



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**LOS SENTIDOS QUE LOS ESTUDIANTES ASIGNAN A SUS ESTUDIOS DE
EDUCACIÓN NORMAL**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ROBERTO LEONARDO SÁNCHEZ MEDINA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ALEJANDRO CANALES SÁNCHEZ

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN-UNAM.**

COMITÉ TUTORAL:

DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

DRA. CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

DRA. AURORA LOYO BRAMBILA

DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR

IISUE-UNAM

CRIM-UNAM

IIS-UNAM

FES ARAGÓN-UNAM

CD. UNIVERSITARIA, CD. MX., FEBRERO 2018.



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	13
Introducción.....	13
1.1 La construcción del objeto de estudio.....	13
1.2 Pregunta central de la investigación	17
1.2.1 Preguntas secundarias de investigación	17
1.3 Objetivo general de la investigación	17
1.3.1 Objetivos particulares de la investigación.....	18
1.4. El supuesto de la investigación	18
1.5. Los principales referentes teóricos y empíricos	18
1.5.1. La experiencia.....	18
1.5.2. El sentido y la experiencia significativa.....	21
1.6. Las investigaciones sobre experiencias, significados y sentidos en la educación superior	24
1.6.1. Experiencias y vivencias en la educación superior.....	24
1.6.2. Nuevas miradas sobre la experiencia estudiantil.....	28
1.6.3. Los significados de los estudiantes sobre la formación docente.....	30
1.7. El significado de la experiencia escolar en la educación media superior	32
Cierre del capítulo	35
CAPÍTULO 2. ABRIENDO EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	36
Introducción.....	36
2.1. La estrategia para dar respuesta a la pregunta central de investigación: Los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios	37
2.1.1. La selección de la licenciatura participante en la investigación.....	38
2.1.2. La selección de la fase o momento de estudio del recorrido escolar	38
2.1.3. La entrevista como herramienta para reconstruir los sentidos asignados a los estudios.....	40
2.1.4. Los ejes de análisis del guion de entrevista.....	43

2.2. Procesamiento de la información.....	44
2.3. Nombrar los sentidos.....	45
2.4. La estrategia para conocer el perfil social, económico, cultural y escolar de los estudiantes.....	46
2.4.1. La aplicación del instrumento.....	47
2.5. La estrategia para identificar y describir las prácticas pedagógicas más frecuentes en las escuelas secundarias de práctica.....	48
2.5.1. Las dimensiones de observación durante las prácticas pedagógicas.....	50
2.5.2. Las visitas de observación en las escuelas secundarias.....	50
Cierre del capítulo.....	51

**CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN NORMAL Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESTADO DE
MÉXICO 53**

Introducción.....	53
3.1. El origen de la educación normal en el Estado de México.....	54
3.1.1. Hacia la profesionalización del magisterio en el Estado de México.....	56
3.1.2. El crecimiento institucional.....	58
3.1.3. La profesionalización del magisterio: la reforma de 1984.....	61
3.2. La década de los noventa y los vaivenes de la formación docente.....	64
3.2.1. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999). Plan vigente.....	66
3.3. La orientación de la política pública en el siglo XXI.	71
3.3.1. El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN). Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la formación docente... 71	
3.3.2. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en las Escuelas Normales.....	75
Cierre del capítulo.....	77

**CAPÍTULO 4. LA ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA: EL ESCENARIO DONDE
SE DESARROLLA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES..... 79**

Introducción.....	79
4.1. El origen de la Escuela Normal de Tlalnepantla.....	80
4.2. El contexto en el que surge la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENT).....	83
4.3. La composición académica y estudiantil de la ENT.....	85

4.4. Los docentes y su forma de organización.....	86
4.5. El ejercicio del poder en la ENT	88
4.6. Los espacios académicos y de socialización en la ENT	89
Cierre del capítulo	99

CAPÍTULO 5. ¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA? 101

Introducción.....	101
5.1. Características socioeconómicas	102
5.1.1. Sexo.....	102
5.1.2. Edad	102
5.1.3. Estado civil.....	103
5.1.4. La situación laboral	105
5.1.5. La escolaridad de los padres.....	106
5.1.6. Nivel socioeconómico	108
5.2. Antecedentes escolares	111
5.2.1. Escuela de procedencia	111
5.2.2. Promedio de nivel medio superior	113
5.3. Los motivos “porque” de los estudios orientados hacia la docencia.....	114
5.3.1. Motivos de ingreso a la Escuela Normal de Tlalnepantla	114
5.3.2. Motivos para elegir la Licenciatura en educación secundaria.....	117
5.3.3. Los motivos de la elección de carrera como resultado de las experiencias de vida	118
5.3.4. Los motivos de elección de carrera como un gusto e interés por la Biología y/o la Química.....	120
5.3.5. Los motivos de elección de carrera como un asunto de familia	122
Cierre del capítulo	124

CAPÍTULO 6. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS. 126

Introducción.....	126
6.1. La delimitación de los sujetos y unidades de observación.....	127
6.2. Las problemáticas en las escuelas secundarias seleccionadas.....	130

6.3. Las dimensiones de observación y análisis	131
6.4. Organización de la prácticas pedagógicas durante 7º y 8º semestre en la Licenciatura en Educación Secundaria.....	133
6.5. Los primeros encuentros con directivos o titulares de asignatura en las escuelas secundarias de práctica	134
6.5.1. Los momentos previos al inicio de clases en las secundarias observadas	135
6.5.2. Las primeras cuatro semanas de prácticas.....	137
6.5.3. Los primeros encuentros con los estudiantes y el establecimiento de vínculos afectivos y emocionales	139
6.5.4. Las prácticas docentes de improvisación	144
6.6. Prácticas pedagógicas de comunicación verbal y no verbal en el aula de clases	146
6.7. Prácticas pedagógicas de vinculación con las problemáticas estudiantiles	151
6.8. Prácticas pedagógicas de tensión y conflicto en el aula de clases	156
6.9. Procesos de socialización entre estudiantes fuera del aula de clases	159
Cierre del capítulo	161
CAPÍTULO 7. LOS SENTIDOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIOS	163
Introducción.....	163
7.1. Las herramientas conceptuales.....	163
7.2. Notas sobre el desarrollo de las entrevistas	165
7.3. Los sentidos asignados a los estudios	168
7.4. El sentido de formación para la docencia.	171
7.4.1. Para ser reconocido como un buen maestro	172
7.4.2. Para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	176
7.4.3. Para adquirir conocimientos	178
7.4.4. Para formarse en valores.....	180
7.5. El sentido para ascender social y económicamente	183
7.6. El sentido como espacio de vida juvenil	186
Cierre del capítulo	188
CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	190
BIBLIOGRAFÍA.....	198
ANEXOS	210

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por haberme otorgado una beca para la realización de los estudios de Doctorado. Al mismo tiempo, al Posgrado en Pedagogía, por haberme abierto las puertas, para cursar el doctorado en una de las mejores universidades del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

No puedo pasar por alto a la Dra. Rocío Grediaga Kuri, profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, quien gracias a su atinada asesoría y acompañamiento durante la tesis de maestría, no sólo me enseñó a hacer investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios, sino también, de manera indirecta me mostró que las investigaciones sociológicas requieren de valor, esfuerzo, dedicación y perseverancia. De igual forma, al Dr. Adrián de Garay, quien abrió el camino para estudiar sociológica y antropológicamente a los jóvenes universitarios, y gracias a su amistad, apoyo y asesoría, hoy se ve materializado un esfuerzo más por tratar de conocer a los jóvenes estudiantes de educación normal.

Sin duda alguna, esta investigación no se hubiera llevado a cabo sin la atinada asesoría del Dr. Alejandro Canales Sánchez del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Dr. Canales le estoy muy agradecido por haber aceptado ser partícipe de esta compleja aventura, pero sobre todo, por haberme permitido organizar teórica, metodológica y empíricamente la investigación. Naturalmente, los aciertos son compartidos y los errores son míos.

A los miembros del comité de tutores. Al Dr. Armando Alcántara Santuario y a la Dra. Aurora Loyo Brambila quienes gracias a sus múltiples lecturas y recomendaciones, permitieron que la investigación adquiriera coherencia y consistencia. A la Dra. Socorro Oropeza Amador, quien con base en sus múltiples recomendaciones sobre la “recuperación de lo pedagógico”, permitió que la tesis adquiriera un equilibrio entre lo sociológico y lo pedagógico. En especial, a la Dra. Carlota Guzmán Gómez, quien con base en sus conocimientos sobre “los sentidos de la experiencia”, ayudó a que la investigación se integrara en todas sus partes. Gracias Dra. Carlota por haber aceptado ser lectora tanto de la tesis de maestría como de doctorado. Mi más profunda admiración y respeto.

De manera paralela, debo agradecer a todos los estudiantes del cuarto año de la Escuela Normal de Tlalnepantla que participaron en esta investigación. En especial a Alejandra López, hoy docente de educación secundaria, quien con base en sus conocimientos prácticos despejaba mis dudas sobre el funcionamiento de las escuelas secundarias y las prácticas pedagógicas en las aulas de clase.

Pero sobre todo, muchas gracias a mi familia, a mi madre quien siempre me ha mostrado su amor incondicional. Madre este grado te lo comparto porque has sabido

estar los momentos en que te he necesitado. A mi padre, quien se adelantó en el camino, pero sembró la semilla del esfuerzo y la dedicación, y a mis hermanas que siempre han confiado en mí. A Liliana Vargas, ejemplo de mujer comprometida con su profesión, sin que lo supieras, los grandes vacíos en el tiempo me sirvieron para darle sentido y forma a esta investigación. Gracias por formar parte de este proceso y por impulsarme a concluirlo con palabras y acciones. Leonardo Yahir, hijo esta investigación me ha mantenido por momentos prolongados alejado de ti, pero espero sirva como aliciente para que te esfuerces en tu vida, tal y como lo has venido haciendo hasta el momento.

A todos mis amigos “lunáticos”, con quienes he tenido la fortuna de compartir momentos agradables y, sobre todo, porque Dios decidió juntarnos en nuestro trayecto de vida. Gracias por su apoyo y confianza. ¡Hasta la victoria siempre, hasta siempre y adelante!

Finalmente, a Linda Vázquez colega y amiga incondicional, este es un logro compartido. A Brenda Martínez, por su infinita amistad y por los consejos y orientaciones tan atinados en los momentos en que la ansiedad, la tristeza y la neurosis invadían mi ser. Y, no puedo dejar de lado a Isabel Colmenares, excelente amiga y colega, quien también me acompañó en esta larga y sinuosa aventura, siempre al pendiente de los avances logrados, pero sobretodo, por tu apoyo y acertados consejos en aquellos momentos en que la vida se me iba.

A todos, Gracias totales...

INTRODUCCIÓN

En el momento actual, en el que se ha puesto en tela de juicio la calidad de los procesos formativos en las escuelas normales del país, conviene preguntarse si la escuela normal ha perdido su capacidad de impactar en las opiniones, puntos de vista y valoraciones que hacen los estudiantes de sus estudios, o si por el contrario, se puede hablar de un proceso de resignificación de los sentidos asignados a los estudios en el marco de los procesos de cambio y transformación.

La pregunta no es llana, porque invita a adentrarse en el espacio institucional, a hacer emerger las voces de los estudiantes, y sobre todo, a conocer los sentidos que los jóvenes estudiantes hacen de su experiencia escolar. Es entonces una invitación a acercarse a los estudiantes, a romper con la idea de que los estudiantes normalistas son meros reproductores de roles, papeles y prácticas históricamente heredadas, para dar paso al análisis de un estudiante activo, que es capaz de construir el sentido de sus estudios a partir de la forma en que construye y organiza sus experiencias.

En este marco, en esta investigación se plantea como objetivo central comprender los sentidos que los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Tlalnepantla, asignan a sus estudios, de acuerdo a sus condiciones personales, familiares, culturales, académicas y de los contextos institucionales en que participan. Se pretende mostrar que los sentidos que los estudiantes elaboran son múltiples, en ocasiones entrelazados entre sí, y que tienen su origen en las experiencias acumuladas en las escuelas secundarias de práctica y en la escuela normal, pero que también son el producto de las propias historias y antecedentes personales.

Al proponer el estudio de los sentidos de los estudios, es importante reconocer, como bien plantea Guzmán (2017), que el sentido adquiere un significado particular de acuerdo con el campo de conocimiento que lo define, ya sea, desde la filosofía,

la sociología, la antropología o la psicología. Por esta razón, en esta investigación, se le entiende desde la sociología comprensiva de Max Weber, que lo concibe como el sentido mentado y subjetivo de la acción, en tanto que la comprensión equivale a la captación interpretativa o conexión del sentido y a los motivos de la acción que refieren a la conexión de sentido que para el actor aparecen como el fundamento de una conducta.

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, y a su vez, para contar con una idea más clara de quiénes son los estudiantes que fueron tomados como objetos de estudio, la investigación se planteó desde una doble vertiente metodológica. Se aplicó un cuestionario a los 37 estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2015-2016, para conocer desde una perspectiva cuantitativa los perfiles sociales, económicos, culturales y de antecedentes escolares de dichos estudiantes. Interesó conocer, quiénes son, qué hacen, a qué se dedican, pero sobre todo, profundizar en el estudio del por qué están allí, en otras palabras, del por qué decidieron efectuar estudios orientados hacia la docencia.

La segunda estrategia de investigación, se estructuró desde el terreno cualitativo. En primera instancia, fue necesario adentrarse en las escuelas secundarias donde los estudiantes concurren a efectuar sus prácticas pedagógicas, para estudiar desde una perspectiva etnográfica, las prácticas más comunes y frecuentes que un grupo de cinco estudiantes analíticamente seleccionados, desarrollaron en las escuelas secundarias de práctica, y que de alguna manera se encuentran vinculadas con aquellas “experiencias significativas”, que marcan, dejan huella y, por tanto, permiten dotar de múltiples sentidos los estudios.

Con el fin de captar la multiplicidad de sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios, se utilizó la entrevista a profundidad. El universo de estudio se circunscribió a 17 estudiantes que se encontraban cursando el cuarto año de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria. De la información obtenida a través de las entrevistas, fue posible enlazar sus propias historias personales,

sociales, económicas y culturales con la diversidad de sentidos que otorgan a sus estudios. Es importante señalar, que los nombres asignados a los sentidos otorgados por los estudiantes, e incluso, el procesamiento de la información cualitativa, reflejan las relaciones más generales que aparecen conectadas con los diversos relatos de los estudiantes y, a su vez, se combinan con aquellas teorías e investigaciones empíricas más abstractas. En otras palabras, a través del doble juego hermenéutico entre las dimensiones más inductivas o descriptivas (perspectiva *emic*) y las más deductivas o teóricas (perspectiva *etic*), se arribó a la construcción de categorías más objetivas y propias de la investigación cualitativa.

De los siete capítulos incluidos en la investigación, en el primero denominado “planteamiento del problema y definición del objeto de estudio”, se realiza un planteamiento inicial del problema de investigación, donde se construye el problema no sólo a partir de los vacíos identificados en la investigación educativa en torno a los estudiantes de educación superior, sino también, se muestra la relevancia de “comprender” los sentidos que los estudiantes de educación normal confieren a sus estudios. Desde esta perspectiva, en este capítulo, se incluyen las preguntas, los objetivos de la investigación y los principales referentes teóricos y empíricos que sirven como trasfondo para dar coherencia y consistencia a la investigación

El capítulo segundo se titula “Abriendo el camino de la investigación: La estrategia metodológica”, plantea de manera detallada el camino sinuoso y largo seguido durante la investigación. Es justamente en este capítulo donde se hacen evidentes las decisiones tomadas durante la investigación. Se advierte que la investigación tiene un carácter mixto, se utiliza la investigación cuantitativa, a través de la aplicación de un cuestionario, para caracterizar a los estudiantes del cuarto año de estudios; pero también se recuperan las técnicas de la investigación cualitativa como la observación participante para reconstruir las prácticas pedagógicas más frecuentes en las escuelas secundarias, y la entrevista para analizar los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios.

En el capítulo tercero, titulado “Educación normal y formación docente en el Estado de México”, se plantean algunos referentes históricos que permiten entender el origen de la educación normal en el Estado de México. Se consideró oportuno incluir este capítulo, ya que sirve como plataforma para comprender lo que es hoy la educación normal en el Estado de México.

Se incluye un cuarto capítulo, denominado “La Escuela Normal de Tlalnepantla y el escenario donde se desarrolla la formación de los futuros docentes”. Reconstruir la historia de la Escuela Normal de Tlalnepantla se convirtió en un ejercicio de primer orden, no sólo porque permitió entender los problemas, las dificultades y los tropiezos a los que se enfrentaron los “edificadores” de dicha institución, sino también, porque muestra que la historia de la institución y por tanto, la formación que se impulsa desde su seno, está ligada y asociada a un conjunto de valores, tradiciones, normas y reglas que le impregnaron sus primeros directivos.

Como parte del trabajo cuantitativo, se incorpora un quinto capítulo, denominado ¿Quiénes son los estudiantes de la Escuela Normal de Tlalnepantla? donde se hace un esfuerzo por caracterizar a los estudiantes del cuarto año. Se incluyen datos como sexo, edad, estado civil, situación laboral, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres y trayectoria escolar previa. Asimismo, se muestra desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, los motivos o razones que llevaron a los estudiantes a estudiar una licenciatura orientada hacia la docencia.

En el capítulo sexto denominado “Las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias”, se analizan aquellas prácticas que se presentan con cierta regularidad en las escuelas secundarias y, que a su vez, sirven como marco contextual para “comprender” la manera en que los estudiantes van otorgando los sentidos a sus estudios. Se advierte que para dar mayor claridad al análisis, se evitó presentar todas las prácticas recopiladas durante el proceso de observación, en su lugar, se eligieron aquellas prácticas más frecuentes y comunes y que de alguna manera dejan huella en el estudiante.

El capítulo séptimo, representa la síntesis de la investigación, en él se dan a conocer los diversos sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios. Se diseña un esquema de análisis donde se busca comprender los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios, a partir de su configuración como individuos, con historias biográficas particulares, que nacieron y crecieron en contextos históricos, sociales y culturales específicos.

Por último, se presentan las conclusiones de la investigación, donde se reflexionan los principales hallazgos a la luz de las preguntas y los referentes teóricos incluidos en la investigación.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Introducción

El presente capítulo, se estructura en dos apartados. El primero inicia con la presentación de algunos elementos que permiten arribar a la construcción del objeto de estudio. No sólo se revisan los vacíos que se tienen en torno al estudio de los estudiantes de educación normal, sino también, se plantea la relevancia de comprender la manera en que los estudiantes construyen sus experiencias y, a su vez, confieren sentido a sus estudios.

En el segundo apartado, se revisan aquellos referentes teóricos que sirven como sustento del trabajo empírico que se pretende realizar. Se retoman conceptos tales como sentido de la acción de Max Weber y el de experiencia social y experiencia significativa, propuestos por Emilio Larrosa, Carlota Guzmán y Claudia Saucedo.

Asimismo, se incluyen algunas investigaciones que en los últimos años se han efectuado sobre experiencia y sentidos que los estudiantes de educación superior asignan a sus estudios. Es conveniente indicar que, dada la amplitud de investigaciones disponibles, que se han producido especialmente desde la década de los noventa, se seleccionaron aquellas que se ajustaban al objetivo central de la investigación.

1.1 La construcción del objeto de estudio

En las última dos décadas, la investigación educativa ha mostrado avances importantes en torno al conocimiento de los estudiantes en la educación superior. Las obras más difundidas y representativas sobre el tema, son las que, desde una perspectiva principalmente cuantitativa, (Bartolucci, 1994; de Garay, 2004, 2005; Chain, 1995), han dado cuenta de los trayectos o recorridos que siguen los

estudiantes en su recorrido por la universidad. Y tal es el grado de impacto de estas investigaciones, que han marcado la pauta para que otros investigadores, perfeccionen la mirada de análisis sobre los “jóvenes estudiantes” (Guzmán, 2007, 2013; Weiss, 2012).

En este marco, hoy se conoce en mayor medida, quiénes son los estudiantes que asisten y transitan diariamente por los pasillos y aulas de las instituciones de educación superior, e incluso se han identificado ciertos factores que obstaculizan o limitan la posibilidad de desplegar un recorrido lineal. Se conoce su sexo, su edad, su situación laboral, su nivel socioeconómico, sus prácticas y consumos culturales, a tal punto que se han logrado construir tipologías sobre los estudiantes en la educación superior.

Sin embargo, es necesario destacar que las investigaciones sobre los estudiantes de educación normal, aún son pocas, aunque van en aumento (COMIE, 2011, 2013). Por las estadísticas que emite la Secretaría de Educación Pública y por los resultados expuestos por el INEE (2015), se tiene una idea más clara de cuál es el número total de estudiantes que se concentran en las diversas licenciaturas que se imparten, su sexo, su edad, su nivel socioeconómico o sus antecedentes escolares. Incluso existen algunas investigaciones emprendidas por docentes investigadores y grupos de investigación de las escuelas normales, que han intentado dar luz sobre aspectos subjetivos de la formación docente (Gutiérrez, 2011; Lozano, 2011).

En consecuencia, en esta investigación se asume que es necesario seguir profundizando en el estudio de los estudiantes pertenecientes a las escuelas normales. En específico, se plantea que es necesario afinar la mirada sociológica y pedagógica para hacer observable la dimensión subjetiva que permite comprender los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios.

Interesa abordar el tema de la subjetividad en los estudiantes de educación normal, debido a que en los últimos años, los ajustes a la Ley General de Educación, la

Reforma a los procesos de ingreso, permanencia y promoción al servicio profesional docente, en el 2012-2013, así como las constantes movilizaciones de profesores y estudiantes en distintos estados del país, han calado hondo en el imaginario social, a tal grado que se ha conformado una opinión pública que rechaza y se opone a la educación ofrecida en las escuelas normales (Cisneros, 2016). De hecho el INEE (2015), reporta según sus propias estimaciones que la demanda de ingreso a la educación normal en la mayoría de los estados del país, seguirá mostrando tendencias a la baja, en parte, por la desacreditación social de que han sido objeto las instituciones formadoras de docentes.

Ante esta serie de acontecimientos, interesa acercarse a los puntos de vista de los estudiantes, a sus intereses y expectativas futuras que hacen de sus estudios, en otras palabras, interesa darle la voz a los estudiantes, escuchar lo que tienen que decir respecto de cómo viven el proceso educativo, para estar en condiciones de comprender los valores y sentidos que asignan a sus estudios, así como las expectativas profesionales y personales que plantean de cara al futuro.

Interesa así, adentrarse en la dimensión subjetiva, es decir, en una manera particular de los estudiantes de posicionarse en los contextos en que participan y de mirar su realidad personal, social, cultural e institucional. Por ello, al tomar como objeto de estudio a los estudiantes de educación normal, se considera que no pueden ser estudiados como simples receptores de información, o como reproductores de los valores, normas y reglas que predominan en el ambiente institucional, sino más bien se plantea adentrarse en la dimensión subjetiva para comprender la manera en que las experiencias desarrolladas en la escuela normal y las escuelas secundarias de práctica, aunado a sus propias historias personales, familiares, económicas y culturales les permiten otorgar diversos sentidos a sus estudios.

La apuesta entonces, reside en acercarse al estudiante normalista, para “comprender” la diversidad de sentidos en relación con las experiencias

significativas que se erigen como pilares de la dimensión subjetiva. A partir de lo anterior, se considera que las experiencias significativas que tienen lugar en los espacios institucionales, tiene la virtud de permitir que los estudiantes, asignen sentidos diferenciados a sus estudios.

Al plantear como tema de estudio la comprensión de los sentidos asignados a los estudios, implicar tomar partido por una perspectiva teórica que oriente y marque la pauta para organizar la investigación. Por ello, esta investigación, se aborda desde la perspectiva weberiana, que concibe el sentido mentado y subjetivo de la acción, en tanto permite comprender el sentido o los sentidos que para un actor tiene su acción social.

Proponer un trabajo de esta naturaleza, implica alejarse, de entrada, de aquellas posturas políticas o discursos mecánicos que ven en la escuela normal un espacio “en crisis”, o sin la capacidad de constituir nuevas y diversas identidades. Se sostiene así, que la escuela normal representa un espacio de construcción de sentidos. Es en la escuela normal en conjunto con las escuelas secundarias donde se construyen experiencias significativas que dotan de sentido al futuro docente, experiencias que tienen la peculiaridad de trascender al sujeto, de marcarlo, de mostrarle un “para qué” de sus estudios orientados hacia la docencia.

Lo importante como señala Guzmán y Saucedo (2007), es escuchar lo que tienen que decir, lo que pueden contar a partir de los acontecimientos que han sido relevantes y trascendentales en sus estudios, para tratar de que las interpretaciones que se hagan de sus sentidos y significaciones sean lo más cercanas a sus vivencias y experiencias. Se desprende así que el estudio de las experiencias y sus correspondientes sentidos, no pueden ser estudiados a través de los aspectos curriculares u organizativos, sino que se debe contemplar la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela.

1.2 Pregunta central de la investigación

¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Tlalnepantla, confieren a sus estudios? Esta pregunta se fundamenta en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los estudiantes, de conocer de qué manera su paso por la escuela normal y las escuelas secundarias de práctica, los marca y les deja huellas para su futuro personal y profesional.

1.2.1 Preguntas secundarias de investigación

¿Quiénes son los estudiantes del cuarto año de estudios pertenecientes al ciclo escolar 2015-2016 de la Escuela Normal de Tlalnepantla? ¿Cuál es su perfil social, económico y cultural? ¿Cuáles son sus antecedentes escolares? ¿Cuáles son los motivos por los que decidieron estudiar una licenciatura orientada hacia la enseñanza?

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas más frecuentes en las escuelas secundarias, que de alguna manera aparecen vinculadas con los procesos de construcción de sentido?

1.3 Objetivo general de la investigación

Comprender los sentidos que los estudiantes del cuarto año, del ciclo escolar 2015-2016 de la Escuela Normal de Tlalnepantla, asignan a sus estudios, de acuerdo a sus condiciones personales, familiares, culturales, académicas y de los contextos institucionales en que participan.

1.3.1 Objetivos particulares de la investigación

Conocer el perfil social, económico, cultural y escolar de los estudiantes del cuarto año de estudios, así como los motivos por los que decidieron estudiar una licenciatura orientada hacia la enseñanza.

Identificar y describir las prácticas pedagógicas más frecuentes en las escuelas secundarias, que de alguna manera aparecen vinculadas con los procesos de construcción de sentido.

1.4. El supuesto de la investigación

En la investigación se asume que los sentidos que los estudiantes del cuarto año de la Escuela Normal de Tlalnepantla, confieren a sus estudios, forman parte de sus propias condiciones personales, familiares, económicas y culturales, a la vez de que tienen su correlato en los contextos institucionales en los que participan (escuela normal y escuelas secundarias de práctica), cargados con sus propios valores, normas y reglas instituidas históricamente. Se pretende así mostrar que los sentidos son múltiples y diversos, producto de la heterogeneidad estudiantil y que se construyen en torno a los valores y expectativas que hacen de su futura labor como docentes de educación secundaria.

1.5. Los principales referentes teóricos y empíricos

1.5.1. La experiencia

La noción de experiencia ha sido propuesta desde diversos campos del conocimiento científico. Desde el terreno de la filosofía, Husserl fue quien, a principios del siglo XX, preparó el camino para pensar de una manera diferente la experiencia y puso el acento en la estructura intencional de los actos de la conciencia, además de que le confía al sujeto la tarea de constituir el sentido de

todo lo dado. Por parte de la sociología, fue Emile Durkheim quien trazó los primeros pasos de la experiencia entendiéndola como el contacto directo con lo real, lo objetivo, lo que se presenta ante los ojos del individuo (Greco, et., al, 2008).

Se configura así un nuevo paradigma de la experiencia-acontecimiento que encabezaría la filosofía, siguiéndole muy de cerca la sociología, con autores como Weber o Schütz, a través de otros modos de preguntarse por las relaciones entre lo dado y lo construido, la razón y lo sensible, el sujeto y el mundo, la subjetividad y el conocimiento. El sujeto construye la experiencia, a la vez que el mismo es experiencia en relación a otros, a todo lo denominado “otro” (Greco, *et. al.*, 2008). La experiencia en este paradigma, es aquello que produce el sujeto, pero a la vez la experiencia produce al sujeto siendo que no es un proceso que se termina, ni que queda fijado en el tiempo, sino que es continuo. Por tanto, no hay un sujeto que quede materializado, finamente acabado, pues éste se mantiene abierto a lo que él mismo forma parte.

En este sentido, la experiencia no es sólida, no se mantiene en el tiempo, pues el sujeto actúa, se relaciona, interactúa en los diversos espacios sociales de que forma parte. Así en la experiencia la subjetividad desempeña un papel importante. Se construye, como podría plantear Weber (2002) en relación a los otros, a aquellos con quienes forma parte en un todo social. Se produce en el sujeto, pero no sin los otros, por lo que no hay experiencia sin los otros, no hay un mundo de experiencias sin la singularidad de las acciones de los otros.

Es así que al hablar de la experiencia, se hace referencia a la subjetividad, a lo que “me pasa” (Larrosa, 2006) con los otros, a considerar a los otros como potenciales de construir experiencias novedosas y diferenciadoras. Hablar entonces de experiencia, es hablar de construcción de vínculos con los otros, quizá idénticos en cuanto a formas de hacer en contextos específicos, pero diferenciados en torno a sus aspiraciones e intereses específicos. Es entonces una construcción mutua, donde lo personal queda enmarcado en el plano de lo subjetivo con los otros. El

único requisito, para que esta construcción de experiencias se realice es la presencia del sujeto frente a los otros. Y son experiencias que se van almacenando en el plano de lo individual, de la conciencia personal, que las porta el sujeto y que sólo son transferibles a través del relato individual.

En esta línea es donde trabaja François Dubet en conjunto con Danilo Martuccelli¹ (1998), quienes hacen un planteamiento sociológico en el que se comparte el interés por la experiencia. De hecho, los autores plantean que “la experiencia no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo” (Dubet y Martuccelli, 1998: 15). Lo que proponen, en tanto, los autores es que la experiencia se recupera a partir de lo que puede ser dicho y expresado por los actores.

Al ser narrada la experiencia, se abre un sendero de lo subjetivo a lo objetivo, esto es, donde el relato del sujeto es procesado subjetivamente por el investigador para que a su vez, éste pueda traducirlo al lenguaje científico. La narración directa e influida por el investigador, es una fuente para comprender el acontecer experiencial y el sentido que el sujeto puede asignar a sus vivencias cotidianas. Visto de esta forma, la experiencia social al convertirse en narración, permite arribar a la comprensión de la postura que adopta el sujeto respecto del mundo que lo rodea (Díaz, 2006).

¹ Los autores plantean así, lo que se podría pensar como un cambio en la forma de estudiar a los sujetos, un mayor peso a la incorporación de los estudiantes en los análisis sociológico-educativos. Rompen así con la *paidea* funcionalista parsoniana que solía ver a la escuela como seleccionadora de los más capaces y en su lugar incluye la mirada de los sujetos. Es entonces un interés epistemológico que trata de reivindicar al estudiante y sus experiencias para comprender lo que producen; o como bien lo plantean los autores, para estudiar qué produce la escuela a partir del estudio de la experiencia escolar.

1.5.2. El sentido y la experiencia significativa

Para hacer referencia a la “experiencia significativa” es necesario sostener que ésta se construye “a partir de un cúmulo de vivencias y sentidos elaborados, que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos” (Guzmán y Saucedo, 2015: 1028).

La vivencia, propone Vigotsky desde el enfoque socio-cultural (1996), no es en ningún sentido una reproducción mecánica y lineal de la sociedad, sino que la influencia de la sociedad en la vivencia es notable. No obstante, la vivencia está condicionada socialmente, pero no refleja la expresión pura de la sociedad, sino que se constituye en la unidad de la personalidad del individuo y del medio. La vivencia entonces constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo, debe ser entendida como la relación interior del individuo como ser humano, con uno u otro momento externo de la realidad. Es algo intermedio entre la personalidad y el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (Vygotsky, 1996). En la vivencia, el sujeto percibe una determinada situación y puede o no, asignar un valor emocional, un contenido propio, a partir de lo que percibe del medio. Si se separa el elemento cognitivo-comprensivo de la vivencia, ésta no puede presentarse en la persona, simplemente no se da (Guzmán y Saucedo, 2015).

Desde esta perspectiva, se puede asumir que “no toda vivencia llega a ser significativa (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia. Así, una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son, que en su unidad micro indisoluble entre lo personal y lo cultural dan pie a una secuencia de articulaciones dinámicas a través del tiempo y el espacio” (Guzmán y Saucedo, 2015: 1029).

En consecuencia, si las vivencias representan esa apertura interna a aceptar lo que nos deviene del exterior, las experiencias son significativas cuando las personas se dan cuenta de que aquello que “les pasa”, los trasciende y les deja nuevos conocimientos. Sostiene Guzmán y Saucedo (2015) que el hilo conductor entre vivencias y experiencias es el sentido, y para hablar de una experiencia significativa, es necesario remitirse a la construcción del sentido.

El sentido, desde la perspectiva weberiana está enlazada a una acción y especialmente a una acción del tipo social, es decir, referida o enlazada de manera subjetiva a la conducta de los otros. Así, el sentido equivale a la captación interpretativa o a la comprensión del sentido que los sujetos hacen de su acción. Por su parte, Schütz (1993), agrega que el sentido se ubica en el estudio de los motivos “por qué” y “para qué”, que los sujetos asignan a su acción social, esto es, a los motivos que los sujetos confieren a sus acciones pasadas o futuras.

Se considera entonces, que es necesario ubicar el “sentido” en el marco de las experiencias significativas, esto es, como aquellas acciones sociales, enlazadas a la conducta de los otros, que permiten que el sujeto construya paulatinamente el sentido de su acción.

Por tanto, el sentido se deriva de lo significativo, de aquello que un sujeto (estudiante) puede atribuir a una experiencia o acontecimiento luego de sucedido. Es aquello que adquiere mayor valor para el sujeto que en términos experienciales es lo que registra en su conciencia como vital por cuanto se destaca como relevante en su vida (Díaz, 2006).

De esta forma, al hablar del sentido o sentidos de los estudios, implica señalar que sólo pueden ser otorgados desde la experiencia misma, desde el hacer, desde la práctica, desde su habitar, desde estar involucrados en el momento en que se desarrolla la acción. Son sentidos que gestan al calor de los acontecimientos significativos que tienen lugar en las aulas de clases, durante el proceso de

adquisición de conocimientos, en el intercambio pedagógico y en las relaciones con los pares y con los estudiantes en las escuelas secundarias.

Pero hay un elemento adicional que es necesario incorporar en el análisis: la perspectiva institucional-cultural. Hay que tomar en cuenta que las experiencias significativas no se construyen en el vacío, sino que se encuentran enmarcadas en contextos que portan ciertos valores, tradiciones, reglas, normas y formas de hacer y transmitir el conocimiento socialmente válido.

Aceptar que el contexto institucional interviene en la construcción de experiencias, no implica asumir que las estructuras condicionan la acción social, ni tampoco que son actividades que tienden a la reproducción del hombre concreto (Heller, 1991), o que las prácticas sociales en las que participan los actores, recrean las condiciones sociales heredadas (Giddens, 1991, 2007); en su lugar, lo que se intenta mostrar, como bien plantean Guzmán y Saucedo (2015), es que al tomar en cuenta lo contextual implica pensar al sujeto en las estructuras sociales y reconocer que hay experiencias que tienen un correlato social de distinto nivel, que son construcciones históricas que se constituyen en marcos culturales y simbólicos.

En consecuencia, se puede señalar que el estudio del sentido de la experiencia, no debe verse como la afirmación de la microsociología frente a la macrosociología. Más bien, se propone considerar que las interacciones cara a cara, la relación intersubjetiva, es decir, la construcción de experiencias, tienen lugar en un marco organizacional dotado de recursos materiales, sociales, culturales y simbólicos, sin los cuales serían imposibles las relaciones cotidianas. Es por esta razón, que en el estudio del “sentido de la acción”, es importante incorporar aquellos elementos que están presentes en la cultura institucional.

1.6. Las investigaciones sobre experiencias, significados y sentidos en la educación superior

1.6.1. Experiencias y vivencias en la educación superior

Durante la década de los ochenta, el estudiante, a pesar de estar presente en los discursos de las autoridades y miembros de la comunidad académica, era un sujeto desconocido y del que poco se sabía. En ese tiempo, predominaban las investigaciones del tipo cuantitativo, que hacían énfasis en temas como la eficiencia terminal, el abandono y el rezago escolar (De Garay, 2001; Guzmán y Saucedo, 2015). Varias de estas investigaciones se vieron fuertemente influidas por las teorías marxistas-reproduccionistas, que centraban la mirada en la influencia del origen social sobre los resultados escolares.

Sin embargo, durante la década de los noventa se comenzaron a perfilar las investigaciones sobre las experiencias y los significados en torno a la escuela; aunque se incorporaron dentro de las investigaciones sobre la formación profesional. Dichas investigaciones, poco decían sobre los procesos de socialización, las relaciones entre pares, la vida cotidiana en las aulas, o sobre las razones por las que los estudiantes consideraban que era conveniente seguir estudiando (Saucedo, 2005). Ante esta situación, Guzmán y Saucedo (2015), señalan que en ese tiempo, se hizo un llamado a la comunidad de investigadores a acercarse a ellos, “a comprender sus maneras de vivir la escuela, de participar en ella, de dotarla de sentidos, de modo que se les tomara en cuenta no sólo a partir de los datos que podían ser de utilidad para los encargados de diseñar planes y programas educativos” (Guzmán y Saucedo: 2015: 1021).

Es así que se inician los primeros esfuerzos de investigación encaminados a profundizar, desde una perspectiva cualitativa-comprensiva, en el conocimiento de los estudiantes. Una de las investigaciones que incursiona en la dimensión subjetiva, es la efectuada por Guzmán (1993), quien se interesó por conocer los

sentidos que los estudiantes le confieren a su formación profesional. Su universo de estudio se compuso por 115 estudiantes de diferentes carreras que se imparten en la UNAM. Después de un complejo proceso de organización de la información, la autora identificó cuatro formas o posturas que los estudiantes asignan al título profesional: a) en relación con el mercado de trabajo, b) de tipo personal, c) de tipo administrativo y, d) con escasa valoración. Con base en estas categorías, la autora encontró que el 31% de los estudiantes le confieren al título profesional un valor de logro personal, un 26% lo valoró en relación con la utilidad para el mercado de trabajo, y un 19% le asignó un valor administrativo. Finalmente, la autora señala que ante el reconocimiento de las dificultades del mercado de trabajo, los estudiantes tienden a asignarle un mayor valor personal y simbólico al título profesional.

En otra investigación, efectuada por Guzmán (2001), como parte de su tesis doctoral, se interesó por analizar la dimensión subjetiva del trabajo estudiantil. La investigación se centró en analizar la situación de los estudiantes trabajadores y el sentido que le confieren al trabajo. Para cumplir con su objetivo, la autora aplicó un total de 40 entrevistas a estudiantes inscritos en los últimos semestres de cuatro licenciaturas impartidas en la UNAM (Cirujano Dental, Economía, Física e Historia). La autora identificó tres campos de sentido asignados al trabajo: 1. *Por necesidad*, los estudiantes trabajan para obtener un ingreso adicional, ya sea para financiar sus estudios o para cubrir sus gastos personales. 2. *Como aprendizaje y experiencia profesional*, aquí el trabajo se concibe como un medio complementario para aprender a formarse profesionalmente. 3. *Por razones personales*, en este caso, los estudiantes trabajan para lograr la emancipación inmediata, para conquistar su independencia, para escapar de aburrimiento o por compromiso moral hacia la familia. Identificados los sentidos, la autora agrupó la información vertida por los estudiantes entrevistados e identificó que el 27.5% (11 estudiantes) le confiere un sentido de necesidad, el 32.5% (11) de aprendizaje y experiencia profesional, y el 40% (16) le asigna un sentido de tipo personal.

En lo que va del presente siglo, las investigaciones sobre aspectos subjetivos de los estudiantes universitarios toma suficiente fuerza y se configura como una tendencia de investigación (Guzmán y Saucedo, 2015). De hecho, la experiencia estudiantil se ubicó como una de las líneas de investigación más fuertes del periodo 2002-2012, y su gran mérito ha sido el de mostrar la importancia de los procesos de integración en la vida universitaria para que un estudiante permanezca y concluya sus estudios. En este marco, la relación con los pares, los apoyos, las ayudas y los consejos entre sí, forman parte de las experiencias integradoras.

Un trabajo que destaca en el tema, es el realizado por de Garay (2004). El autor se propuso realizar un amplio estudio sobre los factores que inciden en los procesos de integración de los jóvenes estudiantes al sistema social y académico de las tres unidades académicas que conforman la Universidad Autónoma Metropolitana. Para ello, el autor construyó tres grandes conceptos de gran relevancia para su investigación, que conviene tener presentes. La integración la entiende como un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. En tanto, el sistema académico hace referencia a todas aquellas prácticas y procesos de enseñanza aprendizaje. Por último, el sistema social, se refiere a los distintos procesos de interacción entre estudiantes y profesores. Al combinar la encuesta y la entrevista, el autor encontró que la integración social y académica representan dos procesos complejos que no exponen el mismo ritmo ni nivel de avance entre los jóvenes estudiantes, es decir, las actividades académicas no representan el eje central sobre el cual gira la vida cotidiana de los estudiantes, pues no está entre sus prioridades la dedicación exclusiva a las actividades académico-intelectuales.

Por su parte, Sánchez (2010), realizó una investigación en la cual se interesó por conocer aquellos factores que inciden sobre el abandono escolar durante el primer año de estudios en la UAM Azcapotzalco. Al combinar los métodos cualitativos y cuantitativos, encontró que la integración en la fase primaria de ingreso a la universidad al ambiente social (relaciones y apoyos entre pares), representa uno de

los principales factores para disminuir el abandono escolar. En otras palabras, identificó que las experiencias que se gestaron dentro y fuera de la institución (en las aulas de clases, en los pasillos, en las áreas de convivencia y recreación universitaria e incluso, en los espacios externos de esparcimiento juvenil) contribuyeron a que los estudiantes se identificaran no sólo con sus compañeros y profesores sino con las prácticas y ritmos de trabajo que imperan en cada una de las disciplinas. Al respecto, Mariscal (2009) emprendió una investigación con estudiantes de la Universidad de Sonora durante el primer año de estudios. El objetivo del estudio consistió en identificar aquellas dimensiones que inciden sobre la permanencia estudiantil. La autora encontró, a partir del relato de los estudiantes, que la integración a la vida social de la universidad, vista a través de las relaciones entre pares, representa una dimensión central para definir su permanencia en la institución.

Silva y Rodríguez (2012) emprendieron una amplia investigación en la Universidad Tecnológica de Ecatepec y la Universidad Intercultural del Estado de México, en la cual, se preocuparon, entre otras cosas, por conocer la manera por como los estudiantes perciben y viven los procesos de enseñanza aprendizaje durante el primer año de estudios. Uno de los hallazgos más interesantes de la investigación, es que los estudiantes de ambas instituciones experimentaron una mayor dificultad tanto para relacionarse con sus pares como con sus profesores, pues, a decir de las autoras, en ambas instituciones no existen las oportunidades ni los espacios suficientes para estrechar y fortalecer las relaciones con sus compañeros.

Otra investigación que destaca por su abordaje teórico y metodológico es la de Ramírez (2012), quien se interesó por comprender cómo es el proceso de construcción de experiencias que lleva a los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl a ingresar, permanecer y concluir sus estudios. Al combinar la entrevista a profundidad y los registros de observación, la autora encontró que además de las condiciones materiales objetivas, son las experiencias que construyen los estudiantes en la vida cotidiana institucional, en la relación que

establecen con los otros (pares, profesores, trabajadores), el otro (la institución) y consigo mismos (capacidad reflexiva que lleva a procesos de subjetivación), las que están detrás de las decisiones de permanecer o abandonar los estudios. En este sentido, las relaciones e intercambios que se gestan con los otros, perfilan las distintas decisiones de los estudiantes: cambiar, interrumpir o abandonar.

1.6.2. Nuevas miradas sobre la experiencia estudiantil

El presente siglo, también ha sido testigo de investigaciones que han recuperado la heterogeneidad de la composición estudiantil (Guzmán y Saucedo, 2015). Se hicieron frecuentes las investigaciones sobre las experiencias de los estudiantes indígenas en la universidad, tales como las realizadas por Hernández (2013), Matus (2010) y Casillas, *et. al*, (2012), donde se muestran diversos hallazgos: a) para los estudiantes indígenas incorporarse a la educación superior representa un gran logro en su vida, b) otorgan un significado especial a sus estudios y a la obtención de un título, a la vez que sienten la necesidad de apoyar a sus familias, y c) los estudiantes tienen grandes expectativas de movilidad social y económica.

