



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**“Los formadores en una escuela normal: vidas dedicadas
a la docencia”**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

Jacqueline Ibarrola Romero

TUTORA

Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

(IISUE, UNAM)

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, octubre 2019



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.

Dedicado especialmente a todas (os) las (os) docentes que compartieron sus recuerdos, emociones, experiencias, satisfacciones, alegrías, dificultades y retos de su profesión docente.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. Las historias de vida	5
1.1 Antecedentes del acercamiento biográfico como perspectiva teórica y metodológica en las ciencias sociales.....	6
1.2 La perspectiva biográfica.....	9
1.3 Las historias de vida en el ámbito educativo.....	18
1.4 Método. Una postura interpretativa.....	21
Capítulo 2. La escuela normal: el contexto de referencia.....	30
2.1 La institución educativa, una perspectiva compleja.....	31
2.2 La escuela normal y su inscripción en la educación superior	34
2.3 La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	39
Capítulo 3. Una vida dedicada a la docencia	53
3.1 Biografía y elección profesional.....	56
3.2 Formación académica.....	63
3.3 Trayectoria profesional, sus primeros años en la docencia.....	70
Capítulo 4. La construcción cotidiana de una escuela normal.....	86
4.1 Recuerdos de la inserción como docente en la escuela normal.....	87
4.2 Significados del ser docente en la escuela normal.....	100
4.3 Sentidos de la formación docente en el siglo XXI.....	108
Reflexiones finales.....	117
Referencias.....	121
Anexo 1 Guion de entrevista	129
Anexo 2 Categorías derivadas del análisis del referente empírico.....	130
Anexo 3 Entrevista a profundidad, una sesión de trabajo.....	131

Introducción

En la actualidad el docente de educación básica en México es un tema recurrente en el escenario político y pedagógico, debido a que el contexto histórico nos enfrenta ante la necesidad de analizar su trascendencia e impacto en la formación de la infancia y juventud mexicana. Las evaluaciones internacionales¹ muestran resultados poco halagadores en cuanto a los logros escolares, situación que ha propiciado la generación de una serie de políticas educativas de evaluación docente, cuya orientación y contenido ha tenido una amplia resonancia en el debate nacional.

En los últimos años la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha desarrollado una serie de políticas educativas con una tendencia de efecto internacional, que se centran en mejorar el desempeño de los docentes a través de una evaluación (OCDE, 2009). En México tales políticas se han visto reflejadas en la implementación de una serie de reformas que, para algunos, son consideradas como laborales, que no educativas. Sin lugar a dudas, este hecho le imprime una mayor complejidad para su estudio y análisis. En este contexto de coyuntura y cambio el acercamiento a las instituciones formadoras de docentes adquiere un gran sentido y relevancia, debido a que desde el siglo XIX han desarrollado en México un papel fundamental en la formación inicial de la planta docente incorporada a la educación básica en nuestro país. No se trata sólo de su relevancia histórica, sino también de su propósito formativo e impacto social, así como por las exigencias de la política educativa que enfrentan en la actualidad. Reconocer a los formadores de docentes en las escuelas normales, sus diversas formaciones y trayectorias académicas, es relevante para comprender la complejidad que enfrenta actualmente el ejercicio de su quehacer profesional.

¹ En la prueba internacional de PISA, en la que México como país miembro de la OCDE participó en 2013 obtuvo el lugar número 53 de un total de 65 participantes. Información obtenida en: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
Revisado el día 20 de Agosto 2015.

La presente investigación pretende identificar el marco de las reformas educativas y curriculares en torno a la formación de maestros en las escuelas normales en los últimos años, reconocer las características de la evaluación a las instituciones formadoras que desde el año 2015 se han planteado. Estos aspectos podrían develar las tensiones que se han suscitado al interior de las escuelas normales y los problemas estructurales a los que se enfrentan como instituciones de nivel superior y que aún no han sido atendidos. Ejemplo de tales consideraciones es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual tuvo como principal propósito “crear un sistema de profesionalización docente con las capacidades de investigación-docencia típicas de la educación superior” (SEP, 2013, p.27). Otro ejemplo es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), creado en el 2016, y que tiene como objetivo principal “profesionalizar a los/las profesores/ras de tiempo completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno” (SEP, 2016, p.1).

Estos programas han sido creados para incentivar específicamente los ámbitos en los que se ha visto un rezago importante en las escuelas normales, así como también dar pie a la investigación de los perfiles académicos de los formadores. Este panorama permite vislumbrar una serie de problemáticas que deben ser analizadas y estudiadas por sus propios actores. Por tal motivo, la riqueza del presente trabajo, se encuentra en la revisión y el análisis de esa diversidad de formaciones, experiencias y prácticas docentes de algunos formadores, que presenta un contexto complejo y en constante movimiento visto desde una perspectiva amplia, y con ello contribuir a la comprensión de los retos a los que se enfrenta la formación inicial docente en México, reconociendo sus dimensiones históricas, sociales, políticas y pedagógicas.

Es relevante mencionar que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE (2015) presentó un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Escuelas Normales Públicas, que propone una serie de directrices en torno a los siguientes aspectos: 1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales, 2. Desarrollar un marco común de educación superior para formación inicial de docentes, 3. Crear un sistema nacional de investigación y prospectiva docente, 4. Organizar un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial docente (INEE, 2015). Estas directrices develan la problemática actual de la educación normal en torno a su incorporación por decreto a la educación superior desde 1984. De ahí que el objetivo de esta investigación sea identificar las diversas problemáticas y retos que enfrentan los formadores de docentes desde su propia perspectiva, así como indagar sobre el sentido y la pertinencia de su quehacer profesional, de manera que el contexto actual de exigencias y retos para las instituciones formadoras de docentes sirva como escenario para valorar el papel de los sujetos involucrados, centrándonos especialmente en el caso de los formadores de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Con el propósito de reconocer las diversas miradas y voces de los formadores, se plantea desde un enfoque interpretativo, el abordaje teórico-metodológico de las historias de vida con cinco formadores de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, con la intención de comprender el entramado profesional, social y laboral que conforma su perfil, así como, la importancia de recuperar su experiencia ante los retos que enfrentan las instituciones formadoras de docentes con la promulgación de la reciente reforma educativa del año 2013 en México.

En el primer capítulo se desarrollan los aspectos teóricos y metodológicos desde una postura interpretativa que sirve de sustento a las historias de vida, así como las implicaciones del método biográfico en las ciencias sociales y especialmente en educación. El segundo capítulo aborda desde una perspectiva

compleja, la necesidad de mirar una institución educativa no sólo desde una visión funcional, sino también desde una mirada simbólica, al recuperar la construcción subjetiva de quienes la conforman; así mismo se desarrollan algunos aspectos históricos de la institución a la que pertenecen los cinco formadores entrevistados. Por último, se presenta una discusión sobre las implicaciones de la incorporación de las escuelas normales a la educación superior. El tercer capítulo expone el análisis biográfico, la trayectoria profesional y laboral de las docentes entrevistadas. En el cuarto capítulo se presenta la experiencia institucional de los docentes en torno a su incorporación a la escuela normal, así como su trabajo en la gestión de diversos programas y proyectos en esta escuela. Por último se muestran las diversas significaciones que le confieren los formadores de docentes a su quehacer profesional, así como los diferentes retos actuales que reconocen en la educación normal.

El objetivo de esta investigación es construir las historias de vida de los formadores de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, para comprender el entramado de su quehacer profesional y académico, a partir de un contexto de referencia. Desde la experiencia de sus actores reconocer la complejidad y funcionamiento del contexto institucional, es el marco que permitió analizar la narrativa de los actores, el sentido y las significaciones de su quehacer profesional, a través de su historia de vida.

“Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida”
(Bolívar, Antonio 2001)

Este capítulo tiene como propósito abordar el acercamiento teórico y metodológico de las historias de vida desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, para resaltar la importancia de la perspectiva biográfica, a fin de reconocer el trayecto de vida como una posibilidad para el abordaje de la historia individual en vinculación con la historia social. En el ámbito educativo “las historias de vida pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber personal” (Bolívar, 2014, p.713, 714).

Así las historias de vida se interesan por un acercamiento a la subjetividad de los actores en un contexto social amplio, como aproximación teórico-metodológica se encuentran enmarcadas en el giro epistémico, que es conocido como un movimiento de racionalidades interesado en el “estudio de procesos históricos, sociales y psicológicos desde un plano de comprensión hermenéutica” (Argüello, 2012, p.28). En contraposición al paradigma positivista, que fue cuestionado por diversas disciplinas de las ciencias sociales a principios del siglo XX, debido a que se enfocaba en la experimentación y verificación en lugar de desarrollar trabajos de investigación centrados en la subjetividad, tal y como se realizaron en el campo de las ciencias sociales en donde el interés principal de los investigadores radicaba en comprender la conducta humana desde la mirada de los actores, considerando también el contexto social y cultural en el que se encuentran inmersos, así como la importancia de entender al sujeto en la medida en que se conocen y comprenden los significados que le confiere a su forma de actuar, de ver y de construir su realidad social. Las historias de vida constituyen un planteamiento totalmente opuesto a la tradición positivista que busca las causas de los fenómenos sociales, que además son consideradas independientes del contexto histórico y que, incluso, están fuera del alcance de los sujetos.

1.1 Antecedentes del acercamiento biográfico como perspectiva teórica y metodológica en las ciencias sociales

Desde el campo de la Antropología, Malinowsky presentó la obra *Los argonautas del pacífico occidental*, que es considerada como una obra fundamental de la época, porque reúne “gran cantidad de material, de alto valor científico, sobre la vida social, económica y religiosa” (Malinowsky 1922, p. 7). Esta obra llamó la atención por el reconocimiento a la importancia de recopilar información y realizar una investigación empírica sobre las costumbres de la población indígena de Mailu, en Nueva Guinea y en las islas Trobiand, en una aldea del distrito de Kiriwana, del mismo país.

Como perspectiva etnográfica, Malinowsky se sumerge en la vida de este grupo indígena para conocerlos desde dentro, como parte de un trabajo de investigación que marca de manera definitiva un precedente muy importante en la Antropología, pues Malinowsky aprende su lengua y recupera relatos desde la perspectiva de los indígenas, sin intermediario o traductor, lo cual le confiere a su texto un valor incalculable. Por otra parte, es importante mencionar que los sujetos de dicha investigación eran considerados salvajes, desde una visión eurocéntrica. Con su trabajo, Malinowsky mostró el desarrollo cultural de los pueblos indígenas de Nueva Guinea, que bien se podían comparar con las instituciones del hombre occidental, debido a la complejidad social presentada. Según Frazer, quien además prologó el libro, a petición del propio Malinowsky, menciona que la investigación es valiosa por tener “rigor conceptual, la fuerza de un relato y el atractivo de una narración” (Malinowsky 1922, p.4).

Otro ejemplo, es el realizado por el sociólogo Foote Whyte, quien en 1943 publicó el libro llamado *Street Corner Society*, obra que proporcionó una comprensión sobre el fenómeno de los jóvenes agrupados en las esquinas de la calle enfocándose en una comunidad de jóvenes italoamericanos desempleados y en condición de marginación en Boston. Foote Whyte se valió de la observación participativa durante tres años y se apoyó en el jefe de una de las pandillas para poder introducirse al mundo de estos jóvenes.

Otro ejemplo paradigmático de tales estudios antropológicos es el libro *Los hijos de Sánchez*, escrito por Oscar Lewis, en 1965. Este trabajo le dio voz a quienes en pocas ocasiones son escuchados, y puso bajo la mira a las familias ubicadas en el corazón de la Ciudad de México, que viven en condiciones de extrema pobreza y marginación. En ese trabajo Lewis denominó a ese fenómeno **cultura de la pobreza**, entendiendo por cultura, todo “patrón de vida que se pasa de generación en generación” (p. 32). Lewis presentó una visión profunda de la vida de una familia, “mediante el uso de una nueva técnica por la cual cada uno de los miembros de la familia cuenta la historia de su vida en sus propias palabras. Este método nos da una vista de conjunto, multifacética y panorámica sobre la familia como un todo” (p. 38). Con la ayuda de una grabadora Lewis logró recuperar y transcribir las palabras exactas de los personajes para evitar el prejuicio del investigador.

Por su parte Geertz, antropólogo norteamericano que en 1973 publicó *La interpretación de las culturas*, partió del siguiente planteamiento: “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1973:24). A partir de esta cita, se puede reconocer la complejidad del acercamiento metodológico de esta investigación, ya que las estructuras culturales se encuentran superpuestas en diferentes niveles de la acción humana en un grupo social. De ahí que Geertz recuperó el concepto de Rhye sobre la descripción densa, lo cual implica para el etnógrafo, un esfuerzo intelectual por captar las estructuras conceptuales complejas, para después explicarlas con su carga simbólica y en su respectivo contexto cultural, con el fin de dar sentido a su realidad. Si consideramos que la conducta humana es vista como acción simbólica, se puede afirmar que el trabajo del investigador es sumergirse en el sentido y el valor de la conducta humana como objeto de investigación.

Para Geertz (1973), la descripción etnográfica debe tener las siguientes características: “interpretativa, lo que interpreta es un flujo de discurso social, (...) rescata lo dicho de ese discurso de sus ocasiones precepciones (...) y es microscópico” (p. 24). En este sentido es necesario reconocer que el trabajo del investigador, preocupado por recuperar la mirada de los actores sociales, se encuentra enmarcado en el discurso y la narración, los cuales tienen cierta caducidad y están inscritos en un contexto cultural particular. Más adelante se abordan algunos elementos conceptuales relativos al discurso y a la narrativa biográfica como parte de la metodología para la recuperación del referente empírico de este trabajo de investigación.

A partir de los ejemplos anteriores, se puede identificar como un aspecto fundamental de este enfoque la importancia de recuperar de primera mano el sentir de los actores. A pesar de que hoy en día tal afirmación resulte obvia, se considera necesario subrayarla, debido a que ésta es una característica particular de este tipo de investigaciones, que además le otorga un valor especial al trabajo riguroso y delicado que conlleva la entrevista con los actores involucrados, así como el tratamiento del referente empírico recuperado. En este sentido, el enfoque de interpretación propone un análisis profundo de las significaciones y sentidos del discurso del actor social o sujeto de estudio; se entiende este análisis como un ejercicio intelectual de comprensión riguroso para presentar una mirada explicativa y compleja sobre los fenómenos sociales de interés.

Este breve recorrido permite identificar el desarrollo de un enfoque interpretativo valiéndose de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas. En las investigaciones antes mencionadas, se puede reconocer la necesidad de realizar un acercamiento profundo con los actores de los fenómenos sociales, sin la pretensión de realizar una indagación rigurosa respecto a las estructuras sociales a las que pertenecen los actores estudiados.

A continuación se presentan los conceptos y argumentos actuales de las historias de vida, desde un planteamiento teórico alrededor de la perspectiva biográfica, así como su pertinencia y uso en el ámbito del campo educativo.

1.2 La perspectiva biográfica

La perspectiva biográfica reconoce algunas nociones teóricas que permiten enmarcar la complejidad de la investigación, para que el resultado no sea la mera presentación cronológica de sucesos en la vida de alguien. El “poder biográfico del sujeto”, como una noción que permite “al individuo articular el pasado construido con sus representaciones actuales” (Baudouin, 2016, p.407). Reconoce que las narraciones del individuo ofrecen determinaciones contextuales, históricas, sociales y culturales, así como la reconstrucción de la vivencia, que pasa por el registro de aquellos sucesos o experiencias que le dan valor y sentido a su trayectoria de vida, acontecimientos que finalmente son considerados como imprescindibles en la formación de un sujeto. En este ejercicio de evocación se ven involucradas y entrelazadas nociones tales como el relato, el discurso y la narrativa como usos del lenguaje que permiten dar cuenta de la construcción del ser² docente. Asimismo, se despliegan de manera simultánea funciones como la memoria, los recuerdos, el uso de la temporalidad y la reconstrucción de la experiencia, que representan un proceso complejo en la constitución biográfica de un individuo.

Por lo general, cuando hablamos de narrativa la relacionamos con la literatura y nos referimos a la novela o el cuento, que son algunos de los géneros predilectos de la narrativa. Sin embargo, existe un referente muy importante respecto a la oralidad como una cualidad humana primaria, que ha permitido a la

² “el ser de las cosas es precisamente la interpretación que hacemos de la realidad, no una supuesta entidad que se encuentra tras los fenómenos, el ser de las cosas es una invención humana en respuesta a una determinada situación vital” (Echegoyen, 1997).

humanidad construir y transmitir cultura. Por ello, es pertinente abordar algunas preguntas que de manera general permitan comprender el enfoque de la narrativa, por ejemplo: ¿qué es?, ¿cómo se despliega?, ¿qué componentes posee? y ¿cómo surge. En el caso de esta investigación se usa la narrativa para reconstruir un pasado, es decir, reconfigurar una historia de vida a partir del relato de una persona.

