de su actuar como docentes y como institución, lo que puede influir en la orientación de investigaciones sobre sus problemáticas o bien del actuar mismo.

Los puntos concretos detectados que impactan directamente en la escuela, se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) *Pérdida de sentido de trabajo*; sensación de limitarse a realizar el trabajo que es requerido en el momento, dejando de lado el que se tiene planeado, exceso de actividades no académicas, clima general de desánimo. El “hacer para el otro” y la dificultad para propiciar dinámicas que respondan a objetivos propios en las normales, son aspectos visualizados como promovidos por la centralidad y asumidas en lo local, a partir de mecánicas de trabajo instituidas.
- b) *Problemas de identificación con la institución - lazo afectivo con la escuela*; trabajo centrado básicamente en el alumno, no así con la institución, el trabajo es aislado (en el aula o departamento al que se pertenece), percepción de que no se trabaja acorde a los objetivos que se establecen. Sin embargo, al mismo tiempo, se detecta preocupación por el presente y futuro de la escuela, se añoran tiempos pasados, por lo que se advierten lazos afectivos con la normal.
- c) *Dificultad para la construcción de trabajo colectivo*; redes de comunicación y de trabajo limitadas, atribuidas a formación natural de los grupos y a la dificultad de la organización para impulsarlas, así como a pautas de comportamiento instituidas.
- d) *Percepción de impacto diferenciado de la reforma*: mayor impacto en áreas relacionadas con las que presentan seguimiento y evaluación desde la centralidad. Visualización de cambios positivos y negativos en planes y programas; se fortalecen prácticas, formación de habilidades-formación más relajada, más superficial para los alumnos. Conocimiento diferenciado de la reforma; hay quienes aportan opiniones,

quienes desconocen como para opinar, y quienes dicen acaban de insertarse, por lo que la desconocen. Percepción de limitaciones en la gestión para la orientación respecto a la reforma y lo que se quiere.

- e) *Problemáticas específicas en la organización escolar*; organización limitada, líneas de acción poco claras, dificultad en la promoción de comunicación entre las diferentes instancias que conforman la escuela, procesos de desarrollo académico y evaluación limitados.
- f) *Noción de alumno*; el concepto de alumno se construye a partir de limitaciones de índole académico que se le atribuyen.
- g) *Características generales de los actores*; como edad, edad-antigüedad laboral, y exigencias institucionales en cuanto a actualización, que hay que considerar para proyectar dinámicas de trabajo en la institución.
- h) *Satisfacción laboral intrínseca y por relación con el alumno*; gusto por la docencia, satisfacción a partir del desempeño del alumno y por el compromiso social que implica el trabajo docente.
- i) *Reificación de lo institucional*. Los docentes se viven ajenos a la institución, distintos de ella, no se visualizan con posibilidades de influir en la transformación de la misma.

Lo anterior reviste importancia, si se considera que se hace alusión a aspectos del entorno inmediato de la normal, a partir de estos factores, entre otros, es que se construye la cotidianidad de la escuela, conformada por la interacción de cuestiones objetivas y subjetivas. Partiendo de perspectivas como las de Carrizales (1990) y Rockwell y Mercado (1986) este contexto es el que forma al alumno, más allá del *currículum*.

Si bien es cierto se identifican diferencias asociadas con la formación inicial de los actores, se encuentra que gran parte de estos componentes identitarios están promovidos por el entorno actual. En el caso de los normalistas es de esperarse, dado que conservan toda la estructura político administrativa y cultura que les da origen como profesionistas. En el caso de los universitarios, no es casual que permanezcan en ellos, los aspectos que más les impactan al ingresar a laborar en la normal y que tienen que ver con su concepto de educación superior, de licenciatura (la relación maestro-alumno, la dinámica parecida a la de una escuela primaria, la rigurosidad en el manejo de lo teórico), al ser altamente confrontativos, son conservados por este grupo como componentes que los hace distintos.

Así también, generalmente las diferencias asociadas con la formación inicial, se acompañan de otras variables, como la edad-antigüedad o el área de formación, por lo que se consideró conveniente realizar cortes de análisis al interior de los grupos, diversificando los aspectos identitarios que un momento aparecen constantes. Por otro lado, en el mismo proceso de análisis, se encontró que las diferencias de momento identificadas entre grupos, se atenúan notablemente o se modifican cuando los cortes se hacen por variables; situación contractual, edad-antigüedad y género principalmente, función desempeñada y escuela donde laboran con mayor carga horaria.

Cabe mencionar que varios de los resultados encontrados, coinciden con hallazgos de otros autores (Arnaut,1998, 2004; Ghilardi,1993; Imbernón,1998; Bolívar,2000, Carrizalez,1990; Ibarrola, 1997), por lo que a pesar de ser un estudio de caso, se encuentran semejanzas

importantes con algunas problemáticas consideradas históricas o características del trabajo docente y que tienen que ver directamente con problemas de desprofesionalización de la docencia como práctica profesional y la problemática para trabajar en las escuelas como comunidades de aprendizaje.

Consideraciones finales

No hay que olvidar que ni los normalistas, ni los universitarios han sido formados para ejercer la docencia en el nivel superior. Dar por hecho que los de formación en normal cuentan con la experiencia, conocimientos, habilidades y valores, para su ejercicio en el nivel superior, a partir de una formación para la docencia en la educación básica, implica obviar las diferencias entre dichos niveles educativos o validar el ejercicio de la docencia a nivel superior con las visiones y concepciones del nivel básico.

También es un hecho que los universitarios, por lo general, no han sido formados para practicarla en ningún nivel educativo, y que se inician en ella con su perspectiva de educación superior en la universidad. Por tanto, las estrategias, formas de organizar y sistematizar el conocimiento, las formas de evaluarlos, responden a este nivel, y en normales son exigidos a extrapolar esto a niveles de educación básica. Se ha pasado por alto el aprendizaje empírico que tanto normalistas como universitarios llevan a cabo en su ejercicio de la docencia en normales, ya que ninguno de los dos ha sido formado *ex profeso* para ello.

Por otro lado, también hay que tener en cuenta la condición actual en las escuelas normales; alumnos con características diversas (tipos de bachilleratos, extracciones económicas variadas, múltiples posibilidades de información), profesores con formaciones distintas (diversidad en su formación, en las áreas de la misma y en experiencias laborales), la estructura de la normal se ha modificado (expansión de tipo de plazas y funciones a desarrollar en una normal, con diferentes estatus de acuerdo con la jerarquía administrativa y relacionado directamente con la percepción salarial). Todo ello, implica replantearse el tema de la identidad normalista desde el contexto actual, con los cambios que están viviendo, promovidos desde lo institucional; a través de las reformas y los *currícula*, los nuevos paradigmas del conocimiento, los nuevos escenarios políticos, económicos, laborales, culturales, la diversidad de su personal tanto de origen normalista como de formación diferente, el tipo de alumno que hoy conforma a las normales y las dinámicas construidas en las escuelas desde su cotidianidad.

Habría que cuestionarse si en la actualidad, la llamada identidad normalista, sólo está constituida por los docentes con formación en normales, si la acogida que estas instituciones han hecho de profesionistas con formaciones universitarias y politécnicas principalmente, no han influido en su ser, en sus formas de ver y actuar institucionales. Los resultados aquí obtenidos, muestran no sólo la interacción física entre los actores universitarios y normalistas, en un espacio también físico, sino plantea la interacción entre los distintos significados sobre su práctica profesional, de manera que ambos grupos han incorporado formas de hacer y de pensar, promovidas por la interacción intersubjetiva con la *otredad* en el espacio normalista.

Por último, no hay que perder de vista que las características identitarias que pueden definir en un momento a un grupo, son construidas y mantenidas por los contextos socializados y socializantes de las organizaciones, sobre todo las institucionalizadas. Recobrar la importancia de esto, implica replantear aquellos aspectos de interés a conservar o modificar, de manera conjunta con las condiciones materiales que los sustentan, ya que como se

puede ver con base en los resultados, no es sólo con el *currículum* que se forma el docente, sino que son las situaciones institucionalizadas en la vida cotidiana, las que le van dando sentido a aquél. Por consiguiente, resulta vital considerar al centro laboral como formador de docentes, tanto de los que están en formación inicial, como de los que ejercen profesionalmente, y recuperar el hecho de que son los actores que lo conforman los que accionan continuidades, rupturas y/o transformaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, L.M. (2003). Variations of professional identity over time: A study of physician assistants. Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering, 64 (3-B), 1161.
- Apple, M.W. (1988). What reform talk does: creating new inequalities in education. Educational Administration Quarterly, 24 (3) Aug, 272-281.
- Aristi, P., Castañeda, A., Edwards, V., Ledesmann, M., Remedi, E. (1987). La identidad de una actividad: ser maestro. Documentos DIE. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión / Biblioteca Normalista /México: Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: Secretaría de Educación Pública.
- Berger, P. Y Luckmann, T. (1997). La construcción social de la realidad (2ª. ed.). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Blanco, A. (1995). Cinco tradiciones en la psicología social. Madrid: Morata
- Bonilla, C. (2001). La comunicación: Función básica de las relaciones públicas (2ª. ed.). México: Trillas.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades. (pp. 85-114). Madrid: Ibérica Grafic.
- Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F. Fustier, Käes, R., P., Roussillon, R., Vidal, J.P. (1994). La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. México: Paidós.
- Blumer, H. (1969). Interaccionism perspective and method. Los Angeles California: University of California Press.
- Breakwell, G.M. (1992). Social psychology of identity and the self concept. London: Surrey University Press.
- Bustos, O. (2004). Los géneros en la educación superior en México. Seminario "La educación superior en México". ANUIES/IESALC-UNESCO/SEIC-SEP. http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/PonenciaV.pdf
- Carrizales, C. (1990). El filosofar de los profesores. México: Caos.
- Centro para la investigación e innovación en la enseñanza. (1997). Análisis del panorama educativo. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Chacón, P. (2005). La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. Observatorio ciudadano de la educación. Colaboraciones libres, 5 (189). México, agosto. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/chacon.html>
- Chacón, P. (2005-A). La formación inicial de los profesores de educación básica en México. Observatorio ciudadano de la educación. Colaboraciones libres, 5 (190). México, septiembre. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/chacon2.html>
- De Cimet, R. S. (1993). Proceso formativo de los participantes sociales: Interaccionismo simbólico. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Delgado, M. (2004). Condición de género de las académicas. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Ducoin, P y Serrano, J. A. (1996). La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. (1996). Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1 (1), 88-106.
- Elliot, P. (1975). Sociología de las profesiones. (pp. 4-98). Madrid: Tecnos.
- Esteve, J. (1994). El Malestar Docente. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. (1999). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro (3ª. ed.). Madrid: Morata.