Otro de los avances en la investigación educativa, lo representan las investigaciones que incorporan la mirada de género en la investigación educativa. El trabajo de Andrade (2011), da cuenta del significado que adquiere la educación superior para mujeres que provienen de familias que anteriormente no habían tenido la oportunidad social de incorporarse a la educación superior. Los resultados de la autora muestran, para el caso de la Universidad Veracruzana, que la incorporación y la estancia en la educación superior, les abre un nuevo horizonte y un nuevo proyecto laboral y personal, lo cual deja en un segundo plano, la conformación de una familia. En este mismo sentido, Bolio (2003) analizó el caso de 8 mujeres mayores de 30 años que son casadas, tienen hijos y estudian en la UAM Azcapotzalco. La autora encontró que para dichas mujeres, el hecho de cursar estudios universitarios reestructura su vida cotidiana y la de sus familias, a la vez que tienen que negociar con la pareja nuevas formas de relación.

Por otro lado, Guzmán (2012), analiza la experiencia de los estudiantes que han intentado ingresar a la UNAM y no han logrado ser aceptados. A través de un estudio de corte interpretativo, recuperando la perspectiva teórica de François Dubet y basado en entrevistas a profundidad, la autora intentó conocer cuáles eran sus expectativas para ingresar a la UNAM, cómo se sintieron en el examen, cómo vivieron los resultados y las estrategias que desplegaron. Los resultados de la investigación mostraron el arduo trabajo de los jóvenes en el proceso de transición del bachillerato a la universidad. Desde el punto de vista de la experiencia social, la falta de integración a las instituciones educativas los hace sentir vulnerables. Su primera reacción es la autculpabilización –ya que atribuyen el resultado a la falta de esfuerzo y dedicación, acompañado de un sentimiento de enojo y frustración. Pasado el desencuentro con los resultados en el examen de selección, los jóvenes perfilan nuevas estrategias, tratan de prepararse mejor y vuelven a presentar el examen.

En este marco, es posible identificar una línea de investigación que recupera las experiencias de los estudiantes de movilidad internacional. Gómez (2007) y González (2009), desde el enfoque de las competencias culturales, exploran las vivencias y los cambios ocurridos en el plano personal, académico y cultural. El primer autor hace su investigación con estudiantes de la UV que viajaron a Alemania, mientras que el segundo, lo hace con estudiantes de la Universidad de Colima que viajaron a España. Los resultados de ambos investigadores coinciden en señalar que las experiencias en otro país, les permitió en el plano personal cambiar su visión de vida, revalorar a la familia; en el plano académico revalorar los estudios; y en el plano cultural, adaptarse a otra cultura y a nuevas formas de relacionarse con personas con un idioma y costumbres diferentes.

1.6.3. Los significados de los estudiantes sobre la formación docente

Sin lugar a dudas, uno de los actores que ha recibido poca atención dentro de la investigación educativa son los estudiantes normalistas. La mayoría de las investigaciones existentes y disponibles en nuestro medio, tienden a estudiarlos desde una perspectiva pedagógica o psicológica, privilegiando el estudio de los distintos procesos que configuran la identidad normalista, así como lo que se requiere mejorar en su formación para optimizar los procesos de enseñanza dentro del aula de clases (Lozano y Mercado, 2011).

Una primera investigación que conviene incluir en el presente análisis, es la de Mercado (2007). Aunque el autor no necesariamente, se planteó comprender los significados de la formación docente, sí se interesó por poner al descubierto la manera en que las distintas experiencias sociales van conformando una manera particular de ser maestro entre los estudiantes pertenecientes a dos escuelas normales del Estado de México (Ecatepec y Tejupilco). Para hacer observable su interés de investigación, el autor diseñó tres dimensiones asociadas al proceso de llegar a ser maestro: a) los procesos de instrucción, b) las prácticas pedagógicas y, c) la ceremonia de graduación. A partir de la aplicación de distintas entrevistas, el autor encontró que las interacciones que van teniendo los estudiantes tanto con sus profesores normalistas como en las escuelas de práctica y en los rituales de graduación, influyen para que el estudiante interiorice y haga suyos los valores, las normas, las reglas y las tradiciones que imperan en el ámbito institucional y normativo. Es decir, el autor mostró que el estudiante tiene poco espacio para orientar su proceso formativo, pues éste viene condicionado por las formas y costumbres que rigen la cultura magisterial.

Por otro lado, el Cuerpo Académico (CA) sobre formación docente de la Escuela Normal Superior de México (ESNM) se interesó por analizar los significados que los estudiantes le confieren a su formación o a su actividad de formar, pero a la vez, a la interpretación de las prácticas que se desarrollan en el seno de la educación

secundaria. De dicho Cuerpo Académico se desprendió el libro: *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, coordinado por Lozano y Mercado (2011), del cual conviene recuperar dos artículos que resultan de gran trascendencia para los fines de la investigación.

Gutiérrez (2011), se interesó por captar y reconstruir los significados que otorgan los estudiantes normalistas de sexto semestre a sus jornadas de prácticas escolares en las escuelas secundarias. Para dar cuenta de su interés de investigación, la autora aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a un total de 27 estudiantes (15 de la especialidad en español y 7 de la especialidad en Física). Básicamente, la autora solicitó a los estudiantes que redactaran de manera amplia las experiencias más significativas sobre su inserción en las escuelas secundarias. La autora encontró que los jóvenes normalistas, a partir de su primera intervención, hacen evidente una visión de formación trazada por tres dimensiones: dominio de los contenidos disciplinares, incorporación de los valores como el respeto y la amistad y, la asunción de una práctica innovadora y divertida. No obstante, consideran que la vocación es inherente a ellos, pues en ningún caso se mencionó que habían descubierto su vocación, sino más bien la reafirmaron a partir de descubrirse como poseedores de valores y en reconocerse con habilidades de improvisación.

Por su parte Rafael (2011), se interesó por analizar los significados que los estudiantes normalistas de sexto semestre tienen en torno a la concepción de pedagogía. El estudio se orientó desde el enfoque de las representaciones sociales planteadas por Moscovici y Araya, las cuales son entendidas como un conjunto de opiniones, actitudes, imágenes, creencias, vivencias y valores de los sujetos. A partir del trabajo de campo basado en 24 entrevistas, 24 cuestionarios y 18 registros de observación, la autora mostró que la debilidad en torno al plan de estudios de la licenciatura en pedagogía, se ve reflejado en la concepción que el estudiante tiene de su formación y de su práctica profesional. No obstante, los estudiantes significan la pedagogía a partir de la práctica profesional, es decir, conciben que sólo en el

trabajo real, fuera del aula de clases e incluso de la institución, se puede aplicar lo que han estudiado.

1.7. El significado de la experiencia escolar en la educación media superior

Aunque pareciera fuera de contexto, se considera que es importante incorporar en la revisión bibliográfica, algunas investigaciones que se han efectuado con estudiantes de educación media superior. Sin duda, se trata de estudiantes pertenecientes a contextos y ambientes institucionales altamente contrastantes e incluso diferenciados de los estudiantes de educación superior, sin embargo, los conceptos, argumentos, resultados, discursos y formas de abordaje metodológico, constituyen herramientas de alto valor heurístico para la investigación.

En este sentido, la elección de las investigaciones no es azarosa ni arbitraria, sino más bien, tiene que ver con un interés analítico específico: la de revisar de manera detallada la manera cómo se ha estudiado la construcción de significados en los centros educativos. Por eso, la primera condición de la que partimos en la revisión bibliográfica, es la de privilegiar aquellas investigaciones que toman como unidad central de análisis al joven estudiante y sus procesos de interacción y construcción de experiencias.

En este terreno, conviene destacar la línea de investigación impulsada por Eduardo Weiss (2012) en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, cuyo eje central de análisis se ha centrado en analizar la doble condición de ser jóvenes y estudiantes de nivel medio superior. Es decir, se ha buscado profundizar en la vida social y cultural de los jóvenes, pero a su vez, en tratar de comprender el sentido que los jóvenes estudiantes le asignan a sus estudios. De dicha línea de investigación, se derivaron algunos artículos en revistas arbitradas, capítulos de libros y ponencias en eventos especializados, mismas que reseñaremos a continuación.

En este marco, es posible encontrar los trabajos de Guerra (1998) y Guerrero (1998) y, posteriormente, Guerra y Guerrero (2012), en los cuales se buscó conocer cuáles son los significados y expectativas que los jóvenes le asignan al bachillerato. Al aplicar un total de 41 entrevistas a estudiantes pertenecientes a dos modalidades distintas de bachillerato: Centro de Bachillerato Tecnológico, CBTIS) y otro universitario (Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH), las autoras encontraron que los significados son diversos y variados entre los jóvenes estudiantes, e incluso, difieren según sean las características socioculturales y los contextos específicos de los estudiantes. De hecho, en el análisis de resultados identificaron siete categorías de significado atribuidas al bachillerato, que conviene enunciar: a) la escuela como medio para continuar los estudios, b) el certificado como medio de movilidad social y económica, c) la escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil, d) la escuela como espacio formativo, e) la escuela como espacio para enfrentar la condición de género, f) la escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social y, g) la escuela como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia.

En otra investigación, Guerrero (2006 y 2012) se interesó por analizar el significado que los estudiantes le otorgan a sus estudios de bachillerato, a partir de sus experiencias e interacciones con sus pares, profesores y autoridades. Al aplicar ocho entrevistas narrativas autobiográficas, la autora encontró que los estudiantes habían tenido una trayectoria escolar previa exitosa, sin embargo, los estudiantes significan su exposición a los procesos de instrucción en el bachillerato de la siguiente manera: *clases aburridas, evaluaciones injustas, inasistencias de los profesores*, e incluso *impuntualidad*, lo cual contribuyó a alejarse de la vida académica –más no de la escuela-. Empero, este conjunto de situaciones contribuyeron a significar de una manera especial sus estudios de bachillerato, significado que promete ser particularmente importante para la vida de los jóvenes: el ejercicio de la libertad con responsabilidad.

Así pues, la asistencia al CCH, es significada desde la propia subjetividad del estudiante, como un espacio de mayor libertad y autonomía –en comparación con la secundaria-. Una mayor libertad tanto para decidir individualmente las asignaturas a cursar en cada semestre como la posibilidad de asistir o no a clases, o de entregar o no tareas; e incluso de fumar o tener novio/a, sin la necesidad de ocultarse (Guerrero, 2012).

Con un enfoque parecido, Tapia (2012) se planteó conocer cuál es el sentido que los estudiantes le asignan a sus estudios en un bachillerato del Bajío mexicano. Para responder a su objetivo de investigación, echó mano del concepto de “sentido de la acción” propuesto por Max Weber y Schütz, el cual remite al sentido subjetivo que enlaza al sujeto con la acción, es decir, a los motivos o razones *para y porque* de la acción. Al combinar la encuesta y la entrevista, el autor encontró que el bachillerato es significado por los estudiantes, como un espacio *para* aprender, *para* continuar estudios superiores, *para* tener un mejor trabajo. Al mismo tiempo, los estudiantes construyen una agenda de futuro a partir de los estudios de bachillerato, en la que están presentes muchos de los elementos simbólicos ya legitimados por la cultura y agregan otros, propios del contexto sociocultural en el que viven.

Dentro de este recorrido, conviene traer a colación la compilación efectuada por Guzmán y Saucedo (2007) llamada *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Las ocho investigaciones incluidas en dicha compilación, abarcan a estudiantes pertenecientes al nivel medio superior y superior. En cierta medida, los marcos teóricos y metodológicos desde los cuales parten las investigaciones proceden de disciplinas tales como la sociología, la psicología, la antropología y la filosofía. Al mismo tiempo, hay un interés específico por tratar de incursionar en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes, tratando de poner al descubierto lo que viven, piensan y sienten. Así, las investigaciones efectuadas tienen como propósito inmediato estudiar y analizar los procesos de interacción de los estudiantes y la manera en que éstos se significan y se convierten en un espacio de realización de la vida cotidiana. Bajo esta idea de darles la palabra,

se pugna por continuar profundizando en el estudio de los jóvenes, como una forma de entender desde su propia subjetividad, quiénes son, qué hacen, por qué y para qué asisten a la escuela, qué esperan y, sobretodo, qué sentido le otorgan. Dentro de esta compilación, destacan las investigaciones de Guerra (1998) y Guerrero (1998), cuyas aportaciones han sido descritas líneas arriba.

Cierre del capítulo

La revisión teórica y bibliográfica expuesta en el presente capítulo, permite arribar a dos conclusiones generales. La primera conclusión indica que el estudio de los sentidos y significados no puede ser efectuado a partir de lo que dicen o dictan los documentos oficiales, o lo que establece el orden institucional, sino que es necesario tomar al estudiante como un ser activo, que construye su propia realidad escolar, que valoran y revaloran sus estudios, que construyen sus propias identidades y que de manera cotidiana, otorgan sentido a sus estudios.

La segunda conclusión se orienta por señalar que para comprender los sentidos que los estudiantes confieren a sus estudios, no solamente supone escuchar la palabra de los estudiantes, como si se tratara de una suma de acontecimientos de su paso por la escuela, sino más bien, se trata de entender cómo su paso por la escuela y el contacto con los otros, se convierte en un espacio de construcción de sentidos. Al respecto Guzmán y Saucedo (2007: 10), señalan que “lo importante es escuchar lo que tienen que decir y tratar de que las interpretaciones que hacemos de sus sentidos y significados sean lo más cercanas a sus vivencias”.

CAPÍTULO 2. ABRIENDO EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Introducción

Tomar a los estudiantes de educación normal como objetos de estudio, requiere del diseño de una metodología puntual, bastante precisa, que marque la pauta y oriente sobre cómo analizar desde una perspectiva sociológica y pedagógica, los sentidos que éstos asignan a sus estudios. Lo que se propone es investigar la experiencia como parte de un conjunto sucesivo de acciones que dotan gradualmente de sentido a los estudiantes.

Así pues, centrar la investigación en la búsqueda de los sentidos asignados a los estudios, supone una apertura a la combinación de paradigmas de investigación, para que en esa combinación de formas de abordaje metodológico, pueda desplegarse el camino que lleve al encuentro con nuevos conocimientos. Supone pues, poner en el centro del análisis al estudiante, sus contextos, sus antecedentes sociales, culturales, escolares y económicos, para contar con una visión cuantitativa que permita tener un mayor acercamiento a los perfiles que caracterizan al estudiante normalista. Supone también, abordar al estudiante desde una perspectiva cualitativa para tratar de interrogar su realidad a partir de la experiencia propia y también, para encontrar sentido a su realidad.

En consecuencia, lo que se hará en este capítulo, será dejar en claro tanto el camino cuantitativo como cualitativo que se será utilizado en la investigación, y que permitirá dar respuesta a las principales preguntas de la investigación.

2.1. La estrategia para dar respuesta a la pregunta central de investigación: Los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios

La investigación está inspirada en la sociología comprensiva de Max Weber. Al respecto, Farfán (2009), señala que a través de esta corriente sociológica, la comprensión se transforma en un instrumento metodológico de investigación y abre, por lo tanto, toda una forma distinta de estudiar, explicar y comprender los “hechos sociales”.

De lo anterior se desprende la relevancia de tomar a los estudiantes como objeto de estudio, ya que actúan en diversos escenarios donde articulan su acción con los otros. En esta misma línea se ubica la sociología de la experiencia, quien coloca al estudiante en el centro de estudio, intentando comprender los diversos procesos que dan vida a su experiencia. Al respecto Guzmán, (2004) señala que la experiencia puede ubicarse dentro del campo de la sociología comprensiva, ya que coloca su mirada en la subjetividad de los actores, y en su trabajo para construir el sentido de sus prácticas.

Por su parte, Dubet y Martuccelli (1998) señalan que la experiencia escolar no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera, ya que es un trabajo del actor y por tanto tiene que ser mirado y estudiado desde las propias voces y realidades de los estudiantes. Por ello, la propuesta de análisis se enfoca en estudiar con detalle la manera en que los estudiantes construyen su experiencia escolar, fabrican relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se construyen ellos mismos y significan su mundo.

Así pues, en la investigación se consideró importante recuperar la “voz de los estudiantes”, hacer una descripción de lo vivido, de sus propias historias biográficas, de forma tal, que pudiese ser posible hacer emerger los sentidos que otorgan a sus estudios. Al respecto, Velasco y Díaz de Rada (1997) proponen que para comprender e interpretar los significados, se requiere hacerlos “accesibles

situándose en el punto de vista de los actores, lo cual supone identificar temas que están presentes en sus propios discursos, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, etc. Su objetivo o fin último es comprender y tornar inteligible la acción humana” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 77).

2.1.1. La selección de la licenciatura participante en la investigación

En la Escuela Normal de Tlalnepantla, se imparte actualmente la Licenciatura en Educación Secundaria con las especialidades en Biología y Química. Hasta el ciclo escolar 2012-2013, se impartía también la Licenciatura en Educación Primaria, no obstante, por regulación y normatividad de la Subdirección de Educación Normal del Estado de México, se eliminó de la oferta educativa dicha Licenciatura. Por esta razón, se decidió trabajar con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria,

2.1.2. La selección de la fase o momento de estudio del recorrido escolar

La definición más aceptada de “trayectoria” dentro del terreno educativo, hace referencia al camino que tienen que recorrer los estudiantes desde el momento que ingresan a la educación superior hasta que obtienen el grado o certificado escolar. Entre quienes se dedican al estudio de las trayectorias escolares (De Garay, 2004; Miller, 2007; Sánchez, 2010), la trayectoria escolar se divide en cuatro momentos o fases típicas de análisis: a) el momento de incorporación a la universidad; b) el primer año de estudios, c) el segundo y tercer año y, d) el cuarto año, o en aquellos casos en que aplica hasta el quinto año.

En cada una de estas fases, los estudiantes aprenden y descifran ciertas reglas y prácticas que predominan en la disciplina de estudio, pero también hay que reconocer que en cada fase las experiencias son diversas y por tanto, diferenciadas entre la población estudiantil. Al ingresar a la institución, el estudiante desconoce

en muchos de los casos las formas y métodos de trabajo que se desarrollan en la institución, e incluso se desliga parcialmente de sus amigos y/o compañeros de los niveles educativos anteriores, por lo que se puede afirmar que en este momento de la trayectoria, las experiencias son básicas, de socialización e integración al ambiente que predomina en la institución.

De esta forma, el primer año es el momento en que los estudiantes se enfrentan a una realidad completamente distinta a la que experimentaron en los niveles educativos previos, pero a su vez representa el momento de mayor relevancia en el estudio de los “jóvenes estudiantes”. Es en esta fase donde tienen un primer contacto con la normatividad que aplica e impera en el sistema normalista, identifican el método de trabajo de cada uno de sus profesores, pero sobretodo, es el momento en que tienen sus primeros encuentros con la práctica docente (realizan 12 visitas de observación). Pero también habría que matizar que es en este periodo, donde se hacen más visibles los procesos de integración al sistema social, cultural y académico de la universidad (De Garay, 2005).

El segundo y tercer año es el periodo de involucramiento “medio” con la práctica docente. Es, básicamente, un ir y venir entre la práctica y la teoría. En el segundo año asisten cuatro semanas a las escuelas de práctica, mientras que en el tercer año, asisten ocho semanas. En consecuencia, en esta fase de la trayectoria escolar, dedican buena parte de su tiempo a la realización de las tareas y actividades que se desarrollan en el marco de los programas de estudio, pero sobre todo, formulan programas de trabajo (planeaciones) que serán implementados en las escuelas de práctica. Por tanto, en esta fase los estudiantes comienzan a tener un mayor número de encuentros y des-encuentros con lo que será su campo de trabajo. Las experiencias que se desarrollan en esta fase son, por consiguiente, más significativas para el estudiante; permitiéndole construir y reconstruir gradualmente sentidos a sus estudios.

El cuarto año es el periodo de involucramiento pleno con la práctica docente. Los estudiantes abandonan parcialmente las aulas de la escuela normal para dedicar la mayor parte de su tiempo a las actividades docentes. A la escuela normal asisten a las asignaturas y a las reuniones con los asesores que apoyan la formulación de las planeaciones de clase y avances del proyecto terminal, pero los tiempos son menores en comparación con los que dedican a las escuelas de práctica. De hecho, en este último año de estudios, dedican 22 semanas a la práctica docente. Por consiguiente, es en esta fase del trayecto donde los significados previos se reformulan y donde las experiencias individuales y colectivas se vuelven a reflexionar, porque ya no valen a la luz de lo que se vive o de lo que se practica.

Viene a colación la descripción de lo que sucede en cada una de las fases del recorrido escolar, porque permite establecer el momento o fase del recorrido escolar que resulta de particular importancia para reconstruir la experiencia escolar. Sin duda, sería conveniente estudiar a una misma generación desde el momento que ingresa a la escuela normal y hasta que culmina sus estudios profesionales, pero por cuestiones económicas y por la necesidad de delimitar analíticamente el momento de análisis, así como por los tiempos con que se cuenta para llevar a buen término la investigación, se consideró pertinente trabajar con los estudiantes que se encuentran en el último ciclo, es decir, en el cuarto año de estudios, o como mejor se conoce en el medio: 7º y 8º semestre. Se estableció que el cuarto año de estudios, posee una riqueza analítica de primer orden, básicamente porque los estudiantes ya tuvieron distintos acercamientos con lo que será su realidad laboral, pero también, porque permite reconstruir la diversidad de sentidos que los estudiantes asignan a su formación docente.

2.1.3. La entrevista como herramienta para reconstruir los sentidos asignados a los estudios

Para comprender los sentidos asignados a los estudios, se valoraron las distintas técnicas existentes en la investigación cualitativa, no obstante, se optó por hacer

uso de las entrevistas semidirigidas. La intención fue la de recuperar desde la propia voz de los estudiantes, el sentido otorgado a sus experiencias vividas tanto en la escuela normal como en las escuelas secundarias.

Al mismo tiempo, se consideró que las entrevistas tenderían a resaltar la singularidad y voz de cada uno de los estudiantes, la profundidad de sus experiencias, los procesos de encuentro y desencuentro con la práctica docente, las formas de relación con los estudiantes y profesores de secundaria. Se pretendía por tanto que las entrevistas no sólo proporcionaran acontecimientos relevantes, sino lo que Bertaux (1988) denomina “relatos de prácticas”, donde el sujeto explora el significado de las mismas y reflexiona históricamente sobre sus razones.

Por consiguiente, a partir de las entrevistas se pretende escapar de la visión positivista-cuantitativa en la que el sujeto es un dato, una estadística, y en su lugar, se busca restituir al sujeto y reconocer la complejidad de sus relaciones en el entorno escolar para tratar de hacer emerger sus propias realidades y significados.

Una de las primeras cuestiones que se tomaron en cuenta al momento de definir el número de entrevistados, tuvo que ver con las facilidades que se otorgaran en la Escuela Normal de Tlalnepantla para la realización del trabajo de campo. Para tal fin, se solicitó en los primeros días del mes de enero de 2015, de manera verbal la autorización ante la Directora de la institución. La respuesta fue positiva. La única condición puesta fue que el trabajo de campo no debía alterar el orden institucional ni mucho menos las actividades académicas.

Una vez que se estableció que se trabajaría con los estudiantes pertenecientes a 7º y 8º semestre de las especialidades en Biología y Química y que se conoció que había un total de 37 estudiantes, se consideró oportuno aplicar 8 entrevistas en cada especialidad, para reunir un total de 16 entrevistas; aunque finalmente se obtuvieron 17 entrevistas debido a que una estudiante pidió expresamente que se le aplicara la entrevista.

Para la selección de los entrevistados, se buscó intencionadamente contrastar las voces de los estudiantes, de acuerdo a los siguientes tres criterios:

- a) Hombres frente a mujeres
- b) Estudiantes que trabajan frente a estudiantes que no trabajan
- c) Estudiantes con desempeño académico sobresaliente frente a estudiantes con desempeño académico bajo y medio

El siguiente cuadro expone las características de los estudiantes a entrevistar

Especialidad	Sexo	Situación laboral	Desempeño académico*	Nombre asignado**
Biología	Mujer	No trabaja	Medio	Patricia
Biología	Mujer	No trabaja	Alto	Dolores
Biología	Mujer	Sí trabaja	Alto	Bertha
Biología	Mujer	Sí trabaja	Medio	Alizé
Biología	Mujer	Sí trabaja	Medio	Alisón
Biología	Mujer	No trabaja	Alto	Dana
Biología	Hombre	No trabaja	Alto	Vicente
Biología	Hombre	Sí trabaja	Medio	Martín
Química	Mujer	No trabaja	Alto	Karen
Química	Mujer	Sí trabaja	Alto	Felicia
Química	Mujer	No trabaja	Medio	Mayel
Química	Mujer	No trabaja	Medio	América
Química	Mujer	Sí trabaja	Alto	Alondra
Química	Mujer	No trabaja	Medio	Amalia
Química	Hombre	No trabaja	Alto	Facundo
Química	Hombre	Sí trabaja	Medio	Omar
Biología	Mujer	Sí trabaja	Medio	Gabriela

*El desempeño académico “alto” refiere a estudiantes con promedios superiores a 9.0, el desempeño “medio” refiere a quienes tienen promedios de entre 8.0 a 8.99 y el desempeño “bajo” a quienes tienen promedios menores a 7.99.

* Para evitar la identificación de los estudiantes entrevistados y para cumplir con el compromiso establecido con ellos, se sustituyeron sus nombres originales.

2.1.4. Los ejes de análisis del guion de entrevista

Taylor y Bogdan (1987) plantean que durante el proceso de construcción del guion de entrevista, se requiere fijar previamente los ejes de análisis pues representan el insumo básico para desprender las preguntas que se formularían a los entrevistados. A partir de la revisión de la literatura especializada sobre el tema, se ha considerado tomar tres grandes ejes de análisis que están presentes a lo largo del recorrido escolar: a) El contexto subjetivo de la acción, es decir, los motivos por los que decidieron estudiar en la Escuela Normal de Tlalnepantla y los motivos por los que eligieron la Licenciatura en Educación secundaria, b) La construcción de experiencias en las escuelas secundarias de práctica durante el séptimo y octavo semestre, y; finalmente, c) Los motivos *para* de los estudios orientados hacia la docencia, es decir, los sentidos que le otorgan los estudiantes a sus estudios.

Para el desarrollo de esta parte se diseñó un instrumento que permitiese dar cuenta de estas tres dimensiones, pero que a su vez contribuyera a identificar los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios. La matriz metodológica asociada a las dimensiones de análisis, así como el instrumento utilizado se presentan en el anexo 2.

Por último, es importante señalar que las entrevistas se realizaron entre enero y junio de 2016. Para la selección de los entrevistados, se dio preferencia a los cinco estudiantes que habían sido observados en las escuelas secundarias de práctica, y se incluyeron otros once que fueron seleccionados con base en su sexo, su situación laboral, su desempeño académico y la pertenencia equilibrada a la especialidad en biología y en química. En total, se entrevistó a 17 jóvenes

estudiantes, debido a que un estudiante solicitó expresamente que se le aplicara la entrevista.

2.2. Procesamiento de la información

Como primera actividad, se transcribieron los audios de las 11 entrevistas efectuadas a los futuros docentes a formato de texto (Word). Enseguida, se procedió a realizar una lectura atenta de los textos, tratando de identificar errores en la transcripción o ideas faltantes o incompletas. Una vez que las entrevistas estaban preparadas para su procesamiento, se les colocó un nombre de archivo de acuerdo al orden en que fueron efectuadas. Por ejemplo, a la entrevista 1, se le colocó el nombre: Ent_1, y así consecutivamente.

En sus inicios, las 11 entrevistas incluyendo las notas de los 6 estudiantes que no permitieron que se grabara la conversación, fueron exportadas al programa Atlas ti, en su versión 7.1 y se colocaron dentro de una sola Unidad Hermenéutica. Durante el análisis de la información, siempre se tuvo presente la búsqueda de los sentidos asignados a los estudios.

Para identificar los diversos sentidos, se recuperó la voz de cada uno de los estudiantes y la forma en que expresaron su relato. El objetivo de ello consistió en apegarse lo más posible al sentido que el estudiante hiciera de sus estudios, entendido como un acto de recolección y de trabajo artesanal. Es decir, se intentó objetivar sus relatos, sus expresiones de vida cotidiana, lo vivido y percibido durante su proceso de formación.

En este sentido, la labor intelectual se orientó a interpretar lo que el entrevistado dejó a la escucha, cuidando de asignar como “sentido”, sólo aquellas ideas que tuvieran un correlato personal, histórico y que atendiera a lo experimentado significativamente por los estudiantes. Se trató como señala Weiss (2012: 28) de “comprender determinado significado en el contexto de otros significados

simultáneos (como partes de un todo; el círculo hermenéutico como configuración de sentidos), y se trata de modificar nuestras anticipaciones de sentido hasta que logren ser interpretaciones pertinentes a lo que dice el texto (la espiral hermenéutica)”.

No obstante, durante el proceso, se hizo necesario ir tomando nota de las historias personales de cada entrevistado, de sus contextos históricos, de sus antecedentes escolares, económicos y culturales, que sirvieran como elementos para comprender el sentido de sus estudios. Las notas de cada estudiante, se fueron colocando en el área de recordatorios (memos), del programa Atlas ti, de forma tal, que al final del análisis de las entrevistas, se pudiera tener un reporte detallado de cada uno de los estudiantes.

De esta manera, dentro del marco analítico de interpretación, se tomó en cuenta la situación personal, económica, escolar y cultural del estudiante, ya que como bien indica Guzmán (2004) las condiciones de existencia influyen en la manera de construir el sentido.

2.3. Nombrar los sentidos

En la investigación cualitativa, la construcción de categorías se constituye en un componente fundamental dentro del proceso de análisis e interpretación de la información. Las categorías consisten en una agrupación de ideas o expresiones que adquieren mayor relevancia en los discursos de los entrevistados. De este modo, las categorías constituyen un mecanismo esencial para reducir analíticamente la información recabada (Straus, 2002, Torres, 1998).

El nombre que se le asigna a las categorías, proviene del uso lingüístico que los entrevistados hacen de su propia realidad. Así los nombres reflejan las facetas y relaciones más generales que aparecen entre los distintos componentes y contextos sociales y culturales que aparecen en los discursos de los entrevistados (Camarena,

2010), y a su vez, se combinaría con categorías conectadas con teorías o investigaciones empíricas más abstractas. De esta manera, se consideró que al prestar atención al doble juego hermenéutico entre las dimensiones más inductivas o descriptivas (perspectiva emic) y las más deductivas o teóricas (perspectiva etic), se arribaría a la construcción de categorías más objetivas y propias de la investigación cualitativa.

2.4. La estrategia para conocer el perfil social, económico, cultural y escolar de los estudiantes

El segundo momento de la investigación tiene como propósito conocer los rasgos de los estudiantes que se ubican en cuarto año de las especialidades en Biología y Química de la Escuela Normal de Tlalnepantla. Se trata de realizar un primer acercamiento a sus características sociales, económicas y escolares que permita conocer quiénes son, qué hacen, a qué se dedican y por qué llegaron a la educación normal.

Para alcanzar esta tarea, se consideró pertinente diseñar un instrumento que permitiera conocer y caracterizar a los estudiantes bajo estudio. Las dimensiones de análisis quedaron diseñadas de la siguiente manera:

Datos generales y laborales. En la investigación, se optó por ubicar al estudiante en los distintos contextos sociales y laborales en que desarrolla su acción, por lo que una primera sección del cuestionario incluye las características individuales de los estudiantes tales como es el sexo, la edad y el estado civil. Es igualmente importante conocer la condición laboral de los estudiantes así como el tiempo que dedican a dicha actividad.

Trayectoria escolar previa y motivos para estudiar en la escuela normal. En esta dimensión, se intentará reconstruir algunos elementos del nivel medio superior de procedencia de los estudiantes normalistas. Se consideró importante recuperar

algunos rasgos de los bachilleratos de origen para identificar el posible vínculo entre el bachillerato de procedencia y la decisión de elegir la escuela normal; asimismo, en esta sección, se cuestiona a los estudiantes sobre las razones y/o motivos por las que decidieron estudiar en la Normal de Tlalnepantla, así como la Licenciatura en Educación Secundaria.

Nivel socioeconómico. Dentro de la tradición sociológica, el nivel socioeconómico representa un referente fundamental para ubicar, el estrato al cual pertenecen los estudiantes, en nuestro caso, los estudiantes de la Escuela Normal de Tlalnepantla. Conocer el nivel socioeconómico, será a su vez de gran utilidad, pues permitirá tener una idea bastante cercana al estrato al cual pertenecen los estudiantes de 4º año. El nivel socioeconómico puede ser visto a través de los bienes y servicios con que cuentan en casa, por ejemplo, el tipo de vivienda, si cuentan o no con agua potable, agua caliente, drenaje, piso de azulejo o loseta, teléfono fijo, televisión por cable, DVD, auto propio de la familia, lavadora de ropa, horno de microondas, computadora de escritorio, lap top, lpad/tableta, impresora, conexión a internet, personal de apoyo a las labores domésticas, pantalla plana, y teatro en casa. De igual forma, se agregaron otros indicadores como son: el espacio privado para estudiar en casa, la percepción subjetiva respecto de los recursos económicos en casa, el tiempo de traslado de casa a la escuela normal, la escolaridad de los padres así como el principal medio de transporte que utilizan para llegar a la escuela.

2.4.1. La aplicación del instrumento

El instrumento de recopilación de la información, obtenido a partir de las dimensiones previamente señaladas, se presenta en el anexo 1. Hay que recordar que el universo de estudio lo componen los estudiantes de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria de las especialidades en Biología y Química. Dado que la matrícula escolar de dichos semestres, durante el ciclo escolar 2015-2016, estaba compuesta por 37 estudiantes de ambas especialidades, se optó por aplicar el instrumento a la totalidad de estudiantes.

Antes de la aplicación definitiva del instrumento, se hizo una prueba piloto para verificar que efectivamente las preguntas, la redacción, las opciones de respuesta y la organización del cuestionario fueran las adecuadas. Después de esta prueba, se identificaron algunos errores, principalmente de comprensión de las preguntas que fue necesario corregir. Con el cuestionario corregido, se procedió a su aplicación durante los meses de septiembre y octubre de 2015, para después capturar la información y elaborar la base de datos.

2.5. La estrategia para identificar y describir las prácticas pedagógicas más frecuentes en las escuelas secundarias de práctica

Para contar con una idea lo más cercana posible sobre las prácticas pedagógicas más frecuentes, que a su vez sirven como plataforma para construir el sentido a los estudios, se consideró importante incorporar dentro del análisis, algunos de los episodios o acontecimientos más relevantes y frecuentes de lo que sucede al interior de las aulas de clase de educación secundaria. Para ello, se planteó como estrategia, efectuar un trabajo de observación en las escuelas secundarias de práctica.

Sin embargo, resultaba sumamente complejo dar seguimiento a los 37 futuros docentes en sus escuelas secundarias de práctica, por lo que se decidió focalizar la mirada en aquellos futuros docentes que fueran analíticamente más representativos y que permitieran entender la fina red de acontecimientos que se tejen en las escuelas secundarias.

Por esta razón, se optó por dar seguimiento a una pequeña cantidad de estudiantes, que entre sí, contaran con características que pudiesen marcar diferencias y/ o contrastes en la manera en que desarrollan sus prácticas pedagógicas.

El primer criterio que se siguió para determinar la cantidad de estudiantes a observar, se estableció a partir del grado de profundidad en la información a obtener. Entre mayor fuese la cantidad de estudiantes a observar, menor sería la posibilidad de observarlos por un tiempo prolongado en sus escuelas secundarias de práctica. En este marco, se decidió observar a cinco estudiantes a lo largo de todo el 7º semestre en sus escuelas secundarias de práctica.

Los criterios que se siguieron para elegir a los estudiantes fueron los siguientes:

- a) Que hubiese representatividad en ambas especialidades. Por ello, se seleccionó a tres estudiantes de la especialidad en biología y a dos de la especialidad en química.
- b) Para cada especialidad, se buscó un equilibrio entre hombres y mujeres (tres mujeres y dos hombres).
- c) Para cada especialidad, estudiantes con alto desempeño académico frente a estudiantes con mediano desempeño académico; y,
- d) Para cada especialidad, estudiantes que estuvieran en escuelas secundarias geográficamente distribuidas en el Municipio de Tlalnepantla.

A continuación se presentan las características de cada uno de los estudiantes a observar:

Estudiante*	Especialidad	Sexo	Desempeño académico	Escuela secundaria**
Dolores	Biología	Mujer	Alto	S1
Bertha	Biología	Mujer	Alto	S2
Martín	Biología	Hombre	Medio	S2
América	Química	Mujer	Alto	S3
Omar	Química	Hombre	Medio	S3

*La letra utilizada refiere al primer nombre del estudiante a observar.

** La letra hace referencia a la clave asignada a la secundaria donde efectuaron sus prácticas docentes

2.5.1. Las dimensiones de observación durante las prácticas pedagógicas

A continuación, se enlistan las dimensiones analíticas, desde las cuales se intentará reconstruir las prácticas más frecuentes en las escuelas secundarias.

1.- *Dimensión pedagógica*: Lo pedagógico es una categoría central, tiene un carácter múltiple, abierto, complejo e incierto que depende del juego de interacciones sociales que se dan entre los futuros docentes y los estudiantes de educación secundaria. Comprende los saberes acumulados, plasmados en las planificaciones de clase, que los futuros docentes ponen en marcha para que los estudiantes de educación secundaria adquieran los conocimientos establecidos en los programas de estudios. También es una dimensión que abre la posibilidad de que los futuros docentes reflexionen y otorguen sentido a sus estudios a partir de las vivencias, experiencias y acontecimientos, muchas veces inesperados que se derivan del contacto afectivo y emocional con los “otros”, y que tienen lugar al interior del aula de clases.

2.- *Dimensión social*: Los encuentros sociales y subjetivos con los “otros” merecen atención especial, no sólo porque contribuyen sustancialmente a la delimitación de las prácticas pedagógicas más frecuentes, sino porque permiten dotar de sentido dichos encuentros. Asimismo, dentro de los procesos de interacción es necesario incluir las tensiones y desencuentros con los “otros”, no sólo para dar a conocer las problemáticas que surgen del encuentro social, sino también, para tratar de entender la manera en que estos tipos de interacción se relacionan con el sentido otorgado a la formación docente.

2.5.2. Las visitas de observación en las escuelas secundarias

Para facilitar el trabajo de observación, se solicitó a los futuros docentes, su carga docente, donde se identificó que no estarían frente a grupo todos los días y, en aquellos casos en que tenían asignada una o más asignaturas, lo harían por dos o

tres días a la semana, en lapsos de tiempo de 50 minutos. Ante ello, se tomó la decisión de observar de una manera equilibrada a los cinco estudiantes seleccionados, tomando en consideración que durante el séptimo semestre sólo estarían 12 semanas en las escuelas de práctica.

Se realizaron dos sesiones de observación por semana, durante el periodo de septiembre a diciembre de 2015, dando un total de 24 registros de observación, prácticamente cinco registros por estudiante. En cada sesión de observación, se llevaba un registro, donde se anotaba el nombre del observado, la fecha, la hora, el lugar, la actividad desarrollada y la descripción de la misma.

Cierre del capítulo

Estudiar los sentidos que los estudiantes de educación normal asignan a sus estudios orientados hacia la docencia, requiere de una aproximación metodológica que facilite el encuentro cara a cara con los estudiantes, pero también la presencia del investigador en varias de las prácticas que se desarrollan día a día en las escuelas secundarias de práctica. En este sentido, la investigación cuantitativa y cualitativa representarían las dos estrategias metodológicas que mejor se ajustarían a las necesidades de la investigación.

Por su parte, la investigación cuantitativa, permitirá acercarse al conocimiento de los de los perfiles sociales, culturales, económicos y de antecedentes escolares de los estudiantes. En cambio, la etnografía ofrecerá la posibilidad de estudiar la manera en que los estudiantes tejen y desarrollan la diversidad de prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias de práctica. Este ejercicio etnográfico resultaría de suma trascendencia, debido a que contribuirá a describir la manera en que los estudiantes van desarrollando sus propias experiencias pedagógicas, y en ese marco, construyendo y asignando diversos sentidos a sus estudios.

Finalmente, se consideró que la entrevista a profundidad, permitiría estudiar objetivamente las historias personales y sociales de los estudiantes, y en ese sentido, hacer emerger la diversidad de sentidos que asignan a sus estudios.

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN NORMAL Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESTADO DE MÉXICO

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito hacer un recuento de los distintos procesos históricos y de transformación por los que ha atravesado la educación normal en el Estado de México. Para ello, el capítulo se ha organizado en torno a tres grandes apartados. En el primero, se presta atención a los distintos procesos y actores que dieron origen a la educación normal en el Estado de México, para a partir de allí, establecer una articulación entre el sello que le dieron sus fundadores al esquema de formación de docentes y los procesos de crecimiento institucional que tuvieron lugar durante la década de los setenta y ochenta.

En el segundo apartado, se hace un análisis en las relaciones educación normal y Estado durante la década de los noventa. Se presta especial atención al Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTyFAEN), debido a que de allí se derivaron varias transformaciones a nivel organizacional y curricular en las escuelas normales; como producto de este Programa, surge el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), que es el que actualmente rige la formación de los futuros docentes de educación secundaria, objeto de esta investigación.

Finalmente, en el tercer apartado, se exponen dos de las políticas públicas encaminadas a transformar los procesos de gestión y de organización docente en las escuelas normales: el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE). Se discute su pertinencia y sus posibles cambios e implicaciones en los procesos de formación de los futuros docentes de educación básica.

3.1. El origen de la educación normal en el Estado de México

Ducoing (2004) señala que es en las últimas décadas del siglo XIX cuando puede ser ubicado lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, a partir de diferentes esfuerzos por parte del Estado por institucionalizar la formación del profesorado de la escuela primaria². En el Estado de México, la formación de maestros tiene su origen en el año de 1872 cuando se expidió la Ley Orgánica que facultó al Instituto Científico y Literario para impartir la carrera de instrucción primaria. Sin embargo, con el reconocimiento social que adquirió la formación de maestros y ante la necesidad de contar con un mayor número de profesores de instrucción primaria, en el año de 1882 en una sesión solemne presidida por el Gobernador José Zubieta, se inauguró la Escuela Normal de Profesores. A partir de este momento, se abrió una etapa caracterizada por la tradición, la disciplina, la exaltación de valores e ideales que muy pronto se convertirían en los referentes fundamentales de la cultura magisterial (Hernández, 2006; Mercado, 2007).

De manera paralela, en 1891, el entonces gobernador del Estado de México, José Vicente Villada decidió unificar el asilo para niñas Huérfanas, creado en 1871, con la escuela primaria que llevaba su nombre, y fundó, también por decreto, la Escuela Normal de Artes y Oficios para señoritas. En 1918, la Normal de Profesores y de Señoritas se fusionaron por iniciativa del Gobierno del Estado, pero en 1921 se separaron, debido a que ambas instituciones tenían tradiciones culturales y prácticas de formación de docentes completamente distintas, no obstante, en 1936, se fusionaron de nueva cuenta adquiriendo el nombre de Escuela Normal de Profesores (Mercado, 2007).

² Además, Ducoing (2004) señala que en el periodo posterior al movimiento de independencia, la Compañía Lancasteriana fue la encargada de instaurar un sistema de enseñanza encaminado a formar a los futuros maestros que el país requería. De hecho, a dicha Compañía se le atribuye el hecho de haber promovido las incipientes prácticas de formación del profesorado, además de ser la única instancia que se hizo cargo de la educación en el México independiente.

La Escuela Normal de Profesores contaba con un internado tanto para hombres como para señoritas, y en ambos, el método de enseñanza estaba basado en la disciplina, el orden y el respeto. Bajo este método, se formaron generaciones de maestros que en poco tiempo, algunos de ellos, lograron destacar en el ámbito académico y político de la entidad. Incluso, se puede señalar que de este grupo de “maestros” destacados, surgieron los impulsores del normalismo en el Estado de México, quienes a su vez, desde sus distintos espacios de poder, se encargaron de vigilar y reproducir las tradiciones pedagógicas y culturales adquiridas durante su proceso de formación docente (Hernández, 2006; Mercado, 2007).