Para Ricoeur (1997) el concepto de narratividad implica comprender su función como pretensión de verdad, así como su carácter temporal, ya que la narratividad permite organizar acontecimientos que hacen una historia completa. Las historias de vida se encuentran situadas en lo que este filósofo llamaría tramas narrativas, debido a que recuperan acontecimientos que contribuyen al avance de una historia, así como aquellas experiencias que permiten entender el rumbo seguido en la vida de una persona; entonces el ejercicio de “la narratividad ha de señalar, articular y aclarar la experiencia temporal” (Ricoeur, 1997, p.480). Así, el discurso desplegado en una historia de vida adquiere sentido cuando el investigador logra enmarcar las tramas narrativas y dilucida sobre el discurso que “continúa tratando de decir el ser, incluso cuando parece haberse retirado en sí mismo, para celebrarse a sí mismo” (Ricoeur, 1997, p.494).

Desde el registro de la psicología cultural resulta necesario reconocer que aparece “la noción del Yo como narrador: el Yo cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del Yo como parte de la historia” (Bruner, 1991, p. 110); es decir, el yo como resultado del proceso de construcción de los significados, en torno a una circunstancia histórica-cultural. Por lo tanto, el estudio o aproximación al Yo implica, según Bruner “centrarse en los significados en función de los cuales se define el yo tanto por parte del individuo como parte de la cultura en que participa. Prestar atención a las prácticas en que el significado del yo se alcanza y pone en funcionamiento. Estas proporcionan, de hecho, una visión más distribuida

del yo” (Bruner, 1991, p.112). Entonces, se puede considerar que las experiencias que adquieren un sentido para el trayecto de vida de un sujeto resultan ser piezas clave que permiten entrar en el terreno de la comprensión de la acción ubicada en su contexto. Spence afirma, desde una perspectiva psicoanalítica, que cuando se hace un reconocimiento de hechos pasados estos son considerados como procesos de reconstrucción de un sujeto y, tal trabajo, se asemeja al de un arqueólogo, pues “si un paciente recobra el pasado en su memoria igual que un arqueólogo desentierra artefactos de una civilización enterrada, entonces el paciente logra la cura a través del análisis que permite crear una nueva narración” (Bruner, 1991, p.111). Así, la narración se vuelve una condición fundamental para reelaborar las experiencias traumáticas que han creado un efecto negativo en la vida del paciente y entonces parte de la cura se realiza a través de la reconstrucción que se hace con apoyo de un especialista que acompaña dicho proceso narrativo y que trastoca aspectos relacionados con la salud emocional del paciente.

A su vez, es relevante considerar el tiempo como un concepto fundamental para comprender al sujeto que evoca su historia personal y exige al investigador identificar el espacio histórico, cultural y social del sujeto investigado. Baudouin afirma que “la temporalidad/estructura permite retomar los eventos en más de una ocasión, en especial lo que en nuestra percepción acerca del momento en cuestión se ve afectado por los efectos del tiempo (...) la complejidad novedosa de los ciclos de vida adulta requieren más que nunca de observaciones cualitativas y cuantitativas cada vez más detalladas, así como rastrear en el impacto actual de la historia viva” (Baudouin, 2016, p.410). En este sentido, la temporalidad nos permite entender el marco del acontecimiento relatado en una narración e identificar que la caducidad es una característica inherente de la narración, ya que está determinada por el alcance que el propio sujeto plantea en su relato. Por su parte Argüello plantea dos conceptos interrelacionados en la narrativa: el primero

lo llama tiempo biográfico, que es entendido como una forma de “hacer presente el pasado”, es decir, una especie de interconexión con el pasado. Sin embargo, más adelante veremos cómo opera la discriminación que el sujeto presenta, pues no evoca absolutamente todo el pasado, sino sólo aquello que considera relevante para ese momento en particular. El segundo concepto es el tiempo narrativo, que es considerado como una narración portadora de sentidos, donde el sujeto construye la elaboración de su experiencia en un relato. De manera que “no se narra la vida vivida, tal cual sucedió; se cuenta la vida como recordada por un proceso reflexivo, según fue experimentada por el sujeto” (Argüello, 2012, p.40). Así pues, es necesario reconocer dicha experiencia reconstruida a partir de un proceso de significación y reflexión continua, tal y como el sujeto nos la presenta.

La memoria es de suma importancia, debido a que actúa como un criterio ordenador, ya que no sólo evoca de manera cronológica lo recordado, sino que es “un acto de interpretación continuado” (Argüello 2012, p.33). La memoria se convierte entonces en la reflexión de los sucesos y la reconstrucción del yo en ese movimiento donde se hace presente el pasado. De manera que la memoria autobiográfica es “la lectura del desenvolvimiento del propio yo y sus relaciones generacionales e institucionales” (Argüello, 2012, p.34). Por lo tanto, se reconoce desde la perspectiva biográfica con las historias de vida, la complejidad de lo recordado en los contextos concretos de acción del sujeto, con sus múltiples relaciones sociales, institucionales, culturales e históricas.

Con base en el planteamiento de Argüello se puede rescatar el concepto de experiencia vital, que actúa como un eje que articula tiempo y memoria en el proceso de recreación del yo³, reconociendo la historia del sujeto como experiencia mediada por el lenguaje a través de su narrativa. Esta noción de

³ Por recreación del yo se entiende la apropiación del sujeto en su construcción biográfica como individuo en la complejidad de relaciones (Argüello, 2012, p.29).

experiencia vital se entiende como la manera en que los sujetos se apropian de lo que viven, porque le otorgan valor y sentido, de tal manera que “la experiencia narrada no es seguramente la experiencia vivida, es una representación construida, una configuración de la primera experiencia” (Delory Momberger, 2014, p.702). En este sentido, Delory expresa que los saberes de la experiencia son aquellos que se mezclan entre la elección sobre la formación inicial, la familia y la escuela, que al relacionarse forman un entramado que permite dibujar los puntos de inflexión y los sentidos de vida de los sujetos que las portan⁴. La experiencia singular es la manera como cada uno toma lugar para considerarlo como la escritura primera de sí, esto es una prefiguración narrativa.

Según Delory, la experiencia como noción presenta al menos cuatro sentidos: en primer lugar, permite reconocer formas de adquisición del saber; en segundo lugar, la relación del formador-formado; en tercer lugar, es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo y, en cuarto lugar, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia (Delory, 2014, p.696). A partir de tales sentidos, se puede pensar la experiencia como parte de diversas aristas que se entremezclan y convergen en el relato de una historia de vida, que está relacionada con la cultura a la que pertenece un sujeto, en un escenario con múltiples interacciones que socialmente se hacen posibles y de las cuales se obtiene una nueva y actual configuración de sí mismo. Por ello, el relato permite hacer explícitas dichas reconfiguraciones que, a través de un proceso de comprensión y reflexión de sí mismo, adquieren sentido para la vida actual del individuo.

Se puede resaltar que “el proceso de biografización es un conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan

⁴ Bruner también considera que las implicaciones del estudio del yo “deben centrarse sobre los significados en función de los cuales se define el yo tanto por parte del individuo como parte de la cultura en que participa” (Bruner, 1991, p.115).

para darse una forma propia en el que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por otros” (Delory, 2014, p.700), es decir, que existen dos momentos para su recuperación en la investigación biográfica; el primero, cuando al sujeto se le solicita un ejercicio de relato oral, y a su vez, codificarlo dentro de los mismos parámetros contextuales y de significación del narrador. El segundo momento se da cuando el investigador realiza una reconstrucción de dicha experiencia, acción que implica un proceso de interpretación. Por ello los cuestionamientos de Delory resultan muy pertinentes, ya que es vital pensar en “el problema de la transmisión, lo cual constituye un verdadero reto, si lo planteamos de la siguiente manera; ¿Cómo entendemos las narraciones que otros hacen de sus experiencias? ¿Cómo entramos en la comprensión de la experiencia relatada?” (Delory, 2014, p.704).

Para poder dar respuesta a tales planteamientos, es necesario remitirnos a la subjetividad del investigador, que es una característica intrínseca e innegable en este tipo de investigaciones. En este caso, podemos verla como un factor positivo, ya que mediante la interrelación se construye finalmente una heterobiografía, que reconoce la mediación entre relato, transmisión y comprensión como una fórmula que posibilita al investigador la experiencia del otro inscrita en una estructura temporal y cultural.

Ardoino contemplaba la implicación y distanciamiento como procesos inherentes en la investigación educativa, enmarcada en una posición epistemológica que ha retomado fuerza en los últimos años, la interpretación de la acción humana. Ardoino se refiere a la investigación en educación centrada en las prácticas educativas aprehendidas en su complejidad a diferencia del enfoque disciplinario monoreferencial que está centrado en el control como un aspecto importante, en lugar de enfocarse a la comprensión misma de los actores de los fenómenos educativos. Así la “implicación, la subjetividad, se vuelven tal vez modos de producción del conocimiento” (Ardoino, 1988, p.4).

La psicología sociocultural reconoce que la acción humana no puede ser definida como un ejercicio en una sola dirección, es decir, de adentro hacia afuera o sólo a través de “factores intrapsíquicos: disposiciones, rasgos, capacidades de aprendizaje, motivos o cualquier otra cosa semejante. Para poder ser explicada, la acción necesitaba estar *situada*, ser concebida como un continuo con un mundo cultural” (Bruner, 1991, p.106). Desde la perspectiva biográfica de las historias de vida es fundamental recuperar de manera amplia el contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso el narrador, para ubicarlo en una cartografía biográfica, que logre “la relación entre la trayectoria individual y la historia social en la que se inscribe dicha vida” (Argüello, 2012, p.43). De tal manera que existe el interés por reconocer al individuo como parte de una colectividad específica. Las historias de vida adquieren relevancia cuando se logra articular el relato del sujeto con el contexto donde se ubica para comprender los puntos de inflexión por los que ha transitado en su vida; es decir, retomar los acontecimientos, puntos de inflexión, toma de decisiones, experiencias, etcétera, que han marcado el trazo o trayectoria de su vida. “La narración, se hace, inevitablemente en un marco público y en un entorno social que no es simplemente del agente, está contextualmente situada, explícita o implícitamente” (Bolívar, 2014, p.713). Para esta investigación es imprescindible reconocer el vínculo entre el relato y contexto, es decir, la conexión de las narrativas personales con el contexto sociocultural. Por ello se hace un énfasis especial en el contexto institucional al que pertenecen los profesores entrevistados.

Ante esto es indispensable considerar puntualmente los aspectos personales del sujeto entrevistado, sin desconocer las determinaciones sociales en las que está inscrita su conducta. Para tales fines, se puede retomar el concepto de agentividad, que “define de manera elemental y primordial la capacidad de actuar de la persona, qué campos de acción le preocupan y cuáles son las preguntas que se hace sobre la autonomía o la independencia en relación

a los contextos culturales en que se desenvuelve” (Baudouin, 2012, p.60). La agentividad implica la toma de conciencia como un proceso continuo que opera cuando se hace efectiva la comprensión del sentido de vida, así como las circunstancias culturales en las que se encuentra enmarcada su acción y proceso de formación.

La discusión se centra entre la relación de la voluntad del sujeto con el contexto que lo determina, es decir, el “poder de acción de los sujetos” (Baudouin, 2012, p. 68), enmarcados en un contexto socio-histórico determinado, en el que entran en juego los puntos de inflexión de la vida de una persona así como los sucesos relevantes que lo han marcado. La trayectoria académica de un sujeto, por ejemplo, se ve afectada por distintos elementos, como sus experiencias de infancia o la actividad profesional de sus padres; en otras palabras, se trata de un horizonte de expectativa en donde se funde en un entramado complejo que nos sirve para comprender las decisiones vocacionales, así como las condiciones económicas y sociales que permiten o impiden una inserción laboral exitosa. El desarrollo profesional es otro aspecto a considerar en la trayectoria de un individuo, enmarcada en las expectativas que ha construido desde sus experiencias primarias hasta las condiciones del contexto en el que se encuentra. Todas ellas son condiciones determinantes que van delineando un trayectoria de vida.

Baudouin (2012) propone la reflexividad como otra noción que propicia un acercamiento y comprensión al proceso interno de elaboración del que narra su historia de vida. Los procesos de externalización, de figuración, de toma de conciencia, de puesta en coherencia y de apertura interpretativa son caminos posibles para el análisis de las historias de vida, en especial en el caso de aquellas biografías que se comparten y analizan con grupos pequeños que socializan sus experiencias biográficas reconstruyéndose desde una dimensión colectiva e individual. (Baudouin, 2012, p.68)

Este proceso de reflexividad es capaz de generar cambios importantes en el presente de una persona que narra parte de su biografía, ya que supone “nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente (...) y el Yo utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye, abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece” (Bruner, 1991, p.109, 110).

Esta aportación reconoce el poder biográfico como una característica de este acercamiento metodológico a los actores sociales. Este proceso también tiene efectos en la vida, ya que “la reflexión es el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto” (Ricoeur, 1997, p.489). La reflexión es vista entonces como un ejercicio profundo e intelectual que hace uso de la problematización interna, pues genera el regreso de algún modo al pasado para hacer un ejercicio de interpretación. Si consideramos que “no hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos, la comprensión de sí coincide, en última instancia, con la interpretación aplicada a estos términos mediadores” (Ricoeur, 1997, p.489), entonces podemos agregar que “la enunciación reflexiva configura la identidad” (Bolívar, 2014, p.714), es decir, que tiene un efecto en la comprensión y valoración de sí mismo.

Como ya se ha expuesto, las historias de vida no son un texto de fácil acceso en cuanto a su análisis, ya que en ellas concurren y se entrelazan diversos aspectos de la conducta humana, procesos incluso culturales, históricos y principalmente, personales, que dan pie a la comprensión amplia respecto a las condiciones determinantes internas y externas que hacen posible construir una historia de vida, que también se puede entender como todos aquellos acontecimientos que han hecho posible la formación de un adulto, lo que se nombra también como experiencias vicarias que le han hecho ser quien es. En el

siguiente apartado se dará paso al estudio sobre el uso y función de las historias de vida en el ámbito educativo.

1.3 Las historias de vida en el ámbito educativo

En el ámbito educativo se han utilizado las investigaciones de las historias de vida desde inicios de los años ochenta, debido a la necesidad de recuperar “la dimensión personal del oficio de enseñar” (Bolívar, 2001, p.55). Ante el anonimato de los docentes como actores educativos ha sido relevante preguntarse sobre sus historias de vida, ya que, “considerar la trayectoria educativa de una persona supone considerar seriamente el testimonio que es capaz de aportar y luego instituirlo como agente participante de la investigación” (Baudouin, 2016, p.413). De acuerdo con la afirmación anterior, la perspectiva biográfica recupera la voz de los docentes que configuran diariamente la realidad educativa, aunado a su historia de vida, personal y profesional como dimensiones que se enlazan para comprender su práctica docente. Por tal motivo el acercamiento biográfico en el ámbito pedagógico es pertinente ya que permite “hacer visible al profesorado y muestra su saber profesional” (Bolívar, 2014, p.714). Al mismo tiempo, contribuye a la “construcción social del proceso de enseñanza” en favor de una investigación a la manera etnográfica con acercamientos profundos en los contextos *in situ*, es decir, en las escuelas (Bolívar, 2014, p.715).

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el acercamiento biográfico ha sido abordado por las ciencias sociales, pero la peculiaridad que podemos notar en el ámbito educativo es que “en su propio origen la investigación narrativa en educación es interdisciplinar (...). La teoría lingüística, literatura, antropología social, etnografía, sociología, historia oral, retórica, psicología narrativa y filosofía hermenéutica, todas ellas (...) se interesan en los modos como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (Bolívar, 2001, p. 53). Vale considerar que en este cruce de disciplinas se encuentra una reorganización valiosa para la investigación educativa al servicio de la comprensión de los

fenómenos educativos. Por tanto, “el objeto central de la investigación biográfica en educación es, entonces, dar cuenta del redespliegue que permita apreciar todo aquello que la formación hace posible, en términos del poder biográfico del adulto” (Baudouin, 2016, p.418).

Para el propósito de la presente investigación, la recuperación biográfica, desde el ámbito pedagógico, implica el acercamiento a los docentes de una escuela normal, así como la aproximación hacia su trayecto de vida desde lo personal, laboral y profesional para tener un panorama amplio que ponga en relación las significaciones y el sentido que tiene su práctica docente, así como su paso y permanencia en la escuela normal. Todo ello dota de sentido a su construcción y desarrollo como formador de docentes.

El docente de una escuela normal, pensado como un sujeto con cargas biográficas, trayectorias profesionales e historias de vida, desarrolla una práctica docente particular. De ahí la importancia de recuperar algunas de sus experiencias para comprender la complejidad de su quehacer profesional, que no termina en las cuatro paredes de un aula pues “la práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social” (Rockwell, 1988, p.69).

Las historias de vida, enmarcadas en una perspectiva interpretativa, identifican como grandes elementos a “las personas, la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica” (González, 2007:88). Dichos componentes se traducen en un complejo abordaje metodológico y de difícil acceso ya que la infinidad de significaciones y sentidos que el docente da sobre su propia acción profesional cotidiana, está mediada por una serie de elementos como la inserción a una determinada institución, el momento histórico-político y sus decisiones como sujeto. Bajo ésta perspectiva “el hombre no es un dato, sino un proceso, el cual

actúa en forma creativa en su mundo cotidiano, es decir, lo social implica historicidad” (Ferraroti, 2007, p.15).