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2003). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Figueroa, M. L.M. (1995). Identidad en la formación profesional de dos Escuelas Normales. Estado de México. Tesis de Maestría. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Barcelona: Gedisa.
- Gore, E., Vázquez, M.(2004). Una introducción a la formación en el trabajo. Hacer visible lo invisible. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2000). Para enseñar no basta con la asignatura. México: Paidós.
- Hind, M., Norman I., Cooper, S., Gill, E., Hilton R., Judd, P., Jones, S. (2003). Interprofessional perceptions of health care students. Journal of Interprofessional Care, 17 (1) Feb, 21-34.
- Howe, A., Billingham, K., Walters, C. (2002). In our own image a multidisciplinary qualitative analysis of medical education. Journal of Interprofessional Care, 16 (4) Nov, 379-389.
- Hudelson, P.M. (1994). Qualitative research for health programmes. Geneva: World Health Organization.
- Ibarrola, M. (1997). ¿Quiénes son nuestros profesores?. México: Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional (3ª. ed.). Barcelona: Graó.
- Jiménez, S.B. (1993). Elementos conceptuales para el análisis teórico de la relación entre formación docente y práctica docente. Tesis Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). Los profesionistas del Estado de México. (pp. 6, 14, 49-51). México: autor.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005). Estadísticas a propósito del día del maestro.
<http://www.biblio.iteso.mx/biblioteca/noticias/nuevosrec/boletinesinegi/estadisprofesores.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2006). Mujeres y hombres en México 2006, décima edición.
http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2006/MyH_x_1.pdf.
- Jaeger, W. (1967). Paideia: los ideales de la cultura griega. (pp. 3-74). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kent, R. (1995). Posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el banco mundial y la UNESCO. Universidad Futura, 7(19), invierno, 19-26.
- Kvale, S.V.(1996). InterViews. Newbury Park: Sage.
- Medina, P. (2005). Voces emergentes de la docencia. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Micciche, L. R. (2001). Contrastive rhetoric and the possibility of feminism. En Panetta, Clayann Gilliam (Ed). Contrastive rhetoric revisited and redefined (pp. 79-89). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mireles, I. (1993). Normalismo y magisterio: relato de una vocación y crisis de una identidad. Educativa. Revista de la SECyBS, 2 (4), enero-abril, 31- 35.
- Munné, F. (1986). Entre el individuo y la sociedad. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Munné, F. (1995) La interacción social: Teorías y ámbitos. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- OCDE-CERI. (1985). Formación de profesores en ejercicio: condición de cambio en la escuela. Madrid: Narcea.
- Osorio, M. H. (2002). Medios de comunicación y conflicto social. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer.
- Pérez Gómez, (1999). Desarrollo profesional del docente. Madrid: Akal
- Popkewitz, Th. S. (1990). Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Red normalista, Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación. Informe de Resultados 2004.
http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/eval/ex_ceneval/preescolar.pdf
- Remedi, E., Aristi, P. Castañeda, A., Landesmann, M. (1989). Entrevistas e identidad. Documentos DIE. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Reyes, I. (1982). Actividades de los maestros hacia la profesión. Tesis para doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Reyes, E. y Zúñiga, R. (1995). Diagnóstico del subsistema de formación inicial. México: Fundación para la cultura del maestro mexicano.
- Rockwell, E. (1998). Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. México: Biblioteca Pedagógica, Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E y Mercado, R. (1986). La escuela, lugar de trabajo docente. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Roeser, R., Marachi, R., and Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teacher's professional identities and the contexts of teaching. En Midgley, C. (Ed). Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. (pp. 205-241). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarzstein, D. (2001). Una introducción al uso de la historia oral en el aula. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). Licenciatura en educación primaria. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). Licenciatura en educación secundaria. México: autor.
- Swedenburg, V.J. (2002). Developing and sustaining a professional identity: A qualitative study of social studies teachers at midcareer. Dissertation Abstracts Internacional, 62 (11-A), Jun, 3735.
- Tedesco, Juan Carlos. 1992. "Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa". Educación y trabajo. En Gallart, M. A. (Comp.) Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. Tomo 1. Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP y CINTERFOR-OIT.
- Téllez, C. (2003). Profesionalización de la docencia: Formación docente o experiencia profesional. Informe Académico de Actividad Profesional. (pp. 13 - 77). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1990). Anuario Estadístico. Autor.
- Valdez, S. (1997). Carrera Magisterial: una mirada desde los docentes. En Díaz, A. y Pacheco, T. (Coor.) Universitarios: institucionalización académica y evaluación. (pp. 111 - 121). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Vázquez, A. (1990). La docencia: del problema de la formación al problema de la identidad. Revista mexicana de pedagogía, 1 (3), junio-julio-agosto, 28-31.
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar (7ª. ed.). Barcelona: Graó.

APÉNDICES

A. Datos estadísticos generales de los participantes por formación profesional

Cuadro 1. Datos estadísticos de los participantes: normalistas

P	Sexo /Plaza	edad	Grado Académico	Institución de egreso	año de egreso	Otros estudios	Ant. Lab. Edu	Ant. Normal	Ant. Normal act.	Área de asignatura	Funciones desempeñadas	Experiencia laboral
2	H/B*	45	Lic.	Normal de Chalco, FEP	1979 1988	Ps. Mtría. en Administración de la Educación. Normal de Chalco Inglés	25	16	16	Área de formación profes.l	Asesor C. I. y C.O.** Control escolar Coord. Admvo. C.O. Coord. Serv. Esc. Profr. Tiempo Completo.	Profesor ante grupo y horas clase: 9 años primaria. 2 años en preparatoria. Presidente del Consejo de Colaboración Mpal.
6	M/B	38	Lic.	Normal de Chalco Univ. Aut. del Edo.Méx.	1987 1995	Ps. Mtría. en C. de la Educ. UVM. 1o Mtría. En Admón. de la Educación. Normal Chalco.	17	2	2	Ligada a área de formación profes.	Horas clase Profra. Tiempo Completo.	Profesor ante grupo y horas clase: 6 años primaria, secundaria, preparatoria.
7	H/B	50	Lic.	Escuela Nal. de Educ. Física Normal. Sup. 2	1977 1990 1990	Ps. Lic. Pedagogía Normal de Chalco	28	27	27	Área de formación profes.	Horas clase, Auxiliar en Exámenes Profesionales. Profr. Horas clase	Profr. Horas clase: secundaria y Colegio de Bachilleres Normales 6 y7. Representante de partido político.
8	H/BI	29	Lic.	Normal de Chalco	2000	Ps. Mtría. Administración de la Educación Normal de Chalco	4	3	3	Ligada a área de Form. Prof. Y función	Horas clase Auxiliar administrativo (en cómputo). Profr. Horas clase	Profr. Horas clase: secundaria (química).
10	M/B	36	Lic. Mtría.	Normal de Los Reyes Universidad del Valle de México	1990 1996	Dip. Hab. Doc. ITM Ps. Mtría en C. Pedagógicas Mtría. C de la Educ. en el Área Admva. UVM	15	9	9	Ligada a área de Form. Prof. Y función	Profra. Horas clase	Profr. Frente a grupo primaria.
11	H/B	37	Lic.	Normal de Amecameca	1989	Dip. en Hab. Doc. Ps. Mtría. En Ciencias de la Educ. Normal Chalco	16	10	9	Ligada a área de formación profes.	Asesor Prof. CO y CI en Normal Serv. Esc. Profr. Tiempo Completo.	Preescolar: Profr. Frente a grupo en preescolar 2 años. Director 4 años. Policía Fed. de Caminos. Comercio
12	M/B	46	Lic.	Normal de Chalco FEP	1978 1986		29	24	24	Área de formación profes.	Horas clase preparatoria y licenciatura Asesora C. O y C. I., Coord. Admva. en Preparatoria y Normal. Profra. Tiempo completo	Empleada en fábrica, maquiladora de chapas. Profra. Ante grupo primaria.
13	M/B	46	Lic.	Normal de Chalco Univ. Ped. Nacional.	1978 1995 2000	Dip. Ciencias de la Educ. Ps. Mtría. C de la Educ. ISCEEM, Chalco	27	16	16	Ligada a área de form. Prof. Y función	Coor. del Sist. a Distancia. Profra. Horas clase	Profra. Ante grupo primaria; oficial y part., directora primaria.