Sin embargo, tuvieron que pasar varios años para que se cristalizara la idea de crear nuevas escuelas normales en la entidad. De hecho, de entre los egresados de las primeras normales, surgieron las iniciativas, que se hicieron llegar a las autoridades de educación del Estado de México, para crear la Normal No. 3 de Toluca (1959), la Normal de Atlacomulco (1960), la Normal de Tlalnepantla (1960), la Normal de Chalco (1962) y la Normal Superior del Estado de México (1968). La creación de estas escuelas normales obedeció principalmente a la necesidad de ampliar la formación de docentes a aquellos municipios que para la época contaban con un mayor grado de desarrollo social y económico, pero también, a la importancia que para efectos políticos, tenía la creación de nuevas escuelas normales (Pineda, 2006).

A su vez, la creación de estas escuelas, tomó como modelo las primeras escuelas normales creadas en la entidad, por lo que se implantaron determinados métodos de enseñanza, e ideas que se expresaron en prácticas culturales, políticas y educativas y en determinados patrones de comportamiento, que muy pronto permearon las relaciones sociales al interior de las escuelas normales de reciente creación (Hernández, 2006; Pineda, 2006).

3.1.1. Hacia la profesionalización del magisterio en el Estado de México

Con fundamentos discursivos diferenciados y orientaciones formativas diversas, la educación normal experimentó durante las décadas de los sesentas y setentas una serie de reformas importantes con la intención de profesionalizar al futuro docente de educación básica. La profesionalización puede ser entendida como la pretensión de formar docentes mejor preparados, capaces de ofrecer una educación acorde con las exigencias del contexto, pero también implica la posibilidad de que todo egresado de educación normal, pudiese transitar hacia otros niveles y grados académicos del subsistema de educación superior (Ducoing, 2013).

En específico, durante la década de los sesenta, la discusión giró en torno al papel que venía desempeñando la educación normal en el contexto del sistema educativo. Las principales reformas impulsadas durante dicha década (1960 y 1969) buscaron que la formación normalista tuviera un mayor reconocimiento académico y social. La más importante fue la de 1969, en la que se estableció la separación del nivel de enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplió el plan de estudios a cuatro años. En el Estado de México, dicho plan no se aplicó, pues el gobernador Hank González consideró que sus contenidos y propuestas no aportaban suficiente a la formación docente (Figueroa, 2000; Pineda, 2006).

Tres años más tarde (1972), a nivel nacional se realizaron algunos cambios a la reforma de 1969. En cambio, en el Estado de México se decidió que era necesario diseñar, en concordancia con los lineamientos de la propuesta nacional³, un plan de estudios que estuviera acorde con las necesidades de formación en la entidad. Uno de los actores centrales dentro de este proceso fue Carlos Hank González, quien

³ La propuesta nacional, establecía que se estudiara simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar en conjunto con el bachillerato en ciencias sociales, lo cual implicaba cambios curriculares de mayor envergadura. Se le restó importancia curricular a la formación como profesores y se incrementaron las asignaturas del bachillerato, específicamente, los estudiantes debían cursar un total de 101 asignaturas en un lapso de 8 semestres (IEESA, s/a).

en su calidad de gobernador, conformó una “Comisión Especial” encargada de reestructurar y proponer un plan de estudios para educación normal.

La propuesta de reforma, emanada de dicha Comisión, estableció la separación curricular del bachillerato y la educación normal, y por tanto, “instituir el bachillerato como antecedente del Ciclo Normal” (Hernández, 2006: 49). Específicamente, planteó que en los cuatro primeros semestres se ubicarían las asignaturas del bachillerato y en los siguientes cuatro semestres las de educación normal. En la propuesta de reforma, la Comisión, se apoyó del recién creado Colegio de Ciencias y Humanidades, quien con ideas innovadoras y claras sobre el papel de la educación media superior en el contexto educativo, le dio un matiz especial. Estableció la enseñanza centrada en el estudiante, la cual incluía la participación activa del estudiante, el autoestudio, la introducción en la investigación y la reorganización interna de las escuelas normales. El plan de estudios fue aprobado en 1973 y conocido entre los círculos académicos como el “Plan de Estudios Estado de México” (Pineda, 2006).

De nueva cuenta, en 1975 se reformuló el Plan de Estudios a nivel nacional, con la salvedad de que en esta ocasión, se buscaba la profesionalización de los docentes en servicio⁴. No obstante, por sugerencia del Gobernador Hank González no se acató a cabalidad la reestructuración curricular propuesta por la Secretaría de Educación Pública (Pineda, 2006). En su lugar, Hank González conformó una comisión encargada de revisar y estudiar las posibles modificaciones al “plan de estudios Estado de México”. Después de una serie de encuentros y consultas con el magisterio estatal, se decidió agregar un año más al periodo de formación normal, y en este caso, se le integraron algunas asignaturas propias de la entidad, como por

⁴ La razón por la que se orientó únicamente a éstos, se debió a que se requería mejorar no sólo el nivel educativo de los docentes en servicio sino también su reconocimiento social. En el plano curricular, las asignaturas que articulaban el saber disciplinar con el docente utilizaron el término “didáctica” en lugar de metodología. De esta manera, las asignaturas quedaron conformadas de la siguiente manera: matemáticas y su didáctica, español y su didáctica, etc.

ejemplo, Geografía del Estado de México, Historia del Estado de México y Cultura del Estado de México. Este hecho, adquirió una particular relevancia al interior del subsistema de educación normal, pues contribuyó a ir sentando las bases y generar entre los directivos, docentes y estudiantes, un mayor sentimiento de arraigo, de apego e identidad hacia la cultura y las tradiciones de la entidad.

Sin embargo, el Estado de México no estuvo exento de los señalamientos e inconformidades por parte de la Secretaría de Educación Pública, quien indicó que los planes de estudio de primaria y normal son potestad de la federación y es la federación quien dispone cuáles son los contenidos que deben contener. El gobernador Carlos Hank González, a través de distintos medios, fue quien manejó muy hábilmente la situación y anunció públicamente que los planes de estudio emitidos por la autoridad federal se estaban cumpliendo de acuerdo a la norma, empero, el Estado de México tenía sus propias dinámicas y necesidades de formación de docentes (Pineda, 2006).

3.1.2. El crecimiento institucional

El estudio del crecimiento del subsistema de educación normal en el Estado de México, revela un hecho que, para efectos de la investigación, resulta sumamente interesante. El proceso de crecimiento institucional más marcado tiene su antecedente en la primera mitad de la década de los setenta y, lo más interesante del tema, es que se presenta durante el periodo de gobierno de Carlos Hank González (Gobernador Constitucional del Estado de México de 1969 a 1975).

En este sentido, no es casual que dicho crecimiento se presentara en estos años. Hay que recordar, que Carlos Hank González egresó en la década de los treinta de la Escuela Normal de Profesores ubicada en la Ciudad de Toluca, trabajó en diversas escuelas del medio rural y además estuvo al frente del Departamento de Enseñanza Secundaria y Normal. Este reconocimiento como profesor, como excelente negociador político y como conocedor de las principales problemáticas

por las que atravesaba la educación en el Estado, le valieron para promover al interior de su gobierno, con el apoyo de su Director de Educación Pública, el Profr. Agripín García Estrada y con el Profr. Gilberto Hernández Castro Jefe del Departamento de Educación Normal, el Programa de “Expansión de la Educación Normal en el Estado de México”.

En la justificación de dicho programa se establecía que la población en la entidad había crecido en un 102% a lo largo de la década de los sesenta, por lo que se tornaba imperativo sentar las bases para responder a las necesidades de formación de docentes para los siguientes años. Por tanto, se requería estructurar una red de 30 instituciones educativas de educación normal para los próximos 30 años, siendo que de manera inmediata se requería crear escuelas en aquellos Municipios que exponían el mayor grado de desarrollo. Y, este proceso, permitiría que en el futuro el Estado de México tuviera sus propios profesores, radicados en sus localidades de origen, lo cual evitaría la importación de profesores de otros estados, principalmente del Distrito Federal (Hernández, 2006).

En este marco, el proyecto fue negociado tanto con los poderes locales como con el gobierno Federal, y en poco tiempo, fue aprobado, con lo cual se iniciaron las tareas para llevar a cabo la creación de nuevas escuelas normales en distintas regiones del territorio mexiquense.

Durante la administración de Hank González, se crearon 20 escuelas normales, adicionales a las 7 existentes. En las siguientes administraciones se continuó con el proyecto iniciado por Hank González. En la administración de Jorge Jiménez Cantú (1975-1981), se crearon 7 normales, en la administración de Alfredo de Mazo González (1981-1986), sólo se creó una escuela normal, y es hasta la administración de Mario Ramón Beteta (1987-1989) que se crea la última escuela

normal; lo cual permite hablar en la actualidad de una red de 36 escuelas normales dependientes administrativa y financieramente del gobierno del Estado de México⁵.

En los primeros años de creación, las escuelas normales se enfrentaron a una serie de problemáticas, como por ejemplo, tenían que rentar o solicitar en calidad de préstamo las instalaciones o los terrenos donde se ubicarían las normales. Pero con el devenir de los años, y con ciertas negociaciones entre los gobiernos municipales, el gobierno estatal y las autoridades educativas, es que se fue dotando de terrenos e instalaciones propias a las escuelas normales. Lo más interesante, es que como parte del programa de Hank González, las normales creadas, especialmente, durante la década de los setenta, se desarrollaron al margen de personalidades cercanas al mismo; e incluso, buena parte de los profesores que llegaron a las nuevas normales, egresaron o se encontraban en servicio al interior de las normales de la Ciudad de Toluca.

De esta forma, la tarea de los maestros fundadores fue la de preservar y asegurar la permanencia de la institución originaria, además de que, se encargarían de vigilar la transmisión a las nuevas generaciones de una especie de herencia acumulada basada en la tradición pedagógica, la disciplina, el orden y el respeto (Pineda, 2006). Este proceso dio paso al reforzamiento de ciertas creencias, tradiciones, símbolos, comportamientos y valores que configuraron y dieron sentido a la identidad cultural del magisterio.

⁵ Hay que señalar que al interior de la Entidad, también es posible encontrar la Escuela Normal Rural “Gral Lázaro Cárdenas del Río”, mejor conocida como Normal de Tenería. Dicha escuela fue creada en 1927, como parte de las 36 escuelas normales rurales creadas en la década de los veinte y treinta a lo largo del país. Algunas de sus principales características es que brinda acceso a estudiantes procedentes de la clase campesina, mantiene el sistema de internado; los ejes de su formación están basados en las ideas marxistas-revolucionarias y su matrícula para el ciclo escolar 2013-2014 fue de 552 estudiantes, siendo atendidos por un total de 52 maestros.

3.1.3. La profesionalización del magisterio: la reforma de 1984

Constituye un ejercicio común en el estudio de los procesos de transformación de la educación normal, tomar el año de 1984 como un momento clave para entender su configuración actual⁶. En efecto, en dicho año, se realizó una reforma fundamental que elevó a nivel licenciatura los estudios efectuados en las escuelas normales, pero a su vez, implicó un cambio en los contenidos y esquemas curriculares.

En este sentido, el nuevo esquema curricular estuvo marcado por cuatro componentes, a saber: a) una organización curricular con base en un tronco común y un área específica de formación; b) una marcada orientación hacia la investigación; c) la desaparición de las didácticas y; d) una “disminución” de la carga curricular (Ducoing, 2013).

De manera esquemática, se exponen cada uno de dichos componentes:

- a) En cuanto al primero, se estableció un tronco común tanto para la Licenciatura en Educación Primaria como para Educación Preescolar, conformado por un grupo de materias instrumentales y tres líneas formativas: social, pedagógica y psicológica. En cuanto al área de formación específica, se estableció que las asignaturas estuviesen vinculadas con la estructura académico-organizacional de las escuelas primarias y de preescolar.
- b) En el segundo componente, se pretendió introducir a los futuros docentes en las prácticas de investigación, bajo la lógica que haciendo investigación se mejoraría su propia práctica docente, a la vez, que diseñarían propuestas de intervención acordes con las necesidades del grupo.

⁶ De acuerdo a Ducoing (2013), desde la década de los cuarenta, cuando se celebró el Primer Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, se destacó la relevancia de profesionalizar la formación de los maestros, sin embargo, tuvieron que pasar cerca de cuarenta años para que esta petición se hiciera realidad. Así la reforma de la educación normal no podía postergarse pues se trataba de una forma de dar respuesta a las presiones profesionales, laborales y sindicales de los maestros.

- c) En relación al tercer componente, se suprimieron los cursos de didáctica y didáctica especial –introducidos en la reforma del 75-, y en su lugar, se introdujeron las asignaturas denominadas laboratorios de docencia que recorrían todo el currículo a partir del 3er semestre. Al mismo tiempo, se suprimieron las asignaturas de pedagogía general, filosofía e historia de la educación.
- d) En el cuarto componente, se redujo la carga curricular que se había incorporado en la reforma del “75 reestructurado”, el cual contenía 75 asignaturas, y en cambio, en la reforma del 84 el currículo quedó conformado por 60 asignaturas (Ducoing, 2013).

Al mismo tiempo, el hecho de incorporar la educación normal dentro del subsistema de educación superior, planteó por un lado, un cambio en los requisitos de ingreso para los estudiantes, es decir, se exigió que contaran obligatoriamente con estudios de bachillerato. Pero por otro lado, se estableció que las instituciones debían desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.

Esta serie de cambios que trajo consigo la reforma, obligó a las autoridades educativas del Estado de México, a buscar mecanismos de negociación con la autoridad federal para evitar que la reforma surtiera efecto de manera inmediata. Es así que se autoriza que en el Estado de México, iniciara su ejecución a partir de 1985. Durante ese lapso, se organizaron reuniones regionales y estatales para discutir a profundidad las implicaciones de la reforma y sobre todo, para plantear y hacer las modificaciones organizacionales y administrativas que la reforma demandaba.

En este sentido, a medida que la reforma se impregnaba entre los distintos actores que conforman la educación normal en la entidad, fue evidente que no estaban preparadas para afrontar con éxito las tareas que imponía el ser y asumirse como Instituciones de Educación Superior. Se debe decir que la reforma del 85 atendió

los reclamos y exigencias históricas del magisterio, empero, no se tomaron en cuenta las condiciones materiales y capacidades académicas con que operaban las escuelas normales. Se omitió que no contaban con los acervos bibliográficos para afrontar las exigencias que planteaba la propuesta curricular, ni tampoco se contaba con la planta docente que contara con la experiencia, la formación, ni con los referentes teóricos ni metodológicos para enseñar a hacer investigación. Lo más grave aún, es que se incrementaron las asignaturas teóricas y se disminuyeron aquellas que apoyaban la interacción con las escuelas de educación básica, lo que vino en desmedro de la formación del docente⁷ (Mercado, 1993; Naranjo, 2003; Savín, 2003).

Además, vale señalar que la reforma de 1984 no modificó el diseño arquitectónico de las escuelas normales del Estado de México. Esto es, el hecho de haber adquirido el nivel de licenciatura, no produjo cambios sustanciales en torno a su infraestructura física instalada (número de edificios y aulas). Este punto es importante, porque más allá de que existen tamaños institucionales altamente diferenciados entre escuelas, hay una gran mayoría de instituciones, entre las que se incluye la Normal de Tlalnepantla, que se encuentran lejos de las características, espacios físicos, aulas, laboratorios, áreas verdes o canchas deportivas, con que cuentan las universidades públicas.

⁷ Habría que señalar que en los años posteriores a la reforma, la matrícula del subsistema de educación normal a nivel nacional, disminuyó considerablemente. De acuerdo a los datos de Mar Velasco (2013), en el ciclo escolar 1984-1985 existían un total de 119 mil 623 estudiantes inscritos en nivel Licenciatura –lo cual excluye a los de normal básica-, mientras que para el ciclo escolar 1991-1992, la matrícula se ubicó en 104 mil 799 estudiantes, lo que representó una disminución del 12.3%. Pero habría que señalar que este descenso en la matrícula está relacionado con la exigencia de contar como antecedente el bachillerato y con una política que “recomendaba” limitar el ingreso a aquellos estudiantes que estuviesen por encima de la edad óptima para ser docentes. En el caso del profesorado la situación fue completamente distinta. En el ciclo 1984-1985 se reportaron un total de 5 mil 488 profesores a nivel nacional, mientras que para el ciclo 1991-1992 se ubicó en 12 mil 215 profesores, es decir, se dio un aumento del 122%. Lo mismo sucedió con el número de establecimientos. En el mismo periodo de análisis, se pasó de tener 251 establecimientos a 476, esto significó un crecimiento del 89.6%.

3.2. La década de los noventa y los vaivenes de la formación docente

La idea de la modernización del sistema educativo, adquiere particular relevancia desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), pero no es sino hasta el sexenio de Carlos Salinas de Gortari que la modernización educativa adquiere sentido. Justamente, en los noventa se llevaron a cabo diversas modificaciones a la educación normal, con la intención de mejorar la calidad y la pertinencia de los servicios ofrecidos en su seno.

Una de las primeras acciones que, en materia educativa, emprendió el gobierno de Salinas fue la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), suscrito en mayo de 1992. Dicho Acuerdo tenía como objetivo principal, transferir las responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal a los gobiernos de las entidades federativas. Es decir, se transfirieron los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y de educación normal a los gobiernos de los estados. No obstante, se estableció que el Estado conservaría las funciones normativas, el diseño de los planes de estudio y la capacidad de asignar la mayor parte de los recursos económicos a los estados.

En este marco, el Acuerdo implicó nuevos retos para la educación normal. Ya no sólo se trataba de descentralizar y redistribuir competencias sino de emprender la transformación del sistema de formación de maestros y de avanzar hacia la integración de un subsistema nacional de formación de maestros y, sumar al mismo tiempo, los subsistemas estatales de formación de maestros en cada estado de la República (Arnaut, 2003).

Así pues, a partir del ANMEB se modificaron sustancialmente los esquemas de trabajo al interior de las escuelas normales, y además se abrió la posibilidad, aunque con algunas tensiones y dificultades, de que sus problemáticas fueran atendidas de una manera más oportuna e inmediata por parte de la autoridad estatal. Al mismo

tiempo, se amplió el margen de acción para que las autoridades diseñaran, con base en sus propios mecanismos, estrategias de solución a las necesidades históricas de las escuelas.

Empero, con el ANMEB, se transformó el fenómeno de la centralización de la educación normal, pasó de estar en manos del gobierno federal a estar en manos de los gobiernos estatales, en este caso, del Estado de México; y contrariamente a lo que se esperaba, la transferencia del subsistema hacia la entidad, limitó la posibilidad de que las escuelas normales mejoraran su margen de acción y de toma de decisiones. Prácticamente, las decisiones académicas y organizacionales son tomadas desde las esferas directivas y acatadas, sin posibilidad de réplica alguna, por parte de las escuelas normales. Es decir, hay un mayor control y regulación por parte de la autoridad estatal, por lo que buena parte del trabajo académico e incluso cultural, que se desarrolla al interior de las normales, se efectúa con base en el cumplimiento de la reglamentación estatal.

Por otro lado, el ANMEB, la Reforma a la Ley General de Educación en 1993⁸, y las propuestas del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), sentaron las bases para la creación en el año de 1996 del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). Sus líneas de acción fueron cuatro: la Reforma Curricular de las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales para todos los niveles y modalidades de la educación básica, b) el perfeccionamiento del personal docente de las escuelas normales, c) la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y, d) el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales.

⁸ En marzo de 1993 se reformó el artículo tercero constitucional. La reforma establece los siguientes puntos: 1) Se explicita la obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria y; 2) Se decreta el carácter obligatorio de la educación secundaria.

Como parte de las acciones del PTFAEN, en 1997 entró en vigor el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, en 1999 los planes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Secundaria, en 2002 el de la Licenciatura en Educación Especial, Artística y para el Medio Indígena. Lo relevante del PTFAEN es que conservó el carácter de Licenciatura, adquirido en la reforma de 1984, así como el requisito de los estudios de bachillerato para ingresar a éstas. Al mismo tiempo, redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación y centró el interés en las asignaturas relacionadas con la formación y la práctica docente (Arnaut, 2003).

Es importante destacar, que el PTFAEN obtuvo una mayor aceptación por parte del magisterio y de las comunidades normalistas, en parte, porque se realizó en un contexto económico y social mucho más favorable, en comparación con la reforma de 1984, además, porque se puso en marcha después de la descentralización de la educación básica y normal, al mismo tiempo que estuvo marcado por otros programas educativos reformistas, la implementación de carrera magisterial y la imperiosa necesidad, vertida a través de los discursos oficiales, de mejorar la calidad de la educación (Arnaut, 2003).

3.2.1. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999). Plan vigente

Dado que en la investigación, se ha optado por tomar como objeto de estudio a los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Educación Secundaria, de la Escuela Normal de Tlalnepantla, es conveniente exponer de manera detallada algunos rasgos y características del plan de estudios puesto en marcha desde 1999 y que actualmente se encuentra vigente. La idea consiste en apreciar la estructura general del plan, la orientación teórica que define su construcción, los criterios que estructuran el trabajo académico, pero sobre todo, se trata de revisar con detenimiento aquellas asignaturas que se relacionan directamente con la práctica docente en las escuelas secundarias y que sirven, desde la perspectiva teórica que

se ha asumido, como referente para construir gradualmente el significado otorgado a sus estudios.

Así pues, en septiembre de 1999, en el seno de una reunión nacional convocada por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, se presentó el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria. En dicha reunión, se dieron a conocer las principales razones que originaron la propuesta, así como los rasgos del perfil de egreso, ligados a las necesidades y exigencias de desarrollo educativo del país (Camacho, 2007).

Al respecto, Olac Fuentes, entonces Subsecretario de Educación Básica y Normal, señaló que el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria venía a cubrir la necesidad histórica de formación de docentes para este nivel educativo, así el plan de estudios se orientaba por un “cambio del trabajo por áreas en el campo de las ciencias sociales y de las ciencias naturales al trabajo por asignaturas [...] (y *aunado a ello, el dar una mayor* relevancia al peso del aprendizaje y el dominio de la lengua [...] y la prioridad asignada al desarrollo de las competencias matemáticas para la resolución de problemas (Fuentes Molinar, 1999; citado por Camacho, 2007: 23).

De esta manera, la nueva propuesta curricular rompía con los viejos esquemas curriculares basados en la memorización y reproducción de enfoques o contenidos teóricos, y en su lugar, se orientaba porque la formación docente estuviese centrada en el desarrollo de competencias, al mismo tiempo que impulsaba una mayor vinculación con las escuelas de práctica. Desde esta perspectiva, se consideraron cinco grandes competencias, a saber:

- a) *Habilidades intelectuales específicas*, donde se destaca la capacidad para comprender, reflexionar, analizar y resolver problemas, y comunicar ideas con claridad y pertinencia.

- b) *Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria*, cuyo rasgo principal es el de manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) *Competencias didácticas*, en las cuales se considera de primer orden que el estudiante diseñe, organice y ponga en práctica actividades acordes con los intereses y necesidades de los adolescentes, al mismo tiempo que, reconozca la diversidad al interior del aula de clases.
- d) *Identidad profesional y ética*, donde se busca que el estudiante promueva la práctica de los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia, como por ejemplo, el respeto y aprecio a la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la verdad.
- e) *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*. En este punto se pretende que el estudiante aprecie y respete la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, al mismo tiempo que acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

Además, el Plan de Estudios está estructurado en ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias que en promedio abarcan seis horas durante los seis primeros semestres; durante los dos últimos semestres de la carrera las jornadas son de tres horas diarias en promedio. Cada hora-semana-semester tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la licenciatura es de 392 créditos (SEP, 1999).

Una de las características más relevantes de la estructura curricular es que el acercamiento a la práctica docente es continuo y gradual. Se inicia en el segundo semestre con la asignatura “observación del proceso escolar”, aunque por indicaciones de la Dirección de Educación Normal del Estado de México, se impulsa

desde el primer semestre, donde los estudiantes conocen sobre la organización y las características del trabajo docente en la escuela secundaria, mediante la observación y el análisis de los procesos de enseñanza.

En el tercer y cuarto semestre, cursan las asignaturas “Observación y práctica docente I y II” en las cuales, observan el trabajo de los maestros al enseñar las distintas asignaturas poniendo especial atención en la asignatura de su especialidad, y buscando que se inicien en la preparación y aplicación de planes de clase en grupos de primero y segundo grado de educación secundaria, así como en el análisis de los resultados de estas experiencias. En el curso Observación y Práctica Docente I y II se destinan dos jornadas de estancia en la escuela secundaria con duración de una semana cada una por semestre.

En quinto y sexto semestre cursan las asignaturas de “Observación de la práctica docente III y IV” cuya finalidad consiste en lograr que los estudiantes apoyen, desarrollen y, posteriormente, analicen la experiencia obtenida durante estas jornadas. En cada semestre (quinto y sexto) se prevén tres jornadas de observación y práctica en la secundaria de una semana cada una; en cada jornada, los estudiantes trabajan con un grupo de cada grado de secundaria.

Finalmente, en séptimo y octavo semestre los estudiantes cursan las asignaturas denominadas “Trabajo docente I y II”. Justamente, en estos semestres se pretende que ejerzan la práctica docente en condiciones reales de trabajo en la escuela secundaria. Al mismo tiempo, se pretende que los estudiantes pongan en juego la formación adquirida al trabajar con varios grupos de los distintos grados de educación secundaria, dedicando 10 horas a la semana frente a grupo. Cabe señalar que durante estos semestres, los estudiantes asisten a la Escuela Normal en un periodo breve (dos o tres semanas) y después trabajan en la escuela secundaria; luego regresan nuevamente a la escuela normal para analizar la experiencia y los resultados obtenidos, y así sucesivamente hasta completar el ciclo escolar. En este proceso, los estudiantes son acompañados por un maestro de

secundaria de la asignatura de su especialidad, cuya función consiste en orientar las actividades del estudiante en el aula, compartir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar a los estudiantes los aspectos que deben ser reforzados o modificados para mejorar la calidad de su trabajo (SEP, 1999).

Sin lugar a dudas el Plan de Estudios, para la Licenciatura en Educación Secundaria emitido en 1999, tuvo una buena aceptación por parte del magisterio estatal, pues como bien lo había enunciado Olac Fuentes, se trataba de una demanda histórica tanto del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) como de las comunidades académicas. Además, se presentó en un momento coyunturalmente relevante, no sólo por los cambios introducidos por el Acuerdo Nacional, la modificación a la Ley General de Educación en 1993 y el PTFAEN, sino también, porque las condiciones sociales, políticas y económicas favorecían su aceptación. Es decir, el magisterio lo tomó como una revitalización del trabajo que se venía realizando en las escuelas normales.

No obstante, el plan de estudios no estuvo exento de la crítica. Con el devenir del tiempo, se hicieron evidentes sus carencias y problemáticas a que dio lugar. Una de ellas, es la rigidez y saturación de las asignaturas que deben llevar los estudiantes desde el primero hasta el sexto semestre. En promedio, cada semestre los estudiantes deben cursar de manera obligada seis asignaturas, que por lo general se programan en las escuelas normales del Estado de México en un horario de 7:00 a 14:00 hrs., aunado a que por la tarde se les programan algunas actividades de formación complementaria como danza, música, teatro, computación o inglés, lo cual les resta tiempo para realizar algunas otras actividades de tipo social o cultural.

Además, en el 7º y 8º semestre el tiempo que los estudiantes dedican a la práctica docente, es excesivo. Si bien, se busca que al estar inmersos una mayor cantidad de tiempo en las escuelas de práctica, el estudiante pueda conocer la cultura y las prácticas que predominan en las escuelas secundarias, pero en realidad, el estudiante es utilizado como una especie de “comodín”. En algunas ocasiones, se

les utiliza para cubrir a los profesores que se ausentan o que se les asignó alguna comisión, pero en otras, se les utiliza para efectuar labores administrativas (sacar copias, acomodar archivos, transcribir documentos, contestar correos, elaborar periódicos murales, etc.).

Otra de los problemas identificados, es que el plan de estudios establece que el estudiante debe realizar su “documento recepcional⁹” en los dos últimos semestres de formación. Las características de dicho documento, muchas veces, están sujetas a los lineamientos que se establecen desde la propia escuela normal, en ocasiones se trata de experiencias de enseñanza-aprendizaje exitosas, o propuestas de intervención que lograron resolver problemáticas específicas, pero el estudiante egresa sin los conocimientos básicos para hacer investigación. Sin duda, puede plantear objetivos o preguntas, pero desconoce todo el proceso metodológico para recabar información empírica, interpretarla, comprenderla y, con base en ello, emitir juicios de valor argumentados.

3.3. La orientación de la política pública en el siglo XXI.

3.3.1. El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN). Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la formación docente.

En lo que va del siglo XXI, la política de evaluación, iniciada por Salinas de Gortari, se ha mantenido como eje central de las políticas educativas, prueba de ello se encuentra en el *Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006*, el *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012* y el *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018*, en los que puede observarse una continuidad en el

⁹ El documento recepcional, según el Plan de Estudios 1999, es el producto académico del último año de formación inicial, donde se conjunta la experiencia del docente y la reflexión, es decir donde los estudiantes dan sentido a lo aprendido en la licenciatura a la luz de las experiencias de enseñanza y actividades de trabajo de 7° y 8° semestres.

proceso de construcción de la política de evaluación en las Instituciones de Educación Superior.

Particularmente, el PRONAE estableció dos nuevos objetivos estratégicos que se insertan dentro de la política de evaluación del Subsistema de Educación Superior y, que de alguna manera, configuran la línea de trabajo que han seguido hasta la actualidad las escuelas normales: la educación superior de calidad y la integración y gestión del sistema de educación superior. Estos dos objetivos, permiten a las instituciones integrar y jerarquizar sus objetivos con base en su visión, y desprender de ellos un conjunto básico de indicadores para monitorear el desempeño de sus programas y servicios (Díaz, 2008).

En este sentido, se creó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) en 2001, con la finalidad inmediata de incidir directamente en la calidad de la formación de los estudiantes normalistas¹⁰. Así, el PROMIN se planteó, de acuerdo a la Reglas de Operación (2002) dos tipos de objetivos:

- a) Canalizar una mayor cantidad de recursos extraordinarios destinados a abatir el rezago de infraestructura física y de equipamiento en las escuelas normales a fin de contar con instalaciones más propicias para el ofrecimiento de servicios de educación superior; y,
- b) Mejorar los procesos de planeación en las escuelas normales, alentar nuevas formas para la participación de las comunidades normalistas en las decisiones que afectan la vida académica de sus instituciones, revitalizar el trabajo colegiado, impulsar una cultura de la evaluación y rendición de cuentas sobre los resultados educativos, y renovar la función directiva.

¹⁰ Es importante señalar que el PROMIN no sustituyó los recursos que el Gobierno Federal venía canalizando a las escuelas normales dentro de la línea de Mejoramiento y Rehabilitación de las Planta Física y el Equipamiento de las Escuelas Normales del PTFAEN (Pérez, 2005).

Para alcanzar esta compleja tarea, las escuelas normales debían diseñar un Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y un Plan Anual de Trabajo (PAT), en los cuales se requería realizar un diagnóstico sobre la situación actual de la escuela normal, sus escenarios de desarrollo futuro y, sobre todo, se establecieran los principales proyectos que, desde la perspectiva de la comunidad docente y directiva, contribuirían a la mejora de la formación docente.

No obstante, con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública en el año de 2005, las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior, a través de la recién creada Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Este cambio no modificó sustancialmente los objetivos del Programa, pues se continuó buscando el mejoramiento de la calidad de la formación de los futuros docentes a través del desarrollo académico y la gestión de los sistemas estatales; en cambio, lo que sí sufrió serias modificaciones fue el marco metodológico con que venía operando el PROMIN. De hecho, se aplicó el esquema, con algunas reservas, que había venido operando en las Universidades Públicas Estatales, denominado Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). No obstante, se cambiaron los nombres de los instrumentos de planeación. El instrumento que sería elaborado por las autoridades estatales adquirió el nombre de Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), mientras que el instrumento que elaboraría cada escuela normal se denominó Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN).

La diferencia con respecto al PROMIN de 2002, es que para el año 2006, se planteó un documento metodológico orientador denominado “Guía PEFEN”. Se trata, hasta la actualidad, de un documento que define paso a paso los distintos elementos que deben contener los instrumentos de planeación elaborados tanto por las autoridades estatales como por las escuelas normales. En otras palabras, consiste en un documento que mediante una serie de “instrucciones” y “recomendaciones”

moldea gradualmente las características que debe tener y a las cuales debe aspirar una escuela normal.

Por tanto, es importante señalar que el PROMIN-PEFEN se reconoce como uno de los principales mecanismos de los que se vale el Gobierno Federal, para desencadenar cambios al interior de los subsistemas de educación normal en los estados, así como al interior de las escuelas normales. Esta afirmación conlleva a aceptar que la política pública, implementada desde 2002, ha tenido como trasfondo la modificación de las formas de organización académica y administrativa con que han venido operando las escuelas normales.

Los resultados de las distintas evaluaciones externas, en especial para el Estado de México, han mostrado que se ha mejorado la infraestructura y el equipamiento, se ha incrementado el número de estudiantes que reciben servicios de tutoría y asesoría, hay una mayor cantidad de profesores que se encuentran estudiando un posgrado o en vías de obtener un grado superior al que ofrecen, e incluso, una amplia mayoría de las normales obtuvo el nivel 1 otorgado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); no obstante, se señala ampliamente que se desconoce el impacto cualitativo que la política ha tenido sobre la formación de los futuros docentes de educación básica. Es decir, esta “República de Indicadores”, como bien la ha llamado Acosta (2009), a lo único que ha llevado es a presentar evidencias empíricas del logro de las metas planteadas en los documentos de planeación, pero no se ha dado cuenta desde una perspectiva cualitativa, de las mejoras en torno a los conocimientos y al uso que de ellos hacen los estudiantes y egresados, en sus respectivos espacios sociales, culturales y productivos.

Hay que reconocer, por tanto, que la cultura magisterial y sus mecanismos de reproducción que se han venido desarrollando a lo largo del tiempo al interior de las escuelas normales del Estado de México, han sido débilmente trastocados por la política pública. Las escuelas normales, se han caracterizado por haber construido

una tradición que implica una serie de usos, costumbres, creencias, discursos y prácticas que se han construido alrededor de la formación inicial, y más allá de los cambios impulsados “desde fuera”, las comunidades normalistas se han aferrado a mantener y reproducir la tradición.

Un ejemplo de ello, es el trabajo al interior del aula. Se ha convertido en un ejercicio común, escuchar entre los docentes o en los recientes foros convocados por la Secretaría de Educación Pública para discutir el modelo educativo (marzo de 2014), que el trabajo de los formadores de maestros mantiene un enfoque de formación profesional centrado en la enseñanza, memorístico, que propicia la pasividad de los estudiantes, en lugar de impulsar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

3.3.2. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en las Escuelas Normales

En la década de los noventa, después de diversos estudios sobre la situación de los académicos en las universidades públicas del país (Gil Antón, 1992 y 1994) en los que se identificó su bajo nivel de habilitación así como su escasa participación en las actividades de investigación, aunado a los distintos acuerdos establecidos entre la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), surge en el año de 1996 el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Dicho Programa, fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, al mismo tiempo, que se impulsaba la investigación científica a través del desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos¹¹ (CA).

¹¹ Los Cuerpos Académicos representan a un “conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país” (SEP, 2014).

Por su parte, las escuelas normales, fueron incorporadas tardíamente al PROMEP, de forma precipitada y sin un diagnóstico claro sobre la situación de los Profesores de Tiempo Completo. Su incorporación se da en el año 2008, precisamente cuando las Reglas de Operación del PROMEP, enunciaron claramente su incorporación así como los lineamientos a los que se debían sujetar.

En sus orígenes, las escuelas normales del Estado de México, se enfrentaron a serias resistencias por parte de los académicos de tiempo completo, por un lado debido al desconocimiento de las reglas y lineamientos que define el programa y, por otro, a la ausencia de una habilitación centrada en la investigación educativa. No obstante, con el devenir del tiempo, algunas escuelas normales se empezaron a involucrar en las actividades de investigación y de conformación de grupos de investigación; en parte por voluntad individual, pero sobretodo, por las “recomendaciones” con carácter de obligatorio emitidas por las autoridades estatales.

Al respecto, se puede señalar que para el 2014, se encontraban registrados ante PROMEP 15 Cuerpos Académicos en el Estado de México, cuyo estatus es “en formación”. Lo que más asombra de estos datos es que sólo participan 11 escuelas normales de las 36 existentes y el Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Desde esta perspectiva, se puede señalar que uno de los errores en los que cayó el PROMEP, fue el de una notable ausencia de un diagnóstico que diera cuenta de la situación por la que atraviesan los docentes y las propias escuelas normales. Pero en mayor medida, este error viene dado por no tomar en consideración las propias historias institucionales, que difieren en buena parte, de las historias y génesis de las universidades públicas del país.

Si bien es cierto, como argumenta el PROMEP, se requiere de académicos que desarrollen nuevos conocimientos en el terreno educativo, y que a su vez, dichos

conocimientos tengan un impacto directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, empero, esta compleja tarea sólo tendrá un alcance mayor cuando se acepte que existen desiguales niveles de consolidación académica en las escuelas normales (Velázquez, *et. al.*, 2011).

Cierre del capítulo

El desarrollo de este capítulo ha sido necesariamente selectivo. Muchos de los procesos históricos por los que ha atravesado la educación normal en el Estado de México, no pudieron ser debidamente desarrollados. En parte, por la ausencia de información sobre el tema, pero sobre todo, porque el interés principal consistía en reconstruir algunos de los procesos históricos más fundamentales del origen y desarrollo del normalismo en el Estado de México.

En cierto modo, la educación normal en el Estado de México, aparece desde sus orígenes ligada a los intereses políticos de los gobernantes en turno. Las primeras dos escuelas normales son impulsadas desde las esferas gubernamentales, e incluso, son los gobernadores quienes las inauguran en ceremonias solemnes y abiertas a la comunidad de profesores. Sin duda, se trató de una serie de esquemas que, para la época, buscaban optimizar las relaciones entre la esfera educativa, la sociedad y el gobierno, pero en el fondo, hay ciertas connotaciones y lecturas que nos permiten hablar de la presencia de un interés político más que educativo.

Con la llegada de Hank González a la gubernatura del Estado de México, la educación normal recibe una mayor atención. Pero la importancia otorgada viene de la mano de un interés político. Las 20 escuelas normales que se crean durante su administración, contribuyeron a la conformación de una estructura magisterial al servicio del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Es decir, las redes magisteriales recién creadas sirvieron como plataforma de lanzamiento y apoyo de la clase política dominante, en especial, para que él mismo continuara con su trayectoria política. A su vez, se reconoce que la forma de hacer política de Hank

González y de los siguientes gobiernos priistas, basada en el servilismo, las “buenas relaciones” o el autoritarismo, se filtraron al interior de las escuelas normales. Es común apreciar en los distintos eventos académicos o públicos, la exaltación de los logros y apoyos brindados por las autoridades educativas, e incluso, es una práctica cotidiana la entrega de regalos o reconocimientos por parte de los estudiantes.

Aunado a ello, hay que señalar que los distintos programas de política pública como el PROMIN-PEFEN o el PROMEP han modificado los esquemas de trabajo al interior de las escuelas normales. Es un ejercicio común apreciar que se le dedica una buena parte del tiempo al logro de los objetivos y metas institucionales, a la conformación de Cuerpos Académicos y a la atención inmediata de las distintas peticiones hechas por las autoridades estatales, lo que ha contribuido al descuido por parte de los docentes al trabajo al interior del aula.

Es justamente en este contexto donde se forman los estudiantes normalistas. Un contexto donde el cumplimiento de la norma, de la reglamentación, de la adulación a las autoridades, del seguimiento de ciertas prácticas y tradiciones, se conjuga con los distintos procesos de formación docente. Es decir, en la investigación se requiere tomar en cuenta todos aquellos aspectos estructurales, ideológicos, institucionales, no para estudiarlos como elementos que constriñen la acción individual, sino más bien, para reconocer “que cobran valor en la medida en que pueden ser validados por la experiencia, esto es, reconocidos en la forma en que se hacen presentes en, o afectan a lo que se vive y a como es vivido” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 46)

CAPÍTULO 4. LA ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA: EL ESCENARIO DONDE SE DESARROLLA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Introducción

Desde sus orígenes, el énfasis de la investigación se colocó en los estudiantes normalistas y en las distintas formas de asignar sentido a sus estudios, por ello se decidió seleccionar una institución con una larga tradición en la formación de docentes de educación básica en el Estado de México y que a su vez, brindara las facilidades para efectuar el trabajo de investigación. Se valoraron las distintas posibilidades de contar con información sobre la evolución y situación actual de al menos, las cuatro escuelas normales con mayor antigüedad en la entidad. Después de un balance minucioso y de tratar de entablar los contactos necesarios para ingresar a los patios internos de las instituciones, en la Escuela Normal de Tlalnepantla, se obtuvieron las facilidades para efectuar el trabajo de campo.

Al tomar a la Escuela Normal de Tlalnepantla y a sus estudiantes como objeto de estudio, se asumía que los resultados de la investigación no serían representativos del conjunto de escuelas normales existentes en la entidad (36), en su lugar, se optó por señalar que la información obtenida representaría un acercamiento a las distintas formas de construir las experiencias docentes y de otorgar sentido a su formación.

Desde esta perspectiva, se consideró importante y de suma trascendencia hacer una exposición lo suficientemente ilustrativa, sobre la Escuela Normal de Tlalnepantla, su historia, su evolución, su contexto, sus formas de organización académica y sobre todo, resultaba de particular interés, mostrar los espacios académicos y de socialización donde se forman los futuros docentes. Este ejercicio resultaba oportuno, porque como bien señala Rockwell (1995), al conocer la escuela cotidiana y sus procesos, sería posible situar el contexto en el cual adquiere sentido la formación.

En atención a lo anterior, era importante ilustrar el espacio físico, social y académico de la Escuela Normal del Tlalnepantla, no para acusar sus carencias materiales o financieras, o para hacer visibles sus problemáticas institucionales, sino para mostrar cómo la propia organización y cultura institucional, comunica a los futuros docentes modos específicos de ser docente, que adquieren valor en las escuelas secundarias de práctica.

4.1. El origen de la Escuela Normal de Tlalnepantla

La “Escuela Normal de Tlalnepantla” (ENT), se encuentra ubicada al oriente del Estado de México, específicamente, dentro del Municipio de Tlalnepantla¹². La creación de la Escuela Normal obedeció a un plan del Gobierno del Estado de México, que a través de la Dirección de Educación Normal, inició con la primera fase de expansión de la educación normal en la entidad. Este plan se puso en marcha bajo las premisas de crear escuelas normales en zonas en constante desarrollo urbano, para garantizar que la población y las escuelas primarias que se estaban edificando contaran con docentes capacitados. Fue así que el 8 de abril de 1960, se inaugura la “Escuela Normal Mixta” en el Municipio de Tlalnepantla, con la encomienda de formar maestros para la escuela primaria.

La escuela normal inicia sus labores sin un edificio propio y con carencias materiales en todos los sentidos. De 1960 a 1962, los trabajos académicos se desarrollaron con dos grupos de alumnos distribuidos en dos aulas que prestó la dirección de la Escuela Secundaria Nocturna de Tlalnepantla (secundaria No. 6). No obstante, el

¹² El Municipio de Tlalnepantla conforma uno de los municipios más poblados e industrializados del Estado de México, cuenta con 664 mil 225 habitantes, de los cuales 321 mil 747 son hombres y 342 mil 478 mujeres; alcanzando una densidad de 7 mil 936 habitantes por kilómetro cuadrado (Censo del INEGI 2010). De acuerdo a su ubicación geográfica, el Municipio cuenta con una amplia red de transporte público, bibliotecas, centros comerciales, hospitales, grandes complejos industriales y una variedad de instituciones educativas que van desde preescolar hasta educación superior. Conviene señalar que de acuerdo a las cifras del CONEVAL (2014), el Municipio de Tlalnepantla cuenta con el 23.6% de habitantes en pobreza extrema, alcanzando un grado de marginación¹² municipal de nivel “medio”.

espacio era muy reducido para dar cabida a una mayor cantidad de estudiantes, razón por la cual, la normal se trasladó de 1962 a 1963 a la Escuela Primaria Alfredo del Mazo. De nueva cuenta, por problemas administrativos y políticos, la normal fue reubicada en la Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano de 1963 a 1972. En este caso, se le prestaron tres bodegas que fueron acondicionadas como aulas de clases, por lo que no contaban con suficiente iluminación y mobiliario (Hurtado, 1998).

En el año de 1973, la política del Gobernador del Estado de México, Carlos Hank González, se basó en impulsar y re organizar la educación normal en la entidad. Ante esta situación, la Escuela Normal Mixta de Tlalnepantla cambió su nombre por Escuela Normal No. 4 del Estado de México.