Para esta investigación ha sido fundamental recuperar elementos autobiográficos y biográficos ya que representan “un material indispensable para las ciencias sociales, puesto que en ellos encontramos las informaciones más relevantes sobre la evolución de las personas en un medio social dado sobre la valoración subjetiva que estas personas realizan sobre ese medio social y sobre el conjunto de las interacciones que viven cotidianamente” (González, 1996, p.232). Se puede entrever que un sujeto en una carrera profesional o institucional, se configura y reconfigura a partir de las decisiones que toma en su práctica cotidiana. La educación como un fenómeno social y cultural sufre en la actualidad profundos y vertiginosos cambios, lo cual requiere de la indagación y comprensión de las expresiones que engloba, desde la perspectiva de sus actores, así como la comprensión de su quehacer profesional cotidiano. Dar voz a los docentes implica conformar la cultura institucional y reconocer las complejas realidades que afrontan los maestros respecto al fenómeno de la formación inicial de docentes en nuestro país.

“La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckman, 2001, p.36).

1.4 Método. Una postura interpretativa

El proceso de construcción metodológica en esta investigación parte de una posición epistemológica interpretativa, la cual plantea como parte de sus fundamentos que la producción de conocimiento se efectúa en la comprensión de los procesos sociales y humanos. En este caso, se parte de la idea de que “la investigación en educación que se compromete a comprender los procesos, se inscribe entonces en un método más interpretativo” (Peyron, 2016, p. 309,310).

En este sentido, es importante reconocer que se consideró al actor educativo inscrito en su contexto institucional; como elemento de análisis necesario para llevar a cabo una comprensión más profunda y compleja del fenómeno mismo. Dicho planteamiento posibilitó el desarrollo de un camino metodológico que favoreciera un acercamiento profundo con los actores sociales de esta investigación con el propósito de recuperar en profundidad sus historias de vida desde las dimensiones formativas y profesionales, así como sus diversas experiencias como docentes en el marco institucional de una escuela normal. Trabajar bajo este enfoque interpretativo dio como resultado un modelo dialógico, en donde tanto el sujeto de estudio como el investigador se encuentran en una co-implicación que posibilita una relación e interacción de construcción e interpretación, sin modelos impuestos de manera externa. Así “la historia de vida supone una reflexividad sobre la vida y se explica en la crónica del yo, normalmente a instancias del otro (investigador/ encuestador), en la geografía social y temporal de la vida” (Bolívar, 2001, p.36).

Taylor y Bogdan reconocen que “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (1992, p.16). Vale la pena resaltar este planteamiento para lograr dicho acercamiento a través de una escucha atenta, que permita reconocer

aquello considerado como valioso para el sujeto entrevistado. Ello implica interesarse en identificar los significados que le dan sentido a las experiencias reconstruidas por el sujeto, ya que “la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (Taylor y Bogdan, 1992, p.23). Es decir, la manera en que cada persona define su mundo, implica centrarse en los significados que le atribuye a su realidad cotidiana, así como a las cosas que le otorgan un sentido⁵.

Para la sociología del conocimiento, el acercamiento “cara a cara (...) constituye la situación óptima para darme acceso a la subjetividad ajena” (Berger y Luckman, 2001, p.53). Sin embargo, también es necesario recalcar que “yo aprehendo al otro por medio de esquemas tipificadores aún en la situación ‘cara a cara’, si bien estos esquemas son más ‘vulnerables’ a su interferencia que otras formas ‘más remotas’ de interacción” (Berger y Luckman, 2001, p.48).

Si bien el acercamiento cara a cara permite una interacción mínima necesaria para conocer al sujeto entrevistado, también es preciso reconocer que desde la percepción del investigador se interpretan aspectos del comportamiento, Berger y Luckman le han denominado esquemas tipificadores.⁶ Por lo tanto, el trabajo del entrevistador consiste en reconocer dichas suposiciones durante la interacción con el entrevistado para “hacer de oyente, abstenerse de interrupciones, planteando ocasionalmente preguntas para clarificación” (Kvale, 2011, p.103), con el fin de situar de manera muy clara un interés profundo en la indagación de los significados que el sujeto le da a los contenidos y estructuras de su narrativa.

⁵ Por sentido se entiende todo aquello que orienta y organiza al Yo.

⁶ Los esquemas tipificadores se encuentran contenidos en la realidad de la vida cotidiana, “en cuyos términos los otros son aprehendidos”. Son suposiciones establecidas y objetivadas socialmente que tienen un efecto recíproco; por ejemplo, “Si yo tipifico a mi amigo Henry (... como un inglés) ipso facto interpreto por lo menos algunos aspectos de su comportamiento como resultantes de dicha tipificación; por ejemplo, sus gustos en la comida serán típicos de los ingleses, como lo serán sus modales, algunas de sus reacciones emocionales, y demás” (Berger y Luckman, 2001, p. 49,50).

Con el propósito de llevar a cabo un acercamiento a los actores sociales, (sujetos de la presente investigación) se desarrolló la entrevista a profundidad semi-estructurada, para recuperar, analizar y comprender las miradas, opiniones y experiencias de los docentes situados en un contexto institucional específico. “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor S.J. y R. Bogdan, 1992, p.101).

En esta investigación la entrevista a profundidad semi-estructurada se desarrolló en dos sesiones y en algunos casos hasta tres, con una duración aproximada de noventa minutos cada una, con la finalidad de construir y reconstruir la historia de vida desde un relato único.

Cabe mencionar que la entrevista semi-estructurada del mundo de la vida es un tipo de entrevista que “trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011, p.34), de ahí la complejidad para su implementación, considerando que “es necesario hacer las descripciones explícitas y los significados expresados, así como lo que se dice entre líneas” (Kvale, 2011, p.35). Por ello la importancia de indagar en los significados de su discurso.

Resulta relevante realizar algunas puntualizaciones en torno a la noción de significado, la cual según Berger y Luckman cuenta con tres características: que es subjetivo, cultural y se encuentra en movimiento. Es decir, cada sujeto define la importancia atribuida a los acontecimientos más reconocidos de su vida, reconstruidos y mediados por el código cultural e histórico en el que se encuentra inmerso y finalmente no es estático, ya que la reconstrucción de la experiencia es temporal y esta puede cambiar de acuerdo al momento en que se elabore el recuerdo en una narrativa. Por tales consideraciones, durante las entrevistas fue

necesario recurrir de manera constante a la aclaración de las implicaciones, significados y qué suponen las tramas narrativas del entrevistado a lo largo de su relato. De esta manera, se reconoce que “el lenguaje, que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana” (Berger y Luckman, 2001, p. 55).

En otras palabras, las historias de vida recuperan de manera muy valiosa mediante el lenguaje oral las vivencias del entrevistado. “El lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitirme objetivar una gran variedad de experiencias que me salen al paso en el curso de mi vida. El lenguaje también tipifica experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes” (Berger y Luckman, 2001, p. 55).

A partir de los enfoques biográfico e interpretativo que se han planteado en esta investigación se pretende buscar la comprensión de los actores y su mundo, lo cual requiere de cierta flexibilidad para la conformación del método, sin que eso signifique que carece de rigurosidad. Por tal motivo, se revisará a continuación, de manera minuciosa el diseño de la investigación, las categorías ordenadoras que la delimitan, así como los criterios de selección que fueron construidos y desarrollados a lo largo del presente trabajo para dar cuenta, justamente, del camino que fue delineado en función de los propósitos de este estudio.

El método biográfico considera el desarrollo de una serie de sucesos y experiencias de vida a lo largo del tiempo que son seleccionadas dependiendo de su relevancia y partiendo de la mirada del actor, en los que se “describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los actores, haciendo uso de documentos vitales, notas, cartas, diarios, relatos de vida” (Sautu, 2004, p.21, 22). Por tanto, una de las características fundamentales del método biográfico es “recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan” y por

otra parte su finalidad es “revelar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas” (Sautu, 2004, p.24).

Desde el enfoque de la narrativa biográfica conviene, para los fines de este trabajo, distinguir entre los siguientes usos, es decir, “la narrativa misma que implica el relato oral o escrito, la investigación narrativa que implica formas de construir, reconstruir y el uso de la narrativa que implica dispositivos para promover el cambio en la práctica” (Bolívar, 2001, p.17). Tales distinciones permiten afirmar que el presente trabajo se encuentra centrado en la investigación narrativa, ya que construye historias de vida, mediante meticulosas entrevistas para desarrollar un ejercicio de comprensión-interpretación con los sujetos entrevistados.

Para el desarrollo del método se consideraron tres etapas:

1) Planteamiento de los propósitos de la investigación: en esta etapa se definen los objetivos que se persiguen de acuerdo al referente teórico y disciplinar correspondiente. En el caso de la presente investigación, las historias de vida de las docentes tienen el propósito principal de comprender la complejidad de su quehacer profesional como formadores.

2) Construcción de las categorías que vinculan el referente teórico con el diseño del guion de entrevista para la recuperación del referente empírico⁷.

3) Análisis de las historias de vida: en este punto se transcriben en su totalidad las entrevistas para llevar a cabo el análisis de contenido temático, así como la elaboración de un cuadro de tipologías con el propósito de sistematizar el referente empírico para analizar e interpretar las historias de vida.

Se parte de la narrativa del entrevistado como fuente principal (relato único), en donde se hace uso del discurso del entrevistado en varias sesiones

⁷ Ver anexo No.2

para formar una especie de triangulación, ya que se recuperan en distintas sesiones los mismos aspectos de la vida del sujeto.

La construcción del guion de entrevista⁸ se desarrolló con base en tres categorías ordenadoras:

1. La formación académica: con el propósito de indagar sobre las principales influencias familiares, escolares y sociales que lo llevaron a elegir su carrera profesional, así como el capital académico del que se va apropiando para formar su identidad profesional.
2. La experiencia profesional: con el propósito de identificar los ámbitos profesionales por los que ha transitado el sujeto de investigación, ya sea previo o paralelo a la docencia, así como conocer sus primeros acercamientos a la docencia y las significaciones que el sujeto otorga a dichas experiencias iniciales, hechos significativos sobre su práctica docente inicial, así como el sentido sobre su papel como docente en una escuela normal.
3. La experiencia institucional: el objetivo consiste en que el sujeto evoque los recuerdos significativos en su experiencia de ingreso a la escuela normal, así como las apropiaciones y desarrollo institucional que identifica en la actualidad.

Una vez que fueron desarrolladas las preguntas del guion para cada categoría, se llevó a cabo el piloteo con una entrevista a profundidad de 90 minutos. Este ejercicio permitió plantear algunas preguntas adicionales para profundizar en la significación y, a su vez, permitió determinar y replantear un apartado del guion, que se centraba especialmente en la coyuntura política actual alrededor de las escuelas normales, aunque no era parte de los propósitos de esta

⁸Ver anexo No.1

investigación, se consideró que sí era un tema frente al cual los docentes entrevistados mostraron una postura personal, profesional y política.

Para seleccionar a los entrevistados se definieron tres criterios, los cuales se describen a continuación:

1. Antigüedad: se pensó en este criterio con el propósito de entrevistar a docentes que por lo menos contaran con nueve años como formador de docentes, para tener un conocimiento amplio sobre la dinámica interna de la escuela normal.

2. Participación en algunas áreas de la gestión de la escuela normal: se pensó en la necesidad de recuperar el testimonio o narración de los docentes que cuenten con experiencia en algún área de la gestión, ya que son parte de sus funciones en la escuela normal, además de las horas frente a grupo, con el fin de contar de primera mano con una experiencia amplia sobre el proceso institucional.

3. Disposición e interés por participar en la investigación: esta premisa fue fundamental para favorecer un clima de confianza en el desarrollo de las entrevistas.

Para la realización óptima de las entrevistas se hizo una grabación en audio con un dispositivo adecuado, que permitió la reproducción y transcripción por completo para que fueran lo más cercanas al relato oral. En relación a la transcripción de las entrevistas, se utilizó el programa *Express Scribe* como una herramienta informática que facilitó la revisión minuciosa. Para la fiabilidad y validez de la transcripción se agregaron notas de campo entre paréntesis dentro del texto de la transcripción, con el propósito de recuperar los aspectos observables en el comportamiento de las entrevistadas. Por ejemplo, emoción al borde del llanto, voz entrecortada, risas o silencios cuando había pausas pronunciadas (Kvale, 2011, p.127).

Para la codificación de las entrevistas se asignó el número de entrevista, la fecha, el número de sesión y la página de la transcripción; en este sentido es

necesario aclarar que con esa lógica se encuentran citadas en la sistematización como en el desarrollo de los capítulos.

En la sistematización, análisis e interpretación se hizo uso del análisis de contenido temático, que consiste en “hallar patrones interpretativos en el relato de los entrevistados y establecer tipos de trayectorias y construcción de la identidad” (Sautu, 2005, p.158). Se identificaron los distintos temas que surgían en la narrativa de cada entrevistado, a fin de organizar sub-categorías en correlación con las categorías teóricas.

Posteriormente se diseñó un cuadro de tipologías con el propósito de sistematizar las transcripciones, ya que éstas organizan de manera horizontal cada una de las preguntas previstas en el guion de entrevista y, de manera vertical, presenta todas las respuestas obtenidas textualmente en las entrevistas, considerando la codificación de cada una de las transcripciones para ser utilizadas en la interpretación y el análisis.

El proceso de la interpretación ha sido considerado como un elemento fundamental en el desarrollo de la presente investigación, por lo que se ha reflexionado cuidadosamente al respecto, debido a las críticas constantes a las investigaciones de tipo descriptivo. El propósito fundamental de este trabajo es comprender la percepción y apropiación que dicho sujeto hace de su quehacer profesional cotidiano. Para la rigurosidad del método se consideró que “en las entrevistas cualitativas, la precisión en la descripción y la rigurosidad en la interpretación del significado se corresponden con la exactitud en las mediciones cuantitativas” (Kvale, 2011, p.35).

Kvale señala que “las contradicciones de los entrevistados no tienen por qué deberse necesariamente a una comunicación imperfecta en la entrevista, ni a la personalidad del entrevistado, sino que pueden ser un reflejo adecuado de contradicciones objetivas en el mundo en que viven” (Kvale, 2011, p.35). Entonces, es relevante reconocer hasta qué punto es labor del investigador

identificar los elementos constitutivos de la historia de vida en la complejidad de la narrativa del entrevistado para su comprensión. En la elaboración de los capítulos tres y cuatro se recuperaron las subcategorías que se reconocieron en las narrativas de los entrevistados, y para el proceso de la interpretación se planteó una relación entre el referente teórico y el referente empírico, lo cual permitió el análisis y la interpretación de las narrativas.

“Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico-social, está indisolublemente tejido a lo simbólico” (Castoriadis, 2013, p.186)

Capítulo 2. La escuela normal: el contexto de referencia

Las instituciones son consideradas como organizaciones que, además de tener un funcionamiento específico, responden a ciertas necesidades de la sociedad, reconocido desde una visión económico-funcional según Castoriadis; sin embargo las instituciones educativas son constituidas por sujetos que construyen redes simbólicas⁹, complejas y en movimiento, las cuales se van configurando de manera que cubren a los sujetos que la conforman y que, por lo tanto, sostienen a dicha institución. Por ello “la visión moderna de la institución, que reduce su significación a lo funcional, no es sino parcialmente correcta” (Castoriadis, 2013, p.210).

Las escuelas normales como instituciones educativas en México cuentan con antecedentes históricos desde finales del siglo XIX como instituciones formadoras de docentes. Su función en dicho momento histórico fue atender necesidades imperantes como la alfabetización y la educación básica en el territorio nacional en medio de la construcción política del país. Las escuelas normales han existido durante poco más de un siglo, lo que les ha permitido situarse como instituciones con significaciones que representan la identidad del del magisterio en México, aún en el momento político actual de cambio y crisis. Por lo tanto, es preciso considerar que las “instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 2013, p.187). Por ello, es necesario reconocer que los sujetos que son parte de dichas instituciones cuentan con una serie de significaciones que se movilizan en el ámbito profesional y personal, significaciones que dotan de sentido a su incorporación y permanencia en dicha institución. En otras palabras, se trata de significaciones ancladas en dimensiones pedagógicas, políticas y sociales. De

⁹ “El simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera que uno represente al otro” (Castoriadis, 2013, p.205).

manera que “los sistemas simbólicos consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias- unas significaciones...)” (Castoriadis, 2013, p.187). Dichas significaciones son parte fundamental para la comprensión del fenómeno institucional visto desde los sujetos.

2.1 La institución educativa, una perspectiva compleja

La institución educativa por un lado cuenta con una serie de normas, disciplinas, organización, funcionamiento y, por otro lado, se encuentra al docente como un sujeto que cuenta con una carga biográfica que construye una serie de significaciones en su práctica profesional cotidiana, lo cual permite comprender e interpretar a la institución desde un lugar más profundo. Por ello, podemos decir que “la Institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2013, p.211).