* B - Base, I - Interina ** CO curso ordinario, CI curso intensivo

Cuadro 2. Datos estadísticos de los participantes: universitarios

P	Sexo / plaza	Edad	Grado Acad.	Inst. de egr.	A. de egreso	Otros estudios	Ant. en Educ	Ant. Normales	Ant. Normal Act.	Área de Asig.	Funciones desempeñadas	Experiencia Laboral
1	H B*	45	Lic.	UNAM	1983	Diplomado en Educación Continua, SECyBS. Diplomado en Arte Virreinal, Centro Cultural Helénico.	23	17	17	Área de Form. Profes. y función	Hrs. Clase CO**, CI, Orientador en preparatoria. Investigación, coord. diversas áreas. Asesor Profr. Tiempo Completo	Obrero en fábrica Empleado en comercios Orientador en preparatoria, Aplicador de pruebas en SEP.
3	M I	46	Lic.	UNAM	1982	Diplomado en Hab. Doc. ITSM. 2o. Mtría. Admon. de la Educ. Normal de Chalco	11	3	3	Área de Form. Profes. Y función	Auxiliar en sala de cómputo. Profra. Tiempo Completo. CO	SCT en el Dpto. de Gasto Corriente. Superv. de Sistemas y jefe de Dpto. de Presupuesto. Com. Nal. de Fruticultura Contadora en empresa privada. Horas clase: CONALEP, preparatoria, auxiliar en la sala de cómputo.
4	H B	37	Ing.	UNAM	1991	1o. Mtría. En Administración de la Educación Normal de Chalco.	15	10	10	Ligada a área de Form. Prof.	Jefe de sala de cómputo Auxiliar Admvo. Profr. Tiempo Completo. CO, CI	Superv. de obra CEAS, SCT. Profr. Horas clase en prepa y superior UAEM y privada.
5	H I	35	Lic.	UNAM	1997	Diplomado en Estudios de Ecología y Ambiente. FES-Z 1o. Mtría. En Administración de la Educación Normal de Chalco.	11	4	4	Área de Form. Profes. Ligada a área de Form. Prof.	Horas clase CO	Auditoría ambiental. Profr. Horas clase, secundarias, CONALEP, preparatoria.
9	M I	36	Lic.	UNAM	1997	Diplomado en Eval. Imp. Amb. FES-Z 1o. Mtría. En Administración de la Educ. Normal de Chalco.	17	1	1	Área de Form. Profes. Ligada a área de Form. Profes.	Horas clase CO	Profr. Horas clase: secundaria, prepa, CECYTEM, UAEM, Consultoría ambiental, Profra. Preescolar.
14	M B	41	Ps. Lic.	UAM ENAH	1988 2004	Estudios de Normal Elemental, Normal de Chalco Ps. Lic. En Hist. UAM, ENAH.	15	10	10	Área de Form. Profes. Otras	Horas clase CO, CI	Empleada, secretaria, regularizando niños de primaria, aux. de invest. en la SEP Profr. Horas clase preparatoria abierta
15	H I	45	Lic.	UNAM	1984	Tres años de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM	9	9	9	Área de Form. Profes. Otras	Horas clase CO, CI	Empleado en empresas. Ocasionalmente clínica. Encuestas INEGI. Profr. Horas clase en preparatoria particular, Universidad particular.

* B - Base, I - Interina

** CO curso ordinario, CI curso intensivo

B. Información categorizada por grupo y ejes de análisis

Cuadro 1. Información categorizada por grupo en el eje de análisis: ser docente

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto de docente.	Labor difícil, compleja, bonita, que hay que amar, ver lo positivo, donde el maestro es un guía, un apoyo que imparte, enseña, domina, perfecciona.	Actividad que implica responsabilidad y compromiso ante uno mismo y ante los demás (diferencian del oficial o demagógico), donde el maestro trasmite, comparte, apoya.
Aspectos involucrados en el concepto.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales. • Manejo de conocimiento. • Metodológico-didácticos. • Deber ser. • Vencer obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de conocimiento. • Actitudinales. • Metodológico-didácticos.
Elementos principales del ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización, preparación, conocimiento. • Relacionados con el alumno. • Metodológico-didácticos. • Actitudinales. • Reflexión sobre su práctica. • Deber ser. <p>Mayor diversidad de elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales. • Conocimiento (científico y contextual). • Metodológico-didácticos (promoción de conocimiento teórico). <p>Menor diversidad de elementos.</p>
Influencia social del ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Menos influencia social atribuida a causas externas. • Sigue teniendo influencia de alguna manera. • Deber ser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue influyendo. • Menos influencia social atribuida a actitudes del docente y a causas externas.
Vivencia del ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Con gusto. • Con desánimo, relacionado con lo institucional. • Con vocación y agradecimiento. • Gusto por otras carreras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con Gusto. • Con desánimo, relacionado con lo institucional. • Con culpa, responsabilidad, impotencia. • Percepción del personal.
Factores que influyen en el ser docente	<p>Relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institución. • Docente. • Alumno. • Condiciones laborales adversas. <p>Menor diversidad manifestada.</p>	<p>Relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institución. • Docente. • Alumno. • Condiciones laborales adversas. <p>Mayor diversidad manifestada.</p>
Cambios percibidos en el ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez-flexibilidad. • Mayor conocimiento del gremio. • Mayor experiencia. • Algunas constantes. • Algunos no logros. • Disposición al trabajo a la baja (negativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez-flexibilidad. • Menor rigor en trabajo (negativo). • En el concepto del docente normalista. • Mayor dominio pedagógico-didáctico. • Mayor conocimiento del área de formación.
Autoconcepto como docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Bueno, aceptable, maneja el contenido. • Exigente pero humano, tolerante, comprensivo, me llevo bien con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable, comprometido, maneja el contenido. • Respetuoso, cordial, no busca amistad o afecto del alumno.

Cuadro 2. Información categorizada por grupo en el eje de análisis: práctica docente

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto de práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo áulico fundamentado básicamente en el docente. • Binomio alumno-maestro. • Influencias al conceptuar. • Diferencias horas-clase y tiempo completo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo áulico fundamentado básicamente en el docente. • Binomio alumno-maestro. • Se alude a satisfacción. • Tiene que ver con la academia, con los compañeros. • Influencias al conceptuar.
Elementos principales que conforman la práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodológicos. • Contenido, conocimiento. • Extra-aula. • Actitudinales. <p>Menor diversidad manifestada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación-contenido. • Metodológicos y recursos. • Actitudinales. • Relacionados con los alumnos. • Extra-aula. <p>Mayor diversidad manifestada.</p>
Factores que influyen en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacionales. • Actitudinales. • Metodológicos. • Relacionados con alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacionales. • Condiciones laborales. • Relacionados con alumnos.
Cambios percibidos en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • De forma a fondo. • Rigor a flexibilidad. • Superación de deficiencias. • Mejora de elementos metodológicos. • Más uso de tecnología. • Actitudinal. 	<ul style="list-style-type: none"> • De contenido a estrategias. • Rigor a flexibilidad. • Más elementos metodológicos. • Mejor autoconcepto. • Influencia de género.
Influencia de su formación inicial en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Predominio de cuestiones formales. • Conductismo como sustento teórico. • Refieren aspectos que limitan. • En las actividades que promueven. • En la aceptación de trabajar con actividades que desagradan. • La experiencia también cuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones buscadas, actitudes, formas de trabajar. • Formas de calificar. • El dominio disciplinario. • En la interrelación limitada. • La experiencia también cuenta.
Concepto de alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en los alumnos. • Concepto. • Papel del maestro. • Condiciones de ingreso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto. • Condiciones de ingreso. • Condiciones de egreso. • Proceso formativo. • Papel del maestro.

Cuadro 3. Información categorizada por grupo en el eje de análisis: institución

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Percepción y/o vivencia de la organización escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios estructurales, formales. • Organización deficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios estructurales, formales. • Organización deficiente.
Vivencia de la interacción social al interior de la normal.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor con algunos, con otros es difícil. Igual no ha cambiado. • Chismorreos con alumnos. • Problemas de comunicación. • Investigación el departamento con el que menos se interactúa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones son de trabajo, mínimas y poco útiles. • Atomización, suspicacia, relaciones hipócritas. • División entre profesores tiempo completo y horas clase.
Impacto de la reforma de 1997.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en lo formal y áreas con mayor/menor impacto. • No pueden dar cuenta de ella. • Cambios para bien/mal. • Otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • En áreas mayor/menor impacto. • No pueden dar cuenta de ella. • Diferencian una reforma de otra. • Cambios para bien/mal. • Resistencias.
Cambios percibidos en los planes y programas.	<ul style="list-style-type: none"> • Han influido para mal en alumnos, maestros y planes. • Han influido de manera positiva. • No han impactado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencian antes/ahora. • Han influido con problemas concretos. • Han influido de manera positiva. • Desconocimiento para opinar. • Se modifican a criterio personal.
Concepto de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Agradable con gusto. • Con problemas organizacionales. • Con desaliento, frustración. • Problemáticas al ingresar. • Como obligación. • Con relaciones limitadas y responsabilidades no compartidas. • Investigación y prácticas como funciones poco útiles. • Incertidumbre ante el panorama actual de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas concretas de dirección. • Con gusto, agrado, satisfacción • Con desánimo, desmotivación. • Esfuerzos aislados, individuales. • Inestabilidad laboral. • Actividad desgastante. • Trabajo mal pagado. • Problema de reconocimiento social e institucional.
Expectativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Respecto a la Normal. • De índole personal. • Jubilación. • Nada (justicia). • Continuar estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retiro en plenitud de facultades. • Respecto a la Normal. • Incertidumbre. • Jubilación. • Continuar preparación. • Nada.
Propuestas de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en docentes. • Centradas en directivos. • Centradas en procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en directivos. • Centradas en trabajo individual.
Elementos políticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Neutralidad política. • Asociación con intencionalidad explícita. • Asociación con corrupción. • Visión de participación política. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente demagógico. • Reconocimiento de actividad política del maestro en el aula. • Sensación de complicidad. • Políticas de "palancas", "dedazo".