Sin embargo, la búsqueda de un espacio destinado especialmente para la escuela normal, resultaba una tarea impostergable. Por esta razón, la Directora en turno Profra. Margarita Constantino, gestionó ante las autoridades educativas del Municipio de Tlalnepantla el otorgamiento de un espacio propio. Sus peticiones fueron escuchadas y la presidencia municipal otorgó en el año de 1973, en calidad de préstamo, un edificio ubicado en la calle Francisco Javier Mina en la Cabecera Municipal. Las instalaciones eran idóneas para el ejercicio de la docencia e incluso contaba con un comedor con su respectiva cocina donde los estudiantes podían preparar sus alimentos. Los horarios de clase se organizaron de lunes a viernes de 7:00 a 13:00 horas, y de 15:00 a 17:00 horas, también se asistía los días sábados de 7:00 a 13:00 horas. Esta distribución de horarios, trajo ciertos inconvenientes para los estudiantes, pues la mayoría tenía trabajo en escuelas primarias, lo que los obligaba a suspender sus actividades académicas o, en su caso, faltar a la escuela normal (Hurtado, 1998).

La demanda para ser profesor de educación primaria se continuó incrementando, el número de grupos ya era de seis, y las dimensiones del nuevo edificio resultaban insuficientes para dar cabida a todos los estudiantes. Es así que la Directora Escolar

y el H. Ayuntamiento de Tlalnepantla, realizaron las gestorías necesarias con los ejidatarios del Pueblo de San Juan Ixtacala para que se les concediera un terreno de mayores dimensiones a fin de construir una nueva institución que permitiera contar con un mayor número de edificios y aulas escolares. La petición, después de varias negociaciones, fue aceptada por los ejidatarios y en poco tiempo se comenzaron a edificar los primeros dos edificios.

Fue así que el 21 de septiembre de 1977, se determinó por parte de las autoridades municipales que los dos primeros edificios –donde se incluían varias aulas, oficinas administrativas, salas para maestros y un módulo de baños- estaban en condiciones de ser utilizados. Sin embargo, sólo estaban en obra negra, no estaban totalmente terminados, por lo que las clases y las labores administrativas se tuvieron que desarrollar en estas condiciones. Con el devenir del tiempo y con el apoyo de estudiantes y de la autoridad municipal, se culminaron completamente ambos edificios. Entre 1980 y 1981 se edificó el tercer edificio destinado especialmente a la realización de actividades artísticas y culturales, y en 1982, se construye la plaza cívica y las canchas deportivas (Hurtado, 1998).

A finales de los ochenta y principios de los noventa, comienzan a adquirir auge las Unidades Pedagógicas¹³ a lo largo de las escuelas normales del Estado de México, lo que propició que las autoridades educativas de la entidad decidieran crear una escuela preparatoria al interior de las instalaciones de la ENT. Dicha institución a la que se le denominó Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Tlalnepantla (EPOANT), surgió en medio de varios desacuerdos por parte de la dirección de la ENT, pues se argumentaba, con base en la experiencia de otras escuelas normales, principalmente de la Normal de Ecatepec, que son espacios académicos y administrativos sin mayor impacto en la formación de los futuros docentes, pues el

¹³ Las Unidades Pedagógicas fueron concebidas como grandes complejos educativos donde se combinaba la educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y educación normal. Las escuelas anexas –como se les denominó-, debían servir como auténticos laboratorios de docencia, donde los estudiantes que se formaban en la escuela normal, pudiesen contrastar la teoría con la realidad.

nivel educativo no estaba acorde con las licenciaturas que se impartían en ese momento (primaria y secundaria).

En el año de 1991, las autoridades del Estado de México, decidieron modificar el nombre de las escuelas normales, tratando de propiciar una mayor identidad con la comunidad o región a la que pertenecen, por lo que la Escuela Normal No 4 se convirtió en la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENT); nombre que perdura hasta la actualidad.

Con el devenir del tiempo, se comenzaron a edificar nuevos espacios para uso de la escuela normal. Se construyó la casa del conserje, la papelería, la bodega del archivo muerto y la bodega para el resguardo del material de plomería, aseo y varios, así como un nuevo módulo de baños. Es así que hacia finales de los noventa se culmina lo que hasta hoy corresponde al espacio utilizado por la ENT. No obstante, la Preparatoria Anexa ha venido incrementado sustancialmente su matrícula, por lo que ha edificado y acondicionado gradualmente nuevas aulas de clase, lo que ha propiciado una mayor apropiación del espacio institucional.

4.2. El contexto en el que surge la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENT)

La ENT, es una institución que forma parte de la historia de las escuelas normales en el Estado de México, en ella es posible visualizar la huella que le impregnaron sus fundadores y las generaciones de docentes y directivos que han transitado por ella, pues se ha distinguido por formar docentes de educación básica apegados a la tradición, las costumbres y valores que predominan en el ambiente magisterial. Incluso, en los diferentes documentos de planeación institucional que se entregan a la Secretaría de Educación Pública (SEP), se hace hincapié en los valores y la disciplina que rige y orienta la formación de maestros de educación básica. Ante ello, en esta investigación se asume que los procesos que hoy se observan -como veremos más adelante- al interior de la ENT, forman parte de los usos, costumbres, tradiciones y valores que imperan alrededor del ambiente normalista.

Cuando nace la ENT, el trabajo docente era altamente valorado por la sociedad en general, de hecho, el profesor normalista era bien recibido en todas aquellas escuelas primarias a las que asistía. En términos generales, durante la década de los cincuenta, la escuela normal se enfrentó a un giro de tuerca en torno a los métodos y formas de enseñanza que habían predominado con anterioridad, pues dejaba atrás la visión socialista que se le había impregnado en los treinta y, en su lugar, se impulsaba un modelo educativo más humanista, integral, laico, nacionalista y democrático.

Por otra parte, no existía un mecanismo eficaz y eficiente para el reclutamiento y contratación de profesores normalistas, prácticamente, todo aquel que portara un certificado de educación normal o que demostrara el dominio de ciertos contenidos o conocimientos básicos para la docencia, era contratado. Además, no existía claridad en la forma de contratación, pues en los documentos oficiales los docentes aparecían como Técnicos Administrativos y en otros como Maestros de planta. De esta manera, el trabajo académico se entendía casi exclusivamente como el trabajo docente, y, en cambio, las condiciones laborales e institucionales para una dedicación exclusiva al trabajo académico eran muy escasas.

La creación de lo que hoy se conoce como Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), en 1952, vino a paliar en buena parte esta situación, pues permitió que los docentes pertenecientes al Estado de México y, en especial, a la ENT, contaran con mejores prestaciones y derechos laborales.

Con el devenir de los años, la ENT al igual que el resto de las normales de la entidad, ha enfrentado serios desafíos para dar cumplimiento a las exigencias de la política estatal y nacional. Uno de ellos lo representó la reforma educativa de 1984-1985, en el que se debió reformar toda la estructura académica interna para vincular la docencia con la investigación. En este contexto, surgieron los primeros docentes con plaza de investigador (Hurtado, 1998). Otro desafío lo representó su

incorporación a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), institución dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), en el año de 2005, debido a que se le comenzó a exigir resultados conforme se venía haciendo en las universidades públicas¹⁴.

Dada la ubicación geográfica de la ENT y su impacto en la formación de docentes de educación básica, a ella asisten estudiantes procedentes de los municipios aledaños, que incluso cuentan con escuelas normales, como son: Coacalco, Ecatepec, Tultitlan, Atizapán de Zaragoza, Nicolás Romero, Cuautitlán, Huehuetoca y Zumpango. Actualmente, se imparten en la institución la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y Química.

4.3. La composición académica y estudiantil de la ENT

La planta docente de la institución para el ciclo escolar 2015-2016 estaba compuesta por un total de 15 pedagogos “A”, 3 investigadores y 19 profesores de horas-clase, dos subdirectores (uno académico y una administrativa) y la directora escolar. La formación profesional de los docentes es diversa, pues hay licenciados normalistas y universitarios con perfiles en pedagogía, educación, sociología, administración, derecho, odontología, medicina, psicología, filosofía, economía, historia, educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, biología, agronomía, arquitectura, ingeniería química, ingeniería textil, inglés, danza e informática.

En cuanto a los estudiantes de Licenciatura, en el ciclo escolar 2015-2016 se reportaron un total de 149 estudiantes activos, en la Licenciatura en Educación

¹⁴ En este punto hay que enfatizar que la escuela normal se enfrenta a una doble lógica, pues por un lado, al estar adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica, reciben un tratamiento académico, normativo y financiero semejante al que se les da a las escuelas de nivel básico. Sin embargo, al estar incorporadas a la DGESPE, se les exige que funcionen académica y administrativamente como Instituciones de Educación Superior.

Secundaria. Hay que destacar que para dicho ciclo escolar, se reportaron 37 estudiantes en el cuarto año de dicha Licenciatura.

4.4. Los docentes y su forma de organización

El trabajo académico en la ENT se organiza a través de Departamentos¹⁵, mismos que son los encargados de coordinar y llevar a cabo los programas educativos de licenciatura. En términos académicos, el Departamento de Formación inicial es quien tiene el mayor peso al interior de la institución, pues es la instancia encargada de planear, organizar, desarrollar y evaluar la aplicación de los planes y programas vigentes, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el trabajo colegiado, el acercamiento a la práctica docente, el diseño de propuestas didácticas y la tutoría, así como la asesoría académica.

Empero, con la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y a partir de 2014 denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), los Departamentos como forma de organización académica, han dejado de tener peso –aunque siguen presentes en el organigrama y en los reglamentos institucionales- y, en su lugar, ha adquirido mayor fuerza la organización académica basada en el “Cuerpo Académico”. Los Cuerpos Académicos se conciben como una figura central dentro de la organización académica, son grupos de profesores que “comparten intereses comunes y siempre tienen una alta habilitación académica [...] estos cuerpos académicos presentan un rasgo invariante que es el tener una alta habilitación en el nivel doctoral. También presentan una alta capacidad para desarrollar investigación independiente. Existe además una amplia experiencia en labores docentes y de formación de recursos humanos” (Rubio, s/a).

¹⁵ Los Departamentos existentes dentro del organigrama institucional son los siguientes: Departamentos de Formación inicial, el Departamento de Posgrado, el Departamento de Desarrollo Docente, el Departamento de Promoción y Divulgación Cultural y el Departamento de Investigación e Innovación Educativa.

De esta manera, la figura de cuerpos académicos ha venido estableciendo desde el año 2009, el ritmo y la forma de organización que deben seguir los docentes al interior de la ENT. Al establecerse como un requisito del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) así como en las Reglas de Operación del PROMEP/PRODEP, la formación de Cuerpos Académicos se ha convertido en parte de la realidad institucional. Para ello, se ha impulsado que los docentes cuenten con el grado de maestría y doctorado, se ha negociado ante la autoridad educativa que cuenten con nombramiento de tiempo completo, que den cuenta de sus productos de investigación en libros, artículos, seminarios, mesas de trabajo y/o congresos nacionales e internacionales e incluso, que participen en red con otras escuelas normales o universidades. En otras palabras, la política pública, aunque sea de manera gradual, ha comenzado a modificar la manera en que se organiza el trabajo académico en la institución.

Para el ciclo escolar 2015-2016, la ENT declaró contar con 1 Cuerpo Académico en Formación con registro ante la SEP. Además, al interior de la ENT existe un registro interno de Cuerpos Académicos, creado con la finalidad de “motivar la participación de los académicos que no alcanzan los estándares de la SEP”, donde se encuentran adscritos 2 Cuerpos Académicos. De esta manera, se cuenta con 3 Cuerpos Académicos en funcionamiento dentro de la ENT, y se plantea que para el 2017 se cuente con 2 Cuerpos más.

Indudablemente, el ProFEN y el PROMEP/PRODEP han tenido un impacto considerable en la ENT, no sólo han impulsado la realización de actividades de investigación, sino también, han modificado las formas tradicionales de organización del trabajo académico al interior de la institución. También hay que reconocer que estos programas obligaron a la ENT, a adoptar un modelo de organización académica que está fuera de su legislación universitaria. Si hacemos una revisión minuciosa, no existe dentro de la normatividad académica la figura de cuerpos académicos, salvo en documentos emitidos por la autoridad estatal, sin embargo, en el plano informal se encuentran reconocidos por las autoridades

educativas. En pocas palabras, el ProFEN y el PROMEP/PRODEP han tenido tal injerencia en los asuntos académico-administrativos, que han logrado imponer un nuevo lenguaje y una nueva forma de organización académica.

Aunque hay que señalarlo, es una nueva forma de organización académica impuesta desde afuera, pero que no ha logrado romper ni trastocar los usos y costumbres que existen al interior de la institución y que forman parte de los procesos que rigen la formación de los futuros docentes. Es decir, los docentes tienen una nueva forma de organización, basada en la búsqueda de una mayor productividad académica, pero se sigue formando a los estudiantes en la disciplina, el orden, el respeto y la sumisión; elementos que conforman la tradición normalista.

4.5. El ejercicio del poder en la ENT

Al analizar de manera objetiva la toma de decisiones en la ENT, se aprecia una tendencia hacia el ejercicio del poder de manera vertical, en el sentido de que la Directora y las Subdirecciones cuentan con las facultades legales y administrativas para tomar decisiones de manera unilateral. Por ejemplo, para la creación de cursos o diplomados, la adecuación o modificación de espacios, la contratación de personal académico por asignatura, la asignación de carga académica, la programación de prácticas de los estudiantes en las escuelas secundarias o la organización de eventos académicos como Congresos o Foros, se requiere únicamente que sean aprobadas por las autoridades institucionales. Aunque en las reuniones de trabajo se toman acuerdos entre la colectividad, en la práctica lo que opera son las decisiones tomadas por la dirección escolar. Estos procesos dan cuenta de una verticalidad en el ejercicio del poder.

De aquí que lo distintivo de la toma de decisiones en la ENT es su tendencia hacia la unilateralidad, en el sentido de que el ejercicio del poder está concentrado en las autoridades (directora/subdirectoras). Además, en la elección de los directivos no existe injerencia alguna de la comunidad académica, pues son impuestas por las

autoridades educativas estatales. De esta forma, se podría señalar siguiendo a Bobbio (1997) que la forma de gobierno, es decir, *quien dirige, controla y administra*, la ENT es del tipo aristócrata debido a que la titularidad del poder recae en unos pocos, aunque a veces, en muy contadas ocasiones, se pudiese tomar en cuenta a la colectividad.

Para ponerlo en términos más sencillos, la forma de gobierno en la ENT, permite hablar de una estructura que limita la participación de todos los miembros en las decisiones institucionales. Pero también se trata como diría Aristóteles (1996), de una forma de gobierno mala porque no se vela por el bien común, no hay libertad académica –los profesores son vigilados y castigados en su actuar constantemente-, hay un seguimiento al trabajo diario en el aula, no hay una distribución equitativa del poder, la asignación y realización de actividades está sujeta a la voluntad de los directivos, y no hay claridad en cuanto a las funciones que deben seguir los profesores de tiempo completo y los de asignatura.

4.6. Los espacios académicos y de socialización en la ENT

El horario de entrada de los estudiantes de Licenciatura a la Escuela Normal de Tlalnepantla es a las 7:00 AM., con un margen de tolerancia de 15 minutos, y en caso de que sobrepasen dicha tolerancia, los estudiantes deben pasar obligatoriamente a la Dirección Escolar o con las responsables de Formación Inicial a solicitar autorización para poder ingresar a la institución. A su vez, se da el caso de que los padres de familia llamen por teléfono o se presenten directamente en el plantel, para exponer los motivos por los cuales sus hijos llegan con retraso a la escuela. Cabe hacer mención que cuando alguno de los estudiantes se llega a ausentar, las profesoras responsables del área de Formación Inicial lo notifican a Dirección, y a su vez, desde Dirección se da la orden de que las asesoras se comuniquen a la casa del estudiante para preguntar a los padres los motivos de la ausencia.

Después de cruzar por la puerta principal de acceso, lo primero que el visitante puede observar es la presencia de dos cámaras de video vigilancia por internet, con las cuales la dirección escolar y los responsables de redes, vigilan la entrada y salida de personal de la institución. Más adelante, sobre los muros de los edificios principales, se presentan seis distintivos particulares: 1) el directorio de los directivos de la Escuela Normal, 2) el logotipo de las escuelas normales del Estado de México, 3) el logotipo institucional, 4) el organigrama de la institución, 5) la misión y visión institucionales, y; 6) el reconocimiento por haber obtenido el Nivel I a la calidad de sus Programas por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Dos metros más adelante, se encuentra el pasillo que lleva hacia la entrada principal de la Dirección Escolar. En el camino, se pueden apreciar los amplios ventanales que le permiten a la Directora tener una visión muy amplia tanto de la entrada principal como de la explanada central de actos. Al ingresar a las instalaciones de la Dirección, lo primero que se observa son los registros de asistencia de los docentes de la escuela normal, donde asisten a su respectiva hora a firmar la entrada y salida de la institución. Lo curioso del asunto es que las listas están colocadas en un lugar estratégico, donde fácilmente la Subdirectora Administrativa puede observar la hora de llegada y salida de los docentes.



Vista de la entrada principal y la dirección de la Escuela Normal

Al interior de la Dirección Escolar, es posible encontrar la Subdirección Académica, la Subdirección Administrativa, la Dirección Escolar, el área secretarial, el Departamento de Recursos Humanos y el Departamento de Recursos Financieros. Más allá de las particularidades con que cuenta cada oficina, llaman la atención los referentes simbólicos existentes al interior de la oficina de la Directora. A un costado de su escritorio se encuentra la imagen del Gobernador Constitucional del Estado de México, el Dr. Eruviel Ávila Villegas, la bandera mexicana dentro de una vitrina de cristal, y en el otro costado el logo de las escuelas normales del Estado de México y el certificado de calidad de los procesos administrativos. Detrás de estos objetos hay un referente simbólico asociado a la idea de respeto, disciplina, tradición y excelencia que se impulsa y promueve dentro del magisterio estatal.

A unos metros, a la derecha de la Dirección escolar, se ubica el edificio "A", el cual cuenta con dos niveles destinados exclusivamente a nivel Licenciatura. En la planta alta, se ubican tres aulas de clases equipadas con computadora de escritorio, cañón y pizarrón electrónico, además de contar con sillas y mesas para el trabajo individual. Cada una de las aulas está destinada para un grupo específico, es decir, para 1º de Química, 3º de Biología y 3º de Química; por lo que no hay rotación de salones a lo largo del semestre; e incluso, no hay intercambio de estudiantes a lo largo del proceso de formación profesional, los que ingresan desde el primer semestre son los mismos que llegan a octavo semestre.

Cada una de las aulas cuenta con ventanas amplias que dan al exterior de los pasillos, en donde se puede observar el trabajo entre estudiantes y docentes. Por lo regular cada aula cuenta con 12 o 15 estudiantes. En estas aulas son escasos los distractores, pues al estar ubicados en planta alta no es posible observar, ni escuchar las actividades que se realizan en los patios centrales. Existe un aula adicional, acondicionada como laboratorio de cómputo con conexión a internet, donde hay una presencia constante de estudiantes de todos los semestres, que asisten, previa autorización del responsable de laboratorio, a efectuar sus tareas o actividades académicas.

En la planta baja del edificio, se ubica el laboratorio interactivo de ciencias, donde los estudiantes de las especializaciones en biología y química asisten a realizar sus prácticas de laboratorio. Es un laboratorio sencillo, que a decir de la responsable del mismo, no cuenta con todo el equipo, ni el material de un laboratorio de vanguardia, pero que satisface los requerimientos de las asignaturas que cursan dichos estudiantes. En el lado opuesto, se ubican tres aulas destinadas a los asesores responsables de 7º y 8º semestre. En su interior, se encuentran los cubículos de los asesores así como distintas mesas para el trabajo en grupo de dichos estudiantes. Es poco usual observar a los estudiantes a lo largo del semestre en estos espacios, pues por lo general se ubican en las escuelas de práctica. Empero, asisten con mayor intensidad al inicio y fin del semestre, debido a que es el momento en que elaboran en conjunto con sus asesoras las planeaciones de clase. De igual forma, se les logra observar al final del semestre, puesto que asisten con sus asesoras a revisar los resultados de sus prácticas, pero sobre todo, asisten a diseñar y elaborar el “documento recepcional”, que de acuerdo a la normatividad estatal, servirá para obtener el título de Licenciados en Educación Secundaria.



Vista del Edificio “A”. Aulas principales de Licenciatura

Frente al edificio principal, se encuentra el edificio “B”, en el que se comparten espacios entre la Preparatoria Anexa y la Escuela Normal. En la planta alta, existen cuatro aulas equipadas con computadora de escritorio, cañón y pizarrón electrónico

para uso exclusivo de nivel Licenciatura; así como un aula acondicionada para las responsables del área de Formación Inicial. Las aulas de clase están destinadas, por lo general, para los estudiantes de segundo y tercer año. En su interior, se puede observar a los estudiantes que realizan actividades académicas. En algunos casos, los estudiantes realizan sus actividades de manera individual, pero en otras, modifican la ubicación de las sillas y mesas formando pequeños grupos de trabajo. Un dato que salta a la vista es que durante el desarrollo de las sesiones de clase, es poco frecuente encontrar estudiantes fuera de las aulas de clase. A decir de los propios estudiantes, las profesoras de formación inicial o las directivas les llaman la atención cuando se les observa realizando actividades que no sean del tipo académico.

En la planta baja de dicho edificio, se ubica el área destinada a la Preparatoria Oficial Anexa. Cuenta con tres aulas de clase y un aula acondicionada como laboratorio de cómputo. Las aulas de clase cuentan con grandes ventanales que fácilmente distraen la atención de los estudiantes, pues tienen vista hacia el pequeño patio donde los estudiantes de Licenciatura realizan actividades académicas, y a su vez, dejan ver las actividades que con frecuencia realizan sus compañeros de preparatoria. Al mirar al interior de cada una de las aulas, se puede apreciar el escaso equipamiento con que cuentan. Cada aula cuenta con aproximadamente 40 butacas individuales, algunas presentan serios deterioros por su uso, pero también hay que señalar que como herramienta didáctica sólo cuentan con pintarrón.



Vista del edificio "B". Aulas de Licenciatura y Preparatoria

A escasos diez metros de distancia, se ubica el edificio "C", en el que, de nueva cuenta, se comparten espacios entre la escuela normal y la preparatoria anexa. En la planta alta, se ubica el Auditorio "*Temachtiani*", que es utilizado para la celebración de ceremonias de fin de cursos, de titulación y de graduación, e incluso, se identificó que también se presta a las autoridades educativas y sindicales para la realización de cursos de actualización o reuniones de trabajo. Sobre la misma planta, se ubica la sala "telemática", de reciente acondicionamiento, utilizada para la transmisión de videoconferencias, cursos o para la grabación de *spots* de la escuela normal. En la planta baja del edificio, se ubica la Dirección de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa, una pequeña biblioteca de preparatoria con algunas computadoras para consulta del acervo bibliográfico y el área de servicios médicos, así como un cubículo para los profesores de nivel Licenciatura. En la parte trasera de la dirección de preparatoria, se ubica otra explanada que es utilizada para la realización de ceremonias cívicas, y actividades físicas y recreativas de los estudiantes, asimismo, se encuentran tres edificios destinados a aulas de clase y cubículos para los profesores, siendo posible encontrar también, tres cafeterías que dan atención a estudiantes de Preparatoria y Licenciatura.



Vista del edificio "C". Auditorio, sala telemática y dirección de Preparatoria

Al terminar cada una de las sesiones de clase, los estudiantes de Licenciatura tienen un receso de 15 minutos, que por lo general, lo emplean para desayunar, avanzar en alguna tarea, culminar las lecturas de clase, o simplemente, asistir al sanitario. Dado que no tienen autorización para salir de la institución, a reserva de que se les autorice desde la Dirección Escolar, acuden a cualquiera de las tres cafeterías ubicadas dentro los espacios físicos de la preparatoria anexa. Algunos sólo compran algún complemento para su almuerzo, como por ejemplo, jugo, fruta, pan, sándwich, torta o refresco, otros en cambio, adquieren un platillo más elaborado.

Las tres cafeterías son espacios pequeños, atendidas principalmente por mujeres. La preparación de los alimentos está a la vista de todos y los precios son muy accesibles. Cada una de las cafeterías cuenta con sus propias mesas y sillas para que los estudiantes degusten sus alimentos, sin embargo, no es común que los estudiantes de Licenciatura consuman sus alimentos en estos espacios, por lo general lo hacen al interior del salón de clases o en algunas bancas colocadas en los pasillos de las aulas de clases. A un costado de las cafeterías, se ubican dos pequeñas papelerías, que ofrecen servicio de internet, fotocopiado, impresiones, internet, dulces y artículos para regalo; precisamente para que los estudiantes no tengan que salir de la institución a adquirir estos servicios o productos. De nueva

cuenta, llama la atención que son los estudiantes de preparatoria los que asisten con mayor frecuencia a hacer uso de estos espacios.

Al interior de la escuela normal, no existen espacios para que los estudiantes puedan “echar relajo”, “realizar tareas”, “elaborar trabajos”, “echar novio/a”, “descansar” o “preparar exámenes”, con lo único que se cuenta es con una pequeña área verde (alrededor de 20 m²), con tres mesitas y cinco bancos de concreto cada una, que por lo general son utilizadas por los estudiantes de la preparatoria anexa. Existen otras áreas verdes, pero está prohibido ingresar a ellas, pues contienen plantas y árboles de diferentes especies que son utilizadas como objeto de análisis por parte de los estudiantes de la especialización en Biología.



Vista del único espacio de socialización para estudiantes

Detrás del edificio “B”, se encuentra un segundo patio de aproximadamente 400 m², en el cual se colocó un gimnasio al aire libre con la intención de que los estudiantes realicen “activación física”. Es inusual que los estudiantes de Licenciatura asistan a él, pues la mayor parte del tiempo es usado por los estudiantes de la preparatoria anexa. En tiempos de exámenes, de cierre de semestre o de ciclo escolar, la asistencia a este espacio disminuye significativamente.



Vista del gimnasio escolar

A un costado de gimnasio, se encuentra la biblioteca escolar, o mejor llamada “Centro Documental e Hypermedios”. Es un espacio sumamente amplio, que alberga la biblioteca, la audioteca y la biblioteca digital, pese a lo pomposo del nombre, la mayoría de los libros son ediciones que llegaron como parte de las reformas a los programas educativos de los setenta, ochenta y noventa, y en cambio, los libros de reciente adquisición se encuentran bajo custodia de la encargada del Centro Documental, por lo que no se prestan para consulta externa.

Para ingresar a la biblioteca es obligatorio que todo docente o estudiante se registre en una libreta colocada a la entrada. No se permite la entrada con mochilas u objetos voluminosos. Llamam la atención dos situaciones. La primera es que la oficina de la responsable del Centro es utilizada como comedor docente toda la semana, pues algunos docentes asisten a desayunar, comer o pedir una taza de café, y cuando esto sucede la biblioteca sigue abierta pero no se atiende a los estudiantes. La segunda situación es que a lo largo de las distintas visitas, se apreció que es baja la asistencia de los estudiantes tanto de preparatoria como de Licenciatura a este espacio. Al cuestionar a los estudiantes sobre esta situación, se obtuvo que el trato que se les da por parte de la responsable así como del personal de apoyo, “no es la más agradable”. Se les niega el acceso a los pasillos, no se puede consultar el acervo en los equipos de cómputo, no se les prestan libros ni para fotocopiar, ni

para llevar a casa, se les llama la atención si están conversando, e incluso, se les solicita que salgan de biblioteca si están causando demasiado ruido.



Vista del edificio del centro documental e Hipermedios (Biblioteca)

Por las tardes, cuando las actividades académicas culminan, se imparten algunos talleres tales como inglés, matemáticas aplicadas a las ciencias, danza y teatro. De acuerdo a la normatividad institucional, cada uno de los grupos debe cursar un taller de manera presencial y uno virtual por semestre, aunque éste último sólo se programa pero no se imparte, pues sólo se utiliza para justificar las horas de trabajo de algunos profesores.

Fuera de la escuela normal, sobre la avenida principal donde se ubica la Iglesia de San Juan Bautista, cuyo origen data de siglo XVI, se puede apreciar que las principales casas sufrieron una transformación significativa. La mayoría de ellas abrieron comercios en sus plantas bajas, mismas que se destinaron a ofrecer diferentes servicios tales como: papelerías, cafés internet, restaurantes de comida corrida, tiendas de abarrotes, tiendas de regalos, mini-súper, tiendas de frutas y legumbres, telefonía celular, tlapalerías, tiendas de pinturas, venta de jugos y productos dietéticos, fotografía, entre otros. Lo que llama la atención es que, a diferencia de lo que se observa en las universidades, en las afueras de la escuela normal no existen bares o casas acondicionadas para la venta de alcohol o cervezas

preparadas; éstas por lo regular pueden ser encontradas a varios metros de distancia.

Durante el tiempo de observación, se presentó un problema en la institución que vale la pena recuperar. Un grupo de 5 estudiantes (3 mujeres y 2 hombres) de la Licenciatura en secundaria, asistieron a un bar ubicado a unos 3 km de distancia de la escuela normal. Uno de los estudiantes notificó a dirección la situación, razón por la cual asistieron las profesoras de formación inicial a buscar a los estudiantes. Al llegar las profesoras solicitaron a los estudiantes que se retiraran, argumentando que no era correcto que “futuros docentes” asistieran a este tipo de espacios y consumieran alcohol. Al volver a la escuela, las profesoras se comunicaron a las respectivas casas de los estudiantes, a notificar a los padres lo sucedido. No siendo suficiente con los posibles regaños que recibieron en casa, al día siguiente la directora mandó llamar a los estudiantes no sólo para regañarlos por la mala imagen que estaban dando de la escuela normal, sino también aprovechó la ocasión para llamarlos alcohólicos, borrachos y viciosos. En los días siguientes, la Directora se dedicó a difundir lo sucedido entre la comunidad normalista, provocando que los docentes y estudiantes se sumaran al rechazo por las acciones realizadas por los estudiantes.

Cierre del capítulo

Si se toma en consideración la información anteriormente planteada, se puede señalar que la Escuela Normal de Tlalnepantla es rígidamente tradicional, apegada a los principios, normas y valores que orientan la formación docente en el Estado de México y utiliza como forma de organización, como diría Foucault (2002), la vigilancia y el castigo. Dicha forma de organización proporciona una institución altamente controlada y ordenada, en especial, la vigilancia está presente durante el proceso de formación de los estudiantes y la práctica pedagógica y el castigo se hace presente cuando no se sigue la norma.

La mayoría de las veces la directora, la subdirección académica así como las responsables de formación inicial, vigilan que los estudiantes lleven sus bitácoras de clase, elaboren sus tareas, asistan y entren puntualmente a clase y formulen sus planeaciones tal y como lo establece la normatividad oficial. De igual forma, cuando los estudiantes asisten a las escuelas secundarias de práctica, se vigila por parte de las asesoras que lleguen a la hora establecida, sigan al pie de la letra las actividades establecidas en sus planeaciones, sean respetuosos con los estudiantes, con los titulares de grupo y con los directivos escolares e incluso que porten el uniforme de prácticas. En caso de que los estudiantes no cumplan con lo establecido, se hacen acreedores a un señalamiento por parte de la dirección de la escuela normal, o se les amenaza con el retiro de la beca a la práctica intensiva.

En pocas palabras, los estudiantes, al ser pocos, son vigilados constantemente tanto en su aspecto como en su comportamiento dentro y fuera de la escuela normal. Son considerados como personas maleables, que deben conocer y ajustarse a las reglas, normas y tradiciones que predominan en la cultura escolar. El mal comportamiento o el rompimiento de la regla, es considerado tanto por las autoridades como por los docentes, como una afrenta personal e institucional que debe ser sancionado.

CAPÍTULO 5. ¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA?

Introducción

Este capítulo está dedicado a describir algunas características del total de estudiantes de 4º año de la Escuela Normal de Tlalnepantla, del ciclo escolar 2015-2016. La información que se presenta, procede del instrumento aplicado a dichos estudiantes durante los meses de septiembre y octubre de 2015, esto es, a su arribo al séptimo semestre, y se nutre los datos con la información recabada a través de las entrevistas efectuadas meses más tarde a 17 estudiantes. Los datos cuantitativos son utilizados para mostrar “quienes” son los futuros docentes pertenecientes al cuarto año de estudios del ciclo escolar 2015-2016, en cambio, los datos cualitativos, son utilizados para darle mayor profundidad y consistencia al análisis.

Para los fines de este capítulo, los resultados se presentan en tres apartados. En el primero se exponen las características socioeconómicas de los futuros docentes, tales como sexo, edad, estado civil, situación laboral, escolaridad de los padres y nivel socioeconómico. El segundo apartado, intenta conocer los antecedentes escolares de los futuros docentes, para ello, se muestra la institución de procedencia y el promedio alcanzado en el nivel medio superior. En el último apartado, la atención está centrada en los motivos o razones para ser docente. Aunque en los apartados previos se colocan ciertos testimonios de los entrevistados, en este apartado es más latente, debido a que se profundiza en las razones por las cuales, los futuros docentes optaron por “ser maestros”.

5.1. Características socioeconómicas

5.1.1. Sexo

Al desmenuzar analíticamente las características de los estudiantes, es posible identificar una serie de cualidades tales como el sexo, la edad, el estado civil, la situación laboral, la escolaridad de los padres, que a su vez permiten formar una idea más clara del tipo o tipos de estudiantes que se ubican en el cuarto semestre de Licenciatura en la ENT.

De acuerdo a la encuesta aplicada a los 37 estudiantes del ciclo escolar 2015-2016, se encontró que el 83.8% son mujeres, mientras que sólo el 16.2% son hombres. Este comportamiento es “típico” si se toma en cuenta que según estadísticas de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), el 30% de los estudiantes de educación normal a nivel nacional son hombres.

Cuadro 1. Sexo de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria. Por especialidad.

		Mujeres	Hombres	Total
Biología	Abs.	15	4	19
	%	78.9%	21.1%	100.0%
Química	Abs.	16	2	18
	%	88.9%	11.1%	100.0%
Total	Abs.	31	6	37
	%	83.8%	16.2%	100.0%

5.1.2. Edad

Uno de los principales requisitos para ingresar a cualquiera de las 36 escuelas normales públicas del Estado de México, consiste en contar con un máximo de 21 años al momento de solicitar su registro al examen de selección, razón por la cual, al llegar a cuarto año de estudios, no es posible identificar grandes variaciones en

las edades de los estudiantes. De hecho, los resultados de la encuesta, muestran que la edad promedio de los estudiantes se ubica en los 21 años, con una desviación estándar muy pequeña (1.08 años). Es un dato sumamente relevante, porque indica que se trata de una generación de estudiantes que se estarán incorporando desde muy jóvenes a las actividades docentes. A simple vista, se podría pensar que el ser jóvenes serviría como motor de cambio o transformación a nivel organizacional y curricular en las escuelas secundarias, no obstante, la realidad es sumamente distinta. Por su corta edad y su poca experiencia, son objeto de descalificación, burla o falta de respeto por parte de los estudiantes de secundaria. En ocasiones, a las mujeres principalmente, les lanzan piropos, les piden sus números telefónicos, su correo electrónico o su cuenta de Facebook. Hay casos que las propias estudiantes relatan que los estudiantes las invitan al cine o a sus casas.

Pero también su corta edad es utilizada por los titulares de asignatura o por los propios directivos para moldearlos o ajustarlos a la cultura institucional. Desde el momento en que los estudiantes asisten a sus primeras prácticas a las escuelas secundarias, comienza el trabajo de socialización, se les hacen explícitas las reglas y normas que imperan en el ambiente institucional.

Cuadro 2. Promedio de edad de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria.
Por especialidad.

Especialidad	Media	N	Desviación estándar
Biología	21.47	19	1.219
Química	21.17	18	.924
Total	21.27	37	1.082

5.1.3. Estado civil

Otro dato que resulta interesante tomar en cuenta, tiene que ver con el estado civil, pues se encontró que el 81.1% de los estudiantes son solteros, el 8.1% casados y

el 10.8% se encuentra en unión libre. Si bien este dato coincide con el estado civil que guardan los estudiantes de las Universidades e Instituciones de Educación Superior, lo cual muestra que la mayoría de los estudiantes de este subsistema educativo, han decidido aplazar para otro momento de sus vidas esta importante decisión.

Sin embargo, en el terreno de la formación para la docencia, no es lo mismo ser soltero, casado o con compromisos familiares durante el cuarto año de estudios, pues no llegan al mismo objetivo en los mismos tiempos ni ritmos. Hay que recordar que durante el cuarto año de estudios, los estudiantes normalistas deben asistir la mayor parte del tiempo a las escuelas de práctica a la vez que vuelven a la escuela normal sólo algunas semanas a efectuar el documento recepcional. Aquellos estudiantes que no tienen compromisos pueden bien cumplir las exigencias que se les plantea en las escuelas secundarias y en la escuela normal, pero aquellos que son casados, con compromisos o con hijos, establecen sus propios ritmos de trabajo, tratan de cumplir con los tiempos que deben permanecer en las escuelas secundarias y entregan las planificaciones o documentos que se les solicita, pero se rezagan en la elaboración del documento recepcional.

Cuadro 3. Estado civil de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria. Por especialidad

		Soltero	Casado	Unión libre	Total
Biología	Abs.	14	3	2	19
	%	73.7%	15.8%	10.5%	100.0%
Química	Abs.	16	0	2	18
	%	88.9%	0.0%	11.1%	100.0%
Total	Abs.	30	3	4	37
	%	81.1%	8.1%	10.8%	100.0%

5.1.4. La situación laboral

Ser estudiante del cuarto año de la Licenciatura en Educación Secundaria y, a su vez, dedicarse a alguna actividad remunerada no es tarea sencilla, debido a que los estudiantes dedican la mayor parte de su tiempo a las diversas actividades académicas tanto en la escuela normal como en las escuelas secundarias. A las escuelas secundarias asisten de lunes a viernes en un horario promedio de 7:00 A.M a 14:00 P.M. En aquellos casos en que no asisten a la secundaria, se presentan prácticamente en el mismo horario a la escuela normal. Esta situación deja entrever que el tiempo que les queda por la tarde, más allá de que tienen que preparar materiales o diseñar actividades para la sesión del día siguiente, dificulta la posibilidad de dedicarse a un trabajo de medio tiempo. De hecho, en la encuesta aplicada a los estudiantes de cuarto año, se encontró que sólo el 35% de los estudiantes se dedica a alguna actividad laboral (Cuadro 4), sin embargo, llama la atención que de este pequeño grupo de estudiantes trabajadores, la mayor parte (69.2%) trabaje los fines de semana (Cuadro 5).

Ante este escenario surge la pregunta, ¿a qué actividad laboral se dedican los estudiantes? Al avanzar en el análisis de la entrevistas se encontraron dos tipos de actividades laborales predominantes entre los estudiantes. Aquellos que señalaron trabajar entre semana, por lo regular lo hacen apoyando el negocio de la familia. En cambio, quienes declararon trabajar los fines de semana, lo hacen en actividades principalmente comerciales: venta de ropa, de comida, bolsas y perfumes por catálogo, en tianguis sobre ruedas, en restaurantes o en papelerías.

Cuadro 4. Situación laboral de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria.

Por especialidad.

		Sí	No	Total
Biología	Abs.	6	13	19
	%	31.6%	68.4%	100.0%
Química	Abs.	7	11	18
	%	38.9%	61.1%	100.0%
Total	Abs.	13	24	37
	%	35.1%	64.9%	100.0%

Cuadro 5. Tiempo de dedicación al trabajo de los estudiantes de la Licenciatura en

Secundaria. Por especialidad.

		Entre semana	Fines de semana	Total
Biología	Abs.	2	4	6
	%	33.3%	66.7%	100.0%
Química	Abs.	2	5	7
	%	28.6%	71.4%	100.0%
Total	Abs.	4	9	13
	%	30.8%	69.2%	100.0%

5.1.5. La escolaridad de los padres

Pierre Bourdieu (1987, 2004), es uno de los primeros autores, dentro de la tradición sociológica de la educación, en señalar que el capital cultural institucionalizado de los padres, es decir, el nivel de estudios alcanzado por éstos, tiene efectos directos en los resultados escolares. De hecho, el autor señala que aquellos estudiantes cuyos padres no tuvieron acceso a la educación superior están en seria desventaja académica, frente a quienes cuyos padres sí tuvieron acceso a la educación superior, pues no cuentan con los referentes culturales y simbólicos que entran en juego en la educación superior.

Desde esta perspectiva, a los estudiantes se les preguntó sobre la escolaridad alcanzada por sus padres. Los resultados exponen un comportamiento interesante. Sólo el 20.6% de los padres tuvo acceso a la educación superior, en cambio, en el

caso de las madres el porcentaje disminuye ligeramente al 20%. De estos datos se puede desprender, que la amplia mayoría de los estudiantes del cuarto año de estudios, no estaban familiarizados con los referentes académicos, simbólicos y culturales que exige el trabajo al interior de la escuela normal, no obstante, lograron avanzar y afrontar con éxito las tareas que impone el trabajo escolar.

Pero también hay que destacar, que la amplia mayoría no son herederos de la tradición normalista, o al menos, no provienen de familias donde alguno de los padres son profesores. Esto significa que los padres no necesariamente vivieron o experimentaron el ambiente normalista. De hecho, en las entrevistas resalta el caso de una futura docente, quien a través de su relato, ayuda a entender el ambiente cultural que predomina en su hogar, *“En mi familia no hay maestros, ni mi mamá ni mi papá ni mis hermanas, no hubo nadie que estudiara en la normal, es más no había ni libros ni enciclopedias”*.

Cuadro 6. Escolaridad de los padres de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria. Por especialidad.

		Sin contacto con E.S.	Con contacto con E.S.	Total
Biología	Abs.	13	6	19
	%	68.4%	31.6%	100.0%
Química	Abs.	14	1	15
	%	93.3%	6.7%	100.0%
Total	Abs.	27	7	34
	%	79.4%	20.6%	100.0%

Cuadro 7. Escolaridad de las madres de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria. Por especialidad

		Sin contacto con E.S.	Con contacto con E.S.	Total
Biología	Abs.	14	5	19
	%	73.7%	26.3%	100.0%
Química	Abs.	14	2	16
	%	87.5%	12.5%	100.0%
Total	Abs.	28	7	35
	%	80.0%	20.0%	100.0%

5.1.6. Nivel socioeconómico

Para conocer el nivel socioeconómico al cual pertenecen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria, se retomaron las 18 preguntas referidas a los bienes y servicios existentes en el hogar. Se consideró que la cantidad y el tipo de bienes y servicios con que se cuenta reflejan la capacidad de ingresos económicos, el consumo y bienestar en las familias. Al respecto, hay que hacer notar que este tipo de análisis ha sido ampliamente utilizado por algunos investigadores educativos como un reflejo del nivel de ingresos, bienestar económico y potencial de consumo del que gozan las familias (Márquez, 1998; De Garay, 2004; De Garay y Sánchez, 2012).

Los bienes y servicios existentes en el hogar que se emplearon en el análisis son: agua potable, agua caliente, drenaje, piso de azulejo o loseta, teléfono de casa, tv de paga, DVD, automóvil propio de la familia, lavadora de ropa, horno de microondas, computadora de escritorio, lap top, Ipad/tableta, impresora, conexión a internet, empleados domésticos, pantalla plana y teatro en casa.

Sin embargo, los indicadores por separado difícilmente podrían dar una idea precisa del nivel socioeconómico de los estudiantes, por lo que se decidió utilizar la técnica estadística denominada análisis factorial para la construcción de un resumen

sintético o índice. El análisis factorial arrojó tres factores o dimensiones latentes compartidas. Así se pasó de 18 indicadores a tres nuevas dimensiones, a través de las cuales es posible clasificar a los estudiantes en un número independiente de niveles socioeconómicos.

Se obtuvieron los puntajes factoriales de cada dimensión para cada estudiante y se procedió a construir tres grupos al interior de cada dimensión. Una vez reclasificados los factores para obtener un número reducido de grupos para cada uno de los factores, se tuvieron las condiciones para establecer las distintas combinatorias existentes y construir los niveles socioeconómicos de los estudiantes. Una vez analizadas las distintas combinatorias, los perfiles socioeconómicos de los estudiantes quedaron distribuidos en tres categorías, a saber:

Nivel socioeconómico bajo: únicamente cuentan con agua potable, agua caliente, drenaje, teléfono de casa, lavadora de ropa, horno de microondas y, en algunos casos computadora de escritorio.

Nivel socioeconómico medio: además de los bienes anteriores, poseen piso de azulejo, tv de paga, automóvil propio de la familia, computadora de escritorio, lap top, impresora y pantalla plana.

Nivel socioeconómico alto: los estudiantes de este nivel cuentan con los 18 indicadores incluidos en el análisis.