Castoriadis, en efecto, reconoce una relación entre el simbolismo y el imaginario¹⁰, cuando explica: “Queda un componente esencial, [...] decisivo: es el componente imaginario de todo símbolo y de todo simbolismo” (Castoriadis, 2013, p.203, 204), pero entonces, ¿qué es el imaginario y cómo opera?. El imaginario - explica- “no sólo hace uso del simbolismo, sino que lo necesita para que exista”, por tanto, esto hace reflexionar en torno a la multiplicidad de imaginarios a partir de los diversos sujetos que se encuentran en movimiento y en múltiples interacciones en un espacio educativo, imaginarios que dotan de sentido a su hacer profesional en la escuela normal. Sentidos que les permiten a los

¹⁰ Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado- ya se trate de un invento absoluto (...) o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas (Castoriadis, 2013, p.204).

formadores configurarse y reconfigurarse en su paso por la escuela normal como formadores.

Si bien podría decirse que son los formadores de docentes quienes con su trabajo académico dan sustento y vida a una institución educativa, en este caso la escuela normal tiene una serie de consideraciones de tipo contextual, institucional y personal que se ven como un entramado denso y complejo en su quehacer profesional cotidiano. Las de tipo contextual se refieren a las condiciones culturales, económicas y sociales en el espacio educativo, las cuales tienen influencia en los formadores. Las de tipo institucional, se refieren a las formas de organización que derivan de las decisiones que derivan de la gestión institucional, sin duda, tienen impacto en el formador y su aula, así como una serie de condiciones materiales, físicas y laborales de la escuela; por su parte en las de tipo personal se entrecruzan aspectos del sujeto, su biografía, formación académica inicial y actualización profesional, que sin duda son determinaciones que dejan huella en su práctica profesional cotidiana. Tal como señala Rockwell “las condiciones materiales de (la escuela¹¹), los saberes del maestro, considerado como sujeto, y el cruce de la biografía personal y la historia social ofrecen tres aproximaciones distintas a la práctica docente en su relación con la escuela” (Rockwell, 1998, p.65). Así, tanto para la práctica docente y como para la formación de maestros se hacen críticas respecto a la lejanía existente entre las propuestas de formación con las prácticas cotidianas escolares, de manera que se devela la distancia entre la teoría sobre los modelos pedagógicos novedosos y la práctica docente real como fuente de conocimiento, análisis e investigación para la reinterpretación de modelos educativos efectivos (Rockwell, 1988). De ahí que sea pertinente considerar la Escuela Normal de Educadoras como contexto de referencia, y a sus formadores como sujetos de investigación para comprender el

¹¹ Por condiciones materiales de la escuela, Rockwell, hace referencia no sólo al espacio áulico y a los recursos didácticos disponibles, sino a las formas de organización del tiempo y del espacio, de manera que dichas formas tienen un impacto en la práctica docente.

desarrollo de su quehacer educativo cotidiano, en el contexto de la política educativa de transformación de la educación normal, reconociendo que “las propuestas para cambiar la práctica, se reciben sólo como un nuevo deber ser difícilmente” (Rockwell, 1988, p.77) Mientras tanto la práctica docente real se ve cruzada por múltiples elementos, tales como, el contexto institucional, las condiciones de una escuela, la historia de vida del docente con interpretaciones y mediaciones complejas y diversas con el currículum, así como con la enseñanza y sus alumnos. Ante estos planteamientos, cobran sentido los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es la aproximación adecuada para llevar a cabo una indagación respecto a las múltiples aristas que pueden derivarse del fenómeno complejo educativo en una escuela normal? ¿Cuáles son las mejores fórmulas para comprender e interpretar las subjetividades de los formadores? ¿Cómo recuperar el proceso complejo de historia de vida de los formadores en su tránsito por la escuela normal y las diversas significaciones que hacen de esa experiencia? Ante tales interrogantes parece fundamental considerar “que la pregunta sobre la relación entre educación y subjetividad sigue pendiente en tanto anuda la politicidad del presente, ante la crisis evidente de la creencia en la política en el sentido tradicional, y demanda la articulación entre saberes de diversa procedencia, ya que permite trabajar conjuntamente en dos planos (el de lo socio-histórico-institucional y el del sujeto)” (Carli, 2005, p.227, 228). Dicho planteamiento nos permite reconocer registros más complejos en torno a las prácticas pedagógicas, inscritas en marcos más amplios tales como las subjetividades, significaciones, prácticas culturales e institucionales. Esto se realiza con el objetivo de desarrollar lógicas de pensamiento que permitan su comprensión en un sentido profundo, renunciando a las generalizaciones que se elaboran desde un paradigma positivista, en su sentido más clásico.

Por lo anterior es necesario hacer una revisión sobre la incorporación de las escuelas normales a la educación superior, como un hecho histórico que no ha

dejado de trastocar la lógica de la educación normal y profundizar sobre algunas de las dificultades bajo las que operan las escuelas normales actualmente.

2.2 La escuela normal y su inscripción a la educación superior

En 1984 las escuelas normales fueron incorporadas por decreto presidencial al subsistema de educación superior, sin embargo, es pertinente plantear algunas discusiones, problemáticas y realidades actuales que subyacen ante este escenario. Para ello, es pertinente preguntarnos, ¿Cuáles han sido las principales problemáticas que no han logrado ser atendidas en más de treinta años?, ¿Será posible con el plan de transformación 2015, subsanar todas las problemáticas que enfrentan como retos las escuelas normales? Algunas de las problemáticas que, de acuerdo al apartado anterior, afectan a las escuelas normales son: 1) Gestión de la organización y funcionamiento, 2) La escasa producción de investigación como una función sustantiva en la educación superior, 3) Reformas curriculares que no se encuentran articuladas a la educación básica, 4) Procesos de evaluación interna y externa incipientes, 5) El financiamiento como una problemática para las normales de la ciudad de México especialmente, 6) Los resultados de ingreso al servicio de sus egresados.

Respecto a la gestión de la organización y funcionamiento de las escuelas normales, se puede notar un entramado complejo que se teje con diversos elementos curriculares, académicos, administrativos y operativos, elementos que han sido reformados, pero que no han contribuido a un cambio profundo respecto de las tres principales funciones que corresponden a toda institución de educación superior, docencia, investigación y difusión, al respecto Fortoul señala: “Un cambio exclusivamente en el nivel de los planes de estudio o de la promulgación de determinada normatividad (...) no modifica sustancialmente las prácticas ni logra una transformación en la vida de una institución, si no está acompañado de recursos materiales y financieros, y de acciones, estrategias y metas en el nivel de

las instituciones y de las aulas de muy distinta índole, que impulsen y sostengan los cambios en la dirección buscada” (Fortoul, 2014, p.277). Por ello, es necesario reconocer a la escuela normal como una institución que se ha mantenido en una especie de aplazamiento por décadas. Incluso “las autoridades educativas reconocen que la organización y funcionamiento de las escuelas normales, por distintas circunstancias no son los adecuados para el cumplimiento de su misión formativa (...) que el trabajo colegiado se ha debilitado y que sus propósitos se volvieron difusos, que su modelo de gestión es netamente administrativo” (Fortoul, 2014, p.279). En este sentido, es pertinente problematizar desde la investigación las condiciones bajo las cuales operan dichas instituciones de formación inicial, debido a que en el discurso de sus actores subyacen dificultades en torno a las formas de organización, así como indiferencia al trabajo colaborativo, poca articulación entre las distintas áreas sustantivas y reformas educativas que llegan sin un respaldo financiero que sustente acciones de diversa índole.

En relación al modelo curricular de 1984 Esteva señala que:

“Basado en el ideal de formar maestros-investigadores, las condiciones históricas, culturales, académicas y materiales no correspondieron con sus exigencias; ante los ojos de los analistas y, de los normalistas, fue absurdo querer formar de la noche a la mañana maestros que debían, además de enseñar, producir investigaciones”. (p.363). Por lo tanto, el decreto no contribuyó a la requerida transformación y mucho menos a las exigencias señaladas para toda institución de educación superior.

Por otra parte, un estudio comparativo que desarrolló la UNESCO sobre modelos innovadores para la formación inicial docente en algunos países de Latinoamérica y Europa, señala sobre los formadores de nivel superior: “a los formadores de formadores en su calidad de profesores universitarios, se les reconoce, su rol de investigadores y se les exige evidencias de este nuevo estatus. En este sentido, los centros de formación docente, ya no serían

exclusivamente centros docentes, sino también centros de investigación” (UNESCO, 2006, p.39). Así los modelos innovadores son reconocidos como aquellos que han logrado desarrollar la investigación como parte fundamental de las actividades profesionales de todo formador, en el marco de una formación inicial de docentes que transitó hacia la educación superior o a la educación superior universitaria. En este sentido, la experiencia en México ha sido distinta, debido a que el desarrollo de la investigación en las escuelas normales es considerada como escasa y quienes han desarrollado la investigación educativa sobre procesos de formación inicial son los expertos en investigación educativa de las universidades.

Respecto a la evaluación prevalecen dificultades para concebir a las escuelas normales como instituciones de educación superior, debido a que no se les ha incorporado en procesos de evaluación interna y externa, a diferencia de otras instituciones universitarias que les ha llevado un recorrido largo. Proceso por el que pasó la educación superior en México a partir de los años ochenta y noventa, dicho programa fue conocido como, modernización educativa de la educación superior, el cual develó una serie de implicaciones para el mejoramiento de estas instituciones, en relación a sus resultados, tales como: producción científica, certificación y acreditación, así como en su financiamiento, considerando que las tres principales funciones de toda institución de educación superior son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. De tal manera que se fue estableciendo la noción de un Estado con una mayor injerencia y a su vez vigilante de los recursos públicos vía la evaluación como política educativa, tal como Mendoza señala en un discurso de Olac Fuentes “Ahora se tiene la noción de que la educación superior es un servicio que tiene que justificarse a partir de sus productos y resultados públicos” (Mendoza, 2002, p.227). Por lo que se desarrollaron una serie de acciones que apuntaban a dicha política de evaluación, sin embargo, las escuelas normales quedaron al margen de dichos procesos. No es sino hasta años recientes que algunas instituciones certificadoras han trabajado

de cerca con las escuelas normales para llevar a cabo los procesos de certificación de sus programas educativos. En el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en el año 2013 llevó a cabo un ejercicio de evaluación de pares, en el cual obtuvo el nivel de acreditación número uno en el año 2013 en su programa educativo reconocido por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), aún con varias observaciones que han sido atendidas institucionalmente.

Sobre el financiamiento de la educación normal aparece junto con la educación básica, tecnológica y de adultos, en el ramo 25 del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2015, lo cual permite identificar que no se encuentra claramente diferenciada como una IES al menos para su financiamiento. Es importante mencionar que las escuelas normales de la Ciudad de México a partir del ciclo escolar 2003-2004 se integraron al programa PROMIN (Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales)¹², programa que cambio de denominación a PROFEN (Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales), ambos programas permitieron mejorar la infraestructura física y tecnológica, así como el acervo bibliográfico (Barcena, 2008: 18). Sin embargo, es a partir del ciclo escolar 2012 que dicho recurso no se ha utilizado en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, debido a una problemática relacionada con la descentralización educativa, hecho que afecta a las cinco normales de la Ciudad de México, por ello no se ha renovado el parque informático que se utiliza no sólo en la gestión sino el que está habilitado tanto para estudiantes como para docentes.

¹² El PTFAEN y el PROMIN son programas que están concentrados en dos ejes relevantes: el mejoramiento de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico (...) A las escuelas normales se les ha demandado mejorar su gestión a través de mecanismos de planeación estratégica que garanticen un ejercicio más eficaz de los recursos económicos y humanos; asimismo, ordenar el trabajo académico a partir de diseñar líneas de generación y aplicación de conocimiento (Cruz Pineda, 2014, p.57).

Respecto a los resultados de los egresados de las normales en el examen de ingreso al servicio profesional docente en los últimos años, se identifica que para el 2008 el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas mostró que “de 80, 566 aspirantes solo el 30% acreditó el examen, mientras que para el año 2014 en el marco del Servicio Profesional Docente de los 130,512 sustentantes solamente el 39.5% resultó idóneo para ejercer la profesión docente” (INEE, 2015, p.11, 12). Lo anterior permite reconocer algunas problemáticas, como podrían ser la falta de correspondencia que prevalece entre las evaluaciones realizadas por el INEE y las competencias profesionales del perfil de egreso de la LEP 2012, dando la impresión de que no existe una vinculación institucional suficiente sobre los conocimientos y habilidades que son requeridos para el ingreso al servicio profesional docente y las competencias alcanzadas por los egresados. Así mismo, habría que considerar la importancia de las escuelas normales en la complejidad de su función como instituciones formadoras para lograr la calidad profesional de sus egresados.

En suma, se pueden vislumbrar varios rezagos de tipo organizacional, funcional, académico, escasos ejercicios de evaluación interna para la mejora educativa, así como la problemática del financiamiento, todo ello como un conjunto que nos deja ver la complejidad para su transformación. En este sentido Ducoing reconoce algunos factores: “En la perspectiva de esta tendencia reproductivista, se juegan la solidez y la rigidez institucionales, las que a su vez impiden de alguna manera la transformación, el cambio, la acogida de los flujos innovadores provenientes de otras instituciones, sus actores mismos y de sociedad” (Ducoing 2014, p.121).

En este orden de ideas, se reconoce la resistencia al cambio como una de las mayores problemáticas de las escuelas normales:

“El sistema normalista, arraigado en sus propias tradiciones, sobreviviría en la misma lógica endogámica institucionalizada desde el siglo pasado, sea por principio, sea por rutina, sea por conveniencia. (...) El sistema normalista no ha

reconocido dos de los valores singulares de toda universidad –la pluralidad del pensamiento y la crítica-, que son los que sientan las bases para el debate y nutren el trabajo académico, configurando la vida académica universitaria, (...), el sistema de formación de profesores no ha sabido o no ha podido cultivar la riqueza de esa pluralidad, no ha significado la emergencia de incorporar el cambio proveniente del otro, de los otros” (Ducoing, 2014, p.142,143). Por ello se considera necesario indagar sobre los diversos retos que presenta cada institución desde la mirada de sus actores, sin perder de vista las problemáticas expuestas anteriormente. Es pertinente mostrar a continuación un breve recorrido histórico de la institución que se refiere en la presente investigación, así como la situación que presenta actualmente la Nacional de Educadoras, como sigue siendo nombrada de manera frecuente por algunos miembros de la institución.

2.3 La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños¹³

La historia de las educadoras en México se remonta al siglo XIX, la primer etapa de los precursores corresponde a quienes se preocuparon de manera paralela tanto por la fundación de las salas de párvulos, como por la instrucción de quienes se harían cargo de tan moderna labor. Personajes como el profesor Enrique Laubscher¹⁴ y la profesora Estefanía Castañeda, en la ciudad de Veracruz, fueron los pioneros en el desarrollo de la importante labor en la educación preescolar. La profesora Castañeda fue enviada, en 1902, por el licenciado Justino Fernández, Ministro de Instrucción Pública, a la ciudad de Washington donde se gradúa como profesora de kindergarden. A su regreso a

¹³ A lo largo del apartado se hace referencia a la Normal de Educadoras, a la Nacional de Educadoras y a la Escuela Nacional de Maestras para Jardines de Niños (ENMJN), de manera indistinta debido a que las tres formas se utilizan de manera cotidiana para hacer referencia a la misma institución.

¹⁴ Funda en 1883, La Escuela Modelo de Orizaba y en 1885 la Academia Normal de Veracruz

México integra un equipo junto con Rosaura Zapata, y juntas inauguran las primeras escuelas de párvulos en la ciudad de México en 1904, así como las escuelas anexas de párvulos en las escuelas normales. Estos hechos nos permiten reconocer la importancia que fue adquiriendo la educación preescolar.

En 1907 la profesora Bertha Von Glumer es enviada por el Licenciado Justo Sierra a la ciudad de Nueva York, para estudiar la carrera de educadora, así como la organización de la Escuela Normal de Froebel. A su regreso en el año de 1909, realiza el primer curso para maestras de párvulos, con duración de dos años, en la Escuela Nacional de Señoritas en el centro de la Ciudad de México. Con el paso del tiempo se fueron integrando nuevos requisitos de tipo académico para las maestras de párvulos, así como los años de duración de la formación (Espinoza, 1998, p.13). En 1947 se da a conocer, por decreto del presidente Alemán Valdés, la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, lo cual permite obtener una formación diferenciada para las educadoras, y no solamente como un curso especial para las maestras de párvulos en las escuelas normales de profesores. Su primera directora fue la maestra Guadalupe Gómez Márquez y fungió como subdirectora la maestra Emma Olguín Hermida, todavía en las instalaciones de la Escuela Nacional de Maestros. Es durante el sexenio de López Mateos que se reubicó a la Nacional de Educadoras, después de cinco sedes previas. El 15 de mayo 1960 se inaugura su edificio actual, al sur de la Ciudad de México, fecha considerada como:

“un día de luz para la patria (...) se inaugura el edificio de una doctrina, de una tesis que ha demostrado ser el fundamento mismo de la educación humana; la que sostiene y demuestra que es en los primeros años de la vida donde se genera y se decide el rumbo definitivo de la conducta y, por lo tanto, el destino real del ser humano. En el Jardín de Niños es donde se construye realmente al ciudadano del futuro” (Olguín, 1960, p.5).