Cuadro 4. Información categorizada por grupo en el eje de análisis: formación profesional

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Cómo incursiona a laborar en la educación y en la normal.	<ul style="list-style-type: none"> • A estudios de Normal: por carencia de recursos económicos, cercanía a la escuela, vocación. • A laborar: en preescolar, primaria o secundaria. • Ejercicio de otro trabajo de manera conjunta a la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de necesidades (trabajar, búsqueda de área de desarrollo, seguridad laboral y gusto por la docencia). • Ingresan al nivel como horas clase, con un año mínimo de experiencia en otro nivel educativo y cursos de didáctica. • Cierta temor por trabajar la docencia con docentes (cursos intensivos).
Procesos de actualización.	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas: pedagógicas, motivación y superación personal. • Otros diferentes a su área. • Ninguna: por tiempo, distancias. • Algunos en los TGA*, por su relación con primarias. • Autodidacta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia por cursos de la UNAM • Autodidacta. • No en cursos formales recientes. • Computación (herramienta personal, recurso didáctico). • Cursos relacionados a la docencia, en más del 95% fuera de la Normal.
Concepto de educación Normal.	<p>Normal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Más práctico, pero se sabe llegar al alumno, desarrollo de otro tipo de habilidades. • No se aplica el conocimiento, no se fundamenta, no hay manejo epistemológico de lecturas, sólo se repite. • Se trabaja lo superficial, lo emergente. • La rigurosidad para calificar es menor. Mucho paternalismo. • Se rescata: disciplina, amor al conocimiento y al alumno, trabajo seguro. • Mayor dificultad con relación a otros niveles. Ambiente profesional competitivo. • Antes era orgullo egresar de la Normal. Imagen externa diferente al interior. <p>Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tarea principal es leer bien, analizar. • Docente: domina lo que sabe, fundamenta, aplica, más exigente en trabajos escritos, en investigación. Les falta metodología para enseñar y evaluar. Su lenguaje es diferente, complejo. • Dejan al alumno que se las arregle como pueda. Los alumnos egresan sabiendo lo que van a hacer. • No se puede comparar por carecer de otro referente. 	<p>Normal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalista. • Prevalencia de lo político, demagogia. • Dinámica semejante al nivel de primarias. Condiciona a bajar el rigor teórico. • Lo más importante son las prácticas docentes. • Hay que combinar que el alumno aprenda y que desarrolle la habilidad para enseñar. Lo teórico con lo dinámico (confunden dinámico con pedagógico). • Se espera un gran manejo de la didáctica por parte de los docentes. • Se tiene que cambiar para adaptarse a las circunstancias, para integrarse. • Las dos formaciones no chocan, se acoplan. • Se aprende a evaluar, a como hacer que comprenda la persona. <p>Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo importante es la apropiación del conocimiento. • No se cuidan tanto los procesos con alumnos, éstos utiliza sus propios medios para salir de problemáticas. Es muy darwinista el proceso. • El lenguaje y las formas son diferentes.
Influencia de género.	<ul style="list-style-type: none"> • En la toma de oportunidades. • En la dinámica relacional. • En influencia problemas personales en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia de la docencia por horario. • En la participación extrahorario. • En la comprensión del alumno. • En la dinámica relacional.

* TGA: Talleres Generales de Actualización

C. Información específica por grupo y ejes de análisis

Cuadro 1. Información específica por grupo en el eje de análisis: ser docente

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Concepto de ser docente.	Labor difícil, compleja, bonita, que hay que amar, ver lo positivo, donde el maestro es un guía, un apoyo, que imparte, enseña, domina, perfecciona.	Actividad que implica responsabilidad y compromiso ante uno mismo y ante los demás (diferencian del oficial o demagógico) donde el maestro transmite, apoya, comparte.
Aspectos involucrados en el concepto.	<ul style="list-style-type: none"> Comprender, trabajar no por sueldo, tolerancia, responsabilidad, compromiso, disposición al trabajo, humildad, paciencia, sencillez de lenguaje, ayuda, humanitarismo (diverso, no hubo mayor frecuencia de alguna). Manejo de conocimiento, prepararse, actualizarse. Propiciar actividades para alcanzar un conocimiento, utiliza el discurso. Tiene que escribir, reflexionar, leer sobre educación. Sortear obstáculos, creer a pesar del sistema. <p>• 51 elementos 6 categorías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dominio del conocimiento, trasmisión, compartir, actualización teórica y contextual. Involucramiento, trato humano, idealismo, comprensión, tolerancia, ideología, poder. Apoyar en diferentes formas, comunicación, promover conocimiento, comprensión, análisis, despertar intereses, emociones, conocimiento de los alumnos, lograr la atención, didáctica. <p>• 32 elementos 3 categorías.</p>
Elementos principales del ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> Actualización, preparación, conocimiento, habilidades, actualización, información de todo, para relacionarse con los alumnos. Conocimiento del alumno, compartir, contacto directo, escucharlo, interés en él. procesos de planeación, evaluación, formas de enseñanza, congruencia inicio-objetivo-evaluación, sistematicidad. Tolerancia, compromiso, responsabilidad, vocación, entrega al trabajo, disposición para hacer cosas. Autonálisis, conocimiento de sus habilidades, superar sus limitaciones. Relación con todos los compañeros, con otras instituciones, con relaciones humanas. Lectura, investigación, publicar. <p>Mayor diversidad y cantidad de elementos, por tanto mayor difuminación del concepto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso, trato humano, satisfacción, responsabilidad, respeto, gusto por la actividad, despertar intereses, emociones, honestidad en posibilidades y limitaciones. Dominio de su materia, actualización, experiencia teórica, conocimiento del contexto (científico y social). No basta con ganas. Promover análisis, comprensión del contenido, búsqueda de información. Didáctica, evaluación creatividad, facilidad en la comunicación, conocimiento de las formas de trasmisión del conocimiento, facilidad en la detección de problemas. (es diverso, no hubo mayor frecuencia). <p>Menor diversidad de elementos.</p>

Cuadro 1. Información específica por grupo en el eje de análisis: ser docente

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitario (subcategorías)
Influencia sociales del ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Menos influencia social (estatus, autoridad, relación con padres y sociedad, deteriorados). • Causas: Cambio en las condiciones han influido en esta disminución de la influencia social: crecimiento de las comunidades (mayor diversidad, no se comparten de responsabilidades, delimitación de funciones, mayor oferta de actividades extraescolares). Hay una influencia más individual. Pero también, no se tiene tiempo de involucramiento, implica más trabajo, más responsabilidades, más estrés. En algunos casos puede ser desprestigante esta influencia para el maestro. Los muchachos también son más exigentes y más difíciles. Hay una imagen de comodidad, de conveniencia, de reclamar más derechos que obligaciones. • Sigue teniendo influencia de alguna manera, de manera inmediata en formas de vestir, de pensar, hábitos, actitudes. De forma posterior en formas de trabajar, gusto por alguna área, formas de abordar, de acercamiento. Así también mayor influencia en comunidades pequeñas o rurales. Los MCM han influido con la difusión de situaciones negativas sobre maestros, la intervención de Derechos Humanos. la actitud de maestros disidentes, alborotadores que se dedican a hacer marchas en vez de trabajar. • Debe: participar más en la comunidad, tener mayor interés por lo que sucede en la sociedad, abrir conciencias y reflexión, tiene la responsabilidad de llevar a cabo políticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue influyendo pero no se valora, no en todos los casos, si se promueve información válida, si hay congruencia (lo que se dice, se promueve y se hace). Sólo marcamos directrices. Influencia lógica por el tipo de trabajo: en la ideologización, actitudes, desideologización, ideas, conocimientos, cuando se motiva, se les muestra interés, formas de hacer cosas, reflexionar, por el poder que tienes. La influencia es mas por características individuales que por el rol mismo: estilo, características propias, personalidad. • La imagen está desvirtualizada, ha disminuido la influencia. <p>Causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación social en el discurso, se trabaja para cubrir tiempo, sueldo, poca responsabilidad real. • Trabajo individual, la institución no hace un seguimiento real del desempeño docente. • Situaciones de la posmodernidad, de la globalización, influencia de MMC, la escuela no ha creado alternativas inteligentes de influencia que compitan con los MMC, la llamada tolerancia, flexibilidad en extremo, la vida tan complicada que se lleva. Multichambismo y el desgaste que implica, reducen la calidad del trabajo, disponibilidad de tiempo extraula con los alumnos y para el descanso. Concepción poco clara de lo que la sociedad quiere.