Después de esta nota metodológica, conviene ahora enmarcar los resultados que se expondrán a continuación. La ENT se encuentra ubicada en uno de los municipios más industrializados del Estado de México y por su ubicación, a ella no sólo asisten estudiantes pertenecientes a dicho Municipio, sino también de los municipios aledaños y que se encuentran considerados por el INEGI de alto desarrollo económico y social como es Naucalpan, Atizapán, Ecatepec, Coacalco e incluso de la Delegación Gustavo A. Madero perteneciente al Distrito Federal.

En este marco, los resultados del índice diseñado para observar el nivel socioeconómico, muestra que el 63.9% de los estudiantes pertenecen al nivel socioeconómico medio, el 27.8% al nivel bajo y sólo el 8.3% al nivel alto. Se trata de resultados interesantes porque muestran que, al menos en esta institución, la amplia mayoría de los estudiantes provienen de los sectores medios de la sociedad, y difícilmente, podrían ser ubicados como lo establece el INEE (2015) debajo de la línea de bienestar mínimo, que establece un nivel de ingresos mensuales por debajo de 1,179.31 pesos.

Cuadro 8. Nivel socioeconómico de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria. Por especialidad.

		Alto	Medio	Bajo	Total
Biología	Abs.	2	12	5	19
	%	10.5%	63.2%	26.3%	100.0%
Química	Abs.	1	11	5	17
	%	5.9%	64.7%	29.4%	100.0%
Total	Abs.	3	23	10	36
	%	8.3%	63.9%	27.8%	100.0%

Ahora bien, una de las inquietudes que se consideró pertinente tomar en consideración en la investigación, consistía en apreciar las posibles diferencias que marca, en términos de recorridos escolares, el proceder de un nivel socioeconómico bajo, medio o alto. Un primer dato que es necesario destacar es que, a partir de los relatos de los entrevistados y de los registros institucionales, se pudo apreciar que independientemente del nivel socioeconómico de procedencia, la amplia mayoría de los estudiantes lograron avanzar en sus estudios normalistas, tal y como lo establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria. Es decir, la mayoría de los estudiantes, llegaron al cuarto año de estudios sin mayores contratiempos; quienes se rezagaron fueron principalmente las mujeres, pues dos de ellas, se tuvieron que ausentar debido a que decidieron tener hijos.

Lo que no hay que descuidar es que el proceder de un nivel socioeconómico bajo frente a uno medio, por ejemplo, sí marca diferencias en cuanto a la capacidad de adquisición de materiales escolares, alimentos o transporte. Los estudiantes del nivel bajo, señalaron que desde casa preparan sus alimentos para consumir en la institución, e incluso, para no gastar en fotocopias o materiales didácticos, buscan las antologías, los libros o las revistas en PDF. En cambio, los estudiantes del nivel medio, no exponen estas problemáticas, por lo general compran sus alimentos en cualquiera de las tres cooperativas de la escuela normal, o en la medida de lo posible adquieren los libros o materiales.

Cabe resaltar, sin ser materia directa de esta investigación, que las políticas sociales implementadas en el terreno de la educación superior han tenido efectos directos y positivos en los recorridos escolares. La beca otorgada por el gobierno federal denominada de manutención, anteriormente PRONABES, dejó entrever su capacidad de lograr que los estudiantes, al contar con un ingreso monetario, contaran con recursos para solventar los gastos que conlleva la asistencia a la escuela normal. Es una realidad confirmada por los propios estudiantes, que el recurso monetario que reciben cada mes, les ha sido de utilidad para pagar transporte, materiales, alimentos, ropa o calzado, e incluso una entrevistada con un hijo, indicó que ha llegado a utilizar la beca para comprarle ropa o calzado¹⁶.

5.2. Antecedentes escolares

5.2.1. Escuela de procedencia

Bartolucci (1994), ha mostrado que lo acontecido en la trayectoria escolar previa, tiene repercusiones directas en las metas, aspiraciones y compromisos que los

¹⁶ Vale la pena señalar que a decir de un entrevistado, que el recurso de la beca es utilizado para fines académicos y de necesidades personales, y contrariamente a lo que se piensa, la beca no se utiliza para compra de alcohol o cigarrillos. “la verdad no alcanza para eso del alcohol... A veces pensamos en gastarlo en eso, eso es cierto, pero siempre salen otras cosas y pues hay prioridades”.

estudiantes se forman respecto de la educación superior. Es decir, que es muy probable que el camino que trazaron previo a su ingreso a la educación superior, pueda ser entendido si se presta atención al recorrido escolar previo

De esta forma, se consideró importante tomar en consideración la institución donde realizaron sus estudios de nivel medio superior. En las escuelas normales del Estado de México, se crearon durante la segunda mitad de la década de los ochenta las preparatorias anexas, con la finalidad de vincular la educación media con la educación superior. De hecho, los resultados del instrumento, muestran que el porcentaje más alto de estudiantes (29.7%) procede de la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Tlalnepantla, el 13.5% de otra Escuela Preparatoria Anexa, lo cual en su conjunto da un total de 43.2% de estudiantes que de alguna manera estaban familiarizados con el trabajo, las instalaciones y la reglamentación que priva al interior de la escuela normal.

No hay que dejar de lado que la otra mitad de los estudiantes, proceden de preparatorias particulares, Colegios de Bachilleres, del CONALEP o de instituciones incorporadas a la UNAM. Pareciera un dato poco relevante, sin embargo, hay que tomarlo en consideración porque se trata de un amplio grupo de estudiantes que no había tenido contacto previo con la educación normal. En efecto, son estudiantes que llegaron a un nuevo territorio, conocido o apropiado por los estudiantes que ya estuvieron en la preparatoria anexa o las preparatorias anexas.

Cuadro 9. Escuela de procedencia de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria. Por especialidad.

		UNAM/CCH/Preparatoria incorporada	Preparatoria Anexa a la ENT	Preparatoria Anexa a otra Escuela Normal	Preparatoria particular	Colegio de Bachillerates	CONALEP y otras	Total
Biología	Abs.	2	5	3	3	4	2	19
	%	10.5%	26.3%	15.8%	15.8%	21.1%	10.5%	100.0%
Química	Abs.	1	6	2	5	1	3	18
	%	5.6%	33.3%	11.1%	27.8%	5.6%	16.7%	100.0%
Total	Abs.	3	11	5	8	5	5	37
	%	8.1%	29.7%	13.5%	21.6%	13.5%	13.5%	100.0%

5.2.2. Promedio de nivel medio superior

Uno de los principales requisitos que se establecen desde la Subdirección de Educación Normal del Estado de México para presentar el examen de selección del CENEVAL, consiste en que el estudiante cuente con un promedio final de la Educación Media Superior igual o superior a 8.0. Históricamente, las escuelas normales han tenido como política de ingreso declarada o no, el admitir a aquellos estudiantes que se han caracterizado por su alta dedicación al estudio, es por ello que observan el promedio del nivel medio superior como un reflejo del grado de esfuerzo y dedicación en los estudios previos.

De hecho, los resultados de la encuesta muestran que el promedio de calificaciones que obtuvieron los estudiantes fue de 8.31 y una desviación estándar muy baja de 0.45, lo cual confirma que se admitió sólo a aquellos estudiantes que obtuvieron un promedio superior a 8.0.

Es importante señalar que por indicaciones de la Subdirección de Educación Normal del Estado de México, durante el proceso de ingreso 2015, se modificaron sustancialmente los requisitos de ingreso a las escuelas normales. Dos fueron los cambios sustanciales: se eliminó como requisito de ingreso el contar con un

promedio mínimo de 8.0 y una edad máxima de 21 años. Este ajuste en la política de admisión se da en el marco de una baja en la demanda de ingreso a las escuelas normales de la entidad, tan sólo el INEE señala en su informe 2015, que en el Estado de México sólo se cubren en promedio el 50% del total de lugares disponibles de nuevo ingreso.

Cuadro 10. Promedio final de calificaciones de los estudiantes de la Licenciatura en Secundaria. Por especialidad

Plan de estudios	Media	N	Desviación estándar
Biología	8.2395	19	.33899
Química	8.3983	18	.54599
Total	8.3168	37	.45245

5.3. Los motivos “porque” de los estudios orientados hacia la docencia

5.3.1. Motivos de ingreso a la Escuela Normal de Tlalnepantla

Al culminar la educación media superior, la gran mayoría de los estudiantes se enfrentan a una decisión que marcará y definirá el rumbo de su vida: la elección de una carrera y la institución educativa. Aunque pareciera que se trata de una decisión meramente individual donde sólo entran en juego las aspiraciones o metas de los estudiantes, en el proceso, intervienen una amplia variedad de factores que desempeñan un papel importante en la elección, tales como el sexo, la edad, el nivel socioeconómico, el nivel de expectativas (Bartolucci, 1994; Chain, 1995). Pero también De Garay (2001, 2004), señala que en la elección de carrera juegan un papel importante los padres, la vocación y las oportunidades de empleo.

Sin embargo, entre los estudiantes de educación normal aparecen algunos otros factores. Guerrero (2004) señala que entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, los factores que intervinieron durante el proceso de elección de carrera fueron las condiciones económicas precarias y la cercanía del lugar de

residencia con la escuela normal. Ramos (2004) identificó que en el proceso de elección de carrera jugaron un papel importante: el gusto hacia los niños, el deseo de ser alguien y obtener cierto prestigio y la superación de las condiciones económicas de la familia. Por su parte, Contreras (1997), identificó que entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, la elección obedeció a cuestiones estructurales, económicas, familiares más que a la vocación.

A partir de este breve recorrido empírico, es posible apreciar que en el proceso de elección de una Licenciatura, especialmente, dentro de la educación normal, se entrelazan una amplia variedad de factores. Lo que parece quedar claro es que, influyeron de manera diversa, los distintos ámbitos donde se desarrolló el estudiante, como el personal, el social, el familiar, el económico, el productivo y el sistema de creencias.

En consecuencia, en la investigación, se propuso estudiar de manera cuantitativa y cualitativa, las razones por las cuales, decidieron “ser maestros” de educación secundaria. Para ello, se formularon dos preguntas distintas: la primera de ellas, se dirigió a conocer las razones por las cuales eligieron la Escuela Normal de Tlalnepantla. De entre las seis opciones de respuesta que se les colocó a los estudiantes, la que obtuvo un porcentaje cercano al 60% fue la que se denominó “porque contaba con la licenciatura de mi preferencia”, ubicándose en segundo lugar aquellos que señalaron “porque la carrera de maestro ofrece una oportunidad de empleo seguro” (13.5%), y por último, aquellos que señalaron “porque no fui aceptado en otra institución” (10.8%).

Los relatos efectuados por los propios estudiantes, vienen a confirmar los datos cuantitativos, ellos y ellas consideran que la normal de Tlalnepantla “*contaba con la carrera que yo quería estudiar*”, “*la normal que está más cerca de mi casa no tenía la licenciatura en secundaria*”, “*esta normal me gusta, es muy tranquila, me queda cerca y además porque contaba con la licenciatura en secundaria y la especialidad de biología*”. No obstante, llama la atención que aparezca en segundo lugar la

opción “porque la carrera de maestro ofrece una oportunidad de empleo seguro”. Hay que recordar que esta generación de estudiantes, ingresó en el ciclo escolar 2012-2013, cuando las plazas se comenzaron a asignar mediante concurso de oposición. Es muy probable, que al momento de aplicación del instrumento, este segmento de estudiantes, no contaba con suficiente información sobre los cambios efectuados al proceso de asignación de una plaza docente.

Otro dato que conviene destacar es que un 10.8% de los estudiantes decidieron estudiar en la ENT, porque no fueron aceptados en otra institución, lo cual pudiera hacer pensar que se trata de un grupo de estudiantes que no tenían la vocación o las habilidades requeridas para la docencia. Los testimonios de los estudiantes que tenían como segunda opción la ENT, contradicen este supuesto inicial, pues aunque no fueron aceptados en la otra institución, manifiestan tener o haber sentido cierta vocación y habilidades por la docencia. Un futuro docente, lo relata de la siguiente manera “... yo quería estudiar en la UNAM la carrera de medicina pero no fui aceptado, pero tomando en cuenta mi gusto por la biología, por trabajar con los chavos decidí hacer el examen”. Otro entrevistado lo narra así, “quería estudiar en el poli y dije, me meto a la normal porque desde chavo siempre me había gustado eso de ser maestro y me espero al examen del poli, ya después no quise hacer el examen y preferí quedarme en la normal”.

Cuadro 11. Principales razones por las que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria eligieron la ENT. Por especialidad.

		Por el prestigio de la institución	Por recomendación de mi padre o madre	Porque contaba con la licenciatura de mi preferencia	Porque en esta institución hice la preparatoria y quise continuar mi formación en la misma	Porque no fui aceptado en otra institución	Porque la carrera de maestro ofrece una oportunidad de empleo seguro	Total
Biología	Abs.	0	2	12	2	0	3	19
	%	0.0%	10.5%	63.2%	10.5%	0.0%	15.8%	100.0%
Química	Abs.	1	1	10	0	4	2	18
	%	5.6%	5.6%	55.6%	0.0%	22.2%	11.1%	100.0%
Total	Abs.	1	3	22	2	4	5	37
	%	2.7%	8.1%	59.5%	5.4%	10.8%	13.5%	100.0%

5.3.2. Motivos para elegir la Licenciatura en educación secundaria

La segunda pregunta que se les formuló a los estudiantes quedó enunciada de la siguiente manera ¿Cuál es la razón principal por la que decidiste estudiar la Licenciatura en Educación Secundaria? Tres son las opciones que obtuvieron el porcentaje de respuestas más alto. En primer lugar, destacó la opción “porque me atrae la biología y/o química” (54.1%), en segundo lugar, “porque me apasiona el trabajo docente con estudiantes de secundaria” (35.1%) y, por último, “porque un familiar, amigo o maestro me la recomendó” (10.8%).

Desde la perspectiva cuantitativa, es posible identificar que, si se observan detenidamente las tres opciones de respuesta más sobresalientes, se denota que el proceso de elección no puede ser separado o aislado del contexto social y educativo en el cual se desarrollaron los estudiantes. Aquí es donde el contexto y las experiencias previas en las escuelas de educación media se conjugan, en la medida que no se puede negar la influencia directa del entorno inmediato anterior.

Cuadro 12. Razones principales por las que los estudiantes, eligieron la Licenciatura en Educación Secundaria. Por especialidad.

		Porque me apasiona el trabajo docente con estudiantes de secundaria	Porque un familiar, amigo o maestro me la recomendó	Porque me atrae la biología y/o química	Total
Biología	Abs.	5	2	6	13
	%	38.5%	15.4%	46.2%	100.0%
Química	Abs.	8	2	14	24
	%	33.3%	8.3%	58.3%	100.0%
Total	Abs.	13	4	20	37
	%	35.1%	10.8%	54.1%	100.0%

5.3.3. Los motivos de la elección de carrera como resultado de las experiencias de vida

Desde la perspectiva cualitativa, fue posible profundizar en el estudio de los motivos que llevaron a los estudiantes a elegir la Licenciatura en Educación Secundaria. Uno de los primeros hallazgos identificados en el análisis cuantitativo y que el análisis cualitativo vino a confirmar, es que la elección de la carrera estuvo marcada por las experiencias a lo largo de la vida. Es decir, la decisión tomada por los estudiantes no fue un hecho aislado, sino que durante el proceso, su acción estuvo orientada subjetivamente por la conducta de los “otros”, esto es, los padres, los profesores y contenidos de la educación media.

Analicemos primeramente las experiencias de vida. Para algunos entrevistados, la posibilidad de ingresar a la Licenciatura en Educación Secundaria se encuentra directamente relacionada con las experiencias vividas al interior de la familia. El planteamiento de los estudiantes es que al compartir espacios de enseñanza tanto con sus hermanos como en espacios educativos donde se les brindó la oportunidad de enseñar a otros, es que identificaron esa vocación por la docencia. Es decir, el haber tenido la oportunidad de intercambiar espacios de enseñanza dentro del

espacio familiar, les permitió ir descubriendo gradualmente que su vocación era la enseñanza. Dos entrevistadas lo expresaron de la siguiente manera:

Desde que era niña, cuando apenas tenía cuatro años, me apasionaba jugar con mis primos a la escuela, pero cosa curiosa, siempre elegía ser la maestra. Me gustaba dejarles tarea y revisarla, y a veces cuando jugábamos dentro de la casa usábamos el espejo como pizarrón y lo rayaba con un marcador de agua {...} Pasaron los años y mi afición por enseñar era bastante grande e incluso, me gustaba apoyar a mis compañeros de la preparatoria cuando había comprendido bien el tema e incluso en la preparatoria fui tutora de la materia de cálculo con algunas compañeras que habían reprobado la materia, me daba gusto al ver que lo que yo explicaba servía a los demás o que podía aprender y asimilar aún más lo que ya sabía. En el transcurso de la preparatoria tenía claro que quería ser maestra, aunque no sabía para qué. Conocí a la maestra de Biología llamada Mayrel, quien daba su materia con una pasión que transmitía no sólo sus conocimientos sino el amor por la Biología y fue ella quien me motivó a ser profesora de Biología. (QHNA_15).

Desde pequeña soñaba con ser maestra, pero no cualquier maestra, soñaba con ser una maestra de kínder o de primaria. Yo tenía un pizarrón pequeño que mi papá me había regalado y con él jugaba con mis primos a ser maestra, les enseñaba a sumar, restar, hacer bolitas y palitos y yo los calificaba y les ponía sellos {...} A los 17 años tuve que tomar la decisión que cambió el rumbo de mi vida y fue decidir ser maestra. Al principio, como ya dije, quería ser maestra de kínder o primaria, ya después mis papás me apoyaron y buscamos escuelas y pues decidí meterme a la Normal de Tlalnepantla a estudiar la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología {...} yo sé que aunque no es la carrera que quería desde chica, ahora me queda claro que estoy estudiando para lo que más quiero: ser maestra. (BHSM_8).

Ahora bien, hay que prestar atención al relato de otra entrevistada, quien a través de su historia muestra que la elección de la carrera estuvo orientada subjetivamente por la conducta de su padre. Conviene para efectos de ilustración y comprensión, revisar brevemente su relato.

“Me nació ser docente desde que vi a mi papá frente a un grupo enseñando y me dije: yo quiero ser como él. Cuando era pequeña, primero decía que quería ser doctora, para curar a mi papá cuando se enfermara, pero desde aquel día que lo vi, me nació ese amor a la profesión {...} Hace algunos años, cuando estaba en la prepa, mi papá me dio la oportunidad de estar frente a grupo en

su escuela en tercero de primaria y fue allí cuando ya no tenía ninguna duda de lo que sería mi futura carrera”.

De acuerdo a los relatos anteriormente expresados, es necesario insistir en que las decisiones profesionales fueron impulsadas por las propias experiencias vividas en determinados momentos de su vida, mientras que para otros, como veremos más adelante, la decisión estuvo influida por los padres o familiares.

5.3.4. Los motivos de elección de carrera como un gusto e interés por la Biología y/o la Química

Hay que recordar que en el análisis cuantitativo, el porcentaje más alto se concentró dentro de la opción de respuesta denominada “porque me atrae la Biología y/o la Química”. A simple vista, podría pensarse que se trata de un gusto directamente relacionado con dichas ciencias, sin embargo, el análisis cualitativo permitió develar que este gusto e interés estuvo mediado por las estrategias de enseñanza, el intercambio de información y conocimientos con los pares o por el interés puesto por los docentes de la educación media.

Basta exponer el relato de tres entrevistados, para identificar la fuerza de las relaciones establecidas con los profesores de educación media y los pares, en la elección de la carrera.

“Durante mis estudios de primaria no me iba bien, el salón de clases me resultaba un lugar odioso, lleno de expectativas que no podía cumplir, un montón de cosas que parecía que no podía hacer y así fue desde primero hasta sexto. Luego vino la secundaria y allí pensé que todo mejoraría, pero no ocurrió así, todo se me complicó. Las clases para mi eran aburridas, muy feas, no sabía para qué iba a la secundaria. Ya en el tercer año todo pareció mejorar, las clases ya no resultaban tan tediosas, incluso tenía deseos de participar en ellas {...} Cuando llegué a la preparatoria, la orientadora comenzó a dar las clásicas pláticas acerca de la elección de carrera y lo que queríamos estudiar. Yo me puse a pensar qué es lo que quería hacer, me gustaba la biología y

para lo único que era buena era para enseñar biología, en ese momento no me costó trabajo, fue tan sencillo decirlo: quiero ser maestra. Luego me puse a preguntarle a los maestros cómo era que habían logrado llegar hasta allí, después de mucho escuchar “por amor al arte” “porque no hay de otra”, la profesora de Química me contestó de forma entusiasta, para ser maestra tienes que entrar a la escuela normal a estudiar la Licenciatura en Secundaria, pero debes decidir si quieres química, español, historia u otra” (BMNA_2).

De igual forma, destaca por su importancia en el proceso de elección profesional el hecho de que los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir espacios de enseñanza con sus pares. Es decir, apoyaban a sus compañeros que manifestaban dificultades para realizar tareas o actividades relacionadas con la química o la biología, lo que les valió para identificar que su vocación era la docencia. Una entrevistada lo describe así: “{...} la maestra que se llamaba Margarita, nos daba clase de Química a las siete de la mañana, no sé si todos llegábamos dormidos o qué pasaba, pero era muy difícil entenderle, a mí se me facilitaba la materia, mis compañeros me pedían que les ayudara, que les explicara, no era fácil, no sabía ni cómo enseñarles, ¡ahora ya lo sé!, ya después me enteré de esta licenciatura y me quedé”. Otra entrevistada, lo expuso de la siguiente manera: “{...} la Biología es muy bonita, bueno a mí siempre me gustó, yo siempre le pedía al maestro del bacho que me dejara exponer o que me dejara otras actividades, yo creo que lo desesperaba”.

Efectivamente, en las escuelas de educación media tuvieron lugar interacciones, y sucesos, de diversa índole, que en su conjunto aparecieron relacionados con las decisiones que los estudiantes tomaron sobre su vida futura. A su vez, los sucesos escolares se entremezclaron con sus historias, sus ilusiones, sus proyectos, lo que a su vez tuvo influencia directa sobre ellos. Se podría afirmar, con base en las narraciones de los estudiantes, que lo que tuvo lugar al interior del aula de clases de la educación media superior, con los maestros y con los pares, cobró vida y sentido en la elección de carrera.

5.3.5. Los motivos de elección de carrera como un asunto de familia

En México, hay bastantes estudios en los que se ponen de manifiesto las relaciones entre la familia y el recorrido educativo-institucional que siguen los hijos. Es decir, al interior de las familias, entre los padres o los hermanos, se decide el tipo de instituciones públicas a las cuales asistirán prácticamente toda la educación básica. En cambio, en la educación media superior no siempre se ejerce influencia directa de los padres. Es una realidad que indican y proponen a los hijos las instituciones a las cuales pueden asistir para cursar su educación media, pero la asignación final de la institución se determina en función del puntaje obtenido en el examen de selección del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). En el caso de aquellos estudiantes que no alcanzan los puntajes establecidos, son canalizados a su segunda opción o a la tercera y así sucesivamente hasta la número veinte, si fuese el caso. Por lo tanto, la elección de la institución de educación media, no siempre queda en manos de los padres.

Una situación semejante sucede en las Instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas. Los padres la mayoría de las veces orientan a los hijos sobre el tipo de institución y carrera a estudiar (De Garay, 2004). Para orientarlos, las familias hacen una lectura de los recursos económicos con que cuentan y los costos directos e indirectos que implicará la asistencia a la educación superior (Marquez, 1998). Es decir, el ingreso de los hijos a las IES está mediada por la lectura que hacen las familias de su situación económica, por la poca o escasa información que tienen sobre las instituciones y las carreras, por las oportunidades que perciben de empleo o por las oportunidades de éxito o prestigio que conlleva el contar con un título universitario (De Garay, 2012; Márquez, 2002; Montero, 2000).

En el caso de los estudiantes normalistas del presente estudio, destaca por su importancia que en el proceso de elección de la licenciatura, la familia respaldó su elección profesional, pero en ningún momento se opuso a que estudiaran la Licenciatura en Educación Secundaria. Tal es el caso de una entrevistada, de quien

sus padres querían que estudiara en otra institución y una carrera distinta, pero el contacto con la normal y a través de un recorrido por las instalaciones, guió su decisión. “{..} *al principio mis papás no estaban muy de acuerdo, siempre me inculcaron la idea de ir a la UNAM o al Poli, ellos querían que estudiara una ingeniería, ya después venimos a pedir informes a la normal, vimos las instalaciones, les gustó y me apoyaron*”. Otro caso es el de una entrevistada, quien por un lado, recibió la influencia de su mamá para estudiar en la normal, pero por otro, el hecho de haber estudiado la preparatoria en la misma institución, de conocer las instalaciones y por la cercanía a su domicilio, decidió realizar sus estudios superiores en la ENT. “{..} *mi mamá conoce desde hace muchos años la normal, porque aquí estudió una de sus amigas, y como aquí hice la prepa, me gustan sus áreas verdes, sus arbolitos, además de que yo vivo en Santa Cecilia y por eso decidí quedarme a estudiar aquí*”.

A partir de estas citas, se podría inferir que la familia aunque de manera relativa y en ocasiones poco perceptible, ejerció cierta influencia en la elección de la carrera profesional. Al respecto Montero (2000), señala que la familia sigue constituyendo un espacio de influencia muy importante que brinda ciertas señales por donde se han de dirigir los hijos, aunque no lo haga de manera abierta y pública.

A partir del análisis anterior, se puede concluir que la elección de la Licenciatura en Educación Secundaria, no necesariamente estuvo en función de la maximización de la utilidad individual, es decir, de las posibles ganancias económicas que obtendrían en el futuro, como ha sido señalado en diversas investigaciones sobre estudiantes universitarios. En su lugar, la elección se debió a las diversas experiencias, situaciones y procesos que tuvieron desde la niñez, pero sobre todo a lo largo de su recorrido por la educación media. Es decir, el hecho de haber tenido la oportunidad de compartir espacios de enseñanza con sus hermanos o con sus pares en la educación media, e incluso, el haber identificado su gusto por la Biología o la Química, les despertó el interés y la vocación por la docencia. Esto indica que se trata de un grupo de estudiantes que tuvieron una “elección por vocación o

gusto”, y salvo el caso de una estudiante que señaló que “era su última opción”, el resto sí tenía claramente definido lo que quería estudiar.

Otro dato que es necesario resaltar es que el tipo de bachillerato cursado, especialmente en el caso de aquellos que hicieron sus estudios en las preparatorias anexas, orientó la institución y la licenciatura a elegir. Se puede suponer entonces que aquellos estudiantes que cursan sus estudios de educación media superior en la preparatoria anexa, tienen mayores probabilidades de continuar sus estudios de nivel superior en esta escuela normal o en alguna otra.

Aunque se carece de datos sobre el total de estudiantes egresados de la preparatoria anexa a la normal que solicitan ingreso a otras escuelas normales del Estado de México o del Distrito Federal, se estima, según archivos institucionales, que un 8% aproximadamente realiza estudios normalistas en una institución diferente a la ENT.

Cierre del capítulo

Los resultados aquí expuestos, sientan un precedente importante sobre las características de los futuros docentes y de una nueva perspectiva para observarlos y conocerlos mejor. Los futuros docentes son en su mayoría jóvenes, solteros, provienen de familias de escasos recursos, son los primeros en sus familias en ingresar a la educación superior, carecen en muchos casos de las condiciones materiales y económicas para el estudio, un tercio de ellos, combina el trabajo con los estudios, la mitad procede de instituciones anexas a las escuelas normales y el resto a otras instituciones públicas y particulares. Es decir, estamos hablando de un mosaico heterogéneo de jóvenes, con un interés compartido: ser docentes de educación secundaria.

Un hallazgo que se considera trascendente en la investigación, es que la decisión de estudiar una licenciatura orientada hacia la docencia, se fue perfilando desde los primeros años de vida, a través del juego con los hermanos, primos o amigos, pero sin duda, su vocación y gusto hacia la docencia se afianzó durante su recorrido por la educación media superior. Esto conlleva a asumir que el contacto con los docentes de educación media superior, especialmente del área de la biología y la química, así como las oportunidades de transmitir su conocimiento a otros compañeros que exponían dificultades en la comprensión de un tema, sirvieron como plataforma para consolidar su interés por la docencia.

Por su parte, la familia aparece como el espacio donde se respeta y aprueba la decisión de estudiar la carrera “de maestro”. Pareciera, entonces, que al interior de las familias, hay que resaltar que son familias pertenecientes en su mayoría a niveles bajos y medios, el hecho de estudiar una carrera orientada hacia la docencia, continúa siendo altamente valorada.

Desde esta perspectiva, para este grupo de estudiantes encuestados/entrevistados, la elección de la carrera de “maestro”, no formó parte de una presión familiar, ni fue una decisión que se tomó como una oportunidad de obtener un empleo seguro, sino más bien, formó parte de una serie de vivencias personales.

CAPÍTULO 6. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.

Introducción

A simple vista, se podría pensar que los acontecimientos o sucesos que tienen lugar en las escuelas secundarias, podrían pasar inadvertidos para los estudiantes, sin embargo, se planteó que lo que sucede al interior de las escuelas secundarias y de sus respectivas aulas de clases, se vincula de alguna manera con los sentidos que los estudiantes otorgan a sus estudios. Es por esta razón, que en la investigación se consideró importante identificar y analizar aquellas “prácticas pedagógicas”¹⁷ que se presentan con mayor frecuencia en las escuelas secundarias de práctica.

En este sentido, interesó poner atención a las situaciones más cotidianas, frecuentes y comunes que se presentan al interior del aula de clases, en los pasillos y los tiempos del receso, pues es en este tipo de encuentros subjetivos donde pueden hacerse observables las escenas que dejan huella en los estudiantes. Cabe indicar, que el cúmulo de prácticas observadas es vasto, por lo que al efectuar el análisis y la sistematización de la información, se seleccionaron aquellas secuencias más representativas y con un mayor contenido de información. Al hacer esta tarea, se tenía en mente ir identificando los posibles vínculos entre “lo que pasa” en la escuela secundaria y la manera en que los estudiantes otorgan sentido a sus estudios.

¹⁷ Para fines de la investigación, las “prácticas pedagógicas” se conciben como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, que a su vez implica que los futuros docentes adquieran conocimientos sobre los contenidos curriculares de la educación secundaria y la manera de enseñarlos en el aula de clases. Es también un proceso donde el futuro docente adquiere habilidades para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y en este marco, planifique la enseñanza; y además que ajuste su acción cotidiana a eventos o acontecimientos no previstos que ocurren en el aula. En este espacio, el futuro docente tiene la posibilidad de reflexionar su práctica, a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones (García, Loredó y Carranza, 2008, INEE, 2013).

6.1. La delimitación de los sujetos y unidades de observación

Como se apreció en el capítulo anterior, en la investigación, se decidió trabajar con los 37 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria pertenecientes al cuarto año de estudios: 19 de la especialidad en Biología y 18 de la especialidad en Química. Por la cantidad de estudiantes, resultaba complejo dar seguimiento a las prácticas pedagógicas que cada uno de los estudiantes desarrollaba en sus respectivas escuelas secundarias, por tanto, se optó por dar seguimiento a una pequeña cantidad de estudiantes, que entre sí, contaran con características que pudiesen marcar diferencias en la forma en que desarrollan sus prácticas pedagógicas.

El primer criterio que se siguió para determinar la cantidad de estudiantes a observar, se estableció a partir del grado de profundidad en la información a obtener. Entre mayor fuese la cantidad de estudiantes a observar, menor sería la posibilidad de observarlos por un tiempo prolongado en sus escuelas secundarias de práctica. Por esta razón, se decidió observar a cinco futuros docentes a lo largo del 7º semestre.

Los criterios que se siguieron para elegir a los estudiantes fueron los siguientes:

- a) Que hubiese representatividad en ambas especialidades. Por ello, se seleccionó a tres estudiantes de la especialidad en biología y a dos de la especialidad en química.
- b) Para cada especialidad, se buscó un equilibrio entre hombres y mujeres,
- c) Para cada especialidad, estudiantes con alto desempeño académico frente a estudiantes con mediano desempeño académico; y,
- d) Para cada especialidad, estudiantes que estuvieran en escuelas secundarias geográficamente distribuidas en el Municipio de Tlalnepantla.

Las escuelas secundarias que se incluyeron como parte de la selección analítica de los estudiantes a observar, muestran carencias materiales y económicas, problemas de organización y de gestión académica, pero también cuentan con una gran riqueza analítica, pues permiten entender la manera en que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias. Quienes han estado de cerca de las escuelas secundarias públicas, conocen las carencias y dificultades con que operan y con que ejercen la labor docente. Es por ello, que se ha optado por proteger la identidad de las escuelas secundarias donde se hicieron las observaciones, no sólo por un compromiso que se hizo con los futuros docentes y con las autoridades institucionales, sino también, por el compromiso ético con la investigación educativa. Asimismo, es conveniente en muchos casos obviar los nombres de las instituciones y su ubicación exacta, para evitar posibles repercusiones negativas a las escuelas o a sus integrantes, al dar a conocer elementos de análisis de su vida cotidiana (Hernández, 2006).

Las escuelas secundarias fueron identificadas como S1, S2 y S3. Las claves asignadas no responden a ninguna jerarquía, únicamente muestran el orden en que se fueron realizando las visitas de observación. Dichas visitas fueron realizadas de septiembre de 2015 a enero de 2016, asistiendo dos o tres veces por semana a cada una de las instituciones. Para facilitar la observación durante el trabajo pedagógico, se obtuvieron los horarios de clase de los futuros docentes y se asistía por lo general en los horarios en que impartían clase.

La escuela secundaria S1 (General), se encuentra ubicada en el Municipio de Tlalnepantla, dentro del pueblo de San Bartolo Tenayuca en los límites con el Distrito Federal. La gran mayoría de los estudiantes que asisten a esta escuela, son hijos de comerciantes, obreros, albañiles, carpinteros, herreros y plomeros. De acuerdo a los datos del diagnóstico de inseguridad y delincuencia elaborados por el Municipio de Tlalnepantla, la colonia donde se ubica la escuela secundaria se localiza entre los diez primeros lugares en cuanto a delincuencia.

En esta escuela secundaria, hay un total de ocho edificios, entre los que se ubican 18 salones de clase, la dirección escolar, el centro de cómputo, la sala de proyecciones, el aula telemática, la sala de maestros, los sanitarios, la biblioteca y las oficinas de prefectura; adicionalmente cuenta con canchas deportivas y espacios para la recreación de los estudiantes.

La escuela secundaria S2 (General), se encuentra ubicada dentro de una zona urbana cercana al Palacio Municipal de Tlalnepantla. A esta institución asisten los hijos de oficinistas, obreros, secretarias, maquiladores, herreros, plomeros, albañiles, y salvo algunos casos, los hijos de profesionistas. La escuela cuenta con cuatro edificios, entre los que se ubican 18 salones de clase, el taller de tecnología, la biblioteca, los sanitarios, el taller de mecanografía, el salón audiovisual, el laboratorio de ciencias, la sala de maestros, la cooperativa escolar y la dirección escolar.

La escuela secundaria S3 (Técnica), está ubicada sobre la Avenida Morelos en la periferia del Municipio de Tlalnepantla. La población donde está ubicada la escuela es de un nivel socioeconómico bajo, por lo que es posible identificar que la gran mayoría de los estudiantes que asisten son hijos de obreros, mecánicos, plomeros, carpinteros, vendedores, tianguistas o meseros. La escuela cuenta con 4 edificios, entre los que se encuentran 13 aulas de clase, el laboratorio de ciencias, el aula de medios, siete talleres, la biblioteca, el aula de danza, la tienda escolar y los sanitarios; adicionalmente cuenta con estacionamiento, canchas de fútbol rápido y de basquetbol.

Cabe agregar que al elegir las tres escuelas secundarias donde realizan los futuros docentes sus prácticas pedagógicas, no se pretendía asignar una calificación como la mejor o la peor escuela, sino más bien, la intención fue la de contar con imágenes posiblemente contrastantes en la forma de efectuar el trabajo pedagógico.

6.2. Las problemáticas en las escuelas secundarias seleccionadas

Un común denominador en las tres escuelas secundarias públicas elegidas, es la ausencia de recursos económicos para solventar los gastos que conlleva la labor académica. Es importante destacar las deficiencias en infraestructura, en pupitres en condiciones idóneas y suficientes para atender a grupos numerosos, en mantenimiento institucional, en artículos de papelería, en equipo de sonido, etc. En las conversaciones informales con los docentes de las tres instituciones, se escucha continuamente que las escuelas siguen de pie por las aportaciones económicas de la sociedad de padres de familia, pero sobre todo, por las múltiples gestiones que año tras año, realizan los directivos ante la presidencia municipal.

Quizá uno de los datos más relevantes que atraviesa a las tres instituciones tiene que ver con la percepción que tienen sus docentes sobre el clima institucional. Es común escuchar entre los profesores que los directivos proyectan una imagen de excelencia académica ante el exterior, principalmente ante los padres de familia y las autoridades educativas, pero la realidad es que los problemas en su interior abundan, lo que de alguna manera limita la posibilidad de que los estudiantes adquieran los conocimientos establecidos en los planes de estudio. Al respecto, se exponen tres comentarios expresados por algunos profesores, de las tres escuelas secundarias observadas. Son comentarios que no se dieron al calor de una entrevista formal, sino más bien, proceden de diversas pláticas informales que se presentaron durante el proceso de observación.

“nosotros sabemos que hay muchísimas deficiencias en esta secundaria, que hay muchos problemas de organización, que hay muchos profesores que por ser los consentidos de la directora, no están frente a grupo, que ni siquiera para unos pintarrones hay presupuesto [...] pero eso sí, se ponen las mantotas para anunciar que somos una institución de excelencia” (mujer, profesora de geografía).

“Hay una cosa que me molesta de esta escuela y es que no hay un verdadero compromiso con la educación. No hay dinero para nada, nunca hay ni para hojas blancas, los alumnos tienen que traer sus propios materiales, pero que tal y cuando vienen a hacer las visitas de evaluación, ahí sí todo está bien” (hombre, profesor de ciencias).

“hace un rato te diste cuenta que la maestra de danza tuvo que poner la música en su camioneta porque aquí en la escuela no hay dinero para reparar el equipo de sonido y el que sirve sólo es usado por el director escolar para las ceremonias” (mujer, profesora de Historia).

Los comentarios vertidos por los profesores, a la vez que pueden ser traducidos como una especie de crítica a la institución y a sus directivos, también dejan ver que los futuros docentes realizan sus prácticas en escuelas que acusan carencias materiales y de organización académica.

6.3. Las dimensiones de observación y análisis

Hacer observable la práctica pedagógica, obliga a adentrarse al mundo escolar, a hacer visible lo invisible, a develar el conjunto de interacciones que se dan en el aula. Obliga entonces, a identificar esas “secuencias de interacción”, entendidas como procesos constructivos socialmente, enmarcados e interconectados por la dimensión social y pedagógica. Por ello, se consideró pertinente definir dos dimensiones de observación y análisis que guiarían el proceso de observación y análisis.

1.- Dimensión pedagógica: Lo pedagógico es una categoría central, tiene un carácter múltiple, abierto, complejo e incierto que depende del juego de interacciones sociales que se dan entre los futuros docentes y los estudiantes de educación secundaria. Comprende los saberes acumulados, plasmados en las planificaciones de clase, que los futuros docentes ponen en marcha para que los

estudiantes de educación secundaria adquieran los conocimientos establecidos en los programas de estudios. También es una dimensión que abre la posibilidad de que los futuros docentes reflexionen y otorguen sentido a sus estudios a partir de las vivencias, experiencias y acontecimientos, muchas veces inesperados que se derivan del contacto afectivo y emocional con los “otros”, y que tienen lugar al interior del aula de clases.

2.- Dimensión social: Los encuentros sociales y subjetivos con los “otros” merecen atención especial, no sólo porque contribuyen sustancialmente a la delimitación de las prácticas pedagógicas más frecuentes, sino porque marcan y dejan huella en los estudiantes. Asimismo, dentro de los procesos de interacción es necesario incluir las tensiones y desencuentros con los “otros”, no sólo para dar a conocer las problemáticas que surgen del encuentro social, sino también, para tratar de entender la manera en que estos tipos de interacción se relacionan con el sentido otorgado a la formación docente.

Al definir estas dos dimensiones de observación, no se tenía en mente, estudiar de manera separada los procesos de interacción entre actores, sino más bien, se consideró que lo social está estrechamente vinculado con lo pedagógico y viceversa, por lo que se asumió que al combinar ambas dimensiones de observación, sería posible identificar aquellas prácticas pedagógicas más frecuentes.

Para lograr un mayor apego a las propuestas del trabajo etnográfico, en cada secuencia o episodio, se intenta alcanzar una descripción microscópica, es decir, “se presta atención a la fina red de relaciones que los contextos revelan si se dirige una atenta y aguda mirada a ellos” (Díaz de Rada, 2006: 48). Ello implica mostrar y poner en primer término la compleja red de relaciones internas entre los participantes en el aula, es decir, se trata de revivir los momentos en la forma en que se presentaron. Hay que prestar atención a los participantes de la acción, a lo que dicen, a lo que hacen, a sus movimientos, a sus intercambios, pues es

justamente allí, donde es posible hablar de situaciones que dejan nuevos aprendizajes en el estudiante.

6.4. Organización de la prácticas pedagógicas durante 7º y 8º semestre en la Licenciatura en Educación Secundaria

Durante séptimo y octavo semestres, los futuros docentes se enfrentan al reto de organizar y desarrollar un conjunto de actividades docentes con varios grupos escolares de una escuela secundaria, en el horario regular, bajo la tutoría del profesor titular de los grupos. Los estudiantes destinan 12 semanas durante el séptimo semestre para llevar a cabo el trabajo docente y 11 semanas en octavo semestre (SEP, 2010).

En el séptimo semestre, las primeras tres semanas de trabajo en las escuelas secundarias, se denominan “prácticas de observación”, donde los estudiantes asisten a observar, tomar nota, apoyar en actividades administrativas, conocer las estrategias de enseñanza, de control y disciplina de los grupos; aunque no están exentos de impartir alguna asignatura. Es justamente en estas tres primeras semanas, donde los estudiantes identifican el tema que trabajarán en su “Documento recepcional”, o como recientemente, se le comenzó a denominar: “Ensayo analítico reflexivo”.

Las siguientes 9 semanas del séptimo semestre y las 11 semanas del octavo semestre se denominan “prácticas de conducción”, en ellas los estudiantes se integran a uno o varios grupos para ejercer en corresponsabilidad con los titulares de grupo su práctica docente en condiciones reales. Para organizar el trabajo docente, los futuros docentes diseñan en conjunto con el asesor de la escuela normal y, posteriormente con el titular de grupo, un plan general de trabajo tomando en cuenta la secuencia y articulación de contenidos de las asignaturas de la especialidad, las estrategias de enseñanza, los aprendizajes esperados, así como los recursos didácticos necesarios (SEP, 2010).

De acuerdo a lo establecido en dicho plan de trabajo, aunque con variaciones muy mínimas, los estudiantes permanecen 6 horas por día en la escuela secundaria, de las cuales destinan un mínimo de 2 y un máximo de 4 al trabajo en los distintos grupos de educación secundaria para implementar las actividades previamente organizadas y acordadas con el asesor; las horas restantes las dedican a la realización de otro tipo de actividades, por lo general, a la realización de trabajo administrativo o de apoyo a otros titulares que así lo soliciten.

Dependiendo de su especialidad y de la organización grupal al interior de la escuela secundaria, los futuros docentes trabajan con un mínimo de dos grupos y con un máximo de cinco. En ocasiones, a los estudiantes se les asignan dos o tres grupos de su especialidad, pero por las ausencias de personal (jubilaciones anticipadas) o por cambios en la plantilla, a los estudiantes se les asigna otro grupo con una materia distinta.

6.5. Los primeros encuentros con directivos o titulares de asignatura en las escuelas secundarias de práctica

La asistencia de los futuros docentes a las escuelas secundarias de práctica, es un proceso que se prepara con varios meses de anticipación. Las profesoras que fungen como asesoras de cuarto año, quienes tienen cierta experiencia en la materia, se dan a la tarea de asistir a las escuelas secundarias a solicitar a las autoridades institucionales que se les brinde un espacio a los estudiantes de cuarto año, para que realicen sus prácticas de conducción. Las asesoras llevan consigo un oficio expedido por la dirección de la escuela normal, un plan de trabajo y los nombres de los estudiantes. Por lo general, las autoridades de las escuelas secundarias acceden a dicha petición, aunque en algunos casos establecen algunas condiciones. Se les pide que no sólo impartan asignaturas propias de la especialidad sino que también apoyen en otras asignaturas que se incluyen en el

plan de estudios de secundaria, asimismo, se les pide expresamente que los estudiantes apoyen en las actividades extracurriculares de la institución o en el trabajo administrativo.