Estas palabras resaltan la importancia que se le otorgaba a la educación preescolar en relación al futuro del país, así como la relevancia de contar con instalaciones propias y, por lo tanto, el valor de la formación de las educadoras. En

los años de 1969 y 1970 se realizaron reformas que aumentaban un año la formación de educadoras, con la opción de cursar el bachillerato en forma simultánea. Para 1975 se le da mayor importancia a la formación científica y didáctica para la enseñanza con cambios curriculares.

Durante el periodo del presidente De la Madrid Hurtado es nombrado como Secretario de Educación a Reyes Heróles, mismos que plantearon elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, incluida la educación normal (Carranza, 2012, p.101). En 1984, la escuela normal transita hacia un modelo de profesionalización con un nuevo plan de estudios, que incorpora la noción de profesor-investigador como mecanismo para “mejorar la calidad de la profesión” (Ibarrola, 1998, p.266). Esta reforma establece como requisito el nivel bachillerato para ingreso a la escuela normal; esto en razón de que los estudios ofrecidos se elevan al rango de licenciatura (Arnaut, 2003, p.10), sin embargo, es necesario reconocer que “en realidad la educación normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, año en que formalmente fue transferida a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose para tal efecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)” (Ducoing, 2014, p.119). En este sentido, se pueden identificar dos aspectos, por un lado se define una ruptura respecto al modelo fundacional de la educación normal para la formación docente, al iniciar la formación de licenciados en educación preescolar y primaria, con una tendencia más de carrera universitaria en educación alejada de la formación de maestros: “eludiendo de alguna manera los requerimientos básicos de la docencia y por otro lado esta disposición se viviría en un contexto de oposiciones y contradicciones, de simulaciones y de resistencias de los actores, pero también en cuanto a los dispositivos, a las condiciones institucionales y al financiamiento mismo de las escuelas normales” (Ducoing, 2014, p.120).

Se pretendía formar un docente con una mayor preparación académica, a pesar de que se reconoce el carácter limitado del modelo curricular, con respecto

a la práctica docente (IEESA, 2012: 13). Quienes se desempeñaban como formadores en las escuelas normales eran maestros egresados de la educación normal básica y es mediante la nivelación de sus estudios de licenciatura que los maestros obtuvieron efectos escalafonarios gracias a las negociaciones del sindicato (Ibarrola, 1998, p.257). Sin desconocer la coyuntura política del momento, es necesario reconocer que los componentes salarial y laboral, considerados a su vez como factores determinantes, favorecieron de manera directa a los formadores al incorporarlos como docentes en el nivel de educación superior (Ducoing, 2014).

Es relevante considerar que los actores, directivos y académicos, tuvieron en sus manos la tarea de llevar a cabo una transición hacia la educación superior, dado que a partir de entonces: “se asumirían las tres funciones básicas de la educación superior -docencia, investigación y difusión- (...) El sistema normalista, arraigado en sus propias tradiciones, sobreviviría en su misma lógica endogámica institucionalizada desde el siglo pasado, sea por principio, sea por rutina, sea por conveniencia” (Ducoing, 2014, p.142,143).

Esta idea nos lleva a reflexionar sobre la complejidad institucional de asumir un decreto de tal magnitud, sin contar con las condiciones académicas y de gestión para llevar a buen desarrollo la transformación tan anhelada y perseguida desde décadas atrás. Se podría decir que la formación de docentes en México se ha definido por dos aspectos: el primero las coyunturas históricas, el segundo la improvisación, ahora como una exigencia al Estado “se requiere mejorar la formación del magisterio para elevar la calidad del sistema educativo” (Kobacs, 1983, p.267).

Es necesario analizar que desde el período presidencial de Zedillo, en colaboración con su secretario de educación pública Limón Rojas, se consideró un programa de cambio para las escuelas normales (Carranza, 2012), mediante el Programa para la Transformación y Fortalecimiento de la Escuela Normal

(PTFAEN) el cual incluía en sus líneas de trabajo la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales así como la regulación del trabajo académico, entre otros. El sentido de la formación de las licenciadas en educación preescolar fue la reflexión crítica para la transformación de la práctica, como eje fundamental (Arnaut, 2003). Para 1996, el PTFAEN establece una perspectiva integral a través de seis líneas de acción: 1) Reforma de planes y programas, 2) Formación y actualización del personal docente y directivo, 3) Mejoramiento de la gestión institucional, 4) Regulación del trabajo académico de los maestros, 5) Evaluación interna y externa de los planteles, 6) Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (Guevara, 2004:29). Sin embargo, se reconoció que “la falta de trabajo colegiado y la inercia administrativa institucional no favorecieron la transformación que perseguía el PTFAEN. El programa no favoreció la investigación y la difusión del conocimiento, funciones sustantivas de las escuelas normales como instituciones de educación superior” (Cruz Pineda, 2014, p.54). En este sentido, se puede advertir que se siguen arrastrando las mismas problemáticas de los años ochenta, es decir, desde su incorporación a nivel superior, toda vez que se mantienen rezagos respecto a su funcionamiento interno, así como la escasa producción académica (Ducoing, 2014). Para la reforma curricular de 1997(licenciatura en educación primaria) y 1999 (licenciatura en educación preescolar) se incorpora el propósito de fortalecer la investigación en los futuros maestros mediante “la formación de ciertas habilidades para seleccionar y usar la investigación educativa” (Ibarrola, 1998, p.266). Sin embargo, hasta 1996, muy pocos profesores en las normales contaban con algún estudio de maestría o doctorado (Ibarrola, 1998, p.258), situación que aún continúa siendo la regularidad, según datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), como se mostrará más adelante.

Si bien los cambios curriculares han sido parte de las reformas a la educación normal, no se puede dejar de reconocer que la definición de

educación básica obligatoria y la formación de maestros se ha encontrado a lo largo del siglo XX, claramente desfasada. “La institución normal ha quedado sujeta a las decisiones del Estado. La fuerza del sindicato (SNTE) es capaz de negociar condiciones de ingreso, permanencia y promoción del profesorado” (Ibarrola, 1998, p.267, 268). Afirmaciones que evidentemente dejan ver la compleja situación que se define al interior de las escuelas normales.

En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se llevó a cabo una reforma curricular a la educación normal con la participación del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), formación continua de maestros, subsistema de educación básica, representantes del SNTE y especialistas en el ámbito educativo que fueron convocados para dar forma al planteamiento del modelo curricular (IEESA, 2012). El propósito de dicha reforma curricular tenía como base la formación por competencias. Los acuerdos secretariales 649, 650, 651, 652, por los que se establecen los planes de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe correspondientes, muestran en su planteamiento curricular tres enfoques como fundamento; 1) Enfoque centrado en el aprendizaje, 2) Enfoque basado en competencias, 3) Flexibilidad académica, curricular y administrativa (IEESA, 2012).

Para la formación de docentes en las licenciaturas reformuladas curricularmente en el 2012, se organizó una malla curricular en cinco trayectos formativos: 1) Psicopedagógico, 2) Preparación para la enseñanza, 3) Práctica Profesional, 4) Lengua adicional y tecnología, 5) Optativos (SEP, 2012). Esto permite que desde los primeros semestres se combinen los cursos teóricos con las prácticas, lo cual favorecería un acercamiento gradual al quehacer docente, según lo reconoció el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, 2012).

El plan de estudios 2012 ha implicado para la ENMJN la habilitación del personal académico en los cursos que conforman la malla curricular, como el desarrollo de una serie de mecanismos de trabajo colaborativo por curso y trayectos formativos que conforman la organización académica actual de la institución. Asimismo es el primer plan de estudios que propone como trabajos de titulación: tesis, informe de práctica profesional y portafolio de evidencias como modalidades que cuentan con una serie de particularidades que anteriormente no se habían trabajado en la ENMJN. Ante ésta exigencia la Escuela Normal ha implementado una serie de trabajos académicos de tipo colaborativo para llevar a cabo la asesoría de trabajos de tesis particularmente, junto con una serie de requisitos para los formadores, tales como el grado académico mínimo de maestría, así como la experiencia de asesoría de tesis previa, con el propósito de cuidar el proceso de titulación.

Con relación a la organización académica de los docentes, cuentan con espacios para el trabajo colegiado que responden a dos tipos de orden, por grados y por trayectos formativos dos horas de reunión semanal para cada reunión, en dichos espacios se discuten aspectos que impactan en la formación de las estudiantes, tales como: propósito formativo por trayectos, vinculación de contenidos entre cursos del mismo semestre, prácticas escolares, incidencias en las instituciones de práctica, así como problemas de rezago educativo.

Respecto a los docentes de la ENMJN, se puede advertir que las funciones que actualmente desempeñan se distribuyen de la siguiente manera; horas frente a grupo, organización didáctica que corresponde al 50% de las horas frente a grupo, tutoría institucional a un grupo de 10 a 12 estudiantes, asesoría con estudiantes de cuarto grado que desarrollan su trabajo de titulación y por lo menos una comisión en algún área o proyecto de la gestión institucional. A continuación muestro algunos datos que nos permiten analizar características importantes sobre los formadores en la ENMJN y Distrito Federal:

Respecto a los tiempos de dedicación, se identifica que en el caso de la ENMJN la mayoría cuenta con una planta docente de tiempo completo, lo cual se puede considerar como una gran ventaja, ya que garantiza una mayor productividad y una mejor atención a las estudiantes, debido a que los docentes no tienen diversificadas sus labores profesionales en otras instituciones educativas. A diferencia de las escuelas normales del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) encontramos que a pesar de que existe una cantidad considerable de docentes de tiempo completo (517) en realidad la mayoría (609) de los docentes de las escuelas normales en el Distrito Federal cuentan con horas fraccionadas para el ejercicio de su labor profesional. (Ver tabla 1).

Respecto a los grados académicos, la mayoría de los formadores en la ENMJN cuenta con un grado de licenciatura y un número menor con maestría, y finalmente muy pocos formadores con grado académico de doctorado, lo cual nos permite identificar algunas debilidades en cuanto a los grados académicos obtenidos por los formadores, así como las acciones institucionales en relación al desarrollo profesional. Prácticamente en relación a los grados académicos para el Distrito Federal, el esquema se repite, la gran mayoría (784) cuenta con el nivel de licenciatura, respecto a la maestría solamente 236 cuentan con ella son muy pocos los formadores con nivel de doctorado (33). Además, se deberá considerar la calidad de los programas de posgrado que cursaron aquellos formadores que han obtenido el grado, debido a que no es ajeno a la vista de ningún especialista en educación, la proliferación de programas de posgrado particulares de dudosa calidad, que ofrecen condiciones muy cómodas y rápidas para la obtención del grado, esto en los últimos quince años en México. (Ver tabla 2)

Tabla 1. Tiempos de dedicación

Formadores	Tiempo completo	Medio tiempo	Tres cuartas partes de tiempo	Menos de 20 horas	Total
------------	-----------------	--------------	-------------------------------	-------------------	-------

ENMJN	86	19	9	2	116
Distrito Federal ¹⁵	517	118	58	609	1302

Fuente: Elaboración propia con información del área de Planeación de la ENMJN y del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN, ciclo escolar 2014-2015), revisado en: http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes

Tabla 2. Grado académico

Formadores	Doctorado	Maestría	Licenciatura	Normal Básica	Total
ENMJN	6	45	65	0	116
Distrito Federal	33	236	784	11	1222

Fuente: Elaboración propia con información del área de Planeación de la ENMJN y del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN, ciclo escolar 2014-2015), revisado en: http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes

Si bien la situación actual de las escuelas normales al parecer es compleja y poco alentadora, es necesario hacer una revisión respecto de políticas educativas que justamente se enfocan en considerar nuevamente el término transformación, que se dirige hacia los rezagos de la educación normal del país, que son problemáticas históricas, también es urgente analizar desde una postura crítica las condiciones en las que operan actualmente, de ahí la importancia de reconocer las discusiones sobre la escuela normal y su incorporación al nivel superior.

Por su parte el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a partir del 2013 se convirtió en un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, con la facultad para desarrollar directrices que orientan las políticas públicas en materia de educación, además cuenta con la facultad para diseñar y realizar procesos de evaluación, así como generar y difundir información, con el propósito de emitir directrices importantes que coadyuven a las decisiones de las autoridades e instituciones educativas en favor

¹⁵ En relación a los datos del Distrito Federal se encuentran incorporados los docentes de todas las Escuelas Normales pertenecientes al DF. Públicas y privadas

de la calidad educativa. En agosto del 2015 emitió una serie de directrices dirigidas a la transformación de las escuelas normales enunciadas en un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del sistema de normales públicas (INEE, 2015), con base en dicho plan propone cuatro directrices que como bien señalan sirven de orientación y finalmente son las autoridades educativas quienes darán marcha a dichas directrices, las cuales son:

a) Fortalecer la organización académica de las escuelas normales

Esta directriz se encuentra dirigida principalmente hacia tres aspectos, el primero está relacionado con la pertinencia curricular y congruencia entre el perfil de egreso del docente y los perfiles de ingreso al Servicio Profesional Docente, el segundo referido a los perfiles de los formadores, reconociendo que es necesario elevar dichos perfiles a fin de brindar una atención de mayor calidad en las aulas de las escuelas normales y el tercer aspecto se encuentra relacionado con el fortalecimiento de la trayectoria formativa de los estudiantes en la normal, mediante programas como el de tutoría, así como el seguimiento a egresados. En relación a esta directriz parece necesario señalar que históricamente ha existido un desfase entre la formación inicial docente y los perfiles requeridos para el ingreso al sistema de educación básica, sin embargo, considero que eso no se atiende solamente con cambios curriculares, dicha necesidad requiere, desde el plan nacional de desarrollo, establecer los retos y planes de acción precisos que sean congruentes entre el ingreso al servicio para educación básica y la formación inicial de docentes.

En relación a la mejora de los perfiles profesionales es evidente que los grados académicos en la normal, constituyen una debilidad, que debería ser atendida inmediatamente, por ello es necesario reconocer que se requieren las condiciones laborales idóneas para favorecer justamente el desarrollo académico y profesional de la planta académica, mediante incentivos así como políticas de desarrollo profesional que son apremiantes hoy más que nunca.

- b) Desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes

Dicha directriz hace referencia a la construcción de un marco común de contenidos, perfiles, objetivos, políticas institucionales y académicas que permitan unificar un sistema de educación normal. Se reconoce que existe una heterogeneidad de las escuelas normales de todo el país, así como una escasa vinculación con la Universidad Pedagógica Nacional que también desarrolla programas de formación inicial de docentes. Para atender dicha directriz es necesario una organización distinta, que considere los elementos operativos y funcionales que permitan el desarrollo de un marco común; sin embargo, las escuelas normales deben integrar políticas de evaluación para la mejora educativa, con una serie de acciones que permitan identificar las áreas de oportunidad para trabajar en ellas y convertirlas en fortalezas. Similar a la experiencia del programa de modernización de la educación superior en 1989 que estableció una serie de acciones internas y externas que coadyuvaron a elevar la calidad de las IES en su momento (Mendoza, 2002).

- c) Crear un sistema nacional de investigación y prospectiva docente

Esta directriz devela la escasa investigación que se ha realizado al interior de las escuelas normales, lo cual permite reconocer la necesidad de desarrollar formas de trabajo diversas que permitan elevar la calidad educativa en dichas instituciones, en cuanto a investigación se refiere principalmente. Sin duda existen dificultades sobre la incorporación de las escuelas normales en las IES, por lo que es muy importante desde el área de la investigación educativa abrir espacios institucionales para el desarrollo de la producción académica de las escuelas normales, por su papel histórico en México y el impacto en la educación de nuestro país.

- d) Organizar un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial docente

Esta directriz propone establecer de manera periódica la evaluación de componentes, procesos y resultados que forman parte de la oferta de formación inicial docente, para reconocer sus fortalezas, áreas de oportunidad y valorar sus avances. Esto debido a los incipientes procesos de evaluación tanto internos como externos en las escuelas normales. Estos mecanismos permitirían identificar a la evaluación como un proceso permanente y apremiante, no sólo en relación a los formadores o al ámbito curricular, sino también para revisar las condiciones de funcionamiento académico y especialmente el financiamiento que se requiere como una base sólida para la mejora de la formación inicial docente.

Las directrices anteriores reconocen a su vez seis prioridades estratégicas, las cuales indican los aspectos de mayor debilidad de las escuelas normales para su mejora: 1.El papel protagónico de los académicos. 2. La importancia de cuidar las trayectorias escolares de los estudiantes. 3. Un currículo que propicie nuevas dinámicas pedagógicas y de gestión del conocimiento. 4. El papel estratégico de la coordinación y la interacción sistémica. 5. El apoyo fundamental de la información y de una visión prospectiva para dialogar y decidir. 6. Un eje sólido de evaluación y mejora para el fortalecimiento académico e institucional (INEE, 2015).

1. El papel protagónico de los académicos, en donde evidentemente se reconoce la importancia de su labor profesional, y se propone fortalecer los perfiles, condiciones e incentivos institucionales que permitan una actividad más competente y comprometida del formador.
2. La importancia de cuidar las trayectorias escolares de los estudiantes, considerando la tutoría como un proceso de vital importancia en el acompañamiento del estudiante durante su proceso formativo.
3. Un currículo que propicie nuevas dinámicas pedagógicas y de gestión del conocimiento. Se considera un currículum pertinente y con ambientes de aprendizajes significativos para los estudiantes en la normal, de manera que sea eficiente su proceso formativo inicial como docentes.