Cuadro 1. Información específica por grupo en el eje de análisis: ser docente

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitario (subcategorías)
<ul style="list-style-type: none"> Vivencia del ser docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Gusto, aunque implica procesos difíciles (desgaste, mucha responsabilidad, mucho estrés, retos, superando limitaciones, con menos rigurosidad, lucha por vencer la rutina). También por vocación, agradecimiento. Estados de ánimo: desánimo, cierta frustración, incertidumbre, alegría (me gusta la normal) tristeza (no formamos como debiéramos). Factores relacionados con lo institucional: organización institucional, carencia de líneas de trabajo, situaciones políticas que obstaculizan ascensos, desarrollo profesional y logros de objetivos institucionales. Gusto por otras carreras aparte de la docencia, desde antes de incursionar a la normal. 	<ul style="list-style-type: none"> Se vive a gusto, por el trabajo con los grupos, las materias (del área), transmitir conocimientos, como proyecto de vida, orgullo, compromiso social. Pero también, pocos ideales, desánimo, ambiente pesado, desgaste físico, mal pagado, sin horario. También con culpa, responsabilidad, impotencia ante las condiciones establecidas (deficiencia de alumnos, tiempo a actividades no académicas, baja rigurosidad, inseguridad al trabajar con materias diferentes al área). Trabajo aislado, sin interés para la institución, asignaturas con mayor y menor importancia. Los tiempos completos pregonan compromiso, pero muchos no dan clase, se ven como capaces de dar cualquier materia, los horas clase son los obreros.
<p>Factores que influyen en el ser docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Relacionados con lo institucional: organizativos (problemáticas en dirección, institucionales de organización, comunicación). relacionales (problemas con compañeros, la relación con ellos, el apoyo que se puede o no recibir de ellos) infraestructura (exceso de aulas ocupadas para lo administrativo) clima institucional (falta de reconocimiento, desánimo de ver lo que pase y no cambian las cosas, nadie te escucha). Relacionados con el docente: gusto por la especialidad, dominio de contenido, compromiso, estado de ánimo, situaciones familiares, irresponsabilidad. Relacionados con alumnos: Tamaño del grupo, características, problemática, diagnóstico. Relacionados con condiciones laborales adversas: asignaturas diferentes a su área, trabajar en dos o más escuelas, problemas de tiempo, estrés por lo anterior, la formación. Menor diversidad manifestada. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionados con lo institucional: el corte de la institución, el ambiente, la organización, (divorcio entre los que trabajamos, trabajo sin teorías, programas, políticas que deriven de nosotros, incongruencia entre el objetivo institucional y las acciones que se implementan). los objetivos marcados en los programas y la reforma, los objetivos del Estado, la estructura económica, la cultura de la normal (mucho tiempo perdido). Relacionados con el docente mismo: disposición, experiencia, trayectoria personal, profesión, manejo de tecnología, asumir la autoridad, conocer tus propias limitaciones, deseo de hacer las cosas lo mejor posible, la cantidad de cosas personales y profesionales diarias. Relacionados con alumnos: carencias, diferencias entre ellos, características grupales, grado de interés, apatía, rendimiento en los elemental, deficiencias, nivel académico, nivel socioeconómico, contexto. Condiciones laborales adversas: tiempos, materias ajenas al área de dominio, complejidad de temas, trabajo a destajo (por salario) lo que baja el rendimiento en la calidad del trabajo. Mayor diversidad manifestada.

Cuadro 1. Información específica por grupo en el eje de análisis: ser docente

Categorías	Normalistas	Universitarios
Cambios percibidos en su ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales; trato más cercano con alumnos y compañeros, antes más hermetismo. Antes mayor rigidez, exagerada en revisión de material, puntualidad, ahora más reflexiva, más crítica. • Experiencia: mayor dominio de contenido, manejo de problemáticas, manejo de tecnología. • Permanece; la responsabilidad, compromiso, ánimo, el adecuarse solo a circunstancias sin cambio verdadero. • Cambios “negativos”; de actitud, disposición al trabajo extra, baja de interés en lo que se domina. • No he logrado: sistematicidad en las reflexiones, escribir. • Paso de creencias ingenuas, todos son nobles, sin malas intenciones, ahora hay intenciones claras. Desanima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales: trato más cercano, mayor flexibilidad en el trato con alumnos y compañeros, trato de comprenderlos más, mayor tolerancia, flexibilidad en la asunción de normas. Ante los alumnos, antes se veían respecto aun estandar individual, ahora respecto a sus características individuales y grupales, su contexto socioeconómico, mayor participación de ellos en clase, mayor dinamismo en clase, en el tratamiento de planes programas, (todo esto se vive como positivo). • Disminución en el rigor del trabajo de contenidos, en la profundización del análisis teórico, revisión de trabajos (se vive como negativo). Antes veía al docente normalista con mayor conocimientos tanto didácticos como pedagógicos. • Mayor dominio pedagógico-didáctico; menos empiria, más estrategias para planear, evaluar, mas conocimiento de técnicas grupales. • Mayor información, conocimiento tanto teóricos como de la misma la misma disciplina, antes consideraba que podía dar clase sobre cualquier tema de su área, ahora no, es más específico. • No he cambiado en generar interés en mis alumnos.
Autoconcepto como docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Gira en torno a ser, buenos maestros, aceptables. Ser exigentes, pero humanos, tolerantes, comprensivos comprometidos. • Manejo de su área. Trata de solventar la parte del conocimiento. • Énfasis en aspectos como preparación de clase, variedad en el trabajo, planean, desarrollan habilidades, promueven reflexión sobre mecanicismo, características del grupo, actitudes como crítica, voluntad, responsabilidad, tratan de innovar. • Interés por los alumnos (conocimiento de ellos, evaluarlos, platicar con ellos). Se llevan bien con los alumnos. • Se tienen problemas de tiempo, me faltan elementos (tono de voz). Lucha contra la rutina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gira en torno a ser responsable, más o menos eficiente, con satisfacciones, comprometido, involucrado, cuidadoso en la planeación sobre todo de materias nuevas o ajenas al área o cuando gustan mucho. Manejo del contenido (al menos en el salón), • Respetuoso o cordial, no búsqueda de amistad o afecto del alumno. Con ánimos de empujar cambios. • Algunos (menos experiencia docente) mucha disposición, interacción con confianza (alumnos), falta preparación pedagógica, animan a los alumnos. • Negociador, sin fricciones, no vale la pena conflictuarse con los demás.

Cuadro 2. Información específica en el eje de análisis: práctica docente

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
<p>Concepto de práctica docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo áulico, fundamentado básicamente en el docente como individuo, donde lo más externo son los programas y el plan, los demás derivan directamente del docente (sus conocimientos, reflexión, experimentación, personalidad, hábitos, formas de vida, preferencias). Enfatizan dos figuras alumnos y maestro. • Se proyecta lo que uno es (para bien o para mal), personalidad, hábitos, debilidades, etc. Reflejas tu forma de vida, tus preferencias académicas y personales. • El espacio donde lleva uno a cabo lo que uno conoce. <p>Mayor facilidad para conceptuar de los profesores horas clase. El concepto está influenciado por la asignatura que se imparte , formación, por donde se labora más tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo áulico, que depende del docente; su experiencia, paradigmas pedagógicos, concepciones propias, formas de relación, de comunicación, de compartir, de asegurarse que se comprende. Lo más importante es el contenido, pero lo esencial es que la persona relacione este contenido con su vida. Enfatizan dos figuras; alumnos y maestros. • Es una actividad que te llena, es sentirme bien, más allá de una cuestión laboral. • Se da no sólo en el aula, sino en la academia con los compañeros. • Es un espacio donde uno ejecuta, proyecta su trayectoria, su vida. <p>Mayor facilidad para conceptuar de los profesores horas clase. El concepto está influenciado por la asignatura que se imparte, formación, por donde se labora más tiempo.</p>
<p>Elementos principales que conforman la práctica docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno exprese sus propias maneras de hacer las cosas, que practiquen en sus aulas, que argumenten y reflexionen. Que conozcas procedimientos, el ciclo docente. El lenguaje, la lógica del trabajo de una clase. • Dominio, preparación profesional, habilidades. • Cantidad de materias distintas, disposición de tiempo para el trabajo, el ambiente externo. Problemas personales, características del profesor. • Compromiso hacia la labor. • Menos diversidad manifestada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación personal (dominio del tema, formación, actualización, conocimiento de planes y programas, contexto), de clase (cantidad de información, fuentes con las que se trabajará). • Maneras de hacer en el aula (tradicionales o no, que han servido), congruencia entre objetivo, trabajo en clase y evaluación, flexibilidad para ir ajustando, formas de asegurar que se está comprendiendo, lograr que cuestionen, comparen, reflexionen, que piensen. Uso de tecnología y técnicas didáctica. • Respeto (atenderlos, explicarles, no excluir), seriedad en el trabajo, criterios, cumplirlos, complementado con situaciones técnicas (dinamizar, organizar el trabajo), motivar, interés en como aprenden, trato humano. • Que los alumnos participen de acuerdo al tema más o menos, conocimiento del grupo, trato con los alumnos, formas de relación que se establecen entre maestro y alumno. • Discusión colegiada (compartir experiencia, conjuntar objetivos generales, problemáticas, unidad objetivo institucional, logros de objetivos) características personales. • La vivencia con el grupo, la institución, las políticas.