Al comenzar el ciclo escolar, las asesoras de cuarto año, se dan a la tarea de acompañar a los estudiantes a sus respectivas escuelas secundarias. En una breve reunión de trabajo, donde por lo general están presentes los directivos y prefectos de grado, se presenta a los estudiantes y se toman acuerdos sobre la organización del trabajo docente. En la mayoría de los casos, se convoca a los titulares de asignatura para que identifiquen a los estudiantes que estarán realizando sus prácticas pedagógicas, se toman acuerdos sobre la dinámica de trabajo e inmediatamente se incorporan a las actividades docentes.

Desde los primeros encuentros con las autoridades institucionales o con los titulares de asignatura, da inicio el trabajo de socialización, es decir, se les comienza a indicar las reglas y formas de trabajo que imperan en la institución. Es a partir de estos encuentros donde los futuros docentes, van asumiendo que el respeto a la regla y a la norma, forma parte de la cultura magisterial.

Como trasfondo de estos primeros encuentros, también se encuentra la intención de que los futuros sean disciplinados y en todo momento, tiendan a ser respetuosos con las autoridades. Este trabajo se ve reforzado por los prefectos escolares, quienes se dan a la tarea de supervisar y observar el trabajo realizado, lo que puede ser traducido como una forma visible de control y orden.

6.5.1. Los momentos previos al inicio de clases en las secundarias observadas

Todos los días en las escuelas secundarias donde los futuros docentes efectúan sus prácticas de conducción suceden cosas novedosas e inesperadas. Justo a la hora de entrada, esto es, entre las 6: 45 y 7:00 A.M, se ve transitar a una gran cantidad de estudiantes, algunos son llevados por sus padres en autos particulares,

otros llegan caminando, incluso hay quienes llegan en transporte escolar. Las puertas de entrada a las secundarias son por lo general pequeñas, se congestiona el ingreso, los estudiantes se gritan entre sí, pues quieren entrar a tiempo para no ser regresados a sus casas o para no ser enviados a orientación.

En la puerta de entrada, hay por lo general dos prefectos, maestros o directivos que se encargan de que los estudiantes cumplan con la reglamentación institucional: que porten el uniforme completo¹⁸ y que muestren su credencial, que los hombres traigan el cabello corto y no porten aretes o *piercing*, en el caso de las mujeres que traigan falda a la rodilla, que lleven el cabello recogido y que no vayan maquilladas; en caso de que no cumplan con ello, son llevados a la dirección escolar u orientación donde se les aplican sanciones, que van desde retirarles el *piercing* hasta mandar un citatorio a los padres de familia, hay casos extremos donde no se les permite el acceso a la institución.

Después de cruzar el filtro, se puede ver a algunos estudiantes avanzar de manera apresurada a sus respectivas aulas, otros permanecen en los patios principales platicando, otros ingresan a los sanitarios y otros aprovechan el poco tiempo disponible para jugar en las canchas deportivas. Las mujeres por lo general se saludan de beso en la mejilla, son pocas las mujeres que se saludan de esa forma con los hombres, en cambio, el saludo de los hombres consiste en patearse entre sí, aventarse, chocar los puños o tocarse el trasero. Para hacer más ágil el ingreso de los estudiantes a sus respectivos salones, los prefectos quienes son los responsables del orden y la disciplina en las escuelas secundarias, se encargan de conducir a los estudiantes a sus salones. No es tarea fácil, hay estudiantes que se

¹⁸ Es importante hacer notar la diferenciación que se hace de los estudiantes según el color de uniforme que portan. Los de primer grado suelen utilizar el color verde agua o verde bandera, los de segundo grado el color azul cielo o azul claro, mientras que los de tercer grado utilizan el color café o el guinda. Más allá de que estos colores forman parte del reglamento escolar y de una forma de diferenciar el grado en que se ubican los estudiantes por parte de las autoridades y los docentes, es utilizado por los estudiantes para asignarse adjetivos ofensivos. A los de primer grado los denominan “nopales”, “gusanos” o “soldados”, a los de segundo grado “pitufos” y a los de tercer grado, “cucarachas” o “matados”.

resisten o fingen no escuchar la indicación, ante ello, los prefectos se ven obligados a levantar la voz o a pedirles que se dirijan a dirección.

Una situación semejante se aprecia con los docentes. Entre las 6:45 y las 7:00 A.M, se ve llegar a los docentes. La amplia mayoría llega en sus autos particulares, que por lo general son colocados en los estacionamientos de las escuelas secundarias; otros docentes llegan caminando o en transporte público. Lo relevante de ello es que sin excepción, los docentes de las tres escuelas secundarias observadas se dirigen en primera instancia a la dirección escolar a firman o registrar su hora de entrada. Después de ello, algunos se dirigen inmediatamente a sus aulas de clase, otros a sus respectivas oficinas –cuando las hay- o a las salas de maestros y algunos pasan al sanitario antes de dirigirse al aula de clase.

6.5.2. Las primeras cuatro semanas de prácticas

En las cuatro primeras semanas, teóricamente, está establecido que los futuros docentes, sólo deben asistir a realizar prácticas de observación a las escuelas secundarias, aunque pocas veces sucede así, los permisos económicos, las ausencias imprevistas, la falta de maestros especialistas en diversas asignaturas o simplemente la autorización de los profesores para cubrir sus asignaturas, brinda la oportunidad de que los futuros docentes se lancen directamente a la labor docente.

Cuando tienen la oportunidad de observar el trabajo docente de los titulares de asignatura, se abre la posibilidad de apropiarse de algunas estrategias que son utilizadas para lograr el control del grupo y para impartir la clase; identifican que con una mirada o un movimiento de mano se puede controlar a un grupo, o que con voz alta y enérgica se puede disciplinar a la totalidad de estudiantes¹⁹.

¹⁹ En este punto, conviene hacer una anotación. No es lo mismo controlar a un grupo de primer grado que a uno de segundo o tercer grado. Los alumnos de primer grado son más tranquilos, aún traen ciertas dosis de disciplina y trabajo de la escuela primaria. En cambio, al pasar a segundo grado hay un cambio tajante en el comportamiento de los estudiantes. Es el grado que mayores dificultades expone para imponer la disciplina y lograr que muestren interés en las actividades académicas. Por su parte, en el tercer año, los estudiantes son

De igual forma, los futuros docentes apoyan a los titulares en la planeación de las reuniones con los padres de familia, arman expedientes de desempeño individual para ser entregados a los padres, proponen temas a ser tratados con los padres e incluso, apoyan en la realización de la minuta de reunión. Asimismo, apoyan en las actividades previas a la realización de la ceremonia cívica de cada lunes, revisan fechas y acontecimientos relevantes de cada semana, apoyan en la elaboración del periódico mural, e incluso se da el caso de que apoyen al responsable o los responsables de actos cívicos. Estos primeros acercamientos “formales” a la práctica docente permiten que los futuros docentes vayan asimilando las reglas, los códigos, las normas que regulan el trabajo docente, en otras palabras, aprenden el “*oficio docente*”.

Después de estar estas cuatro primeras semanas en las escuelas secundarias, los futuros docentes regresan a la escuela normal por un periodo de un mes, a cursar el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, en el cual en conjunto con sus asesoras, estructuran y contextualizan el tema de estudio. Así, en reuniones de trabajo van discutiendo el tema que les interesa trabajar, exponen sus argumentos, identifican claramente la problemática y reúnen datos estadísticos sobre las escuelas secundarias (número de profesores, de estudiantes, aulas de clase, laboratorios, especialidades, etc.). Una vez que cuentan con toda esta información, comienzan a redactar la problemática del tema seleccionado.

más rebeldes, muestran mayor indisciplina, pero hasta cierto nivel es más sencillo lograr el control del grupo y esto se debe a que son amenazados con no obtener el certificado de estudios y la carta de buena conducta.

6.5.3. Los primeros encuentros con los estudiantes y el establecimiento de vínculos afectivos y emocionales

En los primeros encuentros, los futuros docentes conocen e identifican visualmente a los estudiantes de los grupos que estarán atendiendo, comienzan a implementar algunas estrategias de enseñanza, pero es precisamente el momento donde comienza la conexión afectiva y emocional con los adolescentes. Una conexión que, indudablemente, viene de la mano con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es, los futuros docentes muestran su afecto, su interés por dar o entregar su conocimiento, incluso por dar sus consejos u orientaciones cuando así se requiera y en cambio, los adolescentes se abren al diálogo y se muestran dispuestos a trabajar y a poner su mayor empeño en las actividades. Pero también se hacen perceptibles las emociones. Como parte del proceso pedagógico, los futuros docentes tratan de motivar, poner retos, despertar el interés o hacer reír a los adolescentes, y éstos responden de la misma forma, ríen, se interesan por aprender y se preocupan por su aprendizaje.

En una de las primeras clases de “Confección del vestido e industria textil”, dentro de la secundaria técnica, la futura docente se abrió a las adolescentes, les comentó: *“no soy especialista en el tema, pero como no hay maestra para el taller, pues me tocó a mí y voy a tratar de hacer mi mayor esfuerzo ¿sale muchachas?”*. Estas palabras, fueron el detonante para lograr hacer conexión con las adolescentes. Al abrirse a ellas y exponerles sus carencias formativas, ellas mismas se abrieron a la futura docente, en vez de rechazarla, le dieron su apoyo y le dijeron que la apoyarían en lo que ellas supieran.

La futura docente les leyó los contenidos del taller y lo que iban a tratar de hacer durante las cuatro semanas que estaría trabajando con ellas. Al terminar de dar lectura al programa del taller, comenzó un diálogo entre ambas partes, la futura docente les preguntó *¿qué hacen, qué les gusta?* Las respuestas de las adolescentes fue muy variada, algunas señalaron que no hacen nada, otras que

apoyan al negocio de la familia y otras que les gusta leer, escribir o estar con el novio. A continuación, comenzaron a cuestionar a la futura docente, sobre qué estaba estudiando, si tenía novio, si era casada o si tenía hijos. La futura docente se abrió, les contó algunas cosas de su vida y de sus problemas con el novio, fue un momento de intercambio y de conexión con las adolescentes. Ambas partes se lograron identificar, a la futura docente se le observó contenta por la conexión lograda con las adolescentes.

Antes de culminar el taller, les pidió que en una hoja blanca escribieran su cuenta de Facebook, ya que abriría un grupo especial para las integrantes del taller donde establecería contacto con ellas, tanto para intercambiar tareas como dudas. Las adolescentes accedieron e inmediatamente algunas comenzaron a hacer sugerencias del nombre que se le daría al grupo, incluso se escuchó una voz en la parte de atrás que dijo, pero también “*hay que hablar de los hombres*”, enseguida comenzaron a reír y a burlarse de la adolescente.

La clase terminó sin ninguna instrucción ni indicación para la siguiente sesión, las adolescentes salieron y se dirigieron a su respectiva aula de clase. En la siguiente sesión, las adolescentes se incorporaron al aula de clases, e inmediatamente sacaron algunos materiales que traían: telas, agujas e hilos de diversos colores; inferí que los materiales les fueron solicitados a través de la página de Facebook, más tarde identifiqué que así fue.

La futura docente les pidió que armaran grupos de cuatro integrantes, pues trabajarían con los principales puntos de bordado, era evidente que la futura docente se había dado a la tarea de investigar sobre el tema. La futura docente enseñó de manera grupal el nombre de los primeros puntos a realizar denominados “*hilván, cadeneta, ojal-festón, de cruz y punto atrás*”. Enseguida se dirigió a cada uno de los grupos y les mostró de manera personalizada la manera de realizar los puntos. En cada grupo se abrió un diálogo entre las adolescentes y la futura docente, había

risas y bromas; de nueva cuenta se había logrado tener un mayor contacto con las adolescentes.

La sesión estaba por terminar, la futura docente les pidió a las adolescentes que guardaran su material correctamente dentro de la cajita de metal que les había solicitado. Sonó la chicharra y la mayoría de las adolescentes acudió a despedirse de la futura docente, algunas sólo dijeron “*adiós maestra*”, otras se despedían de beso en la mejilla y una más le dijo que en la tarde le escribía por *inbox*²⁰, para que le ayudara con una tarea. Una vez más a la futura docente se le notaba contenta, se hacía evidente que había desarrollado un buen trabajo y había logrado identificarse y encajar con las adolescentes.

Al terminar la sesión, la futura adolescente y yo, nos fuimos conversando hacia la sala de maestros, le pregunté: *¿Cómo te sentiste en clase? ¿Cómo percibes a tus alumnas?* La respuesta inmediata fue: *“ay me siento bien como que no me lo esperaba, yo creía que no me iban a aceptar porque no sé nada de eso [...] ya después como que las empecé a querer como que son muy tiernas y más cuando me dicen maestra, porque me hacen sentir así como uffff ya soy maestra, no sé si me entiendes”*.

En otra de las observaciones dentro de una secundaria general, se presentó una situación similar. A uno de los futuros docentes, que no tenían asignatura a cubrir, le pidió la prefecta que cubriera al grupo de primer grado en la asignatura de biología. Inmediatamente, se levantó, acomodó sus cosas dentro de su maletín y salió de la sala de maestros. Dado que acababa de concluir el receso, la prefecta se detuvo entre los pasillos y el patio central a meter a los adolescentes a sus respectivas aulas. El futuro docente y yo, ingresamos al laboratorio, ante la ausencia de bancos disponibles, me ubiqué en una de las esquinas de pie. El futuro docente, al entrar saludó a los adolescentes y les explicó que su profesor de ciencias no se

²⁰ Es el nombre que se le da a las conversaciones privadas entre dos o más participantes dentro de una red social.

encontraba en la escuela por lo que les impartiría la clase. Los adolescentes lo recibieron bien, se escuchaban voces que decían *“qué bueno que lo mandaron a nuestro grupo”, “¿qué vamos a hacer?”, “¿nos va a enseñar un nuevo experimento?”*. Enseguida, el futuro docente sacó un folder de su maletín y comenzó a revisar sus documentos, después se dirigió con la profesora responsable de materiales de laboratorio con quien dialogó muy rápidamente.

Terminaron de dialogar y enseguida el futuro docente les explicó a los adolescentes que harían un volcán en erupción. Los adolescentes se mostraron contentos. A cada mesa de trabajo se les entregó un vaso de plástico cuyo interior contenía vinagre. El futuro docente se mostraba muy animado, incluso antes de iniciar la explicación, les comentó que tuvieran mucho cuidado porque podían hacer estallar el laboratorio y si se excedían en los materiales, podían volar toda la escuela –los adolescentes rieron-. Les explicó que el volcán requería de vinagre, un poco de arena y bicarbonato de sodio. *“El vinagre es un ácido, el bicarbonato una base y la arena servirá para simular la lava. Si mezclamos todos los elementos se produce una reacción química y lo que vamos a tener es la creación de dióxido de carbono que es el gas responsable de la creación de burbujas”*.

El experimento primeramente lo realizó el futuro docente, tomó el vaso con vinagre, les dijo *“fíjense bien muchachos porque esto es lo que verán por última vez en su vida”* (los alumnos rieron y se mantuvieron atentos) y le agregó arena y bicarbonato que previamente había combinado. Del vaso comenzaron a salir burbujas y pequeñas piedritas que simulaban la arena.

Enseguida, pasó a cada mesa a apoyarlos en la realización del experimento y a su vez, la responsable del laboratorio apoyó en algunas mesas. Los adolescentes se mostraron muy interesados en el experimento, se veían sorprendidos y emocionados. Por lo general, los hombres conducían el experimento y las mujeres se mantenían a la expectativa. Una vez terminado el experimento, el futuro docente les preguntó *¿cuál es la semejanza de este experimento con un volcán?* Los

adolescentes comenzaron a emitir sus respuestas, pero una de las adolescentes comentó: *“yo digo que el volcán funciona de una manera diferente porque tiene otros compuestos químicos, pero lo que yo veo es que si un volcán no puede sacar esos gases, podría explotar”*. La respuesta inmediata del futuro docente fue, *“muy bien, desde ahora vas a ser mi alumna estrella”*.

La clase estaba por concluir, se logró apreciar que los adolescentes habían logrado entablar una buena comunicación con el futuro docente. Para cerrar, les comentó *“este experimento lo hice para evitar que no tuvieran clase o se aburrieran, cuando estén en la clase con su profesor, él les explicará mejor este experimento”*. Uno de los alumnos preguntó, *“¿maestro y usted por qué no nos da clase?”* El futuro docente respondió, *“lo que pasa es que yo ya tengo mis materias asignadas, lo único que puedo hacer es ayudarles cuando tengan dudas y así, yo estoy en la sala de maestros, ahí cuando gusten”*. La clase concluyó, los adolescentes guardaron sus cuadernos y comenzaron a salir del laboratorio, a su salida, le decían al futuro docente, *“hasta luego profe”, “nos vemos”, “que esté bien”*.

Como se puede observar, en ambas secuencias de interacción, se hizo logró apreciar que el trabajo pedagógico, viene de la mano con el establecimiento de ciertas conexiones afectivas y emocionales con los adolescentes. Esto implica que las prácticas docentes vienen marcadas por encuentros afectivos y emocionales.

No obstante, no solamente estos primeros encuentros se dan dentro del aula de clases, también se presentan en los pasillos o las áreas de convivencia y recreación. Los recesos o los espacios entre clase, son aprovechados por los futuros docentes para interrogar a los adolescentes, para conocer más sobre ellos, sobre sus problemáticas, sus intereses o sus desacuerdos. De la misma manera, los estudiantes cuestionan a los futuros docentes sobre su estancia en la escuela secundaria, sobre sus estudios, su edad, sus gustos musicales, su estado civil, e incluso de por qué quieren ser maestros.

6.5.4. Las prácticas docentes de improvisación

Llama la atención la frecuencia con que se presentan situaciones donde los futuros docentes, se ven en la necesidad de improvisar la sesión de clase. Pese a que tienen asignadas las asignaturas que estarán impartiendo a lo largo del ciclo escolar, es común que se les pida atender grupos cuyo profesor no se encuentra presente.

En una de las sesiones observadas, dentro de una secundaria general, a la futura docente el prefecto le pidió que cubriera la asignatura de Historia de tercer grado. La futura docente al ingresar al aula de clases, se presentó ante los adolescentes, la reacción de éstos fue de silencio, incluso de respeto, como si ya conocieran las reglas del juego con los profesores practicantes. La futura docente les comentó que daría continuidad a la sesión pasada y a continuación pidió a uno de los adolescentes que sacara una hoja de su cuaderno y elaborara la lista de asistencia.

Los adolescentes se mantenían en silencio, a la espera de las instrucciones que diera la futura docente. Les pidió que sacaran su libro y le comentaran qué tema trabajarían con su maestra el día de hoy. Una alumna levantó la mano y comentó: *“la maestra nos pidió que revisáramos el libro de texto y pusiéramos atención a la página 18, de los revolucionarios”*, enseguida otro alumno levantó la mano e indicó *“la maestra nos dijo que revisáramos a los personajes principales y qué habían hecho”*. Mientras escuchaba a los adolescentes, la futura docente se daba a la tarea de revisar el libro de texto que previamente había solicitado a un alumno. Se le notaba pensativa, un poco nerviosa y en poco segundos ubicó la página y de botepronto dirigió la mirada hacia los alumnos, como si estuviera contando mentalmente y les pidió que formaran seis equipos, cada equipo de 6 integrantes.

Los adolescentes se dieron a la tarea de conformar equipos con sus compañeros afines. Mientras lo hacían, arrastraban las butacas y hablaban en voz alta, lo curioso es que ya tenían su lugar asignado en cada equipo. Conformados los equipos, la

futura docente les explicó la actividad de la siguiente manera: “los equipos 1 y 3 serán los villistas, los equipos 2 y 4 los zapatistas y los equipos 5 y 6 los constitucionalistas. En equipos van a revisar los aspectos más sobresalientes de cada grupo revolucionario y después, vamos a debatir sobre las características de cada grupo revolucionario, para esta actividad vamos a dedicar 15 minutos para la actividad”.

Los adolescentes se comenzaron a organizar, nombraron a un representante de cada equipo que se dedicó a dar lectura al texto, en tanto, el resto tomaba notas en sus cuadernos. La futura docente, tomó una silla, se sentó y se puso a leer el libro de texto, era notable que estudiaba o repasaba las características de cada grupo revolucionario, iba tomando notas en un block que previamente había sacado. Terminó de dar lectura al libro de texto, se levantó y se dirigió a cada uno de los grupos, se tomó un tiempo para conversar con los adolescentes, pues éstos le expresaban diversas dudas. Como podía daba respuesta a sus inquietudes, y en una ocasión tomó su celular y se puso a buscar información para dar respuesta a una pregunta efectuada por los constitucionalistas.

Se terminó el tiempo, la futura docente pidió a cada grupo que fuera exponiendo las ideas más importantes, mientras que ella iba tomando nota en el pizarrón sobre los aspectos más sobresalientes, por su parte, los adolescentes realizaban la misma actividad en sus cuadernos. Al terminar de exponer cada grupo, preguntó *¿a ver mis niños quién fue el grupo revolucionario más importante?* Se abrió una discusión sobre el grupo revolucionario más importante. Cada grupo asumió su papel y defendía sus ideas, mientras que la futura docente se limitaba a asignar participaciones y a moderar la calidad de las mismas.

La clase terminó, la interacción que se tejió en el aula lejos de caer en el desorden, fue de respeto y de apoyo al trabajo intelectual. Las reglas de interacción ya aprendidas en años anteriores por los adolescentes así como la experiencia de la

futura docente para desarrollar una sesión de clase, permitió que la misma se desarrollara en orden.

La observación expuesta con anterioridad, da cuenta de la forma en que se gestan las experiencias de improvisación, donde no sólo tienen que echar mano de sus conocimientos teóricos, sino también de los conocimientos prácticos adquiridos a lo largo de su formación docente. Son parte de la labor docente que llegan sin planearse, pero que tienen la cualidad de dejarles nuevos aprendizajes a quienes la viven.

6.6. Prácticas pedagógicas de comunicación verbal y no verbal en el aula de clases

Antes de iniciar la sesión, al interior del aula de clase se presentaron situaciones novedosas e inesperadas²¹. Las estudiantes mujeres son por lo general disciplinadas, llegan, se sientan, socializan sus tareas, comienzan a platicar entre sí, se maquillan, se acomodan el cabello, se ajustan la falda, la blusa o el pantalón, se comparten información contenida en sus respectivos teléfonos celulares, conversan sobre novios o los chicos que les gustan, e incluso, hacen alusión a los comentarios o fotos que colocaron en su “feis”. Llamó la atención, el caso de una estudiante “sobresaliente”, quien al arribar al aula de clases, sólo saludó con un beso en la mejilla a dos de sus compañeras, inmediatamente se ubicó en su respectivo pupitre, acomodó su mochila, se colocó sus audífonos y se puso a leer un libro; prácticamente se aisló de la vida social en el aula de clases. En cambio, los hombres, son más rebeldes, no se sientan inmediatamente, juegan entre sí, se insultan, se golpean, se hacen señas obscenas o, en ciertas ocasiones, les lanzan piropos y propuestas indecorosas a sus compañeras. Hay quienes se ubican en sus respectivos pupitres y conversan sobre videojuegos, los resultados de su equipo de

²¹ Situaciones que, como se pudo observar, son comunes entre los estudiantes de primero, segundo o tercer grado.

fútbol favorito, la música o el video que descargaron, la nueva aplicación de celular que encontraron, la tarea que no terminaron, pero lo que más predomina, son sus conversaciones sobre los comentarios que le colocaron a una chica o las nuevas amigas que hicieron por “feis”, las imágenes en “Instagram” y los mensajes por “inbox” con la novia o amiga.

Sonó la chicharra de la Escuela Secundaria General y cinco minutos después arribó al aula de clases el futuro docente. Todos los estudiantes que se encontraban en el pasillo o el patio, se incorporaron inmediatamente. Son en promedio 45 estudiantes en el grupo, lo que impone un mayor reto pedagógico. La puerta se cerró y enseguida el futuro docente emitió un saludo a los estudiantes: *“buenos días jóvenes”, “¿cómo les fue el día de ayer?”, “¿cómo están?”*. La mayoría del grupo emitió sus respuestas: *“buenos días”, “muy bien”, “con sueño”, “tenemos flojera”, “estamos cansados” “no hagamos nada”, “vamos a jugar”*; algunos empezaron a sacar sus cuadernos o libros, aunque no faltaron los estudiantes que siguieron jugando o hablando en voz alta.

El futuro docente acomodó sus cosas en el escritorio, se dio su tiempo para sacar su carpeta de planeación y sus materiales. Para evitar el pase de lista, sólo preguntó quién faltó y encargó a un estudiante que registrara las ausencias en silencio. Cuando se examina el tiempo transcurrido para realizar estas actividades, es sorprendente advertir que sólo le resta 35 minutos para desarrollar la sesión. Se siguen escuchando voces y cada vez más se incrementa el tono de voz, por lo que se hizo obligatorio que el futuro docente gritara a los estudiantes, pero también, que volteara a ver fijamente a los estudiantes que continuaban hablando, lo cual es una señal de que ya debían guardar silencio. De esta manera, se logró una nueva relación entre los estudiantes y los futuros docentes, basada en los gritos y las miradas como forma de control.

La clase dio inicio formalmente, el futuro docente, abordó el tema de la nutrición correspondiente al bloque II del Programa de estudios de Ciencias. Colocó el

nombre del tema en el pizarrón y enseguida preguntó a los estudiantes *¿qué son los nutrientes?* Los estudiantes respondieron casi al unísono, *“lo que necesitamos para vivir”, “los nutrientes que vienen en los alimentos”, “el oxígeno”, “el agua”, “lo que comemos”*. Para facilitar la comprensión del tema, el futuro docente utilizó una imagen del “plato del buen comer”, en la cual explicó aquellos alimentos que son altamente nutritivos. Los estudiantes, sin excepción alguna prestaron atención, especialmente, porque los motivó e hizo partícipes de los alimentos que cotidianamente consumen. Durante la clase, el futuro docente logró interactuar positivamente con los estudiantes no sólo porque la estrategia de enseñanza utilizada, hizo que los estudiantes se involucraran y se sintieran parte del tema, sino también porque mostró un verdadero entusiasmo, compromiso e interés en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Una vez culminada la explicación, el futuro docente pasó al pizarrón a un estudiante, quien se encargó de ir tomando nota de todas las ideas que iban vertiendo el resto de sus compañeros. Durante el proceso, el futuro docente se desplazó entre los pupitres, de derecha a izquierda y de arriba a abajo, formulando preguntas, exigiendo datos o revisando azarosamente los trabajos de los estudiantes. En este esquema, los estudiantes interactuaron con los docentes, aguardando el momento que les tocara su turno de hablar o de que les revisaran sus apuntes. Esta pauta de interacción es como indica Rockwell (1995) del tipo asimétrico. El docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos, a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Participar en este tipo de interacción implica entender “qué quiere el docente”, es decir que el estudiante, identifique las reglas de interacción.

Pero también se presentan otras formas de interacción, no necesariamente a través de la comunicación oral, sino a través de señas y gestos. Los estudiantes que desean participar sobre algún dato relevante, levantan la mano, mientras que los futuros docentes, dirigen la mirada hacia un estudiante en particular, lo que para los estudiantes es una señal de que su turno de hablar ha llegado. Y, si durante, la

participación de los estudiantes, los futuros docentes, mueven la cabeza de izquierda a derecha, es una señal que para los estudiantes significa que no es correcta su participación

Otra situación cotidiana que se presentó en el aula de la Escuela Secundaria Técnica, fue cuando una de las futuras docentes impartió el tema de los productos milagro. Dado que la escuela secundaria no cuenta con los medios suficientes para ver videos dentro del aula de clases, solicitó el aula de medios audiovisuales. La petición fue aceptada por la dirección escolar y los estudiantes fueron trasladados a dicho espacio. Los estudiantes se mostraron entusiasmados, preguntaban frecuentemente en qué consistiría la proyección. Al llegar al aula de medios, a los estudiantes se les pidió que se organizaran en grupos. Las preguntas obligadas “*¿de cuántos integrantes?*”, “*¿los formamos nosotros o usted los forma? ¿Pueden ser puros hombres?*”. Se conformaron equipos de 5 integrantes, lo cual dio un total de 9 equipos. Los equipos se formaron entre aquellos estudiantes que tienen cierta afinidad académica, social o afectiva.

La futura docente, les entregó una hoja tamaño carta en la cual existían varias imágenes de principales productos que prometen bajar de peso. Se proyecta un video procedente del canal de videos de YouTube, en el cual se habla de los mitos y verdades de dichos productos. La mayoría de los estudiantes se acomodaron correctamente en sus butacas, sacaron su cuaderno y a medida que avanzaba la proyección iban tomando nota, aunque no faltaron aquellos estudiantes que estuvieron platicando, jugando o haciendo uso del celular.

Al terminar la proyección, la futura docente pidió que se acomodaran correctamente en equipos. Cada equipo comenzó a responder las preguntas contenidas en dicha hoja, aunque por lo regular, fueron respondidas por aquellos estudiantes que han mostrado un mayor compromiso con su aprendizaje.

Durante el proceso, la futura docente se desplazó entre cada uno de los equipos para observar que todos los integrantes contribuyeran a la realización de la actividad. Los estudiantes se mantuvieron atentos a los comentarios que pudiese hacerles la futura docente. La interacción, en esta ocasión sólo se redujo al intercambio de miradas y de palabras. Se terminó el tiempo destinado a la actividad y llegó el momento de revisar los trabajos efectuados por los equipos. Comenzó la revisión con el primer equipo que terminó la actividad, sin embargo, había en la fila dos o tres equipos con papeles en mano, esperando a que evaluara su actividad. Hubo intercambios de comentarios y opiniones hacia las actividades efectuadas por los estudiantes. Los estudiantes las aceptaron y se dirigieron a su respectivo lugar a hacer la corrección debida, discutieron entre sí los cambios que realizarían y una vez hechos los ajustes, de nueva cuenta se formaron para ser revisados. En este escenario, es claro que los estudiantes han descifrado las reglas de interacción establecidas por la futura docente, una interacción caracterizada por atender y dar respuesta a lo solicitado.

En esos momentos, dos o tres estudiantes se levantaron de su lugar y comenzaron a jugar o hablar con voz elevada, por lo que se hizo necesario que los amenazara con bajarle puntos a su equipo si no se mantenían en su lugar. En tales circunstancias, la futura docente pidió a los estudiantes, de manera improvisada, *“comenten qué tipo de alimentos realmente sirven para bajar de peso”*. La mayoría de los grupos atendieron la indicación, los discutieron y llegaron a ciertos acuerdos. Inmediatamente, los estudiantes comenzaron a expresar sus acuerdos. Algunos señalaron que *“no hay producto que ayude a bajar de peso”*, *“tampoco ninguna receta mágica”*, *“lo único que realmente funciona es hacer ejercicio de manera cotidiana”* y *“tomar mucha agua”*. El término de la clase se aproximaba, y la futura docente, debía asignar calificaciones sobre la actividad realizada. Las calificaciones las comenzó a emitir, la mejor evaluación fue para aquellos equipos que realizaron la actividad y se mantuvieron disciplinados, en cambio, aquellos estudiantes que no se mantuvieron en orden, recibieron una calificación menor.

En relación a este punto, cabe hacer una anotación. La disciplina que muestra el grupo, no es considerada por parte de los futuros docentes, como un objetivo propio de la formación de los estudiantes, sino como parte del proceso de mostrarse ante los otros (titulares de asignatura, directivos y prefectos), como aptos para ser docentes de secundaria. Es parte, entonces del irse conformando como maestros, de mostrar sus habilidades, sus capacidades y sus conocimientos ante los otros. Y, la disciplina y control del grupo, en conjunto con una buena planeación de clase, es parte de esta construcción y conformación del saber docente.

Las secuencias de interacción que se describieron previamente, se repiten de manera constante en el aula de clases. La experiencia acumulada de los futuros docentes, les permite establecer reglas de interacción, que son descifradas por los estudiantes, que conducen no sólo al establecimiento de un orden y control dentro del grupo, sino también, coadyuvan al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

6.7. Prácticas pedagógicas de vinculación con las problemáticas estudiantiles

La escuela secundaria mexicana, a pesar de haber sido concebida para la formación de estudiantes mental y físicamente sanos, también recibe en su interior a estudiantes con problemas personales y familiares. En la observación efectuada en una escuela secundaria técnica, se presentó una situación de esta naturaleza.

El futuro docente ingresó al aula, en esta ocasión no estaba el titular de la asignatura. Rápidamente pasó lista, sólo nombró el número asignado a cada estudiante. Son en total 42 estudiantes de tercer grado. A pesar de que hizo serios esfuerzos por mantener el orden no lo lograba, por lo que interrumpió el pase de lista, se levantó del escritorio, y apuntó sobre el pizarrón lo siguiente “*Detección de espacios a nivel mundial, nacional o local*”. Los estudiantes inmediatamente sacaron su libreta, su libro y el recorte de una noticia de periódico que se les había solicitado en la clase pasada y comenzaron a anotar lo escrito por el futuro docente. El pase de lista continuó e inmediatamente inició la clase.

El futuro docente, abrió su carpeta, sacó tres mapas y los pegó sobre el pizarrón. Para lograr que los estudiantes se involucraran en la actividad, les pidió que mencionaran un país que conocieran. A medida que los estudiantes iban nombrando un país, en conjunto, buscaban su ubicación. El docente iba coloreando el país señalado para evitar su repetición, al mismo tiempo, identificaban el continente al que pertenecía. Una vez que los estudiantes dejaron de mencionar los países, se comenzó a trabajar con el mapa de México. Había una excelente participación de los estudiantes, aunque no faltaban las confusiones entre estados y capitales; ante ello, la futura docente hizo una lista en el pizarrón de los estados y sus respectivas capitales. La interacción entre futuro docente y estudiantes era de intercambio recíproco, había una excelente relación entre estudiantes y éstos habían logrado descifrar las reglas de interacción impuestas por el docente.

Para cerrar la sesión, el futuro docente pidió que leyeran la noticia que traían, revisaran el lugar donde había tenido lugar y la ubicaran en el mapa. La mayoría de los estudiantes, la estaba realizando, sin embargo, en la parte de atrás del aula de clases, había un estudiante que a lo lejos se apreciaba que no estaba realizando la actividad, en ocasiones, miraba por la ventana, pero lo más extraño es que con bastante frecuencia se llevaba la mano a la boca. Me llamó la atención la actitud del estudiante, pues no es algo que se vea con frecuencia dentro de un aula de clases. Seguí observando al estudiante y, en efecto, identifiqué que estaba consumiendo algún tipo de inhalante. Lo más curioso es que el futuro docente, no le llamaba la atención e incluso no lo reportó inmediatamente a Dirección o al prefecto de grado. De igual forma, sus compañeros no lo reportaban ni expresaban algún comentario al respecto

La clase terminó, e inmediatamente la curiosidad se hizo presente. Abordé al futuro docente y el diálogo se desarrolló de la siguiente manera:

RLSM: ¿Te diste cuenta que uno de los estudiantes estaba consumiendo algún tipo de inhalante?

Futuro docente: “sí me di cuenta, pero son de los estudiantes con los que uno no se puede meter”

RLSM: ¿Y por qué no hiciste algo al respecto?

Futuro docente: “El titular me dijo que ya se habían tomado cartas en el asunto, pero el papá es un narcomenudista muy conocido en la unidad habitacional, y es demasiado violento, por eso si lo ves haciendo eso, es mejor no meterse. Tiene amenazados a los profesores y al director.

RLSM: ¿Y tú qué piensas sobre eso?

Futuro docente: “La verdad yo no me meto, son problemas de la escuela y son cosas a las que uno se tiene que enfrentar, qué tal y si me meto o le digo algo y después me manda hacer algo el papá o me meta, no mejor así.

Dos semanas después regresé a esta institución, de nueva cuenta ingresé a la misma aula de clases. En esta ocasión, el estudiante no estaba consumiendo inhalantes, pero seguía sin prestar atención al desarrollo de la sesión. Al culminar la clase, lo esperé en el pasillo, pero salió corriendo y se dirigió hacia el módulo de sanitarios. Lo esperé en la entrada, pero salió platicando con otro de sus compañeros. Durante el tiempo de receso, fue más sencillo entablar un diálogo con él.

RLSM: ¿Qué te parece la clase de Geografía?

Estudiante: “no me gusta, me parece aburrida, no sé para qué nos dan esa clase”.

RLSM: ¿No te gusta la secundaria?

Estudiante: “No me gusta, me desagrada”

RLSM: ¿Por qué?

Estudiante: ¿No quiero estar aquí, pero debo seguir hasta que mis papás me saquen?

RLSM: ¿Qué te gustaría hacer?

Estudiante: “No sé, otra cosa que no sea la escuela. Yo quiero ganar dinero, es lo que necesito”

RLSM: ¿Para qué quieres ganar dinero?

Estudiante: “Para comprarme mis cosas. Quiero un carro, traerlo equipado con estéreo y bocinas, para traer a las *vatitas* allá arriba”.

RLSM: ¿Cómo lo piensas conseguir?

Estudiante, “No sé, aquí en el barrio hay muchas cosas que hacer. Ya con mi nave puedo andar vendiendo la *merca*.”

RLSM: ¿Qué es la merca?

Estudiante: pues lo que se vende por aquí lo que tú ya sabes...

Más allá de que esta conversación está enfocada hacia los estudiantes de educación secundaria, me pareció importante colocarla, pues es una situación que está presente en las escuelas secundarias, que no sólo muestra las problemáticas que exponen los estudiantes, sino que, a su vez, brinda una idea más clara del tipo de escenarios a los que se enfrentan cotidianamente los futuros docentes.

En otra de las observaciones realizada en una secundaria general, una de las adolescentes de primer grado, en la asignatura de Ciencias, se mostraba indiferente ante el desarrollo de la sesión. La clase dio inicio con el tema de la “Respiración y el cuidado de la salud”, los adolescentes participaban exponiendo sus puntos de vista sobre las enfermedades respiratorias más frecuentes que conocían, el tabaquismo, la gripe y el asma. Una de las adolescentes no participaba de la clase, a lo que la futura docente le preguntó “*Fernanda, por qué no estás poniendo atención a la clase*”, la adolescente no respondió y con un gesto de enojo volteó la mirada hacia su cuaderno. La clase estaba por terminar, a cada uno de los estudiantes se les pidió que para la siguiente sesión investigaran sobre la influenza, el resfriado y la neumonía, y que lo ilustraran con recortes de revistas o imágenes de internet, pero no de monografías.

En la siguiente sesión, dicha adolescente de nueva cuenta, se mostraba indiferente ante la clase, no prestaba atención y no participaba expresando opiniones o dudas sobre el tema. La futura docente le preguntó “¿Fernanda, hiciste la tarea?” y con un movimiento de derecha a izquierda indicó que no. La futura docente, le dijo “*al terminar la clase le llamaremos al maestro Miguel*” (profesor titular de ciencias). Al terminar la clase, se le pidió a una estudiante que llamara a dicho maestro, quien se encontraba en dirección efectuando algunos trámites administrativos. La futura docente le expuso la situación, y el titular le preguntó a la adolescente “¿por qué no estás cumpliendo con lo que solicita la maestra? La adolescente dio varias respuestas, pero la más idónea fue cuando señaló: “*mis papás se pelearon y mi mamá corrió a mi papá de la casa y mi mamá siempre está de malas y ya no tenemos dinero*”. El ambiente se transformó, pasó de ser una situación de tensión a una situación de apoyo. Tanto el titular como la futura docente comenzaron a platicar con ella y a brindarle su apoyo.

Es así que la vida en las escuelas secundarias no es sencilla, no sólo pone a prueba la capacidad pedagógica de los futuros docentes para lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes, sino también, esta serie de procesos, contribuyen a identificar las problemáticas que portan los adolescentes. Les permite ver y entender la realidad de los estudiantes, los problemas que existen en su medio y, sobre todo, les deja ver que la labor docente mantiene una estrecha relación entre lo social/familiar y lo individual/académico.

Son situaciones que muy pocas veces se reconocen o no se hacen perceptibles por estar fuera del alcance académico, pero que sin duda, están presentes en las aulas de clases. Al mismo tiempo, estos acontecimientos son significativos, no sólo porque trastoca la parte humana del ser, sino porque les muestra a los futuros docentes que el camino hacia la docencia requiere de prestar atención a las problemáticas y situaciones personales que portan los estudiantes.

6.8. Prácticas pedagógicas de tensión y conflicto en el aula de clases

En las escuelas secundarias como en otras escuelas, hay clases tranquilas, otras de participación continua por parte de los estudiantes, pero otras inciertas. Hay futuros docentes que logran desarrollar una clase de manera equilibrada, otros lo hacen débilmente, y otros al no lograr controlar las participaciones de los estudiantes, generan tensiones en el aula de clases.

Precisamente en una de las sesiones observadas, uno de los futuros docentes quien se había caracterizado por impartir buenas sesiones de clase, no logró controlar al grupo. La clase dio inicio sin mayores contratiempos. No hubo pase de lista explícito, debido a que diariamente una estudiante se encarga de efectuarlo a los 10 minutos de iniciada la sesión.

En esta ocasión, se veía en la clase de Geografía de 1er grado, el tema de “El clima”. El grupo era numeroso, aproximadamente 45 estudiantes. El futuro docente portaba una cartulina en la que mostraba los diferentes tipos de climas existentes en el mundo y su respectiva explicación. De igual forma, colocó sobre el pizarrón un mapa obtenido de la página del INEGI, donde se establecen los tipos de clima para el caso mexicano.

El profesor preguntó ¿cuáles son los tipos de clima que existen en México? ¿Alguien sabe? Los estudiantes aportaban sus ideas, muchas veces de manera equivocada, pues desconocían los tipos de climas. El futuro docente comentó: *“no importa que no los conozcan, ahora los vamos a trabajar”*. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, comentaba en qué consistía cada uno de los climas (cálido, seco, muy seco y templado) y a continuación puso ejemplos. Para involucrar a los estudiantes, les pidió que analizaran el tipo de clima que predomina en la zona donde viven. La mayoría de los estudiantes respondían al unísono, se comenzaba a perder el orden. El futuro docente, pedía que guardaran silencio, de momentos lo hacían, pero en otros, el ruido y la indisciplina se hacían presentes. Por lo general, en las sesiones

de clase, los titulares de asignatura no habían estado presentes, pero en esta ocasión sí. El titular de la asignatura con un tono de voz muy elevado comenzó a contar 1, 2 y antes de llegar al número tres todo quedó en silencio.

Hasta este momento, el trabajo docente se desarrollaba con normalidad, es decir, había una correcta interacción entre estudiantes y el futuro docente. De repente, un estudiante caracterizado por ser hábil pero irrespetuoso, preguntó: “por qué si en Veracruz hace calor, hay nieve en los volcanes”. El rostro del futuro docente, denotaba que no conocía la respuesta. Todo se quedó en silencio, éste volteó a ver al titular de la asignatura y para salir del paso, respondió: “*la verdad no lo sé pero lo investigo y en la clase del viernes se los explico*”. Dos estudiantes hombres comenzaron a gritar, “*no sabe, no sabe*”, “*ni es maestro*”, “*mejor que venga el conserje a darnos clase*”. Era evidente que estaban poniendo a prueba sus conocimientos. De nueva cuenta, el rostro del futuro docente denotaba cierto enojo y frustración por la respuesta de los estudiantes. Comenzaron a reír con mayor intensidad y entre sí hacían comentarios sobre el futuro docente”.

El titular de la asignatura se levantó, (un hombre alto, moreno, de voz fuerte y enérgica) y nuevamente comenzó el conteo: 1, 2 y antes de llegar al número tres, todos los estudiantes estaban en silencio y en su lugar. El titular se levantó de su silla y comenzó a explicar la duda planteada por el adolescente, enseguida, comenzó a gritar a los estudiantes “*a ver tú Miguel, dime ¿qué clima existe en Campeche?*, tú Sandra, *¿qué clima hay en Hermosillo?* Y tú Sebastián, *¿qué clima hay en Puebla*”. La totalidad de los estudiantes se mantuvo en silencio, se hizo evidente que la forma de impartir la clase estaba basada en la imposición y la disciplina estricta. Ninguno de los estudiantes a quienes les preguntó, respondió correctamente.