4. El papel estratégico de la coordinación y la interacción sistémica. Se propone la creación de un sistema nacional de formación inicial y continua de docentes, que agrupe y articule las exigencias actuales de los docentes en formación.
5. El apoyo fundamental de la información y de una visión prospectiva para dialogar y decidir. El cual contempla una necesaria planeación de la formación inicial docente, a partir de perspectivas económicas, sociales que determine las necesidades de cobertura y los desafíos de la profesión docente.
6. Un eje sólido de evaluación y mejora para el fortalecimiento académico e institucional. Contempla que se integren y desarrollen de manera ineludible procesos de evaluación internos y externos para generar una cultura de la evaluación por la mejora educativa.

En las directrices y prioridades expuestas anteriormente se puede entrever la problemática actual de la educación normal en torno a su incorporación por decreto a la educación superior desde 1984. La falta de congruencia entre los perfiles de egreso y los perfiles de ingreso al servicio profesional docente, así como la pertinencia curricular y los bajos perfiles académicos de los formadores como necesidades evidentes. Si bien son aspectos básicos para su mejora como instituciones de educación superior, resulta ser una perspectiva parcial, debido a que la educación normal se reconoce como un universo de escuelas muy amplio y diverso, por ello, es necesario que cada escuela desarrolle un proceso de renovación propio sobre las condiciones en que opera y funciona. Cada escuela normal y por tanto los formadores, se enfrentan a una serie de retos y exigencias que es necesario identificar, no sólo desde una perspectiva interna, sino desde un contexto más amplio, sin desconocer que las formas de comunicarnos y de aprender se han modificado de tal manera que la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como la globalización reclaman

nuevas prácticas pedagógicas, en el marco de la nueva sociedad del conocimiento (Marcelo, 2001). Por lo tanto, algunas reflexiones derivadas de estas problemáticas son: ¿La formación inicial de docentes tiene la capacidad para responder de forma pertinente a estas exigencias actuales? ¿Son los formadores de docentes la piedra angular en la educación normal? ¿Cuáles son las transformaciones que requiere la escuela normal, como institución de educación superior? A continuación se analiza e interpreta desde una postura crítica los diversos retos y complejidades que se presentan en la Escuela Normal desde la mirada de sus actores, sin perder de vista las problemáticas expuestas anteriormente.

Capítulo 3. Una vida dedicada a la docencia

Este capítulo tiene como propósito analizar e interpretar las tramas narrativas de las docentes que participaron en la presente investigación con sus relatos para mostrar las principales experiencias que configuran su historia de vida, así como el

reconocimiento de elementos biográficos que dan cuenta de procesos de vida que determinaron de alguna manera decisiones vocacionales, su desarrollo profesional y laboral. La intención es comprender quiénes son los docentes que dan forma y configuran la esencia de la escuela normal, así como reconocer la diversidad formativa, académica y profesional que existe en un espacio de esta naturaleza.¹⁶

La historia de vida como método permite recuperar elementos biográficos para comprender cómo la experiencia forma, en todos los espacios por los que se transita; la familia, la escuela, el trabajo, de manera que la experiencia de vida es un proceso de construcción y reconstrucción que nos permite responder la siguiente pregunta: ¿Cómo me he convertido en quién soy? Si bien es fundamental el acercamiento al relato de una persona para identificar sus experiencias significativas en la vida, la investigación que se desarrolla en la construcción de una historia de vida implica además la toma de conciencia del sujeto que narra, es decir, pretende favorecer que el narrador identifique todo aquello que fue formativo en su historia, para dar paso a reconocer las influencias recibidas y las decisiones tomadas, todo ello como un conjunto de elementos que han contribuido a su transformación permanente. Para analizar el relato de una persona, debemos ubicar los acontecimientos que transforman la vida de alguien, en tanto “la prueba cumple una función correlativa, permitiendo articular o poner en relación dos ordenamientos distintos definidos por el orden existencial y el orden narrativo” (Baudouin, 2016, p.417). Así la noción de Prueba ha sido utilizada por Jean-Michel Baudouin¹⁷ en tres sentidos:

¹⁶ Con el propósito de facilitar la lectura de los relatos se incorpora el código de la transcripción correspondiente a cada sesión de entrevista.

¹⁷ Catedrático de la Universidad de Ginebra, Suiza. Facultad de Psicología. Impartió el Seminario Historias de vida en el IISUE, UNAM. Octubre 2015, en el cual desarrollo la noción de *Eprueve*, que en español se traduce como noción de *Prueba*.

1) Prueba existencial, se refiere a la experiencia de vida que nos coloca en una situación de prueba, es decir, una experiencia difícil vivida por la persona y su reconstrucción en torno a cómo la formó dicha experiencia y lo que deriva en su vida actualmente

2) Prueba semiótica, se refiere a un concepto narrativo como unidad de análisis, así el relato narra eventos significativos para el personaje, de manera que el relato de vida se analiza a partir de las páginas que utiliza para desarrollar un periodo de su vida o acontecimientos relevantes desde su mirada, así, lo que se amplifica en el relato es producto de la importancia que el sujeto otorga a una experiencia de vida

3) Prueba test, se refiere al sentido que se le da a la prueba escolar, es decir, se pone a prueba a las personas en función de ciertas normas, tal como un veredicto escolar. En el relato puede identificarse algún incidente significativo en el cual el narrador explica cómo fue puesto a prueba y los recursos personales, emocionales, etcétera con los que enfrentó dicha situación.

Esta noción de prueba nos remite a modelos de acercamiento a la narrativa que cada sujeto construye con el propósito de elaborar una arqueología de la persona; por tanto, a continuación presento experiencias de relevancia para las docentes entrevistadas, que nos permiten entender la configuración de una vida dedicada a la docencia, con las implicaciones biográficas, vocacionales y profesionales que se entrelazan en un entramado denso y complejo. De manera que quienes han sido docentes por elección de vida, reconocen que: “la práctica educativa, [...] es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las

injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” (Freire, 1994, p.66, 67).

Respecto a los sujetos de estudio, a continuación se presentan algunos rasgos que permiten esbozar características sobresalientes sobre sus historias de vida. Por un lado, cuatro docentes cuentan con formación inicial de normal básica y una docente con formación universitaria; cabe señalar que todas las docentes obtuvieron grados de licenciatura y maestría en otras áreas afines y complementarias a su perfil profesional en el ámbito educativo, por ejemplo, una de ellas realizó estudios de licenciatura en Pedagogía, otra Maestría en Ciencias con aplicación a la enseñanza de las matemáticas, y una más cursó la Maestría en Desarrollo Humano. Por otra parte, tres de las docentes tienen poco más de veintisiete años de antigüedad como formadores de docentes, dos más cuentan con aproximadamente diez años. Algunas de las entrevistadas desempeñaron actividades docentes en otras ciudades de México y el extranjero. Respecto a las influencias familiares que orientaron a las entrevistadas para dedicarse a la docencia se puede comentar la relevancia que para tres de ellas tuvo la cercanía con docentes de educación básica y normal dentro de su núcleo familiar para motivar su futura elección profesional. Dos más de ellas refirieron haber recibido la influencia de los ámbitos escolares en los que se formaron, como son, estudiar en una escuela secundaria anexa a una Normal y otra por la presencia de estudiantes normalistas en un ámbito comunitario rural. Por último, manifestaron haber participado en distintas áreas de la gestión institucional, tales como: puestos directivos, jefaturas de área y coordinaciones de programas y proyectos.

A continuación se desarrollan de manera detallada tanto los ámbitos del análisis biográfico y elección profesional, así como las precisiones que refirieron sobre su formación académica y sus primeros años en la docencia.

3.1 Biografía y elección profesional

Entre silencios, suspiros, lágrimas y risas, fueron evocados los recuerdos de infancia que las docentes reconocieron como parte fundamental de su elección profesional o vocacional, y señalaron las influencias familiares y escolares que fueron decisivas para su vida académica.

Para uno de los docentes entrevistados la influencia escolar fue decisiva, tal como afirma en un primer momento, fue por el “modelo” de sus maestros, lo cual otorga un sentido especial al significado que los alumnos le dan a las prácticas docentes que reconocen en algunos profesores. El impacto de ese modelo se transforma en la motivación para tomar la elección profesional de ser maestro. Por otro lado, al haber cursado la educación secundaria en una escuela anexa a la normal, contó con experiencias que lo acercaron, de una manera muy directa, a la formación inicial de docentes. Así mismo la alusión al contexto social, histórico y político del movimiento estudiantil de 1968 en México permite identificar el contexto en el que hace una elección profesional: como estudiante, como joven, había un reconocimiento de los hechos históricos que implicaban la exigencia de mejores condiciones sociales, políticas y académicas para una generación. A continuación muestro un fragmento de dicho relato:

Mucho por el modelo de mis maestros, yo estudié en la escuela secundaria anexa. En aquel entonces estaba muy de moda el tenis, porque había un tenista mexicano, uno de los más famosos, el pelón Osuna, entonces, fueron a dar una exhibición de tenis a la escuela y de esa exhibición hicieron una invitación para formar escuela de tenis, entonces fuimos a la escuela de tenis que fue en la Escuela de Educación Física, ahí hicieron las pruebas, las evaluaciones para ver quién podía ingresar a la escuela de tenis. Ahí conocí la Escuela de Educación Física; entonces, el impacto de entrar a la escuela de Educación Física en el 72, después de haber pasado [silencio], estaba muy reciente el 68 pues, entonces estaba la escuela prácticamente nueva, una pista de tartán, una cancha empastada, un gimnasio. Estaba realmente impactado pues, entonces dije... ¡yo quiero estar aquí! y acabando la secundaria me fui para allá. E1080316S1.

Desde otra experiencia una maestra explica sobre las influencias de tipo escolar. Por una parte, al tener recuerdos significativos especialmente de una de sus maestras en el jardín de niños y señala que a partir de esa experiencia inician sus juegos de ser maestra desde la infancia. Por otra parte, resulta interesante identificar que el recuerdo agradable de una maestra en el jardín de niños, se

presenta asociada al cariño por dicha maestra cuando en su relato señala; “me encantaba ir, me gustaba mucho, quería mucho a la maestra”, lo cual nos permite identificar la compleja vinculación que los alumnos pueden desarrollar con sus docentes en un sentido relacional, de vínculo afectivo, lo cual posibilita una condición favorable para su aprendizaje. Como señala Skliar (2011): “la amorosidad sugiere una vasta y minuciosa extensión en el pasaje de los afectos (...) Toma la forma de una palmada en el hombro, (...) de una palabra dicha en el momento justo, (...) así la amorosidad entonces se rebelaría contra toda indiferencia, contra todo descuido” (p.14). De ahí que podamos comprender el impacto tan profundo que deja el modelo de un maestro o maestra recordada en primera instancia por el afecto y el cariño. Por otro lado, se reconoce la influencia directa del modelo familiar, cuando señala que sus tres tías y su madre “terminaron siendo maestras”, es decir, la cercanía con maestras fue una vivencia cotidiana desde su infancia, incluso reconoce especialmente la “pasión” con que veía a su mamá tener una “vocación para ser maestra”, como un elemento que hereda, es decir, recupera la idea del modelo de su madre para comprender de dónde nace su deseo de seguir los mismos pasos en la docencia. Dicha experiencia se muestra en el siguiente fragmento del relato:

Yo tenía decidido desde mucho tiempo atrás ser maestra, desde que me acuerdo quería ser maestra, y cuando en segundo de primaria me enteré que existía la carrera de educadora, dije, ¡eso es lo que yo quiero hacer! Y me sostuve [...] Yo fui muy feliz en mi jardín de niños, me encantaba ir, me gustaba mucho, quería mucho a la maestra [...] Pues eso fue una época que impactó en mi vida y desde ahí empecé a jugar mucho a la maestra, yo jugaba con mis primas y con mi hermana [...] Por otro lado, también creo que es un poco algo que viene en mi familia [...] En la familia de mi mamá mi abuelo les escogía la carrera, algunas les vio como mucha posibilidad en el lenguaje, y dijo: ustedes secretarias bilingües, una de esas mi mamá y a otras dos maestras, entonces, una medio se rebeló y dijo ¡no!, yo de preescolar [risas], [...] Entonces bueno de cuatro hermanas, dos secretarias, dos maestras y terminaron siendo cuatro maestras [...] Además yo veía la pasión con la que trabajaba mi mamá, le gustaba muchísimo y tenía mucha vocación para ser maestra, entonces, yo creo que heredé alguna cosa de esas, de la misma educación que ella me dio a mí y bueno también lo que yo ya traía. E4190416S1.

Desde otro ámbito relevante como son los espacios en la infancia, otra maestra nos comparte en su relato, de manera muy emotiva, su primer acercamiento a la escuela normal rural, como hija del administrador; aún desde su temprana edad logra tener muchos recuerdos significativos respecto a su experiencia de vivir al interior de una escuela normal en compañía de su familia, en el contexto histórico de los años sesenta. Recuerdos sobre los espacios de la escuela normal, incluso imágenes que aún siguen en su memoria, se reconocen como reconstrucciones que nos permiten identificar un momento de *prueba existencial*, de manera que la maestra lo identifica como un periodo de su vida muy significativo cuando señala el sentido de comunidad vivido en esa experiencia compartida en primera instancia con su familia nuclear, así como con alumnos y personal administrativo que convivían cotidianamente en la normal rural. Así la experiencia es construida como una gran huella, lo que significa que son recuerdos de infancia reconocidos como momentos que dejan marcas, es decir, aspectos que dan forma y sentido a dichos recuerdos relacionados con momentos de juego, convivencia comunitaria, así como el reconocimiento *a posteriori*, de un espacio social de conciencia política y de lucha en la formación del magisterio en el contexto de los años sesenta. Aquí un fragmento de dicho relato:

Haciendo un poquito ahora sí que los recuerdos, de lo que ha sido mi toma de decisión respecto a esta profesión, pues fue desde la infancia. Yo puedo cerrar los ojos y me veo en el juego siendo maestra, [...] he de comentarte que mi papá es egresado de las primeras generaciones del poli [sic] y era lo que se denominó "Teneduría de libros", que en tiempos modernos podría ser como contador público. [...] Y bueno, un amigo de él que estaba trabajando en la Secretaria de Educación Pública, le hace una llamada en aquel entonces y le dice que necesitaban un administrador para una escuela normal, entonces ésta escuela normal no estaba en el Distrito Federal, era en el Estado de México. [...] Mi papá acepta. [...] Cuando puedo recuperar mi historia personal, me veo en la normal. [...] Yo cierro los ojos y veo el comedor con un mural de Lenin, Engels, Marx, con la hoz y la bandera de la ex- URSS, de la Unión Soviética. Veo por ejemplo los dormitorios. [...] Para mí fue muy significativo vivir la normal, creo que eso dejó un sello muy particular. [...] Me acuerdo, mi casa daba enfrente de la alberca, porque nosotros vivíamos en la normal rural, los maestros vivían ahí, el director, el personal directivo, la enfermera, la ecónoma, todos vivían ahí: eran una gran comunidad. Entonces, yo creo que eso que yo viví de niña a mí me representó muchísimo: mi primer contacto con la normal, es la normal rural. [...] Me recuerdo muy poco el jardín de niños y luego el traslado que como familia hicimos para allá, y creo que como

motivación está siempre esa imagen, de haberme dejado como una gran huella.
E3130416S1.

En otra experiencia, una maestra recuerda tener muy presente durante su infancia, las actividades que realizaba la escuela normal en el municipio donde ella vivía, las actividades deportivas, culturales; es decir, el contacto que la escuela normal tenía con la comunidad como un elemento determinante para la referencia que la maestra tuvo desde su infancia de una escuela normal. Incluso el contacto cercano con los practicantes en las escuelas primaria y secundaria como un referente de un maestro en formación que su estancia en la escuela significaba atención, escucha, diversión y cercanía, de ahí que el papel de la escuela en un contexto cultural resulte fundamental en distintos sentidos, a saber: en un sentido funcional, cuando la perspectiva de su carácter institucional se limita a cumplir con los programas escolares; en un sentido social y filosófico cuando la formación de un sujeto se considera como parte de una comunidad y a su vez se vuelve el elemento constitutivo para pensar en los actores educativos como agentes de cambio social, de manera que “para hacer progresar a la escuela, hay que saber cómo hacer escuela” (Meirieu, 2004, p.22). Así el papel de la escuela normal como institución que participa de manera activa en un contexto comunitario se vuelve referente fundamental para la valoración social que se hace de la profesión docente; este impacto se ve reflejado en la elección profesional de la maestra. Dicha significación puede leerse en el siguiente fragmento de la entrevista:

Yo empecé a tener la inquietud o el interés por ser maestra cuando estaba en la secundaria. En la secundaria iban muchos de la normal a promover eso. [...] En el municipio hay una escuela normal, entonces había mucha cercanía con la escuela secundaria en el sentido de que nosotros entrábamos a la secundaria y nos íbamos directo a la normal. Entonces, precisamente cuando ya estaba uno en tercero iban los de la normal, los normalistas iban mucho y en ese momento también la normal tenía mucha presencia en el pueblo. Presencia desde lo cultural, desde lo deportivo, desde que en todas las escuelas había practicantes y los maestros practicantes eran muy queridos. Cuando estaba uno en la primaria veía a los practicantes y era una adoración, son los que te ponían a jugar, son los que te escuchaban, te atendían, inclusive no te regañaban. Entonces la normal tenía presencia en todo momento en la escuela ahí en el pueblo, tanto en la primaria como en los eventos que

organizaba la escuela normal. Eventos de toda índole: que si eran encuentros deportivos eran en el centro del pueblo, en la plaza principal, que si eran eventos culturales, que si eran las prácticas pedagógicas en la escuela. Entonces para nosotros era muy común escuchar sobre la escuela normal. Cuando llegan a decirnos en la secundaria que posiblemente se abría la primer generación para educadoras, a mí no me llamaba tanto ser maestra de primaria, yo decía: ahí no, yo quiero ser educadora. E5240616S1.