Cuadro 2. Información específica en el eje de análisis: práctica docente

Categorías	Normalistas (subcategorías)	Universitarios (subcategorías)
Factores que influyen en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacionales: excesivas suspensiones (prácticas, festejos, eventos, suspensiones, comisiones) el hacer directivo es más político que académico, carencia de criterios académicos en evaluaciones al personal. Las política, burocracia, planes y programas, el ambiente institucional. Todos estos pueden ser favorables o desfavorables. • Actitudinales: hacer las cosas bien, el compromiso al máximo o al mínimo del docente, el profesionalismo, emociones, estados de ánimo, sentimientos (maestros y alumnos). Las ideologías, el trato, la personalidad del docente. • Metodológicos: favorecer el contacto directo entre docente y alumno, la planeación, estrategias, sistematicidad en la evaluación, uso de la tecnología. • Alumnos: el aspecto pedagógico y psicológico de los alumnos, sus problemas, su personalidad. <p>La sociedad, aunque no es determinante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizacionales: cantidad de actividades extraclase no académicas (corta contenidos, baja el rigor, ajustar evaluaciones, planeación), ambiente laboral desmotivante, normas, recursos, la decisión o no decisión de quien dirige. • Condiciones laborales: trabajar en varias escuelas (desgaste, distancias, horarios, ambiente externo) condiciones internas y externas, incertidumbre de contrato. • Alumnos: los imprevistos de un grupo (positivos y negativos). Hay alumnos que no saben que es lo que quieren (están aquí por única opción, no por deseable) quieren ser químicos, etc.
Cambios percibidos en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en énfasis de aspectos; de administrativos, formales, memoria, rígidos, a formas de pensar, de comprensión, aplicación del conocimiento, flexibilidad de actitud y procesos. • Superación de deficiencias; dominio de contenido. Actitudes relacionales con compañeros. • Visualización de que no ha cambiado, “no se cambia, sólo se adecua”. • Metodológicos; mayor control y formas de tratar las cosas. • Uso de tecnología; retroproyector, internet, cañón. • Actitud; más seguridad, más compromiso. 	<ul style="list-style-type: none"> • De contenido a estrategias: antes mayor o total énfasis en contenidos, ahora mayor estrategias. • Rigor-flexibilidad: antes mayor rigurosidad en contenidos, ahora más flexible (personal). • Más elementos metodológicos: mayor riqueza en elementos metodológicos. • Mejor autoconcepto: mayor experiencia, conocimiento y la parte humana, sensación de mayor completud, mayor satisfacción. • En el proceso de evaluación, la he modificado en cuanto a dinámica, condiciones de trabajo (no de alumnos, tiempos, contenidos, etc). Dinámicas más eficaces para revisar a todos, hacerlo más rápido, menos desgastante. • Género: la forma de percibir a mis hijos ha repercutido en la forma de ver a los alumnos.

Cuadro 2. Información específica en el eje de análisis: práctica docente

Categorías	Normalistas	Universitarios
Influencia de su formación en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Predominio de cuestiones formales (uniforme, puntualidad, cantidad), el conductismo como sustento teórico. • Como algo que limita, que obstaculiza: los programas son mínimos para la carrera y no les encontré relación y algunas materias como tiempo perdido, porque nos decían que no, los contenidos del área no los íbamos a revisar. Soy de sociales y estoy dando química y computación. Las especialidades de la escuela han sido un obstáculo para que yo siga actualizándome en mi área. • Desde la función se proyectan los intereses relacionados a la formación. • Trabajar en o con cosas que no les gustan (lo vio con sus maestros que le entraban hasta lo que no les gustaba). • Si, para no repetir como maestro lo que viví como alumno en mi formación. • Si influye, pero la experiencia también cuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones, actitudes, formas de trabajo: en las funciones preferidas, las herramientas son la adquiridas en la formación, mayor disposición por cosas ligadas al área de formación, inclusión de trabajo de campo, de laboratorio. • Las formas de cualificar: me impactaron cosas que creí solo en la primaria o secundaria, choque con el paternalismo en los alumnos, las dinámicas de trabajo colegiado. • El dominio disciplinario: la formación en contenido es fuerte y diverso, te da para poder abordar varias opciones aquí, sin ser tu especialidad. La solidez del manejo de los contenidos, compensa en un inicio las limitaciones pedagógicas. Exigencia en el manejo del contenido con los alumnos. • Otros factores que influyen: experiencia, características personales, la gente con la que trabajas. • En la interrelación limitada: la relación con los compañeros es limitada por las formaciones diferentes.
Concepto de alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de ahora están más informados, son exigentes, difíciles de controlar, dinámicos, no tan respetuosos, cuestionan más, proponen más, desinterés, interés por un papel, cierto fastidio, necios quizás porque fundamentan más (sobre todo los que ingresan). • Concepto: no reflexionan su práctica, no analizan, problemas de escritura, trabajo mecánico, carencia de sentimiento social, se viven en la competencia y comparación con el otro. Muchas limitaciones en algunos. Nos ven como represores, problemáticas personales en ellos, algunos si superan las expectativas. • El papel del maestro es ver avances sobre ellos mismos, cuando reprueba un alumno es una responsabilidad compartida. Respetarlo, no hay evaluaciones donde expresen ideas, argumenten. • Ingresan obligados, hay falta de compromiso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto: en general nivel académico no muy alto, apáticos, trabajan sobre lo elemental, problemas de lectura, escritura. Usan términos que no entienden, sin vivirlas o practicarlos, se vuelven demagogos. Muy inseguros en la docencia, débiles en el manejo de contenidos; al cuestionárseles, no argumentan. No propositivos, temen a la autoridad, se viven indefensos o cooptados por complicidades. Unidos pueden hacer muchas cosas, aprovechando el mismo discurso político La problemática que viven ha cambiado generacionalmente (padres desunidos, alcoholismo, medio). • Hay algunos que practican muy bien. • Ingresan como única opción, marcan dinámicas específicas. • Egresan en escenarios concretos, con deficiencias, parece nivel técnico. • Su formación está llena de actividades, no se prioriza lo académico, sin rigurosidad teórica, paternalismo, se va hacia la conducta, no al aprendizaje. • El papel del maestro es ver cómo piensan, entenderlos, ayudarles a ubicarse, promover interacción, sin ser paternalista. Hay abuso, imposición.

Cuadro 3. Información específica en el eje de análisis: institución

Institución	Normalistas	Universitarios
<p>Percepción y/o vivencia de la organización escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si hay cambios estructurales, de forma, infraestructura, pero falta operarlos, hacerlos funcionar. Se queda en el discurso. • Organización deficiente, falta de liderazgo, desde la reforma es más relevante, pero no se nota. Falta sentido común. • Mejores organizaciones antes que la de ahora. • Problemática escolar como producto de dos ejes; directivos y docentes. • Hay choque de poderes que impide el crecimiento. • Sensación de que otras Normales están mejor que esta. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se perciben cambios propuestos por la reforma, sólo se manejan en el discurso que si hay, no impactan los cambios estructurales, por la misma dinámica institucional. • Problemáticas concretas; problemas de información, comunicación, organización, planeación conjunta, exceso de actividades que obstaculizan lo académicas, las actividades sobre identidad hasta producen rechazo, me limito a cumplir mi función, se comparte, se debate académicamente más en espacios informales que en los formales. • Se señala con mucha problemática a figuras clave muy concretas, no están a la altura de la reforma, incompetencia, limitaciones serias, sólo sobreviven dando lo que se les va pidiendo. • Si se perciben cambios, pero: es pronto para evaluarlos, sólo hay cambios materiales, no hay correspondencia en lo pedagógico, las mismas autoridades (escuela) no los comprenden, no los promueven. Los organismos que marchan lo hacen porque tienen que hacerlo, porque se pide desde la centralidad y aún así es muy complicado.
<p>Vivencia de la interacción social al interior de la normal.</p>	<p>Mejor con algunos, los más allegados, cercanos, con otros es difícil. Al inicio con problemas, ahora ya no. Problemas de profesionalismo: los alumnos se percatan de situaciones entre nosotros y hablan de unos con otros y nos percatamos de eso y les seguimos el juego. Problemas de comunicación. Departamento con el que menos se interactúa. Otros: la interacción se da igual, no ha habido cambios por la reforma. Los eventos, la comisiones las sacamos, lo que pasa en otra parte que no sea mi sección no me interesa, hemos llegado a ese extremo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones de trabajo son mínimas y las que se dan se viven como inútiles, poco provechosas, pérdida de tiempo. • Atomización cada vez mayor, resentimiento, suspicacia, falta de cooperación en el trabajo. Mundos diferentes los de tiempo completo y horas clase. No relación entre ambos. Cambios en razón de los procesos no de la reforma. • Relación estricta de trabajo, relaciones hipócritas, el discurso es uno y el actuar es otro. • Reuniones de trabajo poco provechosas. • No buenas relaciones lo que repercuten en lo académico.

Cuadro 3. Información específica en el eje de análisis: institución

Categorías	Normalistas	Universitarios
Impacto de la Reforma de 1997.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios parciales; NO en: relación con los compañeros, beneficios personales, paradigmas, tradiciones, perfiles profesionales, sueldos, cursos de preparación, espacios, trabajo colegiado, formas de dirección. SI en: nombres, funciones, trabajo en función del perfil de egreso, enfoques, en comparación, análisis, reflexión, prácticas, titulación, asignatura de matemáticas. • No pueden dar cuenta de la reforma, por la función que desempeñan o bien porque ingresan después. (tienen mínimo dos años trabajando con ella). • Cambios para mal; nivel de exigencia en las prácticas, lo que influye en la formación de los docentes. Menos compromiso. Se tienen que hacer las cosas, no se hacen porque se quiere. • Desconocimiento de datos concretos como para opinar. • Otros: he cambiado por necesidades pero no por la reforma, el trabajo del maestro debería ser diferente, más integrador, constructivista. • Un cambio positivo: carrera, es un apoyo económico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay áreas de mayor impacto; son de las que piden informes constantes, en otras ha sido más lento y en otras no ha impactado. Hay maestros que no se sienten inmiscuidos y que no conocen en sí en qué consiste la reforma, conocen los programas y ven que el <i>currículum</i> es diferente. • Diferencian en general una reforma con otra, enfatizando que resultaría de llevarse a cabo realmente, los alumnos no salen tan preparados, ha metido en otras dinámicas, (prepararse en materias fuera del área), mayor rigidez en procedimientos y lecturas, menor rigor teórico, menores niveles de exigencia, las materias diferentes a las de prácticas pasan a segundo plano. • Los cambios son en lo formal, y las modificaciones debidas más a procesos internos que a la reforma. • Hay formas de hacer, costumbres, rutinas difíciles de romper, muchos hacen lo mismo con las nuevas funciones, adaptan lo nuevo al paradigma anterior.
Cambios percibidos en Planes y programas.	<ul style="list-style-type: none"> • Si, aunque para mal; En los alumnos: menos compromiso En los maestros: menos rigor, menos estricto, materias fuera de mi área. En el plan: no áreas humanísticas, sólo se han cambiado nombres, es más tecnocrático, acercamiento a las prácticas por los periodos no resultan congruentes. • Sí, de forma positiva en: Formas de enseñanza, desarrollo de habilidades, se propone dejar el conductismo, los temas son más para profundizar, hay mucha bibliografía y se puede acceder a ella. • No han impactado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre programas de antes (investigadores, perspectivas críticas, mayor libertad en bibliografía y formas de trabajo) y de la reforma actual (lecturas superficiales, ligeras, se cae fácilmente en demagogia, te dicen "reflexionar" se puede uno pasar el tiempo "reflexionando"). Problema cambiar programas sin evaluación. Aunado a la permisividad de las normales el rigor académico ha bajado. • Observaciones concretas al <i>currículum</i> de química, el taller de seminario y sobresaturación de actividades para prácticas. Pueden ser muy buenos pero la administración y la organización de la escuela dan al traste. • Opinión positiva: reforma de mayor profundidad, difusión de visión completa, programas coherentes, implica modificar formas de trabajo, por lo que se quedan en intentos aún. • Se manifiesta desconocimiento como para hacer observaciones. • Se modifican, se hacen cambios a criterio personal.