El futuro docente quien se colocó a la entrada del aula de clases, se mantuvo en silencio esperando a que el titular le diera de nueva cuenta la palabra. Después de explicar nuevamente los tipos de climas en México, cedió la palabra al futuro

docente. Se notaba nervioso, rápidamente, de su portafolio, sacó un mapa de rompecabezas de la República Mexicana y un cuestionario. Pidió a los estudiantes que formaran equipos de 6 integrantes, desarmó el mapa y metió las partes en una bolsa y pidió que cada equipo sacara 5 piezas, es decir, 5 estados de la República. En equipo debían discutir el tipo de clima con que cuenta cada estado. En esta ocasión, la mayoría de los estudiantes trabajó sin ningún contratiempo. El final de la sesión se aproximaba, por lo que pidió a los estudiantes que nombrarán un representante por grupo y pasara a explicar el clima que predomina en cada estado asignado.

Sonó la “campana”, faltaron tres equipos por presentar, se les pidió que presentaran la siguiente sesión. El titular de la asignatura se acercó al futuro docente e intercambiaron un par de palabras. Me acerqué al futuro docente para platicar sobre el desarrollo de la sesión. Sin cuestionar ni intercambiar ninguna palabra, me comentó *“ya sé ya sé, soy un caos, debía haber puesto un orden o hablado en voz alta para que no se me saliera de control –mientras se sacudía la cabeza-, pero no sé, pensé que todo saldría bien, que los alumnos estaban conmigo, que traía todo bien organizado, en fin, de todo se aprende y ¿para eso estamos aquí, no?”*

Las interacciones que se desarrollan en el aula de clases no siempre se llevan a cabo tal y como son concebidas, en ocasiones se generan ciertas tensiones o desencuentros sociales que alteran la armonía del aula de clases. Y eso es justamente parte de la labor docente, la presencia de situaciones no planeadas que se presentan de forma involuntaria pero que dejan a quien la vive un aprendizaje futuro.

Queda así de manifiesto que en el aula de clases también se gestan momentos de tensión, no planeados, y que lejos de provocar algún distanciamiento de los estudiantes con su formación, los incita a seguirse preparando y a pensar formas diversas de atender estas problemáticas.

6.9. Procesos de socialización entre estudiantes fuera del aula de clases

Se puede decir que el receso opera como un acto de “separación”, de “distanciamiento”, que aparta a los estudiantes de las tareas académicas e incluso, abre la oportunidad de que los estudiantes de secundaria participen e interactúen con mayor intensidad. Son encuentros que tienen lugar de manera cotidiana en las escuelas secundarias, que a simple vista, no pudieran parecer trascendentes a nuestro objeto de estudio, sin embargo, estas escenas forman parte de lo que cotidianamente presencian los futuros docentes. Hay que hacer notar que en las escuelas secundarias se les pide hacer guardias durante la hora del recreo lo que les brinda la posibilidad de observar el mundo de los estudiantes, y las distintas formas de socialización que experimentan tanto los hombres como las mujeres.

Al sonar la “chicharra”, o “campana” que indica el fin de la cuarta clase y el inicio del recreo, los futuros docentes se apresuran a terminar de revisar las actividades efectuadas por los estudiantes o de calificar a quienes trabajaron, mientras que los estudiantes se apresuran a guardar sus cuadernos, a sacar su lunch y a asegurarse de dejar sus mochilas completamente cerradas. Salen rápidamente del aula de clases, para tratar de ser los primeros en llegar a la cooperativa, a las canchas deportivas o a las áreas de socialización.

Al llegar a la cooperativa, los estudiantes se avientan, gritan, tratan de ser los primeros en ser atendidos. Se comentan entre sí: *“no traigo mucho dinero”*, *“sólo quiero un refresco pues me puso mi mamá comida”*, o incluso, se refieren entre sí con palabras altisonantes, por lo regular adquieren algún tipo de alimento “chatarra”, como pueden ser papás fritas, palomitas de microondas, sándwiches, jugo o refresco; terminan de hacer su compra y dado que está prohibido permanecer en los salones de clase, se ubican en los patios centrales, las áreas verdes o las canchas. Por lo regular no hay bancas disponibles en los patios, por lo que los estudiantes se sientan en los costados de los edificios o en las áreas verdes.

“La hora del receso” está dominada por una clara división entre los sexos. Las mujeres comúnmente se reúnen en grupos de 3 o 5 estudiantes, y se ubican en las áreas verdes o los costados de los edificios. Se sientan entrecruzadas de piernas y mientras consumen sus alimentos, platican de sus novios, de belleza, de telenovelas o de tareas escolares. Son pocos los grupos de mujeres que se hacen acompañar por hombres, y cuando esto sucede es porque están flirteando a las estudiantes o porque son novios de alguna de ellas. En las escuelas secundarias visitadas, se les permite a las parejas que se agarren de la mano o que se besen, pero si los prefectos llegan a ver alguna conducta inapropiada, se les llama la atención.

Los hombres por su parte, se dirigen a las canchas deportivas a jugar fútbol. A medida que van arribando los estudiantes, se van organizando libremente, conforman equipos y establecen la duración de las “cascaritas”. En ocasiones, se puede ver a los estudiantes de un mismo salón competir entre sí, en otras, se organizan “las retas” con los estudiantes de otros grupos. El juego comienza, los de primero frente a los de tercero, seis integrantes en cada equipo y como árbitro el profesor de educación física. Hay gritos, empujones y palabras altisonantes que dan cuenta de la manera en que se comunican durante el juego. Las mujeres que están presentes, gritan y echan porras a sus respectivos equipos. A medida que avanzan los minutos, algunos estudiantes se comienzan a agredir verbal o físicamente, ante ello, el árbitro les llama la atención. Al minuto 5, los estudiantes de tercero anotan en la portería de los estudiantes de primero. Por parte de los estudiantes de tercero, hay gritos de júbilo, abrazos y cruces de mano, en tanto los de primero, se reorganizan, sustituyen al portero, se dicen palabras altisonantes “*estás bien pendejo*”, “*wey bájate a la defensa*”.

La diversidad de situaciones que se presentan diariamente a “la hora del recreo”, son procesos de interacción que se gestan entre los propios adolescentes y en los que los futuros docentes rara vez participan. No obstante, se considera que la observación de los procesos de interacción de los adolescentes, les permite

entender su mundo, las relaciones de noviazgo, las actividades deportivas, los juegos que se organizan entre adolescentes, en otras palabras, la observación, les permite acercarse a la vida y a las formas de relación entre adolescentes fuera del aula de clases.

Cierre del capítulo

Con base en la diversidad de prácticas pedagógicas expuestas en este capítulo, se puede afirmar que son sucesos que surgen de un trabajo vivo y activo del futuro docente en interacción con los otros, y al ser leídas desde el horizonte, coadyuvan a la construcción de un saber docente, de un saber práctico; cuestión que permite afirmar que lo vivido dentro y fuera de las aulas, afecta, marca y transforma sustancialmente al futuro docente. Es decir, se puede hablar de que aquello que tiene lugar en los espacios de acción y de práctica de los futuros docentes, los marcan, les dejan nuevas subjetividades, que bien pueden ser traducidas a nuevos sentidos asignados a sus estudios.

Con ello se intenta plantear, que la escuela secundaria no sólo es un espacio donde sus principales actores, es decir, los estudiantes construyen identidades o afinidades personales y colectivas, sino también es un espacio, que permite dotar de sentido a quienes ejercen la labor docente. Por tanto, la escuela secundaria no es un espacio que pasa inadvertido para los futuros docentes, les muestra la dinámica de trabajo institucional y la forma en que se desarrolla el trabajo pedagógico con los estudiantes, y ello se traduce en marcas subjetivas de su paso por la escuela secundaria.

Se tiene así que la escuela secundaria no puede ser considerada como un espacio burocratizado, donde solamente se socializa al individuo según la vieja tradición sociológica, sino más bien es un espacio que transforma, que ajusta, que reconstruye a los futuros docentes, en otras palabras, un espacio donde se significan a partir de lo que construyen, de lo que fabrican. Es como señala Dubet

(1998), un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en el conjunto social.

CAPÍTULO 7. LOS SENTIDOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIOS

Introducción

El propósito de este capítulo consiste en analizar y comprender los sentidos que los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Tlalnepantla, confieren a sus estudios. El supuesto de partida señala que para comprender los sentidos no sólo basta con darles la palabra y escuchar lo que tienen que decir sobre sus experiencias en la escuela, sino que es necesario ubicar analíticamente su historia personal, su contexto familiar, y su entorno cultural y económico.

El capítulo se divide en dos secciones. En la primera se expone de manera sucinta el enfoque teórico metodológico empleado para abordar el objeto de estudio. La segunda, presenta elementos destacados del diálogo con los estudiantes que permitieron comprender los sentidos asignados a sus estudios.

7.1. Las herramientas conceptuales

El material esencial para la comprensión de los “sentidos de la acción”, lo constituyen las “experiencias significativas”. Los sentidos son el producto de aquello que se encuentra presente en la experiencia significativa, porque guía y permite al sujeto comprenderse como capaz de descubrir nuevos contenidos para su práctica cotidiana. El sentido es precisamente como diría Schütz (1993), que el estudiante, en nuestro caso el futuro docente, le encuentre un “por qué” y un “para qué”, un motivo, una intención, a su mundo. Visto de esta manera, las experiencias significativas otorgan al sujeto la posibilidad de atribuirse sentido, es decir de descubrirse como ser sujeto a una constante transformación como parte del quehacer cotidiano con los otros. El sentido se evidencia aquí como dirección y potencia existencial que deriva de lo significativo (Díaz, 2006).

Por tanto, el sentido dentro de una experiencia significativa, puede interpretarse como lo vivido, como el valor existencial, personal y emocional que una persona es capaz de atribuir a una experiencia, a un acontecimiento luego de sucedido. Es aquello que adquiere mayor valor para el sujeto que en términos experienciales es lo que registra en su conciencia como vital por cuanto se destaca como relevante en su vida (Díaz, 2006).

De esta forma, al hablar del sentido o sentidos asignados a los estudios, implica señalar que sólo pueden ser otorgados desde la experiencia misma, desde el hacer, desde la práctica, desde su habitar, desde estar involucrados en el momento en que se desarrolla la acción, aunque hay que tomar en consideración que el sentido se convierte en una guía de la acción. Son experiencias que gestan al calor de los acontecimientos que tienen lugar en las aulas de clases, en el intercambio pedagógico, donde no sólo se transmite información y conocimientos, sino también se conocen las problemáticas que portan los estudiantes de secundaria y su postura ante la escuela y la vida.

Pero hay un elemento adicional que es necesario incorporar en el análisis: la perspectiva institucional-cultural. Hay que tomar en cuenta que las experiencias significativas no se construyen en el vacío, sino que se encuentran enmarcadas en contextos que portan ciertos valores, tradiciones, reglas, normas y formas de hacer y transmitir el conocimiento socialmente válido.

En consecuencia, podría señalarse que las experiencias significativas, leídas desde la perspectiva del futuro docente, brotan de las interacciones que se tejen constantemente en la práctica y se comunican a través del lenguaje, de la interacción, de los rituales pedagógicos, de la cotidianidad de la escuela. En otras palabras, el sentido emerge de una existencia, de una subjetividad hecha relato y narración, que se muestra configurada por un pasado, siempre abierto a la interpretación y en consecuencia, a su resignificación (Díaz, 2006).

Por tanto, los sentidos, como producción de la subjetividad constituyente - constructiva y nunca acabada- se proponen como creación constante de una dirección que se otorga a la existencia, al quehacer cotidiano, al saber, a las interacciones, y a la vida como proyecto (Díaz, 2006). Así, el futuro docente escapa a las limitaciones establecidas por la normatividad institucional y se da a la tarea de crear sentidos sobre las experiencias escolares, comunes y cotidianas que se presentan en las aulas de clases.

7.2. Notas sobre el desarrollo de las entrevistas

En las primeras entrevistas, aunque contaba con un guión de entrevista, me ganaba la curiosidad y el interés por obtener información que respondiera a la pregunta central de investigación. Hacía preguntas directas en las que quería comprender el significado que los futuros docentes hacían de su experiencia. Las principales respuestas que me daban era que *“es muy importante estudiar para ser un buen docente”* o *“hay que mejorar la educación de este país”*. Naturalmente, se trataba de respuestas muy simples que no contaban con suficientes “contenidos de significado”.

En consecuencia, me di cuenta que para lograr respuestas más amplias y en las que se pudiera evocar las experiencias asignadas a su formación, se requería perfeccionar las preguntas, pero sobre todo, debía apegarme al guión de entrevista diseñado para tal fin. Aunque a lo largo de mi trayecto profesional, y durante el desarrollo de la tesis de maestría, ya había efectuado entrevistas con jóvenes estudiantes de educación superior, identifiqué que cada nuevo encuentro, cada nuevo objeto de estudio, demanda nuevas formas de interrogar a los sujetos de estudio. Incluso encontré que no es lo mismo interrogar a estudiantes universitarios que a estudiantes normalistas. Los estudiantes normalistas, sobre todo, los de cuarto año, se muestran temerosos, piensan que la información que proporcionen se hará llegar a la dirección escolar, o que quizá se vea reflejada en sus

calificaciones finales. De hecho, los primeros estudiantes entrevistados me preguntaban directamente *¿esta información es para la dirección o para formación inicial?* Mi respuesta inmediata fue que era una investigación de carácter científico, que formaba parte de mi tesis de doctorado, y que en ningún momento y bajo ninguna condición la información se daría a conocer a la dirección de la escuela normal. Este miedo a dar información, es prácticamente un reflejo del tipo de prácticas que se siguen al interior de la escuela normal, donde se infunde el miedo y la amenaza como parte de los procesos formativos.

Esta situación marcó la pauta para perfeccionar mis técnicas de entrevista. Era necesario tener un mayor acercamiento con los entrevistados, mostrarme interesado por sus historias, sus vivencias, por los distintos procesos por los que ha pasado en la escuela normal y en las escuelas de práctica, había que escuchar sus quejas, sus dudas y sus desacuerdos con lo vivido. Es decir, se requería escuchar a los entrevistados, dejarlos hablar, antes que empezar a hacer cualquier tipo de cuestionamiento.

En cada una de las entrevistas, aunque ya me conocían, no estaba por demás, dar mi nombre, exponerles el objetivo de la investigación, y explicarles a grandes rasgos la finalidad que tendría la información proporcionada. Siempre solicitaba su autorización para grabar la conversación, la gran mayoría de los entrevistados, siempre hacía gestos y movimientos corporales que dejaban ver su preocupación por el manejo que se le fuese a dar a la información. Dado que para mí era muy importante contar con la evidencia de sus discursos, les insistía en que la grabación y la transcripción de la conversación sólo serían utilizadas con fines académicos y en ningún momento, se darían a conocer sus nombres que incluso evitaran dar nombres o hacer referencia a compañeros de prácticas. Once de los dieciséis entrevistados permitieron que grabara la conversación, los otros seis, sólo me permitieron tomar apuntes.

Para la selección de los entrevistados, di preferencia a los cinco estudiantes que había estado observando en sus escuelas secundarias de práctica, e incluí otros once que fueron seleccionados con base en su sexo, su situación laboral, su desempeño académico y la pertenencia equilibrada a la especialidad en biología y en química. En total, se entrevistó a 16 futuros docentes.

Una vez que ya había logrado ubicar las características previamente señaladas y sus nombres, me di a la tarea de buscarlos en sus respectivas aulas de clases, sin embargo, no fue fácil convencerlos de participar en la investigación. Cinco estudiantes accedieron de manera inmediata a participar, otros cinco estudiantes me fueron confirmando en el transcurso de la semana siguiente, mientras que uno de ellos, se rehusó a participar argumentando que no le interesaba. Fue necesario, por tanto, reemplazarlo con otro estudiante que se apegara a las características previamente señaladas. Los otros cinco estudiantes, estaban dentro del grupo de futuros docentes que estuve observando durante sus jornadas de práctica.

Las dieciséis entrevistas, se realizaron al interior de la escuela normal, en la biblioteca, en las aulas, y en las salas anexas a los cubículos de las asesoras de cuarto grado. La principal riqueza de este tipo de entrevistas, es que permiten recuperar la historia del sujeto, para posteriormente, encuadrar el sentido que los estudiantes asignan a sus estudios.

Para preparar el terreno y validar las preguntas incluidas en el guion de entrevista (véase anexo 2), se programaron tres entrevistas en la última semana del mes de enero de 2016, con jóvenes estudiantes que a lo largo de su formación profesional se habían destacado por su excelente desempeño académico. La idea de fondo consistió en conocer su testimonio, develar sus experiencias y sobre todo, ir validando las preguntas a la luz de la estrategia metodológica.

Los relatos de los entrevistados, se transcribieron a texto, se revisó a la luz de la teoría sus testimonios, se comenzaron a formular algunas primeras redacciones y

se verificó que las preguntas contenidas en el guion de entrevista, realmente apoyaran el objetivo central de la investigación.

Tres semanas después, se contactó a otros cinco estudiantes para realizar la entrevista en distintos momentos en el tiempo. Los estudiantes estuvieron en todo momento dispuestos, a excepción de un estudiante que en distintas ocasiones reprogramó la cita, argumentando que no tenía tiempo, que debía irse a trabajar, que debía culminar sus planeaciones o que tenía otras actividades personales. Después de tres semanas de búsqueda, se pudo concretar la entrevista.

Finalmente, como parte de la tercera fase de la aplicación de entrevistas, tuvo lugar el encuentro con los otros ocho estudiantes. Es conveniente señalar que no era posible aplicar en serie las entrevistas, puesto que los alumnos se encontraban en las escuelas secundarias de práctica. Las primeras cuatro entrevistas, se aplicaron las primeras dos semanas de abril, otras dos en mayo y las últimas dos en el mes de junio.

Ya con las entrevistas en mano, y de hecho, desde el momento en que se estaba entrevistando a los estudiantes, surgió la pregunta ¿cómo interpretar los datos? ¿Cómo darle sentido al sentido de sus datos? Los libros y artículos sobre metodología de la investigación cualitativa, emiten una amplia variedad de recomendaciones, sugerencias y ejemplos de cómo analizar la información. Todo parece sencillo, pero cuando uno se enfrenta a la realidad, a analizar su propia información, es cuando se requiere poner en práctica todas las habilidades adquiridas durante todo el trayecto de formación profesional.

7.3. Los sentidos asignados a los estudios

Al llegar al cuarto año de la licenciatura, los futuros docentes han acumulado una gran diversidad de experiencias en su relación cotidiana con la escuela normal, sus profesores, los pares y los estudiantes y profesores titulares de las escuelas

secundarias. Hay que recordar que desde el primer semestre, los futuros docentes asisten a las escuelas secundarias a realizar sus prácticas pedagógicas, pero no es sino hasta el cuarto año, cuando se hacen responsables de impartir dos o tres asignaturas relacionadas con su campo de especialización.

Estos acercamientos a la práctica docente, les ha permitido acumular una gran variedad de experiencias, que pueden ser traducidas en distintas formas de otorgar sentido a sus estudios. Es como señala Díaz (2006), el reconocimiento explícito y sistemático del *futuro*²² docente como agente social, político y cultural, que produce conexiones, redes de significado social, simbolizaciones y rutas de sentido.

En consecuencia, se consideró conveniente ordenar los diferentes tipos de sentido a partir del relato central, de cada uno de los estudiantes, articulándolo con sus propias condiciones y situaciones personales. De esta forma, se concibió la construcción del sentido de los estudios como una tarea compleja y subjetiva que los estudiantes construyen a partir de sus propias condiciones, de su realidad y de los motivos futuros que persiguen.

En este marco, la estrategia metodológica consistió en construir categorías centrales e intermedias, para guiar el procesamiento y análisis de la información. Es decir, se consideró pertinente ordenar los diferentes tipos de sentidos a partir del significado central y de su articulación con los sentidos secundarios, mismos que fueron ubicados dentro de un mismo eje y de la manera en que el estudiante significa su realidad.

A partir de las diferentes articulaciones entre los sentidos asignados a los estudios y tomando como base el eje en el que se construye el sentido, se distinguieron tres grandes tipos de sentidos: *formación para la docencia, para ascender social y económicamente y como espacio de vida juvenil* (figura 1).

²² Cursivas son del autor

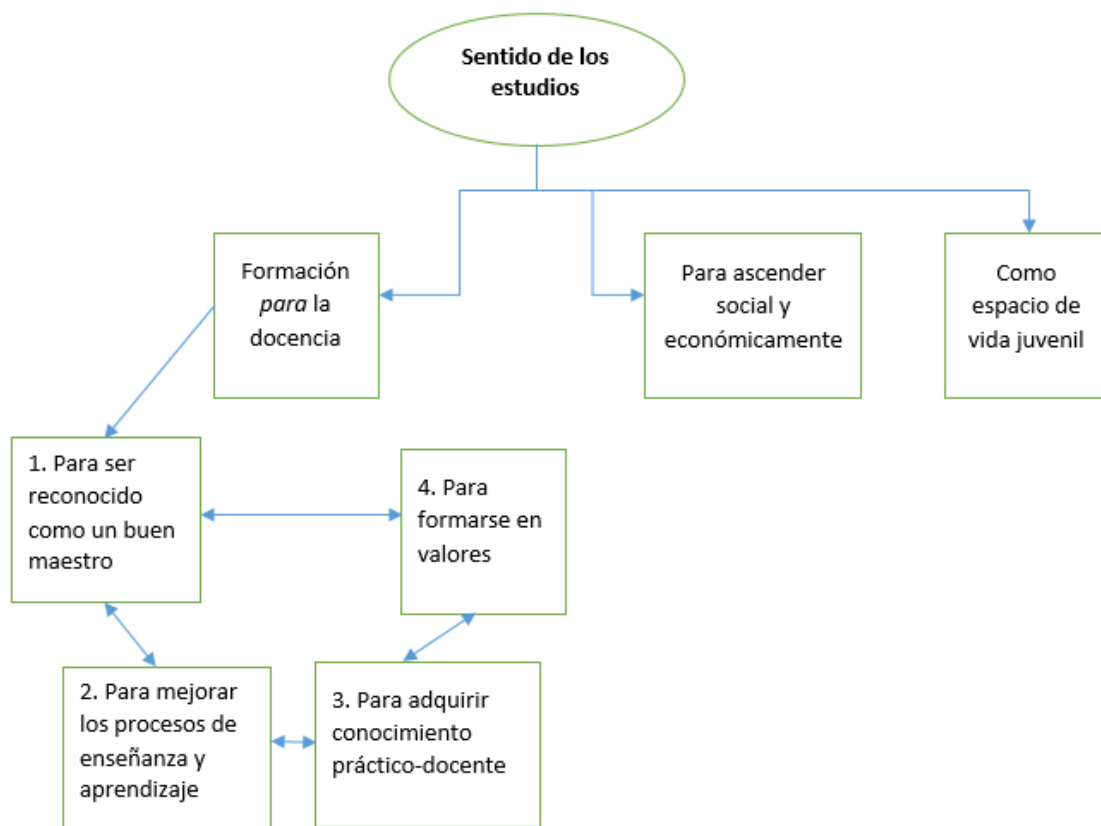
El sentido de *formación para la docencia*, se define a partir de que los estudiantes buscan ser reconocidos como buenos maestros, donde se conjugan elementos como la adquisición de conocimientos prácticos, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como aquellos valores que predominan en el ambiente magisterial. *Para ascender social y económicamente*, se refiere a la perspectiva que tienen los entrevistados de ascender en la escala social y económica; y por último, *como espacio de vida juvenil*, se distingue por recuperar la condición de juventud en la cual se ubican los estudiantes, donde el contacto con los otros, es decir, sus pares, se traduce en espacios de socialización²³ y socialidad²⁴.

Cabe señalar que los nombres asignados a cada uno de los sentidos, se realizó a partir de las propias voces de los estudiantes, es decir, de la manera en que fueron expresados en los diversos relatos. La tarea del investigador consistió en organizar, traducir y darle sentido a los relatos de los entrevistados.

²³ Se hace referencia al proceso por medio del cual los estudiantes establecen sus propios códigos, valores y normas.

²⁴ Por su parte, la socialidad, implica el placer o disfrute que trae consigo el encuentro con sus pares (Maffesoli, 2004).

Figura 1. Los sentidos asignados a los estudios de licenciatura



A continuación, se expone cada tipo de sentido, acompañado del relato expuesto por cada estudiante, lo que permite contextualizar e ilustrar cada uno de los sentidos.

7.4. El sentido de formación para la docencia.

A partir del análisis general de la información derivada de las entrevistas, se concibió la construcción del sentido asignado a los estudios como una tarea compleja y subjetiva que los estudiantes realizan a partir del contacto con los otros. No obstante, y como bien se mencionó líneas arriba, se identificó que era posible diseñar a partir de categoría intermedias, algunas categorías centrales. Por ello,

continuación se exponen aquellas categorías intermedias que dan sustento al tipo de sentido denominado “formación para la docencia”.

7.4.1. Para ser reconocido como un buen maestro

Hay un tema que atraviesa la mayoría de los relatos de los entrevistados: la idea de ser un buen maestro. Es claro que es un tema crucial para el futuro docente y que deja ver un anhelo de reconocimiento social.

No obstante, conviene recuperar el relato de tres entrevistados que construyen el sentido de sus estudios a partir de una visión de futuro y de aquello que personal y profesionalmente desean ser y convertirse. Este sentido asociado a la idea de “ser reconocido como un buen maestro”, es producto de las experiencias, los intercambios y los diversos procesos de exposición al trabajo académico y pedagógico tanto en la escuela normal como en las escuelas secundarias. Es como señala Weiss (2012a), de las experiencias no sólo se aprende o se reflexiona, sino también son útiles para conocerse mejor a sí mismos o para trazar caminos o proyectos.

Es un sentido que tiene una visión de futuro, que no sólo se queda en una aspiración, sino que tiene como trasfondo esa capacidad de movilización y de transformación del estado actual que guarda la docencia en el país. Frases como “*quiero ser el mejor docente*”, “*quiero dar lo mejor de mí*”, “*quiero que mis alumnos me reconozcan por lo que hago*”, “*quiero aportar una semilla a la educación del país*”, son una muestra de esa clara intención de querer cambiar el estado actual de cosas, no sólo de quedarse a nivel de aula, sino de trascender a nivel personal y de sistema.

Precisamente, Martín²⁵, quien es un joven que proviene de un pueblo de los Altos de Jalisco. Relata que desde su estancia en la preparatoria apoyaba el Programa de Educación para los Adultos, que se impartía dentro de la institución. Fue justo en ese espacio, donde identifica su vocación hacia la docencia. Por consejos y apoyo de sus familiares que habitan en Atizapán de Zaragoza, decide realizar sus estudios de licenciatura en la normal de Tlalnepantla. Martín relata que le *“gusta enseñar”, “estar frente a los alumnos de secundaria”, “compartir con ellos nuevos aprendizajes”,* aunque ello implique un mayor desgaste físico, debido a sus edades *“pues están bien acelerados, se quieren comer el mundo”, “no miden los peligros”.*

Pareciera ser que el provenir de otro contexto social, le ha permitido otorgar un valor especial a su formación, pues el hecho de haber compartido espacios pedagógicos con personas mayores a 30 años, le mostró que el trabajo del docente *“implica un gran compromiso, sobre todo con quienes no pudieron estudiar porque no tenían dinero o porque sus padres los obligaban a estar en el campo”.* Este elemento se conjuga con lo que ha vivido en las escuelas secundarias, pues él desea *“ser un buen maestro”* y para ello se requiere *“una mayor preparación”, “estar al día”, “preparar las clases y no ser como muchos maestros que como ya dieron esa materia no necesitan volver a prepararla”*

De esta manera, Martín construye el sentido de su formación a partir de dos ejes: por un lado, a partir de las experiencias desarrolladas durante su labor como “asistente” en el programa de educación para los adultos, y por otro, por medio de lo vivido e identificado en las escuelas secundarias, que lo han marcado y que le han hecho reflexionar sobre la importancia del trabajo docente con los estudiantes de secundaria.

²⁵ Se cambiaron los nombres de los estudiantes, debido a que durante el proceso de aplicación de las entrevistas, se les indicó a los entrevistados, que bajo ninguna circunstancia se daría a conocer su nombre.

Por otro lado, es posible identificar el caso de Alondra, quien es una joven casada, con un hijo, y en sus ratos libres, apoya en el taller mecánico de su padre efectuando labores de oficina. Alondra se ha caracterizado por su excelente desempeño en los niveles educativos previos y en la escuela normal, de hecho, ha recibido de manera consecutiva los reconocimientos que otorga la escuela normal cada semestre por su buen desempeño.

Es una joven muy comprometida con sus estudios, incluso en su relato deja ver una buena articulación de ideas. Se interesó por la docencia, a través de una experiencia personal, relata que desde niña le gustaba jugar a la “escuelita”, donde ella era la maestra, pero la experiencia que la marcó tuvo lugar en la preparatoria, donde fue elegida para apoyar un programa de nivelación en diferentes asignaturas, entre las que se encontraba la asignatura de Química. Decidió ingresar a la escuela normal a realizar la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Química, por su gusto hacia esta asignatura.

En su relato hace énfasis en que en la actualidad se *“requieren buenos maestros en las escuelas secundarias, ya que los que están no sé qué les pasa, son muy flojos, o no les gusta su trabajo o les exigen mucho o no sé qué pasa”, “y yo digo que un buen maestro o al que le gusta estar en el salón de clases, le debe gustar enseñar, convivir con los alumnos y entenderlos”, “yo veo que los maestros no se acercan a los estudiantes, como que no les importa lo que les pasa”*.

A través de estas ideas, es posible identificar que Alondra, construye el sentido de su formación a partir del “deber ser”, de lo que se esperaría de un buen maestro de educación secundaria. De nueva cuenta, es posible identificar que el sentido que ella construye, proviene de aquellas experiencias que la han marcado, que le desagradan y que indican el camino que debe seguir un “buen docente”.

Dentro de este grupo, también se ubica el caso de Gabriela, quien es una joven con una historia muy particular. Relata que en su estancia en la preparatoria tenía en

mente ingresar a estudiar Ingeniería Química en la UNAM, sin embargo, no fue aceptada, por lo que decidió ingresar a la normal de Tlalnepantla a estudiar la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Química. Su deseo de ingresar a la UNAM, la llevó a presentar un año después el examen de selección, pero nuevamente no fue aceptada. Su última oportunidad, que ella misma se asignó, quedó agotada, por lo que decidió mantenerse en la escuela normal.

Relata que con el devenir del tiempo, se fue dando cuenta que su verdadera vocación era la docencia. Sus primeras prácticas de conducción (ser responsable directa de una clase), le mostraron que *“tenía madera”, “que podía transmitir a los estudiantes mis conocimientos”*. Es así que decide continuar sus estudios. Sus primeras prácticas, *“fueron un desastre”, “no podía controlar a los estudiantes”, “se me dificultaba que me prestaran atención toda la clase”, “se la pasaban jugando, gritando, aventándose de cosas, diciendo groserías”*. No obstante, se hizo a la idea que si realmente deseaba ser una buena maestra, *“tenía que mostrar que era capaz de controlar a un grupo y de lograr que tuvieran aprendizajes significativos”*.

Estos tropiezos que fue teniendo a lo largo de sus prácticas de conducción, le fueron de gran valía para asignar sentido a su formación. Aspira a ser una buena maestra, *“no de esas que nada más se llevan bien con los alumnos”*, sino su proyecto personal reside en lograr el reconocimiento de los estudiantes, de sus compañeros maestros y de los padres de familia, porque *“son ellos quienes dirán si lo hago bien o si lo hago mal”*.

A lo largo de estos tres relatos, se ha podido confirmar que los estudiantes asignan el sentido de su formación a partir de su propia historia personal y de lo vivido en las escuelas secundarias; son experiencias que los han marcado y que les han indicado el camino “correcto” que debe seguir un “buen maestro” para ser reconocido. Desde esta perspectiva, se puede asumir como señala Gadamer (1991), que al formar a la cosa se forma al sí mismo, es decir cuando una persona logra desarrollar una habilidad, a la vez está formando un sentido de sí mismo.

7.4.2. Para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Hay otro grupo de estudiantes que construye el sentido de su formación, a partir de su desacuerdo con la forma en que desarrollan las sesiones de clase los titulares de asignatura. Para ellos, la enseñanza no puede ser dirigida de una manera tradicional, donde el profesor se dedique a repetir los contenidos de los libros de texto, sino más bien, proponen que el docente debe asumir una postura más activa, diseñando actividades donde se logre un mayor involucramiento por parte de los estudiantes.

Este es el caso de Patricia, una joven cuya madre es profesora de educación primaria, razón que le ha valido para tener un acercamiento desde pequeña con la realidad de las aulas. Patricia se muestra muy crítica respecto a la forma en que los docentes de las escuelas secundarias imparten las sesiones de clase. Indica que desde las primeras prácticas de observación, se percató que los docentes siguen *“apegados a las formas tradicionales de enseñanza”, “repiten lo que dicen los libros de texto”, “sólo se interesan porque los alumnos memoricen procedimientos o fechas”, pero “no buscan que los alumnos piensen o reflexionen, o no sé qué pasa, como que no les importa a los maestros”*.

Esta postura crítica le sirve para asignar un sentido particular a su formación: la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ella, la enseñanza debe romper con la memorización y, en su lugar, se requiere lograr que los estudiantes construyan su propio conocimiento, que reflexionen sobre lo que aprenden y la manera en que eso les puede ayudar en su vida cotidiana.

Karen es otra joven que sigue esta línea. Ella desde pequeña deseaba ser maestra ya que le gustaba jugar a la escuelita con sus primos donde ella fungía como maestra. Tiene la misma percepción que Patricia, para ella las formas de enseñanza que siguen los docentes de la escuela secundaria no es la correcta, conciben a los

estudiantes como *“si nada más fueran a sentarse porque en sus casas no los quieren”* y en cambio, ella considera que *“a los alumnos les gustan las clases activas, que no les aburran”*.

De esta manera, Karen asigna el sentido de su formación a partir de aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje que es necesario modificar en las escuelas secundarias. Es consciente que se trata de una labor muy compleja, pues como ella misma lo relata, *“la secundaria está llena de vicios y romper con ellos es muy difícil”*. Sin embargo, se muestra optimista y considera que con una mejor preparación y entusiasmo es posible implementar esos cambios.

Aunque pareciera que esta postura sólo es compartida por las mujeres, en la revisión de los relatos expresados por los entrevistados, se encontraron los relatos de dos estudiantes hombres, quienes muestran una postura que recupera las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias. Para ambos, las prácticas en las escuelas secundarias les han mostrado *“la importancia de lograr que los alumnos aprendan”*, y también *“que esos conocimientos que nosotros les transmitimos los puedan ocupar cuando sean grandes”*. Por lo que ellos proponen, que es necesario un cambio de rumbo, una nueva manera de comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes.

Es claro entonces, que para este segmento de jóvenes, la escuela secundaria requiere preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro. Es así que el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se configura como el elemento central a partir del cual construyen el sentido de su formación. Aunque son conscientes de que no es una labor sencilla, ya que al interior de las escuelas secundarias, existen reglas, normas y tradiciones que permean la práctica docente, pero se muestran optimistas y confían en su capacidad de modificar las prácticas al interior del aula de clases.

7.4.3. Para adquirir conocimientos

Hay otro grupo de estudiantes que construyen el sentido de su formación a partir de lo que aprenden, de los nuevos conocimientos y habilidades que van adquiriendo a través de la asistencia a las diversas sesiones de clase. Para este grupo de estudiantes, es claro que a la escuela normal se asiste a adquirir nuevos conocimientos que los habiliten para el correcto ejercicio de la docencia, pero a la par, adquieren otros conocimientos y habilidades que les serán útiles en su desempeño profesional futuro.

América es una estudiante destacada, quien procede de una familia de escasos recursos. Realizó su bachillerato en la preparatoria anexa a la normal de Ecatepec. Se muestra bastante crítica en torno a los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en la normal de Tlalnepantla, considera que, aunque los profesores no se preocupan por preparar sus clases, queda claro “que en ellos hay una intención de que aprendamos lo básico, de que sepamos las teorías del aprendizaje, de que sepamos cómo organizar una clase”. Es así que América otorga un papel importante a los profesores en la adquisición de nuevos conocimientos.

No obstante, en su relato deja ver que la asistencia a la escuela normal, también le ha despertado ese interés por la investigación. Ella señala que al elaborar las planeaciones de clase, le gusta buscar más información en internet, ya sea libros, revistas o artículos que le permitan “*cambiar la forma de enseñar las ciencias*”. Le gusta “*romper con lo establecido*”, es decir con aquello que viene señalado en los programas de estudio, de tal forma, que logre atraer la atención de los alumnos. Es una especie de aprendizaje autónomo, autodirigido, donde ella coordina la búsqueda de información en función de sus necesidades personales de formación.

Es así que América, construye el sentido de su formación a partir de las exigencias que le plantean cada una de las sesiones de clase que debe impartir en la escuela secundaria. Es un sentido, que proviene de esa necesidad por acumular nuevos

conocimientos, mismos que le sirvan para transmitirlos a los estudiantes de educación secundaria. Es al mismo tiempo un intercambio de necesidades, entre lo que le exige la escuela normal y lo que requiere transmitir en el aula de clases.

Conviene aquí, incluir el relato de otra entrevistada llamada Mayel, con una trayectoria escolar sumamente destacada, ha recibido en la escuela normal, reconocimientos por su dedicación y esfuerzo académico. Ella señala que le apasiona enseñar a los alumnos la química, por ello se prepara constantemente, busca en internet nuevas formas de enseñanza, que le permitan lograr una mayor atención por parte de los estudiantes. Pero en el fondo, le interesa prepararse para tener más conocimientos, para acercarse más a las estrategias didácticas que le permitan mejorar su labor como docente.

No obstante, no hay que dejar de lado, que este sentido es construido en sintonía con el diseño de las planeaciones de clase. A dichas planeaciones, le otorgan un valor positivo, porque no sólo les ayuda a organizar la información a trabajar en el aula de clases, sino que también, los obliga a adentrarse en el mundo del conocimiento, a buscar otros textos, a dominar el tema, para estar en condiciones de desempeñar un buen papel frente a los estudiantes de secundaria.

Hay una segunda situación, donde los jóvenes significan su formación como parte de una apertura al dialogo, al intercambio de ideas y a la emisión de juicios de valor con sustento. Facundo, es un estudiante de complexión robusta, imponente en la manera de hablar. En su discurso hace notar que es un buen orador, tiene una correcta articulación de ideas, incluso, él mismo señala que desde su estancia en la el bachilleres, le *“gustaba andar en la grilla”*. Facundo se muestra muy crítico ante la escuela normal, al grado de indicar que muchas veces pensó en retirarse de la institución, pero por su gusto por la enseñanza no lo hizo. Indica que la escuela normal *“es muy conservadora, no nos enseñan a criticar y cuando lo haces te callan o te mandan llamar de dirección”*, no obstante, ahí aprendió a buscar información

especializada tanto en libros como en internet, lo que le permitió construir su propio discurso, *“hablar en público sin miedo y a decir lo que pienso sin miedo”*.

Es de destacar entonces, que Facundo construyó el sentido de su formación a partir de su situación inmediata, de la necesidad como él lo indica, *“de ser la voz del pueblo”*, de expresar ante los demás sus desacuerdos. En cierta medida, ha sido una forma de mostrar su rechazo a las prácticas que permean el proceso de formación de los estudiantes normalistas, lo que en diversas ocasiones le ha acarreado algunos problemas tanto con la dirección de la escuela normal como con los docentes de la institución.

En términos generales, los estudiantes que construyen el sentido de su formación a partir de los nuevos conocimientos que van adquiriendo, encuentran en él una manera de enriquecer su formación, de adquirir nuevas habilidades, nuevas formas de desarrollar en los estudiantes los conocimientos esperados. Es un sentido, que surge de la experiencia, de lo que viven a diario tanto en la escuela normal como en las escuelas secundarias. Son entonces, construcciones de sentido, donde se combina lo vivido personalmente con las exigencias que les va planteando la realidad cotidiana.

7.4.4. Para formarse en valores

La cuestión de la “formación en valores”, como sentido de los estudios, está presente también en los discursos de los estudiantes. De hecho, los jóvenes hacen saber a través de sus propias palabras los valores que la escuela normal y las escuelas secundarias buscan transmitirles y a este proceso lo identifican como parte de su formación.

Aunque cabe mencionar que esta formación en valores a la que remiten los estudiantes, está enlazada con los valores que predominan en el ambiente magisterial. Aparecen así valores como la libertad, la responsabilidad y compromiso.

Amalia es una joven que ilustra perfectamente esta situación. Ella realizó la educación media en la preparatoria anexa a la normal de Tlalnepantla, lo que abre la pauta para señalar que fue formada en un espacio institucional donde se promueve la disciplina y el orden. De hecho, en su relato señala que el tránsito de la preparatoria a la licenciatura implicó grandes cambios personales. Para Amalia, en la preparatoria debía cumplir con las tareas que asignaban los docentes, en cambio, en la licenciatura también percibe que en la normal “*tú sabes si lo haces o no, si lees o no, si entregas tareas o no, si entras a clase o no*”, es decir, para Amalia, en la escuela normal la responsabilidad recae directamente sobre el estudiante. De esta forma, Amalia construye el sentido de sus estudios a partir de la responsabilidad que conlleva la realización de las tareas o trabajos inherentes a su licenciatura.

Este relato permite apreciar que la formación en valores es un proceso gradual, que no se gesta de la noche a la mañana sino más bien, se va a adquiriendo conforme avanzan en su recorrido escolar. Precisamente, el caso de Omar sirve para darle más fuerza a este tipo de sentido. Omar es un joven que vive en unión libre, trabaja por las tardes y los fines de semana en el negocio de la familia (venta de flores), lo que le deja escaso margen de tiempo para realizar otras actividades. Se muestra crítico ante el exceso de vigilancia y control que se ejerce por parte de los responsables del área de formación inicial, quienes vigilan que asistan a la institución, que entren a clase y que cumplan con las tareas encomendadas por los profesores. Esta situación le vale para señalar que para él, cada estudiante “*es libre de decidir si entregas o no tareas, si entras o no a clase*”. De esta forma, para Omar sus estudios tienen un sentido de formación en la libertad y responsabilidad, y lo construye desde su propia condición personal, y el desacuerdo que muestra ante las formas de control que se ejercen al interior de la escuela normal.

No obstante, los valores también se van adquiriendo durante su estancia en las escuelas secundarias. Asistir a dar clases es una práctica que forma parte del

quehacer docente, pero conlleva en sí misma bastante responsabilidad. Llegar a dar clase implica varias horas dedicadas a la elaboración de la planeación de clase, la elaboración de materiales didácticos, la organización de las actividades a desarrollar por cada estudiante o grupo de estudiantes; lo que es significado como un proceso de adquisición de valores como el compromiso y la responsabilidad.

Vicente es un joven que en sus ratos libres gusta de leer, ir al gimnasio o ver películas. Se ha caracterizado por obtener buenas calificaciones tanto en la educación media superior como en la escuela normal. Su interés por la docencia se le despertó en la educación media superior, cuando su profesor de biología le indicó que tenía madera para la enseñanza. Decidió ingresar a la escuela normal de Tlalnepantla, a pesar de la distancia con respecto a su lugar de residencia, pues vive en el Municipio de Teoloyucan. Deja ver en su relato que desde las primeras visitas a las escuelas secundarias, preparaba detalladamente sus planeaciones de clase, organizaba materiales didácticos y buscaba formas novedosas de lograr que los estudiantes se interesaran por sus clases. Al llegar a cuarto año, se sigue esforzando por “*dar una buena clase*”, y por mostrarle a los titulares de asignatura y al directivo de la escuela secundaria que planifica correctamente cada sesión de clase.

Para Vicente, han sido muy importantes las prácticas que ha desarrollado en la escuela secundaria, ya que le han valido para construir un sentido asociado al compromiso y la responsabilidad con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Se muestra optimista y considera que está realizando los pasos necesarios para ser un buen docente.

De esta forma, se puede señalar que la asistencia a la escuela normal y a las escuelas secundarias no sólo puede ser leída como un espacio para adquirir conocimientos y saberes prácticos, también les permite otorgar un nuevo sentido, les permite entender que estos contactos cotidianos traen consigo la formación,

mejora y fortalecimiento de valores asociados principalmente con las tareas docentes: la libertad, la responsabilidad, el compromiso y el respeto a la norma.

Sin duda, son valores que significan los propios entrevistados a partir de los encuentros cotidianos con los otros, pero que a su vez, forman parte de los valores que históricamente han estado presentes en el terreno docente.

7.5. El sentido para ascender social y económicamente

Hay un cuarto grupo, en el que los estudiantes construyen el sentido de sus estudios, a partir del análisis de sus condiciones materiales y económicas actuales, y los beneficios futuros que los estudios prometen. Es decir, son jóvenes que ven en los estudios de licenciatura, un medio de movilidad social y económica.