En otro relato, una maestra nos comparte sus recuerdos cuando señala un acercamiento determinante con maestros normalistas, familiares muy cercanos, sus propios padres, tíos y por tanto su contacto con las escuelas normales como parte de los espacios recorridos frecuentemente durante su infancia. En cuanto a su elección profesional menciona que se encuentra muy relacionada al ámbito social gracias a las influencias familiares, al ejemplo que tuvo sobre todo de ambos padres. Sin embargo, señala que en algún momento de su juventud pensaba que no se dedicaría a dar clases, finalmente tanto sus influencias familiares como los modelos de buenos profesores en su recorrido formativo fueron determinantes para desarrollar una “vocación adoptada”, incluso explica refiriéndose a su quehacer docente: “si me llena y si me llama”, de manera que a su profesión docente le atribuye una sensación de agrado en el sentido de satisfacción profesional, así como de deseo que llama su interés. Por otra parte, encontramos en este relato el peso de las influencias de maestros que igualmente dejan marcas significativas que le impactan en su deseo y aspiración a la docencia, como modelos a seguir cuando explica: “si algún día yo doy clases, yo quiero ser como ellos, que a mí me significaron y me marcaron mucho en mis decisiones incluso de vida”. Tal es el impacto de algunos de sus maestros, que en palabras de Freire diría; “profesores y profesoras, educadores y educadoras, alumnos y alumnas, preocupémonos por la creación y la recreación en nosotros y en nuestros lugares de trabajo, de aquellas cualidades fundamentales que son las que nos van a permitir realizar nuestros sueños” (Freire, Paulo 2003, p.48). Por ello es necesario reconocer a los maestros que han sido capaces de mostrar a sus alumnos lo necesario para alcanzar sus ideales de vida, maestros que se

vuelven inspiración de sus alumnos incluso para una decisión como es la elección profesional. Dicha significación puede mirarse en el siguiente relato:

Mis intereses desde antes de la licenciatura, yo creo que desde la preparatoria eran un tanto más sociales, entonces, de hecho hice dos licenciaturas al mismo tiempo, [...] Siempre me incliné también por mi historia de vida familiar, por el área social. [...] Fíjate que mi papá es economista y pedagogo. [...] Mi mamá también maestra de educación física, bueno, los dos maestros de educación física. Y mi mamá también psicoterapeuta, porque hicieron doble carrera normalista ellos dos: hicieron educación física y luego pedagogía y psicología respectivamente. Entonces yo en realidad toda mi infancia la pase rodeada de maestros. Tengo también otro tío maestro de educación física, tengo una tía maestra de preescolar justamente, entonces, era vivir en las escuelas básicamente. Entonces si tengo como la noción de los maestros que fueron mis maestros y más todos los demás que iban a mi casa, entonces yo creo que eso por un lado influyó [...] Yo también decía: ¡Ay no! yo nunca voy a dar clases, para mí no era una opción, porque yo decía: en mi casa tengo maestros, y al final de cuentas sí creo que fue un asunto de [silencio], me atrevo a decir hasta de vocación adoptada, que además si me llena y si me llama. Pero si fue un asunto como de muchas cercanías, de muchas personas significativas. Aparte de mi familia, yo tuve muy buenos maestros. [...] Te puedo decir maestros literales de primaria, te puedo mencionar de secundaria y preparatoria y obviamente los de la universidad, que yo dije: si un día doy clase o me dedico a eso, yo quiero ser como ellos; a mí me significaron y me marcaron mucho en mis decisiones incluso de vida. Entonces yo creo que esa fue la influencia. E2070416S1.

Herencia, huella, marca, influencias y cercanías, así nombran las maestras en sus historias de vida el sentido de las diversas experiencias que consideran como formativas o determinantes en la elección profesional; esto, permite comprender su importancia para reconocer a la docencia como una forma de vida, más que un trabajo sólo para la subsistencia. Una forma de vida porque se es docente incluso aún fuera del aula, afuera de la escuela; porque el impacto del que es capaz un docente es mayúsculo en términos de formación de personas, de seres humanos.

En las tramas narrativas de los relatos anteriores podemos encontrar tres elementos que nos ayudan a comprender la elección profesional a partir de experiencias significativas de las maestras entrevistadas: primero el contacto directo con la escuela normal durante la infancia o adolescencia como una experiencia que deja un sello, es decir, una huella que se reconoce como importante porque en un sentido es una marca que no se puede borrar, inclusive se considera como parte de las determinantes que permitieron elegir la profesión

docente como una elección profesional de vida. Segundo, el reconocimiento del modelo de profesores que de igual manera dejan recuerdos muy importantes en su memoria, de manera que resultan fundamentales en la elección profesional por la aspiración de seguir su buen ejemplo. Tercero, el modelo de familia, especialmente padres o madres dedicados a la docencia como un elemento fundamental en el seguimiento de la elección profesional, así encontramos que dos maestras y un maestro eligieron estudiar la escuela normal básica esencialmente por su cercanía, desde etapas muy tempranas, con la escuela normal, mientras que dos maestras, una hija de una maestra de inglés elige estudiar la normal básica y la otra hija de maestros normalistas elige estudiar dos carreras universitarias del área social de manera simultánea las cuales vincula con el área educativa en su desarrollo profesional como docente. Dichas experiencias nos llevan a reflexionar sobre las tensiones que se generan entre las nociones de vocación y elección profesional, posturas que configuran la identidad profesional en tanto se reconocen en el discurso de las docentes. Respecto a la vocación Tenti distingue tres dimensiones: innatismo, desinterés y compromiso afectivo, los cuales explican a la docencia como un llamado, es decir, la no elección, así se desarrolla la idea de que se nace para cumplir el llamado, sin exigir nada a cambio, con un fuerte compromiso ético con sus alumnos y sus familias. “Los datos disponibles indican que la docencia es una actividad fuertemente endogámica: basta recordar que en México el 58% de los encuestados tiene un familiar docente” (Tenti, 2012, p.116). Por su parte, la noción de elección profesional también distingue tres conceptos básicos: 1) formación y profesionalización, 2) autonomía del trabajo profesional y 3) vivir del trabajo. Estos conceptos explican a la docencia como una profesión que requiere de altas y complejas habilidades, para las cuales se debe invertir tiempo y esfuerzo en una institución de educación superior, así como la autonomía relativa con la que desarrolla su trabajo, aunado al hecho de que se considera “una fuente

fundamental de la que depende su subsistencia y reproducción social” (Tenti, 2012, p.124).

3.2 Formación académica

Podemos decir que en la noción de formación académica se consideran todos los espacios formales e institucionales por los cuales han transitado las maestras a lo largo de su vida, y que son formativos en el sentido que las maestras los nombran, los significan y señalan como experiencias importantes en su vida. Muchos son los motivos que expresan para explicar las decisiones que han tomado para darle continuidad a su formación académica de manera simultánea a su desarrollo profesional. Se refieren a diversas formaciones académicas, que se encuentran relacionadas principalmente con el deseo de enriquecer sus habilidades para la mejora de su práctica educativa, para su actualización, aspiraciones sobre su desarrollo profesional y personal. Se puede encontrar una relación entre el contexto histórico de las escuelas normales como instituciones formadoras y el rol social del maestro normalista con el discurso que nos comparten los entrevistados. Esto permite reflexionar sobre su función social; entendida como todo aquello que el Estado junto con la sociedad depositan como figura o agente en la escuela, en ese aspecto “una visión de largo plazo permite apreciar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio de hoy, desde la del maestro-sacerdote-apóstol, a la del trabajador-militante, o la del maestro-profesional” (Tedesco, 2002, p.5). Así dichas imágenes sobre el maestro van perfilando la manera en que construyen su identidad profesional¹⁸ como parte del magisterio¹⁹.

¹⁸ Por identidad profesional se entiende aquello que “designa modelos culturales o formas socialmente reconocidas de identificarse en el ámbito laboral, es decir, constituye una categoría social a la cual puede afiliarse una persona” (Dubar,2002).

¹⁹ Cuando se hace referencia al magisterio en la presente investigación, se refiere a quienes pertenecieron a ese nivel educativo como docentes y actualmente se encuentran en la formación inicial de docentes en una escuela normal.

En los recuerdos que un maestro nos comparte señala su recorrido formativo posterior a su formación inicial en la escuela normal básica, en la cual encontramos que se buscan finalmente diferentes opciones para la actualización en función de las necesidades laborales por un lado, incluso fuera del país, y posteriormente en espacios universitarios, considerando por supuesto que las condiciones para las escuelas normales a finales de los setenta y principios de los años ochenta se encuentra enmarcada por una mayor exigencia para los docentes, por el decreto constitucional que las eleva como escuelas de nivel superior, así podemos reconocer este contexto como parte de las etapas históricas por las que ha transitado el oficio docente: el “maestro-profesional que para el desempeño de su actividad requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados” (Tedesco, 2002, p.8). Dichas trayectorias se pueden reconocer en el siguiente fragmento:

Posteriormente estudié algo relacionado con la educación física. Estuve en Cuba haciendo unos diplomados y unas especializaciones. Después estuve en Francia también, mi interés ha sido siempre sobre el trabajo psicomotriz. [...] Después incursioné en otras posibilidades universitarias como la antropología forense. Pero esencialmente mi formación académica como normalista es ésa. Después estudié una maestría en tecnología educativa, claro que cuando yo lo estudiaba, a ahora, hay un mundo de diferencia, te estoy hablando del 88 [sic], con sistemas operativos SM dos [sic] [...] Todo es en relación, en función justamente con la educación, o sea la parte de irte especializando sobre la cuestión de la psicomotricidad era más una necesidad, una necesidad de trabajo [...] Entonces, ¿quieres trabajar bien? Tienes que formarte bien. E1080316S1.

En este sentido otra maestra nos comparte sus motivaciones para continuar con su preparación académica en espacios universitarios. Se trata de la formación posterior de la maestra, surgida de dar cuenta de la búsqueda de respuestas que le permitieron entender el complejo fenómeno de la docencia. Observa su formación inicial como una “formación tradicional”, que no le permitía responder a las diversas demandas de sus alumnos, padres de familia, y compañeras, acompañado del

“deseo de hacerlo mejor”, lo cual nos permite pensar que como parte del discurso sobre las trayectorias formativas encontramos fuertemente este argumento, como una necesidad del campo laboral, pero también como un deseo por ampliar su panorama académico y profesional, finalmente la búsqueda en distintos espacios universitarios la lleva a la Universidad Pedagógica Nacional la cual ofertó, a finales de los años setenta, licenciaturas que fueron una oportunidad académica importante para el crecimiento de muchos maestros egresados de la escuela normal básica. El relato nos muestra el sentido que la maestra le otorgó a su preparación académica:

El deseo de hacerlo mejor, creo que la motivación personal ahí como que siempre estuvo. [...] Me metía yo y leía, a veces no comprendía los textos -he de confesar- sin embargo la insistencia, la búsqueda haber qué significa esto, le preguntaba yo a mi hermana, oye haber ¿qué quiere decir esto? Ella estaba en psicología y me decía: mira esto, y me empezaba como a explicar. Me metía yo a sus libros, algunas cosas le preguntaba a mi mamá o iba y le preguntaba a la directora también. Entonces esta búsqueda también creo que fue una gran motivación, de donde asirte de cosas para hacerlo mejor. Entonces, el transcurso de la normal, me fue orientando, me fue abriendo, pero también reconozco que el modelo donde me formo es un modelo muy tradicional, en gran medida lo que yo leía no me respondía lo que yo hacía con los niños y lo que los niños me demandaban, los papás, las compañeras [...] Esta formación me queda como chica, entonces insisto en querer seguir estudiando. [...] Éramos el modelo 79 [sic] primera generación en UPN, no estuvimos en este edificio de Ajusco, estuvimos en lo que actualmente es el edificio de la Normal Superior. [...] Tuve grandes maestros, la planta docente de la pedagógica, viene mucho refugiado argentino, mucho investigador argentino y UPN capta a esa gente. E3130416S1.

En este mismo relato la maestra nos comparte las principales motivaciones que la llevaron a elegir un programa de maestría, en el cual encontramos dos aspectos fundamentales que motivan esta decisión de la maestra: el primero relacionado directamente con el trabajo por Academias que le permite reflexionar sobre la necesidad de formarse nuevamente en otro tipo de conocimientos, ya no sólo pedagógicos, sino sociales, incluso psicológicos, al valorar la complejidad de su función como formadora, especialmente cuando reconoce a la docencia como una actividad profesional que va más allá de las cuatro paredes de un aula. Por otra parte, la experiencia previa de docentes pares que reconoce como compañeras valiosas en tanto hacen equipo; son quienes la motivan para continuar con su proyecto de formación en la maestría sobre formación de docentes en la UPN, de

la cual reconoce una satisfacción importante, así como, un crecimiento personal y profesional. Así el relato nos permite encontrar estas significaciones:

La práctica es más allá de cuatro paredes o una escuela, entonces eso creo que siempre tratamos de motivar a las chicas para que lo comprendan ¿no? Cuando los nuevos planes lo recuperan pues da satisfacción, dices: no estábamos tan equivocados en nuestras apreciaciones y el vivir la docencia desde otro lugar. [...] Pues en la organización, me parece que ahí es lo de las Academias, que podíamos tener encuentros en algunos momentos y pues percatarme [silencio]. Yo creo que me doy cuenta que a pesar de la formación que ya traigo, te das cuenta que necesitas de otro tipo de conocimientos y yo me empecé a fijar más en la parte social ya como formadora, no sólo en la parte pedagógica, en la parte social y en la parte psicológica para ir entendiendo también las reacciones de las propias estudiantes, de los propios grupos y pues nos compenetrábamos ¿no? Nos buscábamos como entre estas compañeras que yo identificaba que te podían dar esa retroalimentación, ese aporte, pues ahí nos sentábamos con ellas y ahí veo también la necesidad de seguirme formando ¿no? Entonces, este pues, sabíamos que existe la maestría en formación de docentes en UPN, había gente que ya era egresada [...] Y bueno, yo me acerco con ambas y les pregunto cómo está por allá el plan de estudios, la formación de éste programa. Y me motivan ambas para la maestría, sí nos quedamos, pero bueno no nos sueltan del todo aquí, si fue como pesado el primer año, pues casi sin dormir, de venir y dar clases, preparar tus cosas e irte a la maestría ¿no? Pero bueno, a mí la maestría me dio grandes beneficios, me dio grandes certezas, yo la verdad quede súper encantada con la maestría en formación de docentes con la UPN, me pudieron resolver muchas de mis dudas que yo tenía como formadora y bueno eso creo que enormemente me hace crecer como persona y como profesional. O sea cuando regresé, y ya en la parte final que si te sueltan un poco más, este, si crece uno mucho y ves a la escuela un poco detenida ¿no?, O sea quisieras a veces que la escuela avance más de lo que tú estás leyendo, de lo que tú estás en posibilidades, en proyectos, y la escuela va como más detenida, a veces muy parada en algunos aspectos y bueno eso hace como revoluciones y no te quedes como muy a gusto. E3130416S1.