Cuadro 3. Información específica en el eje de análisis: institución

Categorías	Normalistas	Universitarios
Concepto de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Con gusto agradable, con satisfacciones, ha sido el motor de la vida, gratificante económicamente. Se disfruta. Como agradable, con muchas cosas que hacer, aprender y que ya se han aprendido, buen ambiente profesional y diverso. Grupos pequeños. Ambiente de competencia profesional. Con personal noble, capaz, entregado que puede dar mucho. • Con problemas organizacionales: exceso de comisiones, actividades para prácticas, extraescolares, mala información, falta de autoridad, sobre todo en lo académico y de indiferencia, el interés por solucionar problemas es individual pero no institucional, el trabajo individual se aprovecha para justificar el institucional. Inclinación hacia lo administrativo. • Se trabaja con lo mínimo, con ambigüedades en la función, lo que se tiene como nuevo los docentes no lo usan. Las propuestas salen de abajo para arriba y no al revés. Sensación de que se justifica un trabajo institucional con el individual, ya que el primero no existe. • Con desaliento, frustración, sensación de retroceso, se piensa que la Normal tiene un nivel y no lo tiene como se pensaba, se imaginaba mejor que los niveles básicos, pero no cuenta ni con un espacio exclusivo para docentes. • Recién ingresé: con lagunas, con desventajas y limitaciones. • Como obligación, de ajuste a las necesidades de la escuela, aislado, se cumple para evitar problemas o bien por los alumnos. No se siente integración con la institución. (ojo no hay identidad con la institución). • Con relaciones limitadas, con responsabilidades no compartidas. • Problemas de compromiso profesional • Investigación y prácticas mencionados como funciones menos deseadas para desempeñar, por ser poco útiles. • Incertidumbre ante el panorama actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas concretas de directivos: perspectivas diferentes a muchos de la institución, políticas de preferencia, descalificación de trabajo, políticas establecidas (directivos con ideas bien arraigadas) no tiene caso proponer, carencia de autoridad (académica, formal, de todo tipo) carencia de trabajo de academia (el que hay no es efectivo), tendencia a lo administrativo. • Se vive con gusto, agrado, satisfacción, permite innovar, aprender, aplico en secundaria lo que aprendo aquí, la biblioteca, me siento mal con materias fuera de mi área, no me gusta cuando no me responden los chicos, no doy más horas porque me autosufico para rendir bien, es el sustento de mi vida en todos los sentidos. • Se vive con desánimo, desmotivación, disposición con la institución a la baja, no con los alumnos. • Esfuerzos aislados, retroflexión a la vida áulica, por "molestia" con la institucional. • Atención a problemas no prioritarios. • Carencia de procesos de seguimiento, retroalimentación. • Inestabilidad laboral. • Resistencia personal a caer en rutinas pasivas. • Trabajo mal pagado. • Actividad desgastante. • Problema de reconocimiento institucional, sobre todo de los horas clase. • Problemas de reconocimiento social • Otros: • Lo que proyectas en el aula es producto de tu preparación, de tu vida. • Falta que les demos mucho a los alumnos. • Un ambiente social en donde todo se vale, hay que entender a todos, no es privativo de aquí, pero eso hace que se bajen los niveles de exigencia. • La influencia personal más importante que ha retomado de su trabajo: su pareja.

Cuadro 3. Información específica en el eje de análisis: institución

Institución	Normalistas	Universitarios
Expectativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Respecto a la Normal: desarrollar trabajo, proyectos, aspectos relacionales y de dirección académica, se cuenta con el personal adecuado, asignaturas de mi área, rescatar el renombre de la institución. • Respecto a alumnos: mayor compromiso, que logren ellos sus objetivos, lograr que investiguen. • Más de índole personal: sentirme bien conmigo mismo, económicamente, crecimiento personal, sociable, más entregado, mayor disposición de ayuda, más humano, actualizado, comprometido, ser digno del trabajo, aportar a la formación de los alumnos, que me recuerden como alguien que se esforzaba. Con muchas incógnitas. • Continuar trabajando en vistas a la jubilación, en algún puesto político, grupo de rescatistas, trabajar en otras instituciones. Algún puesto directivo, supervisión (se reflejan los intereses en el trabajo proyectado e incluso su formación específica y algunos ya están trabajando sobre ello). • Nada, quizá un poco de justicia en cuanto a otro puesto; supervisión o investigación. • Formación – actualización: doctorado, inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decir adiós en plenitud de facultades, no depender sólo de la docencia. • Con relación a la escuela; panorama complicado por problemáticas, un cambio, necesidad de accionar, sacar adelante a los alumnos. • Incierto; por ser interino o bien por condiciones laborales (materias fuera del área, requisitos de actualización no cubiertos). • Desarrollar en un futuro (jubilación) actividades más hacia lo personal, relacionada con intereses personales. • Continuar con actividades relacionadas con la docencia (poner una escuela, escribir, dar cursos). • Continuar preparación, actualización en docencia (menor edad) y cosas menos formales (mayor edad). •

Cuadro 3. Información específica en el eje de análisis: institución

Categorías	Normalistas	Universitarios
Propuestas de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Depende de los docentes; un líder pero da miedo ser líder, crear formas de trabajo concretas. El personal está preparado, hay disposición, pero se ha aprendido a ser conchudos, basta con que cada quien haga lo que le corresponde. • Depende de directivos: organización, comunicación, subdirección académica. • Hace falta: prender la mechita, integración y comunicación, responsabilidad y ánimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer valer el margen de acción de la dirección en función de las políticas estatales, que establezcan nuevas formas de relacionarse con nosotros, de trabajo y disciplina. • Establecer líneas de acción, seguimiento real y a partir de ahí modificar. Repensar actividades acordes a necesidades de los alumnos. • Autoridad con base en retroalimentación. • Actitudes más individuales: tratar de no ver, concentrarse en el trabajo individual, hacer observaciones directas sería un <i>harakiri</i>, (se tiene sensación de complicidad)
Elementos políticos.	<ul style="list-style-type: none"> • La idea de que sólo se hace política con intención explícita, y así es como ve positivo o válido. • Se desdeña la actividad política como marchas, manifestaciones, etc. Hay una idea negativa de la política. • Y se dice yo soy político o bien el o ella es político cuando tienen un cargo político formal. O bien las acciones políticas de la escuela se ven también como acciones negativas. • Se ve a la actividad política para provecho personal. • Se asume yo no soy político porque no me interesan algunas cosas o no estoy enterado de los problemas del país. • Cada sexenio cambiamos formas de ser. • Algunos manifiestan que “nos hace falta meternos mas en actividades ciudadanas” y además han participado ya en su municipios o colonias. Se visualiza como “cierta política” al no frustrarse con lo que pasa, siendo alegre con el sistema, estando contentos con lo que hacemos, con lo que podemos lograr, tenemos una arma mejor que la guerrilla: el discurso. Lo político se asocia a influencia, discrecionalidad, corrupción. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el discurso se maneja una cosa y en el hecho otra; habilidades, constructivismo, se manejan cambios que no se dan en la realidad, lo que se sacrifica es lo académico aunque en el discurso se dice que es lo más importante. • Reconocimiento de actividad política del maestro en el aula. • Vivencia de complicidades cuando se concientiza la actitud de no presionar o protestar ante una inconformidad. • Muchas veces los maestros que deben de estar en ciertos puestos no están y están los que no deben, por políticas, palancas.