El primer relato lo podemos iniciar con el caso de Alison, quien es una joven que vive únicamente con su madre, y para apoyar los ingresos familiares, en sus ratos libres vende productos por catálogo, principalmente, zapatos y ropa. Inició su pequeño negocio, con un poco de dinero que su madre le proporcionó para adquirir algunos productos. Al culminar sus labores académicas en la escuela normal o en la escuela secundaria de práctica y realizar sus labores en el hogar, se da la tarea de visitar a sus familiares o conocidos, a quienes les ofrece sus productos.

Su relato resulta muy significativo, debido a que Alison ha observado desde su infancia las dificultades que sus padres han tenido para *“sacarla adelante”*, y darle estudios. Ella misma relata, que principalmente su madre desde pequeña le inculcó la idea de estudiar *“para ser alguien en la vida”*, *“para no depender de nada ni de nadie”*. Ahora ella a través de su relato, deja ver la importancia que tienen los estudios de licenciatura en su proyecto personal futuro. Ella considera que al culminar sus estudios, y después de aprobar el examen de oposición, obtendrá una plaza docente que le permitirá con el paso del tiempo obtener ingresos suficientes para tener sus propias cosas, para viajar, para emanciparse de su familia. Es así

que Alison asigna el sentido de su formación para la docencia, a partir de la lectura que hace de su situación familiar y de lo que espera en el futuro.

Otro caso, lo representa Alizé quien es una joven que desde niña ha presentado problemas de orden psicológico. De hecho, desde niña y hasta la actualidad ha recibido terapias encaminadas a lograr una mayor integración social. Incluso, por recomendación de la terapeuta, su padre la metió desde niña a un grupo de danza folclórica. Ella misma narra, que *“desde niña, tenía miedo a relacionarme con las personas, no me gustaba salir a reuniones familiares o a fiestas, prefería estar en casa, dibujando, escribiendo o leyendo algún libro de la biblioteca de la familia”*.

Es justamente, este el punto de partida del sentido que Alizé le asigna a sus estudios de licenciatura. Ella siempre se ha considerado como una carga para su familia, y ve en sus estudios de licenciatura, un medio de movilidad social y económica. Considera que al culminar sus estudios, podrá demostrar a su familia y a todos los que la consideraban como *“desadaptada”*, que logró *“salir adelante”*, que es *“capaz de ser ella misma”*, de contar con sus propios ingresos y no depender de nadie. *“Yo quiero al terminar esta carrera, ponerme a trabajar, salirme de mi casa, ser yo misma, no tener que estar dependiendo del dinero que me puedan dar mis papás”*. A Alizé le gustaría combinar su futuro trabajo docente con la enseñanza de la danza. Le apasiona, le llena de vida estar con jóvenes, enseñarles el arte de la danza, del baile, del intercambio de miradas, de cuerpos, de señales faciales.

De esta manera, asigna el sentido de su formación en un entrecruce entre su propia historia personal, y lo que le ha tocado vivir durante sus estudios de licenciatura. Vive su proceso de formación como un gusto propio, como una vocación que se le despertó en su estancia en la educación media superior, pero es consciente que bajo las condiciones actuales, y las modificaciones a los procesos de obtención de una plaza docente, no obtendrá de manera inmediata una alta remuneración económica.

Hay un tercer caso, el de Felicia, quien es una joven que llega a la escuela normal por la cercanía de su lugar de residencia con la institución. De hecho, realizó sus estudios en la preparatoria anexa a la normal de Tlalnepantla. Es una joven alegre, que gusta del gimnasio y la natación y ve con optimismo sus estudios de educación normal.

En su relato, deja ver sus descontentos hacia la escuela normal, los profesores y los contenidos de las asignaturas. Ingresó a estudiar la licenciatura en educación secundaria, por su gusto hacia la enseñanza. No procede de una familia “de maestros”, pero indica que desde pequeña le gustaba enseñar a sus amigos y primos. Confía en que terminará sus estudios de licenciatura y aprobará su examen de ingreso al servicio docente. Al igual que los dos relatos anteriores, considera que en poco tiempo, obtendrá los ingresos suficientes para poder *“mantener a su mamá”* y *“tener su propia casa”*.

Es interesante el caso de Felicia, porque asigna el sentido a sus estudios a partir de su situación personal y familiar, pero también le asigna un toque de futuro, es decir, hay un entrecruce entre las carencias en el núcleo familiar y las expectativas que tiene de sus estudios.

En síntesis, quienes construyen el sentido de su formación como medio de transformación social y económica, lo hacen a partir de varios elementos. Por una parte, es notorio que el sentido aparece a partir de las lecturas que hacen de su situación personal, desean romper de alguna manera con las carencias y dificultades económicas que experimentaron en el núcleo familiar. Por otro lado, construyen el sentido a partir de lo vivido en la escuela normal. Asumen que los estudios de licenciatura, les permitirán acceder en el futuro a mejores condiciones económicas; aunque tienen bien claro que para llegar a ello, deben acreditar los distintos mecanismos que se les ha impuesto a partir de la reforma educativa de 2012.

7.6. El sentido como espacio de vida juvenil

Hay un tema que durante el proceso de análisis de la información, llamó sustancialmente la atención: el sentido que los estudiantes construyen a partir de su condición de juventud y que les permite “vivir su juventud” y “relacionarse con amigos de su misma edad”.

En efecto, los estudiantes a la vez que se forman para ejercer la docencia son jóvenes y ello permite dar un sentido especial a su formación. La asistencia a la escuela normal y a las escuelas secundarias, se combina con las prácticas comunes y cotidianas que despliegan en su condición de jóvenes. Esto implica que la construcción del sentido, es un movimiento en el que dialogan lo externo con lo interno, la realidad social, cultural y las acciones compartidas con los otros, con el “yo sujeto”, con la propia realidad personal, con su propia condición, o como señala Schütz (1995), con la propia situación biográfica.

Es precisamente en este espacio de asistencia a la escuela normal, donde los jóvenes interactúan, se encuentran, se apoyan, se cuentan sus problemáticas y tratan en conjunto de dar solución a las mismas.

La mayoría de los relatos de los entrevistados son muy relevantes, pero conviene traer a colación, en este momento, el caso de Dana, quien es una joven casada, con un hijo y como una forma de complementar los ingresos familiares, labora para una agencia de eventos sociales los fines de semana. Ella misma indica que las actividades familiares, académicas y laborales le absorben demasiado tiempo, no obstante, valora en gran medida, los tiempos de encuentro con sus compañeros, le gusta “*ir a las miches*”, “*a los pulques*”, “*a bailar*” o “*al bicho*” (billar). Para Dana el sentido de la formación lo construye a la par con los otros, con sus compañeros de grupo, con quienes tiene ciertas afinidades e identidades. Es un sentido muy especial, porque esos encuentros, ese “estar juntos” fuera de los tiempos familiares y laborales, le permite gozar y disfrutar de su juventud.

En esta línea, es importante recuperar el relato de Bertha Bertha, quien es una joven que rompe radicalmente con el estereotipo de estudiantes que asisten a la escuela normal. Por lo general viste de color negro, porta tatuajes en los brazos y cuello, pero lo que más llama la atención es su actitud de rebeldía y rechazo a la disciplina que impera en la institución.

Bertha deja saber en su relato que su estancia en la normal ha sido de gran valía, pues ha encontrado a sus mejores amigas con las que siempre “*ando de fiesta en fiesta*”. Es con ellas con quienes asiste los fines de semana a fiestas, reuniones o bares. Plantea que no sólo sus amigas se han convertido en su apoyo cuando tiene problemas académicos o cuando no logra concluir a tiempo las tareas escolares, sino también, sus amigas la han recibido en casa cuando consume alcohol en exceso.

El caso de Bertha se complementa con el de Dana, porque el sentido de su formación se inserta dentro del plano social, de la interacción, del apoyo entre pares. Es así que Bertha otorga sentido a su formación a partir de ese apoyo académico y social que recibe de sus amigas.

De igual forma, es importante incluir el relato de Dolores, quien llegó a la escuela normal por imposición de su padre, ya que ella quería estudiar Psicología en la UNAM, incluso presentó y aprobó su examen de selección. Expresa como la mayoría de los entrevistados, sus desacuerdos hacia la escuela normal, la preparación de algunos docentes y la forma en que se desarrollan las sesiones de clase, empero, destaca que uno de los aspectos positivos de su estancia en la escuela normal, ha sido la oportunidad que ha tenido de hacer “*grandes amigas*”, con quienes sale de manera cotidiana a fiestas, bares o reuniones familiares. Es así que Dolores construye el sentido de su formación, a partir del disfrute o del goce que le brinda el estar con sus compañeras. .

Como bien puede apreciarse, para este grupo de jóvenes, el encuentro dentro de los espacios institucionales, con pares de edades, gustos y afinidades semejantes, les permite construir un sentido asociado al goce, al disfrute y al hecho de estar juntos. En consecuencia, la escuela normal es percibida y valorada por los estudiantes como experiencia de intercambio con los pares.

Cierre del capítulo

Uno de los principales hallazgos del presente capítulo, y que viene a confirmar los hallazgos de otros investigadores es que la escuela deja huellas en las subjetividades de los estudiantes (Llinas, 2008). Con ello se pretende señalar que los procesos de interacción que se desarrollan principalmente con los pares tanto en la escuela normal y con los estudiantes de las escuelas secundarias, dejan marcas en la vida futura de los estudiantes. Asimismo, se puede asumir que la escuela normal y la escuela secundaria son espacios que permiten la construcción de nuevos y variados sentidos.

De esta forma, la escuela normal en conjunto con las escuelas secundarias de práctica, continúan asignando modos futuros de percibirse social y económicamente, moldean valores, fortalecen vínculos y apoyos juveniles, propician nuevos aprendizajes y plantean horizontes de expectativas de desarrollo profesional. Su eficacia como institución que “fábrica” subjetividades se sostiene y se rechaza en consecuencia los supuestos del declive de la escuela normal mexicana, como constructora de sentidos.

Esto implica asumir, como bien plantea Dubet (1998) para el caso de la escuela republicana, que la escuela normal no es una maquinaria social cuyo sentido situado en la cima se propaga y se transforma en personalidades sociales a través de ritos y roles sociales. Más bien, se plantea que el sentido que los estudiantes hacen de sus estudios, se fabrica por los mismos actores en sus experiencias y sus relaciones con los demás.

Otro de los hallazgos de la investigación, es que no basta con escuchar la voz de los estudiantes para comprender los sentidos que asignan a sus estudios, como si se tratara de una sucesión de acontecimientos o hechos del pasado. En su lugar se propone, que la construcción de sentidos es consecuencia de la manera en que interpretan su experiencia social y reflexionan sobre sus propias historias personales, sociales, económicas y culturales; donde a su vez, entra en juego el contexto cultural-institucional del que forman parte. Es decir, es como indica Weiss (2012) una especie de espiral factorial donde una diversidad de elementos se conjugan para conferirle un sentido particular a los estudios.

CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se planteó para profundizar, desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, en el conocimiento de los estudiantes del cuarto año de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Tlalnepantla. La perspectiva cuantitativa se utilizó para conocer con mayor detalle a los estudiantes, sus perfiles sociales, culturales, económicos y escolares, así como los motivos que los llevaron a estudiar este tipo de licenciatura. En cambio, la perspectiva cualitativa se utilizó para conocer las prácticas pedagógicas más frecuentes en las escuelas secundarias y que de alguna manera inciden en los procesos de construcción del sentido. Pero la apuesta cualitativa más importante, se orientó a analizar y comprender los sentidos que dichos estudiantes asignan a sus estudios de licenciatura.

En este marco, se diseñó un instrumento que permitió conocer los perfiles de dichos estudiantes. Una vez analizados los datos, se obtuvo que sus perfiles no difieren en relación a los hallazgos que ha mostrado De Garay (2009) para el caso de estudiantes universitarios pertenecientes al cuarto año de estudios. De entre los resultados más relevantes, se encontró que la amplia mayoría son solteros (81%), su promedio de edad se ubica en los 21 años, un tercio además de estudiar realiza alguna actividad laboral, la amplia mayoría son los primeros en sus familias en arribar a la educación superior (lo que contradice la idea ampliamente extendida de que los estudiantes normalistas se formaron en ambientes familiares asociados al magisterio), cerca de dos tercios se ubica dentro del nivel socioeconómico medio, el 43% proceden de escuelas preparatorias anexas a las escuelas normales y su promedio del bachillerato se ubicó en los 8.3 puntos.

Al mismo tiempo, se identificó que la idea de ser docente se fue forjando en los primeros años de vida, a través del juego con los hermanos, primos o amigos, pero su vocación y gusto hacia la docencia se afianzó durante su recorrido por la educación media superior. Empero, una vez que habían tomado la decisión de

estudiar una licenciatura orientada hacia la docencia y en la Escuela Normal de Tlalnepantla, tuvo que ser validada por los padres. Estos resultados a su vez, se muestran relevantes, porque dan pauta para indicar que su gusto o vocación hacia la docencia es producto de su propia historia personal, de sus experiencias en la infancia y en el nivel medio superior, lo que les permitió otorgar un valor especial al trabajo docente.

Otro resultado de la investigación que es importante recuperar, es que las prácticas pedagógicas que tienen lugar en las escuelas secundarias, pueden ser vistas como experiencias que les dejan nuevos aprendizajes, que los marcan y que les permiten construir proyecciones de desarrollo profesional futuro. En efecto, las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias, son portadoras de conocimiento práctico, asignan papeles sociales y designan relaciones con los otros, pero también, son espacios donde los futuros docentes construyen imágenes de sí mismos. Lo característico de las prácticas pedagógicas, como bien quedó documentado, es que permiten una reflexión inmediata, esto es, que en la medida en que se van desarrollando, el futuro docente va construyendo alternativas de acción, y va proponiendo nuevas formas de desarrollar su acción docente. Esto significa, siguiendo la propuesta de Dubet (2010a), que la socialización institucional ya no consiste esencialmente en un aprendizaje mecánico de roles sociales –como de maestro o alumno-, porque la institución como totalidad ya no se cristaliza en ellos, en su lugar se asume que los actores se socializan a través de la construcción de su propia experiencia.

Los sentidos conferidos a los estudios

Otro de los hallazgos más relevantes de la investigación y que coincide con los resultados de investigación de Llinas (2008) y Dussel (2007), es que existen huellas subjetivas del paso de los estudiantes por la escuela y que en la experiencia escolar los estudiantes construyen sentidos para sus vidas en el futuro. En consecuencia se puede señalar que las experiencias desarrolladas en la escuela normal y las

escuelas secundarias de práctica, contribuyen a la construcción de sentidos sobre los estudios de licenciatura. Al mismo tiempo, ambos espacios institucionales, donde tiene lugar la formación de los futuros docentes de educación secundaria, no pueden ser concebidos como espacios de aprendizaje de roles sociales, en su lugar, se opta por señalar, como bien indica Guzmán y Saucedo (2007), que los estudiantes son sujetos activos, que no están sometidos a una “lógica institucional”, o a un “programa institucional” (Dubet, 2010a), por lo que tienen maneras diversas y múltiples de relacionarse con lo que encuentran en las escuelas.

De esta forma, los sentidos conferidos por los estudiantes a sus estudios, representan la recreación de sus propias expectativas de futuro, es decir, muestran lo que los estudiantes esperan obtener en términos personales y profesionales una vez que concluyan sus estudios de licenciatura. A su vez, esta multiplicidad de sentidos, permite sostener que los estudios de educación normal continúan siendo valiosos y son portadores de promesas de cambio, en contraposición a las recientes posturas políticas que hablan de una crisis y fragmentación de la escuela normal; entendida como aquel espacio socialmente instituido para la formación de los futuros docentes de educación básica.

A través de la estrategia metodológica seguida en la investigación, se ordenaron los tipos de sentido a partir de su significado central y de su articulación con los sentidos secundarios, lo que brindó la posibilidad de identificar tres grandes tipos de sentidos. El primer tipo de sentido, al que se denominó “*formación para la docencia*”, aparece articulado con cuatro tipos de sentidos secundarios, que en su conjunto reflejan la idea que los estudiantes se hacen de “ser buenos maestros”, donde se conjugan elementos como la adquisición de conocimientos prácticos, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como aquellos valores que predominan en el ambiente magisterial. El segundo tipo de sentido se denominó “*Para ascender social y económicamente*”, se refiere a la perspectiva que tienen los entrevistados de ascender en la escala social y económica; y por último, el tercer tipo de sentido se nombró “*como espacio de vida juvenil*”, el cual se distingue por recuperar la

condición de juventud en la cual se ubican los estudiantes, donde el contacto con los otros, es decir, sus pares, se traduce en espacios de socialización y socialidad.

En este marco, dentro de este grupo que se denominó “*formación para la docencia*”, aparecen sus intenciones de “*ser reconocido como un buen maestro*”, en conjunto con la idea de “*mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje*”, ambas significaciones se constituyen en el resultado de la experiencia escolar y de sus desacuerdos con la forma en que imparten clase los profesores de las escuelas secundarias y con los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, por eso, uno de los aspectos que apareció en los relatos tiene que ver con la representación que los estudiantes hacen de sí mismos, como sujetos aptos para modificar el escenario docente, de donde a su vez surgió la confianza que les permitió plantearse expectativas y aspiraciones futuras.

En este mismo tipo de sentido, aparece la escuela normal como un espacio de adquisición de conocimientos. Aquí se puede ubicar la idea de que el paso por la escuela normal les permite incrementar su *stock* de conocimientos teórico-pedagógicos, mientras que su paso por las escuelas secundarias, les resulta útil como espacio de adquisición de conocimientos prácticos. Los docentes de la escuela normal adquieren un papel significativo en este proceso, aunque son criticados por su escasa preparación académica o por la falta de preparación de las sesiones de clase, los estudiantes reconocen que son portavoces de los conocimientos históricamente validados y útiles dentro del terreno docente. Así los estudiantes otorgan sentido a sus estudios, a partir de esa posibilidad que les brinda la escuela normal de adquirir nuevos conocimientos –podría decirse prácticos– encaminados a mejorar su formación para la docencia. Lo curioso es que, desde la perspectiva de los estudiantes, los conocimientos que adquieren están encaminados hacia la práctica, hacia el logro de un mejor desempeño en el aula de clases, pero no son visualizados para comprender, reflexionar, interpretar o criticar el mundo que los rodea.

Asimismo, dentro de la enunciación del “*sentido de formación para la docencia*” aparece la formación en valores. Libertad, compromiso y responsabilidad son tres valores que se hacen presentes en los discursos de los estudiantes: “*si lees o no, si entregas tareas o no, si entras a clase o no*”, “*si haces una buena planeación didáctica*”, “*si te comprometes con el aprendizaje de los estudiantes*”. Así, los estudiantes hacen una lectura de los valores que busca transmitirles la escuela normal a la luz de las actividades inherentes a su proceso formativo.

Vale aquí aclarar que la formación en valores a la que remiten los estudiantes, no es concebida como parte de un proceso de imposición desde las esferas objetivas de la institución, sino más bien, son construidos a la par de las actividades que desempeñan cotidianamente. Dubet (2010a) señala que las instituciones no pueden ser concebidas como espacios de reproducción de la cultura dominante, más bien, plantea que el trabajo de socialización se realiza a través de la construcción de la propia experiencia. Aunque apunta, retomando a Bourdieu, que la escuela tiene la capacidad de disfrazar su propio trabajo en nombre de los principios que la inspiran. Así la escuela oculta o esconde la cultura dominante, en nombre de un trabajo autónomo del estudiante.

Junto a este primer grupo de sentido, aparece otro que se denominó “para ascender social y económicamente”. En este tipo de sentido aparecen las ideas asociadas a su intención de obtener en el futuro un empleo que les permita ascender en la escala social y económica. Así los cambios en los procesos de ingreso, permanencia y promoción en el servicio profesional docente, están presentes en la memoria de los estudiantes, no obstante, no es casual que este sentido haya aparecido entre los estudiantes que proceden de sectores sociales con ciertas desventajas. De algún modo, las carencias experimentadas en el hogar, les permite asignar un valor positivo a los estudios y a esa posibilidad de obtener beneficios económicos y personales en el futuro. Este resultado no hace más que confirmar que para este segmento de estudiantes, la escuela normal sigue siendo portadora de una promesa de movilidad social y económica; pese a que con la Reforma Educativa 2012-2013,

se eliminó la obtención de una plaza docente de manera directa y en su lugar, el ingreso y permanencia en el servicio docente se efectuaría mediante concursos de oposición.

En este marco, este grupo de sentido, no hace más que apoyar la idea de que sus experiencias desarrolladas en la escuela normal y las escuelas secundarias, como bien indica Larrosa (2006), los marca en lo propio, les deja huella y les plantea expectativas de su desarrollo futuro. De esta manera, ambos espacios institucionales, adquieren centralidad en la vida de los estudiantes, por lo que los hallazgos de la investigación coinciden con las investigaciones desarrolladas por Guerra y Guerrero (2012) en el sentido de que las experiencias que tienen lugar en las escuelas, se constituyen en procesos básicos que guían la construcción de sentidos, pero a su vez, confirman la idea de Guzmán y Saucedo (2007) y Saucedo (2007) de que en la construcción de los sentidos confluyen aspectos biográficos de los estudiantes, sus historias familiares y sus condiciones económicas y culturales, que en determinado momento son utilizados e interpretados de modos distintos.

Finalmente, se identificó un tercer tipo de sentido, nombrado “como espacio de vida juvenil” y que reflejan los distintos procesos que efectúan los estudiantes en su calidad de jóvenes. Así se hace necesario reconocer que los jóvenes estudiantes no sólo dedican su tiempo a la realización de actividades académicas, sino también, la escuela aparece como un lugar para hacer amigos, para recibir apoyo académico y moral de ellos, pero a su vez, aparece como ese espacio donde acuerdan actividades sociales a realizar, como asistir a fiestas, al bar, a bailar o a consumir bebidas alcohólicas. Se puede así señalar que la escuela es significada a partir de representar un espacio de encuentro, de construcción y de transición identitaria, pero también, como señala Dussel, *et. al* (2007) como espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros.

En síntesis, se puede señalar que los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios, son consecuencia de la manera en que interpretan su propia experiencia

en la escuela normal, de la forma en que reflexionan sus prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias, de las diversas vivencias que han tenido en su propia historia personal y familiar donde sin duda se hacen presentes las dificultades económicas, así como de la forma en que consiguen construir su experiencia más allá de la multiplicidad de valores, tradiciones, costumbres y ordenamientos que están presentes en los procesos formativos.

Hablar así de construcción y asignación de sentidos a los estudios de educación normal, implica remitirse a un estudiante activo, que traza sus propias experiencias en conjunto con los otros, que reflexiona continuamente sus acontecimientos cotidianos y que, por tanto, no reproduce de manera mecánica los roles o papeles sociales históricamente asignados.

Algunas notas sobre el futuro de la investigación en la educación normal

A pesar de que los estudios sobre la educación normal se han venido perfilando como cruciales en los últimos años, en tanto, constituyen un medio para conocer la manera en que se desarrollan los procesos educativos en las instituciones formadoras de maestros, y pese a que en los últimos años, se ha dado un mayor impulso por parte de la Secretaría de Educación Pública, a la conformación de cuerpos académicos encargados de generar mayores investigaciones sobre la educación normal, aún persisten ciertos vacíos de conocimiento en torno algunas temáticas.

En específico, en el campo de la investigación educativa, los estudiantes como actores no ha sido lo suficientemente estudiados, salvo algunos estudios que se han realizado sobre el tema (Gutiérrez, 2011 y Mercado, 2007), se hace evidente que han quedado fuera sus voces y sus opiniones y sobre todo, la manera en cómo a través de sus experiencias viven los procesos educativos a la vez que se apropian de lo que les ofrece la escuela. Por el contrario, los estudios que predominan son aquellos que han dado prioridad a temas como la formación de los docentes de

educación normal, la gestión en las escuelas, así como los que prestan atención a temas de historia y desarrollo de las escuelas normales.

El escenario anteriormente descrito, alienta el interés por seguir tomando como objeto de estudio a los estudiantes de educación normal. Se requiere perfeccionar la mirada para conocer la forma en que estudiantes pertenecientes a contextos particulares otorgan sentido a sus experiencias en la escuela. En este sentido, valdría la pena plantearse una investigación más amplia, donde se pudiesen contrastar las voces respecto al valor que le otorgan quienes pertenecen a contextos urbanos frente a quienes se ubican en contextos rurales. O quizá, sería conveniente conocer los registros o huellas subjetivas que la escuela normal, deja en los estudiantes durante su primer año de estudios. Una investigación adicional, podría ser la de indagar cuáles son las experiencias que durante el primer año marcan, dejan huella en el estudiante y le permiten continuar sus estudios de educación normal.

De esta manera, el acercamiento a los puntos de vista de los estudiantes, a sus intereses y al valor que le otorgan a la escuela, permitiría profundizar en el conocimiento sobre la educación normal, a la vez que contribuiría a romper con algunas ideas mecánicas o sin fundamento que se tiene sobre la formación que se otorga en las escuelas normales.

Queda así por tanto, registrada una tarea pendiente que aún tiene la investigación educativa sobre los jóvenes estudiantes de educación normal.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Silva, Adrián (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, ANUIES, México
- Andrade León, Lourdes (2011). *Educación superior y transformación de las identidades femeninas: el caso de la Universidad Veracruzana en los albores del siglo XXI*, Tesis para obtener el grado de maestro en Investigación Educativa, México, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Arnaut, Alberto (1993). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, SEP-Cuadernos de discusión, número 17, México.
- Arnaut, S. A. (2003). *La formación de maestros: un debate nacional. Serie: Formación Docente*. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Bartolucci, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, CESU-UNAM, México.
- Berger y Luckmann. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bobbio, Norberto (1997). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*, Fondo de Cultura Económica, sexta reimpresión.
- Bolio Márquez, Martha (2003). "Mujeres adultas y educación superior: análisis de la complementariedad de roles", VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, COMIE-Universidad de Guadalajara.

- Bourdieu, Pierre (1987). “Los tres estadios del capital cultural”, *Sociológica*, Año 2, Num. 5, UAM-Azcapotzalco, México.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI, Editores, 1ra edición 1964.
- Camacho Buenrostro, Benita (2007). *La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco, avances y dificultades en la implementación: 1999-2006*, Tesis de Maestría, FLACSO, México.
- Camarena, Eugenio (2010). *Investigación y pedagogía*, Edit. Gernika, México.
- Casillas Alvarado, Miguel; Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz Méndez (2010). “Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar”, en Aldo Colorado y Miguel Ángel Casillas (coords.) *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz* (en línea). <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/2016/05/16/>, consultado el 1 de mayo de 2017.
- Cisneros Sosa, Armando (2016). “Repertorios de movilización: el caso de la CNTE”, *El Cotidiano*, Número 195, año 2016, enero-febrero, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Contreras, José y Nuria Pérez de Lara (2010). “La experiencia y la investigación educativa, en *Investigar la experiencia educativa*”, en José Contreras y Nuria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*, Ediciones Morata, España.
- Contreras Hernández, Moisés (1997). “El problema del futuro es que llegó ayer. Fotorradiografía de los estudiantes de licenciatura en educación preescolar”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, memoria electrónica, Mérida: COMIE.

- Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. Universidad Veracruzana-Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- De Garay, S., A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Pomares, 2004, Barcelona-México.
- _____ (2005). *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de estudios en la universidad*. Ediciones Eón-México.
- _____ (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Ediciones Eón-UAM-Azcapotzalco, México.
- De Garay, Adrián y Roberto Leonardo Sánchez (2012). “La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares en el primer año de estudios en la Unidad Azcapotzalco”, *Perfiles educativos*, Vol. 34, núm 135, pp. 78-99.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- Díaz M., Cristhian James (2006). “Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación”, *Revista Actualidades Pedagógicas* No 48: 95-103 / Enero – junio.
- Díaz Meza, Cristhian James (2007). “Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro”, *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, pp. 55-65, Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.

- Dubet, F. (2005). “Los estudiantes”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre. ISSN 1870-5308, Xalapa, Veracruz. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Consultado el 15 de abril de 2013 de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Dubet, Francois y Danilo Martucelli. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona. Losada.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*, Editorial Complutense. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, F. (2010a). “Crisis de la transmisión y declive de la institución”, en *Política y Sociedad*, Vol. 47, Núm 2: 15-25.
- Ducoing Watty, Patricia (2004), “Origen de la escuela normal superior en México”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 39-56, en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900604.pdf>>, consultado el 15 de mayo de 2014.
- Ducoing, Patricia (2013). *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. México, IISUE-UNAM.
- Dussel, Inés, Andrea Brito y Pedro Núñez (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Farfán, Rafael (2009). “La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología”, en *Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, pp.203-2014.

- Gadamer, Hans-Gerg. (1991). *Verdad y método*, Ediciones Sígueme: Salamanca. pp. 38-48.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el día 6 de noviembre de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Giddens, Anthony (2007). *Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- Gil Antón, Manuel, et. al., (1992). “*Académicos: Un Botón de Muestra*” Colección *Ensayos*, No. 32, UAM-A, México D.F.
- _____ (1994). *Los Rasgos de la Diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-A, México D.F.
- Gómez Aro, Angélica Rubí (2007). *Competencias culturales en los estudiantes de movilidad internacional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Pedagogía, México, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.
- González Lizarraga, Guadalupe (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía de las Ciencias de la Educación, Montreal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.
- González Sánchez, Itzel (2009). *Análisis de las experiencias de los estudiantes de la Universidad Veracruzana que han realizado una estancia o viaje a Alemania*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, Veracruz, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

- Greco María Beatriz, Andrea Pérez y Ana Gracia Toscano (2008). “Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares”, Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar, Lugar: Rosario; Año: 2008; p. 63 – 82, (en línea) <http://www.conicet.gov.ar/>, consultado el día 30 de abril de 2017.
- Guerra, R., María Irene (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad de oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*. Tesis de maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Guerra, María y María Guerrero (2012). “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”, en Eduardo Weiss, *Jóvenes y Bachillerato*, México, ANUIES.
- Guerrero, Salinas, María Elsa (1998). *Más allá de la educación propedéutica y terminal. El bachillerato visto por los jóvenes*, Tesis de maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Guerrero Soto, María Antonieta (2004). “Los significados diferenciales de ser docente en la formación de licenciados y licenciadas en educación primaria”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, memorias electrónicas, México: COMIE.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2006). “El punto de retorno: una experiencia de estudiantes del bachillerato universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XI, núm. 29, México, COMIE, PP.483-507.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2012). “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato”, en Eduardo Weiss, *Jóvenes y Bachillerato*, México, ANUIES.

- Guiddens, Anthony (1991). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gutiérrez Álvarez, Edith (2011). “Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas”, en Inés Lozano Andrade y Eduardo Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos.
- Guzmán Gómez, Carlota (2012). “Quedar afuera. Experiencias y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo”, en *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, núm. 12, (en línea), <http://www.culturayrs.org.mx/revista/>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México, Ediciones Pomares-CRIM-UNAM-FES-I-UNAM.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2013). “La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos”, en C. Saucedo; C. Guzmán; E. Sandoval y J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, México, D.F: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/COMIE, pp. 27-279.
- Guzmán Gómez Carlota y Claudia Saucedo (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2015, Vol. 20, Núm. 67, pp. 1019-1054.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, en *Revista de la Educación Superior*, Volumen 136 • Abril – Junio, pp. 71-87.

- Hernández Aragón, Magaly (2013). “Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario”, en *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*, ANUIES, México.
- Hernández Guerrero, Gilberto (2006). *Origen y desarrollo de la educación normal en el Estado de México*, Gobierno del Estado de México, Subsecretaría de Educación, México.
- Heller, Agnes (1991). *Sociología de la vida cotidiana*, Edit. Grijalbo, México.
- Hurtado Villalón, Gisela (1998). *Memoria de la Escuela Normal de Tlalnepantla, un reencuentro con nuestra historia*, Compañía Editorial Impresora y Distribuidora; México 1998.
- Honorio Velasco; Ángel Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015, México: INEE.
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*, México: INEE
- Larrosa, Jorge (2006). “Sobre la experiencia”, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Llinas, Paola (2008). *Sentidos e imaginarios de la experiencia escolar. Un análisis de las percepciones de los alumnos sobre la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*, Tesis de Maestría, FLACSO-Buenos Aires, Argentina.

- Lozano Andrade y Eduardo Mercado Cruz (coords.) (2011), *El ojo del Huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria*. Miradas divergentes, México, Díaz de Santos.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México, Siglo XXI.
- Mar Velasco, Patricia (2013). “Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009”, en Ducoing, Patricia (Coord.). *La escuela normal, una mirada desde el otro*, IISUE-UNAM-México.
- Matus Piñeda, María Luisa (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Región Selvas, Tesis para obtener el grado de maestro en Investigación Educativa, México, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, Editorial Plaza y Valdez, México.
- Miller, Flores, D. (2007). *Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM*. Tesis de doctorado. FLACSO, México.
- Montero Mendoza, María Teresa (2010). *Elección de carrera: visiones, promesas y desafíos*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Naranjo Sánchez, Luis (2003). “La formación de profesores en las escuelas normales”, en *Gaceta Normal de la Escuela Normal 3*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEByN, México.

- Pineda Pineda, Ignacio (2004). *Organización institucional y proyecto académico en las escuelas normales del Estado de México*, Tesis de Doctorado, UPN-Ajusco México.
- Rafael Ballesteros, Zoila (2011). “Paradojas en la formación y prácticas profesionales del pedagogo de la Escuela Normal Superior de México”, en Inés Lozano Andrade y Eduardo Mercado Cruz (coords.), *El ojo del Huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria*. Miradas divergentes, México, Díaz de Santos.
- Ramírez, García Genoveva (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*, México, ANUIES.
- Reyes Juárez, Alejandro (2010). *Más allá de los muros: adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*, Tesis de Doctorado, Ciudad de México, FLACSO.
- Rockwell, Elsie, (coordinadora) (1995). *La escuela cotidiana*, México, F.C.E.
- Sánchez Medina, R. (2010). *El efecto del ambiente institucional y organizacional sobre las trayectorias escolares en el primer año de estudios. El caso UAM-Azcapotzalco*, Tesis de maestría, Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco.
- Savín Castro, Marco (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de discusión 13. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, SEP, México.
- Schütz, Alfred y Thomas Luckmann (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Schütz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social*, Paidós, Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública (1999), *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.
- SEP (2010). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres, Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999*, México, SEP.
- Silva Laya, Marisol y Adriana Rodríguez Fernández (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, México, ANUIES.
- Tapia García, Guillermo (2012). “Perspectivas de los nuevos estudiantes al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano”, en Eduardo Weiss, *Jóvenes y Bachillerato*, México, ANUIES.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México.
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Editorial Trotta, España.
- Velázquez, et. al., (2011). “Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del Estado de México. Los investigadores educativos del Valle de Toluca

en el marco del PROMEP”, en *Memorias del Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, México, D.F.

- Vigotsky Lev (1996). *La crisis de los siete años*. En Segarte, A. (comp.) *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Tomo I*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Weber, Max (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Weiss, Eduardo (2000). “La socialización escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, vol. 5, núm. 10, pp. 355-370.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*, México, ANUIES.
- Weiss, Eduardo, (2012a). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, IISUE-UNAM.

ANEXOS

ANEXO 1

Estimado estudiante,

El presente cuestionario forma parte de una investigación que busca conocer algunos aspectos personales, culturales y educativos. Te pedimos que contestes de la manera más sincera posible y te aseguramos que tus respuestas serán utilizadas sólo con fines de investigación y en ningún caso se darán a conocer a las autoridades de la Escuela Normal de Tlalnepantla.

Folio _____

I. DATOS GENERALES Y LABORALES

Especialidad

1	Biología	
2	Química	

1. Sexo

1	Hombre	
2	Mujer	

2. Edad

_____ años

3. Estado Civil:

1	Soltero (a)	
2	Casado (a)	
3	Unión libre	
4	Divorciado (a)	
5	Viudo (a)	

4. ¿Trabajas actualmente?

1	Sí (pasa a la pregunta 5)	
2	No (pasa a la pregunta 6)	

5. Número de horas en promedio que laboras a la semana:

1	Menos de 10 horas	
2	De 11 a 20 horas	
3	Más de 21 horas	

II. TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA

6. ¿En qué institución realizaste tus estudios de bachillerato?

1	Preparatoria Anexa a la Normal de Tlalnepantla	
2	Preparatoria Anexa a otra Escuela Normal	
3	Colegio de Bachilleres	
4	Colegio de Ciencias y Humanidades	
5	Otro, ¿cuál? _____	

7. ¿Cuántos años empleaste para cursar tu bachillerato?

1	Dos años	
2	Tres años	
3	Más de cuatro años	

8. ¿Cuál es la razón por la que decidiste ingresar a la Escuela Normal de Tlalnepantla? (señala sólo la más importante)

1	Por la cercanía a mi domicilio	
2	Por el prestigio de la institución	
3	Por recomendación de mi padre o madre	
4	Porque contaba con la licenciatura de mi preferencia	
5	Porque en esta institución hice la preparatoria y quise continuar mi formación en la misma	
6	Porque no fui aceptado en otra institución	
7	Porque la carrera de maestro ofrece una oportunidad de empleo seguro	
8	Otro, ¿cuál? _____	

9. ¿Cuál es la razón por la que decidiste estudiar la licenciatura en educación secundaria? (señala sólo la más importante)

1	Porque me apasiona el trabajo docente con estudiantes de secundaria	
2	Porque mi padre o madre son maestros de educación secundaria	
3	Porque un familiar, amigo o maestro me la recomendó	
4	Porque es la única licenciatura que se ofrece en la institución	
5	Porque me atrae la biología y/o química	
6	Otro, ¿cuál? _____	

III. DATOS SOCIOECONÓMICOS ACTUALES

10. La vivienda donde habitas es (Marque la opción correspondiente):

1	Propia	
2	De padres	
3	Rentada	
4	Prestada	
5	Pagándola	

11. De los siguientes bienes y servicios, marca aquellos con los que cuenta en casa:

1. Agua potable		10. Horno de microondas	
2. Agua caliente		11. Computadora de escritorio	
3. Drenaje		12. Lap top	
4. Piso de azulejo o loseta		13. IPad/tableta	
5. Teléfono de casa		14. Impresora	
6. Tv de paga		15. Conexión a Internet	
7. DVD		16. Empleado(s) domésticos	
8. Automóvil propio de la familia		17. Pantalla plana	
9. Lavadora de ropa		18. Teatro en casa	

12. ¿Cuentas en tu casa con un espacio privado para realizar tus trabajos escolares?

1	Sí	
2	No	

13. Los recursos económicos con que cuentas actualmente para desarrollar tus actividades académicas son:

1	Muy buenos	
2	Buenos	
3	Regulares	
4	Insuficientes	

14. ¿Qué lugar ocupan tus estudios de licenciatura dentro de las prioridades de tu familia?

1	Alto	
2	Medio	
3	Bajo	

15. ¿Cuánto tiempo haces para trasladarte de tu lugar de residencia a la escuela normal?

1	Menos de una hora	
2	De una hora a dos horas	
3	Más de dos horas	

16. ¿Cuál es el principal medio de transporte que utilizas para llegar a la escuela normal? (Marca sólo en el que inviertes más tiempo)

1. Autobús	
2. Combi	
3. Motocicleta	
4. Bicicleta	
5. Auto propio	
6. Auto de amigos	
7. Caminando	

17. ¿Cuál es la escolaridad máxima de tus padres?

	P	M		P	M
1. Primaria incompleta			6. Preparatoria completa		
2. Primaria completa			7. Licenciatura/ingeniería incompleta		
3. Secundaria incompleta			8. Licenciatura/ingeniería completa		
4. Secundaria completa			9. Posgrado (especialización, maestría o doctorado)		
5. Preparatoria incompleta					

P: Padre M: Madre

IV. DATOS DE LOCALIZACIÓN (La información que proporciones, sólo será utilizada para contactarte en futuras investigaciones)

Nombre _____
 Teléfono/celular _____
 E.mail _____

MUCHAS GRACIAS

ANEXO 2

Matriz metodológica para la formulación del guion de entrevista

Ejes de análisis	Dimensiones	Preguntas	Observaciones
Encuadre de la entrevista	Presentación	Presentación del entrevistador y objetivos de la investigación	
Contexto subjetivo de la acción (motivos porque)-	<i>Motivos porque</i> elegir la institución y la licenciatura.	<p>¿De dónde surge o de qué manera te nace la idea de estudiar la Licenciatura en Educación Secundaria?</p> <p>¿Qué experiencias tuviste a lo largo de tu vida que te llevaron a ser maestro(a)?</p> <p>¿Quién o quienes influyeron para que estudiaras dicha licenciatura, tus amigos del nivel medio, tus padres, tus amigos, algún familiar?</p> <p>¿Por qué estudiar dicha Licenciatura en</p>	Dentro de este eje de análisis se pretende conocer los <i>motivos</i> que llevaron a los estudiantes a elegir la carrera y la institución.

		la Normal de Tlalnepantla?	
La construcción de experiencias en las escuelas secundarias (7º y 8º semestre).	Experiencias en las escuelas secundarias de práctica.	<p>¿Cómo fueron tus primeros acercamientos a la práctica docente en el cuarto año? ¿Cómo fueron esos primeros días? ¿Cuáles fueron tus primeras impresiones al comenzar tu trabajo docente en la escuela secundaria?</p> <p>¿Qué dificultades se te presentaron en la escuela secundaria, con los directivos o con los titulares de asignatura?</p> <p>¿Describe cómo desarrollabas generalmente tus clases? ¿Cómo ponías en práctica las</p>	Dentro de este eje de análisis se intenta identificar las primeras experiencias de acercamiento a la práctica docente- Se trata de ahondar en la manera en que se fueron fabricando esas relaciones con los estudiantes de educación secundaria.

		<p>actividades previamente planificadas? ¿Qué dinámicas de trabajo establecías con los alumnos?</p> <p>¿Cuáles fueron las impresiones que tuviste al concluir tus jornadas de práctica</p>	
<p>Los sentidos asignados a los estudios</p>	<p>Sentidos asignados a los estudios a la luz de la experiencia vivida</p>	<p>¿Desde tu perspectiva, para qué estudiar una licenciatura en educación secundaria? ¿Qué relevancia tiene formarse para ser maestro de educación secundaria?</p> <p>Una vez de que ya has tenido diversos acercamientos a la práctica docente, ¿se ha transformado la</p>	<p>En este último eje de análisis, se intenta apreciar con mayor énfasis el significado que los estudiantes le conceden a su formación docente, a la luz de que tienen un mayor nivel de involucramiento con la práctica docente.</p>

		<p>idea inicial que tenías sobre ser maestro?</p> <p>¿Qué esperas de la carrera docente en el futuro?</p>	
--	--	---	--

GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivos:

- A) Identificar los principales motivos que llevaron a los estudiantes de cuarto año a estudiar la licenciatura en educación secundaria.
- B) Reconstruir las prácticas docentes en las escuelas secundarias de práctica.
- C) Comprender los sentidos que los estudiantes de cuarto año asignan a sus estudios.

Encuadre de la entrevista

Presentación del entrevistador y objetivos de la investigación.

Eje 1. Contexto subjetivo de la acción –motivos porque-

Preguntas

¿De dónde surge o de qué manera te nace la idea de estudiar la Licenciatura en Educación Secundaria?

¿Qué experiencias tuviste a lo largo de tu vida que te llevaron a ser maestro(a)?

¿Quién o quienes influyeron para que estudiaras dicha licenciatura, tus amigos del nivel medio, tus padres, tus amigos, algún familiar?

¿Por qué estudiar dicha Licenciatura en la Normal de Tlalnepantla?

Eje 2. La construcción de experiencias durante las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias

(7º y 8º semestre).

Preguntas

¿Cómo fueron tus primeros acercamientos a la práctica docente en el cuarto año? ¿Cómo fueron esos primeros días? ¿Cuáles fueron tus primeras impresiones al comenzar tu trabajo docente en la escuela secundaria?

¿Qué dificultades se te presentaron en la escuela secundaria, con los directivos o con los titulares de asignatura?

¿Descríbeme cómo desarrollabas generalmente tus clases? ¿Cómo ponías en práctica las actividades previamente planificadas? ¿Qué dinámicas de trabajo establecías con los alumnos?

¿Cuáles fueron las impresiones que tuviste al concluir tus jornadas de práctica

Eje 3. Los sentidos asignados a los estudios

Preguntas

¿De lo que has vivido en las escuelas secundarias, qué es lo que más te ha marcado?

¿Desde tu perspectiva, para qué estudiar una licenciatura en educación secundaria? ¿Qué relevancia tiene formarse para ser maestro de educación secundaria?

Una vez de que ya has tenido diversos acercamientos a la práctica docente, ¿se ha transformado la idea inicial que tenías sobre ser maestro?

¿Qué esperas de la carrera docente en el futuro?