Cuadro 4. Información específica en el eje de análisis: formación profesional

Categorías	Normalistas	Universitarios
<p>Cómo incursiona a laborar en la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su incursión es más predecible; egresan para laborar en preescolar, primaria o secundaria. El más joven es de sociales y su plaza se la dan en química, nunca toma cursos formales sobre el área, sino prepara clases con una compañera de trabajo. Esto le limita para entrar a Carrera Magisterial. • Ingresan a Normal por carencia de recursos económicos o bien por cercanía a la escuela. Estaba su interés en otra carrera, por lo que al terminar buscan otros trabajos o estudian otra carrera. • Ejercicio de otro trabajo de manera conjunta a la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incursionan: <ol style="list-style-type: none"> 1. laboran como docentes de manera formal o informal antes de terminar la carrera. 2. al terminarla conjugan su trabajo del área con la docencia. • Combinación de necesidad de trabajar, búsqueda de área de interés en la cual desarrollarse, seguridad laboral y gusto por la docencia. • Primero incursionan como horas clase, sin o con experiencia empírica en secundaria, preparatoria y CONALEP. Todos acceden al nivel de licenciatura después de un año al menos de experiencia en otro nivel, la mayoría a cursos intensivos. La mayoría con cursos pedagógicos tomados en escuelas donde han trabajado, en la Normal no toman ninguno. • Inician con idea diferente a lo que encuentran, con sensación de temor por trabajar la docencia con docentes. • En el caso de mujeres casadas influye la condición de horario.
<p>Procesos de actualización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas: pedagógicas (como enseñar). Motivación y superación personal. • Inglés, computación. Otros diferentes a su área. Maestría en administración de la educación. • Ninguna: por tiempos, distancias. • Algunos por estar relacionado con primarias (TGA). • Forma autodidacta. <p>La mayoría en Normal, SECyBS o SEP. La función desempeñada no requiere para la práctica una actualización específica. Causas: interés en puesto administrativo y Carrera Magisterial. No se diferencia actualización de formación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia por cursos de la UNAM por mayor interés, calidad, contenido. • Básicamente en forma autodidacta. • Cursos formales recientes no, por horarios, distancias, sólo de hace tiempo, relacionados con función desempeñada. • Todos manejan computación desde hace ya tiempo y lo usan como herramienta personal y en ocasiones como recurso didáctico. • Cursos relacionados a la docencia, en más del 95% fuera de la Normal. <p>No se diferencia actualización de formación. Causas: no se dice, aunque el estudiar en el Estado de México les crea ciertos derechos para basificar. La exigencia institucional es menor a los recursos con los que se cuenta.</p>

Cuadro 4. Información específica en el eje de análisis: formación profesional

Categorías	Normalistas	Universitarios
<p>Concepto de Educación Normal.</p>	<p>Normal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento es más pobre pero se sabe llegar al alumno. Se desarrollan otro tipo de habilidades. Es más práctico el asunto aunque ahora ya se revisan teorías. Preocupación por cosas irrelevantes, se juega a que se hace algo. No se aplica el conocimiento. No hay manejo epistemológico de lecturas, sólo se repite. No se fundamenta lo que se dice. • Nivel académico bajo, se trabaja lo superficial, lo emergente, gran cantidad de eventos que interfieren con las clases. Los diases son más fáciles de obtener. Mucho paternalismo. • Antes era orgullo egresar de la Normal ahora ya no. Desde fuera se espera mayor organización, compromiso, preocupación por lo académico pero es no es así. • Se rescata la disciplina, el amor hacia el conocimiento y hacia el alumno. Se cuenta con un trabajo aunque no sea de tu área. Es más difícil dar clases aquí. El ambiente es más competitivo. • No puedo compara nunca he estado en otra parte, en otro ambiente. <p>Universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se da cátedra, menos actividades, no son necesarios los medios tecnológicos, no se habla de didáctica, la tarea principal es leer bien, analizar. Evalúan sin meticulosidad. Los alumnos egresan sabiendo lo que van a hacer. • El docente sabe muchas cosas, ejemplifica, aplica, busca la relación teoría práctica, reflexionan más antes de hablar, más concientes de lo que hablan. Mayor exigencia en 	<p>Normal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalista. • Discursos sin referentes reales, demagógica tanto en lo académico como en lo de compromisos. El control está basado en lo político más que en resultados o acciones. Se privilegia lo “oficial” antes que lo académico. Relaciones “muy formales” rayan en hipocrecía, las diferencias personales se llevan a lo laboral. • Énfasis en actividades dinámicas semejante a las primarias, muy permisibles, dados al “paternalismo”, condiciona a bajar el rigor teórico. Se trabaja con lo elemental de las teorías, se manejan en su mayoría fuentes secundarias. Lo más importante son las prácticas docentes. Aparentemente manejan mucho de didáctica, pero después se ve que no, incluso se usa como fundamento a conveniencia. • Aquí hay ver que el alumno aprenda y luego si desarrolla la habilidad para enseñar. Hay que combinar lo teórico con lo dinámico (confunden dinámico con pedagógico). • La integración se va dando acatando normas, algunos hábitos, formas de trabajo y aún así, no estar de acuerdo con muchas cosas. Se tiene que cambiar para adaptarse a las circunstancias. • Las dos formaciones no chocan, se acoplan. Se aprende a evaluar, a como hacer que comprenda la persona, hay bibliografía que ayuda a mejorar el trabajo. <p>Universidad:</p> <p>Lo importante es la apropiación del conocimiento, no se cuidan tanto los procesos con alumnos, si presentan algo que está mal, sólo se lo dicen y busca sus propios medios para sacar eso adelante, no te dicen cómo. Se buscan ciertos objetivos teóricos. Es muy darwinista el proceso. El lenguaje y las formas son diferentes.</p>

Cuadro 4. Información específica en el eje de análisis: formación profesional

Categorías	Normalistas	Universitarios
Concepto de Educación Normal.	<p>cuanto a trabajos escritos. Sabe más de investigación. Les falta metodología para enseñar el conocimiento, para fijarlo, su lenguaje es diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dejan al alumno a que se las arregle como pueda. 	
Influencia de género.	<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres casadas han renunciado a oportunidades de trabajo por problemas de horario y atención a hijos. • Hombre en ambiente de mujeres manifiesta ambiente tenso con padres por platicar con esposas, mayor búsqueda de niños con ausencia de padre. Creencia de que las mujeres son más fuertes emocionalmente que los hombres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres casadas y con hijos prefieren este trabajo por el horario. • Las actividades del hogar y horarios influyen en no participación en actividades políticas. • La visión de mamá hace que comprenda mejor a los alumnos y viceversa, sobre todo si la edad de hijos y alumnos es la misma o parecida. • Cuando se tiene apoyo del sexo opuesto ocasiona malos entendidos tanto en hombres como mujeres.

D. Rasgos distintivos por grupo

Cuadro 11. Rasgos distintivos por grupo

Normalistas	Universitarios
<p>Ser docente y práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noción de la docencia a partir de adjetivos y actitudes: entrega, sacrificio, tolerancia, comprensión, amor, vocación, difícil, bonita y compleja. • Enfoque asistencial de la actividad. • Predominio de visión áulica. • Relación paternalista con el alumno. • Ponderación del saber práctico del cómo enseñar. • Énfasis en las formas sobre el fondo. • Predominio de la noción de lo inmediato, lo concreto y la descripción. • Transición en su ser y práctica docente de énfasis en la forma a cuestiones de fondo, mayores conocimientos teóricos. • Asunción de ciertas limitaciones en el dominio disciplinar. <p>Institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alto sentido de lo normativo expresado a través del deber ser y la priorización de lo oficial y la tradición. • Visión concreta, inmediata de lo institucional. • Asunción de neutralidad política en el quehacer áulico, sólo se reconoce cuando la actividad es explícita. • Nulo reconocimiento institucional. <p>Formación profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de ingreso a normales (previsible, experiencia en educación básica). • Mayor importancia a habilidades de tipo práctico, destrezas. • Significación de cambios percibidos en los alumnos. • Significado otorgado a la disminución de la influencia social del profesor. • Formas de concebir y hacer ciertas tareas. • Relevancia otorgada a ciertos procesos. • Preferencia de funciones, asignaturas a impartir y promoción de actividades. • Preferencia de instituciones de origen para procesos de actualización. <p>En general, mayor diversidad y dispersión en las formas de conceptuar. Mayor difuminación.</p>	<p>Ser docente y práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noción de la docencia a partir de valores como la responsabilidad y el compromiso. • Enfoque de compromiso individual para con lo social. • Prioridad al dominio del conocimiento sobre el cómo enseñar. • Relación con el alumno a partir de la responsabilidad individual. • Mayor rigurosidad en el aprendizaje del contenido teórico. • Concepción áulica de la práctica docente, aunque se incluye el trabajo colegiado. • Transición en su ser y práctica docente de priorizar sólo conocimientos teóricos a combinarlo con formas de enseñanza, aspectos didácticos. • Asunción de limitaciones en el ámbito didáctico-pedagógico. <p>Institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevancia de la formación tácita o implícita. • Noción más contextualizada, globalizada y abstracta del hecho educativo. • Existencia de noción “antes y después” de la reforma. • Reconocimiento político en su actuar áulico. • Percepción de la dinámica normalista como altamente politizada en lo académico y en lo relacional. • Visión macro de lo institucional. • Percepción del discurso oficial como demagógico. • Vivencia de complicidad e impotencia ante condiciones que no comparte. • Asimilación de la norma formal e informal. • Vivencia de condiciones laborales. <p>Formación profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor importancia al desarrollo de habilidades cognoscitivas. • Formas de concebir y hacer ciertas tareas. • Relevancia otorgada a ciertos procesos. • Preferencia de funciones, asignaturas a impartir y promoción de actividades. • Preferencia de instituciones de origen para procesos de actualización. • Ingreso a normales en circunstancias multifactoriales. • Ingreso en coyunturas específicas del sistema educativo. • Compensación de habilidades técnico pedagógicas con dominio de contenidos. • Ingreso a normales con experiencia docente en el nivel básico (secundaria) y medio superior, prevaleciendo la influencia de su formación en licenciatura. • Lenguaje; uso de términos abstractos, autores, teorías. <p>Mayor homogeneidad en las respuestas, la mayoría coincide en los mismos elementos.</p>