En este sentido otra maestra, quien también se formó en la escuela normal básica en la última generación del plan de estudios 1975 reestructurado (1983-1987), nos comparte su incursión en el nivel superior y hasta el posgrado. En el relato reconoce que tenía el deseo y la claridad de seguir estudios de licenciatura, relacionados con la educación preescolar, así como en el área de las matemáticas, siendo sus “principales pasiones”, las cuales puede desarrollar prácticamente hasta sus estudios de maestría en el DIE, ya que para sus estudios de licenciatura se inserta en el área de la educación especial. Sin embargo, es necesario identificar que en el discurso de la maestra los estudios de posgrado son la posibilidad formativa que le permite ingresar a una escuela para la

formación de docentes, atendiendo a la figura de un docente que se reconoce como maestro-profesional. De ahí que podemos identificar cómo transita la identidad del docente de acuerdo al momento histórico en que se inscribe su experiencia, así como el desarrollo de su etapa profesional. A continuación se muestran en el relato dichas expresiones:

Terminando la normal yo sabía que quería estudiar una licenciatura, y entonces pues me gustaba mucho la educación preescolar, y entonces dije: bueno quiero hacer algo que siga relacionado con la educación, pero me siguen gustando mucho las matemáticas. Entonces, cuando salí de la normal en algún momento pensé: y ¿si me voy a matemáticas? o ¿si me sigo hacia algo de educación? Voy a buscar algo que tenga que ver con matemáticas. Entonces me incline hacia educación especial y dije: bueno voy a estudiar problemas de aprendizaje, porque ahí hay problemas de enseñanza y de aprendizaje en las matemáticas. [...] Hasta el año 2000 que fui a hacer una maestría. Ahí continué mi formación y ahí es donde encontré mis dos pasiones, ¡el preescolar y las matemáticas! Y ¿cómo llegue ahí? Pues estando en USAER²⁰. Algún día nos invitaron a un taller, sobre la enseñanza de las matemáticas. [...] Nunca quité el dedo del renglón, siempre fue algo que me interesó mucho. [...] Fui a ese taller que lo dio la asistente de Irma Fuenlabrada, Bertha Vivanco y entonces cuando nos estuvo dando eso, yo dije: ¡esto es lo que quiero hacer! entonces, me acerqué con Bertha y le dije: dónde puedo aprender a hacer esto que haces tú, ¡yo quiero formarme así! y entonces, bueno ella me dijo que venía pronto la convocatoria en el DIE²¹. Y pues fue así que empecé a hacer carta de solicitud en el DIE. [...] Entonces hice la maestría en investigaciones educativas, bueno más bien es Maestría en Ciencias, con especialidad en investigaciones educativas, y yo trabajé la línea de didáctica de las matemáticas con David Blook, sobre la enseñanza de los primeros números de preescolar, ¡por fin pude lograr las dos cosas que siempre me gustaron! Y bueno, eso es lo que me formó para estar aquí. E4190416S1.

En otro relato una maestra comparte su formación posterior a la escuela normal básica, en el cual se puede ubicar que existe una necesidad muy clara para cursar la licenciatura como un elemento que responde al contexto de una exigencia laboral, dado que señala que la Normal Superior del Estado ofreció

²⁰ USAER, por sus siglas significa Unidades de servicio y apoyo a la educación regular, modelo de atención de educación especial en primarias.

²¹ DIE. Departamento de Investigaciones Educativas. Cinvestav. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

cursos de verano para los maestros en servicio, lo cual permite pensar que por los cambios que se dieron en ese momento histórico en las escuelas normales, se diseñaron dispositivos que permitieron el desarrollo profesional de sus recién egresados de la escuela normal básica, con el propósito de alcanzar perfiles deseables según la política de la educación superior. Así mismo, tiempo, el deseo profesional y la necesidad laboral de continuar con estudios de posgrado como elementos presentes en la decisión de cursar dos maestrías, y el registro de que la primera especialmente “le dejó muchas enseñanzas”. Aquí, parte del relato:

Entonces yo salí de la normal básica y terminé en Bellas Artes como instructora de danza. Me seguí a estudiar la Normal Superior porque como yo no tenía la licenciatura necesitaba la licenciatura, entonces estude la Licenciatura en Educación Media en el área de español. [...] Entonces la Normal Superior daba cursos de verano para los maestros en servicio [...] Prácticamente después de diez años saque la licenciatura, entonces salí de la licenciatura y pues igual te titulas y haces tu tesis y todo ese rollo. [...] Yo había estudiado la maestría en la Normal y me faltaba titularme, pero como yo estaba acá, ya no me pude titular, porque era una maestría de intervención docente, tenía que estar frente a grupo y mi tesis ya había quedado fuera de contexto, ya no estaba vigente. Ya fue cuando yo llegué aquí, que fue en el 2011. Estudié otra maestría, [...] la otra me dejó muchas enseñanzas, la verdad busqué una donde yo controlara mis tiempos [...] entonces me avente [sic] una en línea [...] entonces ahora tengo dos maestrías, una con el grado, la otra nada más con el certificado. E5240616S1.

En otro relato una maestra con una formación universitaria comparte su experiencia, en la cual se reconocen dos elementos: por una parte, su inclinación por un enfoque educativo y, por otro lado, debido a la necesidad profesional busca no sólo actualizaciones, como diplomados o seminarios, sino que se incorpora al posgrado con un programa que de manera interdisciplinaria tiene muchos más alcances, incluso en el terreno educativo desde su perspectiva. Por ello podemos decir que estas inclinaciones hacia una amplia preparación universitaria, dos licenciaturas y una maestría que se explica por las influencias familiares, así como por las condiciones de un contexto laboral complejo para las generaciones de

profesionales jóvenes, con exigencias cada vez mayores tanto de preparación académica como de experiencia laboral. Lo cual se puede reconocer en el siguiente fragmento:

[...] entonces mi área terminal de formación es psicología educativa, el último año llevé todo el área como de especialidad, paralelamente pues termino la carrera de sociología, me sigo con lo que me faltaba de la licenciatura en sociología y pues las termino ambas, obviamente con una distancia, un par de años ahí. Ya algunos años después me adentro más como en cuestiones de diplomados, ya más de psicología, de neuropsicología o psicología infantil por la misma necesidad profesional y pues lo último, la maestría en desarrollo humano, que estaba muy vinculada también con una parte psicológica, pero no es el enfoque psicológico tal cual, sino con una mirada un poquito más interdisciplinaria y pues en ese sentido también una mirada con muchas más aplicaciones a lo educativo. E2070416S1.

De esta manera se comprenden las diversas elecciones que las maestras hacen, de acuerdo al momento histórico y familiar que les toca vivir en el momento de su elección profesional. También puede verse una influencia importante del contexto de exigencia laboral al que se enfrentan, especialmente cuando se dirigen hacia especializaciones o estudios de posgrado, según sea el caso. Por lo tanto, se puede identificar que un maestro formado en la normal básica a principios de los años setenta continúa con estudios de licenciatura únicamente; por otra parte, tres maestras que estudian la normal básica a finales de los años setenta, estudian hasta la maestría, es decir, se identifican con aspiraciones no sólo para sus estudios de licenciatura, sino hasta nivel posgrado como un reconocimiento a la exigencia de los tiempos en que se incorporan como docentes en una escuela normal. Este asunto ha sido un eje en las discusiones sobre los retos que enfrentan las escuelas normales en su inserción al nivel superior, debido a que justamente los perfiles de los formadores son muy dispares, ya que no se han definido ciertos estándares mínimos para la inserción de los formadores a las escuelas normales como instituciones de educación superior.

3.3 Trayectoria profesional, sus primeros años en la docencia

En el siguiente apartado se desarrolla la noción de trayectoria profesional, a partir de dar cuenta de los espacios laborales por los que han transitado las maestras participantes de la presente investigación, a fin de reconocer los lugares en donde iniciaron sus ejercicios profesionales como docentes y el sentido que ahora le imprimen al recuerdo de esas experiencias. Asimismo se consideran los años de ejercicio docente y su relación con los ámbitos profesionales de experiencia previos o paralelos a la docencia que, finalmente, enriquecen su perfil profesional, así como las significaciones que los maestros otorgan a dichas experiencias.

Las fases por las que transita un docente pueden considerarse de la siguiente manera; la fase del profesor novato en sus primeros años de incorporación a la docencia que, de acuerdo a Esteve (2006), “dura dos o tres años; en ellos el profesor tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos” (p.58). En ella el maestro se adapta y reconoce el tejido y las prácticas de una institución escolar para sobrevivir en ese nuevo medio.

En la fase de la estabilización “la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización, en el que el profesor tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase” (Esteve, 2006, p.58). Se afianza una identidad profesional que es decisiva para el desarrollo y consolidación profesional, ya que ratifica su elección vocacional, esta fase tiene una duración aproximada de entre 8 y 10 años.

En cuanto a la fase de diversificación-experimentación en la cual hay una “alta diversificación de trayectorias (...), algunos buscan una salida de la carrera profesional hacia cargos directivos, otros se mantienen en la profesión y en algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional” (Torres, 2004 p.28).

En este sentido, en el relato de un maestro prevalece un recuerdo significativo sobre los primeros años en la docencia en educación básica cuando señala: “con el entusiasmo de los 18 años, uno hace todo”, advierte que su experiencia de inserción a la docencia fue desarrollada bajo un ímpetu fuerte de trabajo, con entusiasmo debido a su juventud, incluso involucra a distintos actores educativos, en beneficio de sus alumnos, ya que distingue las necesidades de la institución educativa donde fue su primer experiencia en el campo laboral. Así en su narrativa señala:

Yo empecé a trabajar en el 76 en nivel preescolar y me dieron una escuela, un jardín de niños en una casa adaptada, una casa adaptada evidentemente uno tenía que pedir permiso de pasar de un lado para otro y no cabíamos. Era una casa muy pequeña donde no podía desarrollar mis actividades, entonces a media calle de ahí había un llano. [...] Entonces con el entusiasmo de los 18 años uno hace todo, convocamos a los papás, los papás se juntaron, limpiamos el llano ese y ahí trabajamos. Pedimos apoyo a la delegación y nos pusieron un policía que nos permitía parar el tráfico mientras pasábamos con los chicos, así era todo el día ir y venir [...] Inclusive algunos papás y mamás me decían: oiga mi hijo ¿puede venir aquí? Pues sí, nada más inscríbalo al jardín de niños, pensaban que era como un grupo de scouts fuera de línea [sic]. E1080316S1.

Así mismo se puede identificar que para el maestro es un motivo de orgullo que le reconociera el buen trabajo desde sus primeros años docentes, lo cual sin duda se aprecia como una motivación a su desarrollo profesional, así como la posibilidad de entrar en nuevos retos que le presentaban nuevos contextos. En su narrativa incorpora nuevamente la idea de que la docencia también se ejerce fuera de un aula, incluso fuera del contexto escolar, dado el trabajo que realizó con padres de familia en la cárcel de mujeres en Santa Martha, marcado como una experiencia significativa cuando menciona “hicimos un buen trabajo, hicimos una buena labor”, como motivo de un reconocimiento personal importante. A continuación un fragmento del relato:

Y ese día se pararon ahí los del convoy, resulta que era el Director General de Educación Física de aquel entonces, era la esposa del delegado de aquel entonces y era la Directora General de Educación Preescolar de aquel entonces, la maestra Beatriz Ordoñez Acuña [...] Pero necesito que dejes esa escuela y te vayas a dos jardines de niños en Tepito, en el mero corazón de Tepito [...] El jardín donde yo trabajaba Rosalba Domínguez iba a ser sede para la presentación de las actividades de educación física y querían que yo diera la actividad. Pues sí, lo que no me dijeron era quiénes iban a ir.

Entonces estaba el Secretario de Educación Pública, estaba la plana mayor, porque la de educación física se estaba posicionando en los jardines de niños. Éramos del equipo piloto, entonces al estarse posicionando, pues invitaron a la plana mayor, eso nunca me lo dijeron. Pues yo salí con mis chavitos ahí a hacer mi show [sic], una actividad prácticamente rutinaria, como iba la secuencia, y les gustó. Les gustó mucho, que me volvieron a mandar llamar, me dicen: a partir de mañana quiero que se vaya usted a cárcel de mujeres, a los centros penitenciarios, porque tenemos dos jardines de niños que quiero que los atienda. [...] Pero hicimos un buen trabajo en Cárcel de Mujeres y en Santa Martha, había internas que estaban en Cárcel de Mujeres y sus esposos en Santa Martha. Entonces hicimos un grupo de danza y muchos se metían al grupo de danza con la finalidad de poder ver a sus esposas, eran más piedras que nada, pero pues bueno era parte de la labor, y pues hicimos muchas cosas ahí. De hecho el equipo de fútbol americano de los perros salvajes de Santa Martha lo fundamos nosotros, entre yo y otras gentes más, no sé si todavía sigue, pero hace poco todavía se oía, entonces hicimos una buena labor. E1080316S1.

En el siguiente relato otra maestra comparte su incorporación a la docencia de manera simultánea a sus primeros años de formación en la escuela normal básica, en el contexto de los años setenta, ya que la mirada de la escuela normal privada en donde se formó visualizaba la bolsa de trabajo como una posibilidad de colocarse de manera muy temprana en el ejercicio profesional para identificar la vocación, con el propósito de reafirmar o desertar. Su experiencia la lleva a interesarse de una manera más profunda por encontrar respuestas a las situaciones que ya enfrentaba en el campo profesional, así como la dificultad de llevar a cabo un ejercicio profesional con “pocas herramientas”, de tipo formativo, tanto teóricas como prácticas. Como señaló Freire: “Así (...) el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos, errores” (Freire, 1994, p.45). Se puede reconocer en esta experiencia una formación simultánea en la escuela normal y en la vida profesional, con ventajas y desventajas, pero que finalmente en el contexto de la época se vio como viable y posibilitó el desarrollo de un sentido de la responsabilidad como docente frente a grupo, que se evidencia cuando la maestra declara, “quiero hacerlo bien”. Aquí un fragmento del relato:

[...] un día la directora nos informa de la bolsa de trabajo, que necesitaban tres educadoras en una guardería en San Ángel. [...] Anteriormente había sido un hospital

infantil para personas con bajos recursos, posteriormente pasó a las Damas de San Ángel y es una guardería. Entonces nos incluimos tres compañeras como educadoras y ahí propiamente empecé a ser maestra, al paralelo de formarme en la normal y enfrentarme a un grupo de práctica. Mi primer grupo era de 60 niños y de segundo grado. Cuando yo me paro enfrente de esos 60 niños digo: Dios mío ¿qué es esto? Y los niños me dijeron: maestra ¿qué hacemos?. Yo no tenía entonces noción de lo que era organizar un grupo, de lo que era el aprendizaje, de lo que era un niño. Entonces traté de organizar por equipo, el salón no me daba y los saque al patio, pues vamos a jugar, los que quieran jugar fútbol de este lado, los que quieran jugar a la casita de este. Y de esta manera empecé a hacer mi docencia. Ya posteriormente la directora nos fue orientando. Yo empecé a hacer muchas preguntas en la normal, me quedaba al final de las clases preguntando a los maestros, algunos me orientaban, otros me decían: ¿por qué tu preocupación? y bueno, pues decía: es que yo ya me metí a trabajar y quiero hacerlo bien. Y creo que fue una época compleja cuando te enfrentas con pocas herramientas a tomar la decisión de orientar un grupo, es como muy complicado y sientes al mismo tiempo una gran responsabilidad. E3130416S1.

En el siguiente relato otra maestra comparte sus recuerdos del primer grupo de educación básica que le fue asignado en una escuela unitaria inserta en una población rural, en situación de extrema pobreza. La maestra es enviada como directora encargada a esa escuela, con la encomienda de resolver todo desde lo administrativo, lo pedagógico y lo operativo en términos de espacios, limpieza, etcétera. Es significativa la manera como la maestra expresa el recuerdo de su edad, como sinónimo de juventud, de ímpetu y de vigor para emprender su carrera docente, “¡18 maravillosos años!”, así recuerda el ánimo con el que se insertó a la docencia, iniciando una campaña de nutrición con las madres de familia, hasta que se topa con una realidad fuera de su alcance, “si sabemos que eso hay que comer, pero no tenemos”, choque que fue muy importante para su visión del rol social de un docente. Aquí un fragmento de dicho relato:

[...] empecé a trabajar muy chica, a los 18 años [...] Fue un jardín de niños unitario en un ranchito [...] Había una extrema pobreza en ese entonces, ahorita ya no, pero entonces si había extrema pobreza, [...] Me acuerdo que llego con el comisario y le digo: pues es que yo soy la maestra y ya me dice: ¡Usted! ¡Tan chiquilla! (risas) Y yo chaparra, flaquilla y de 18 años, ¡18 maravillosos años! Entonces me dijo: venga vamos a entregarle. El comisario te entrega todo, yo era la directora encargada porque te asignan, eres la maestra del grupo, eres la del aseo, eres la de todo. Entonces era un jardín de niños donde van niños de todas las edades, es un grupo único y un grupo donde pues tienes que atender a todos los grados, pero te encuentras con un problema [...] La supervisora decía: no tengas un grupo tan numeroso. Yo tenía 56. -¡Es que no puedes tener un grupo tan numeroso!- me decía. -¡regresa a los más chiquitos!- Pero ¿cómo los regresas? Si te llegan y te dicen: ¡Maeta [sic] ya vine!, me acuerdo que hasta

descalzos algunos llegaban [silencio] y ya vine y -¡abele!- [sic]. Y te tocan y todo para que les abras para entrar, entonces yo nunca pude retirarlos. La verdad esa experiencia en ese jardín de niños fue muy bonita, ahora recuerdo lo que yo hacía y digo: ¡Ay! Creo que no estaba tan mal, algunas cosas digo si estuve mal, pero el primer año si te marca, te marca mucho, mucho el trabajo con los niños y en esa comunidad de verdad me marcó mucho porque tuve experiencias muy bonitas [...] Yo digo cosas que luego la realidad te hace cambiar visiones ¿no? Por ejemplo, yo me acuerdo que llegué con este ánimo de: es una comunidad rural, hablemos de nutrición. Entonces ya me puse a platicar de la nutrición y que el pescado y que la alimentación, hasta que me dicen las mamás: sí maestra, sí sabemos, pero no tenemos qué comer, [...] tenemos esto, esto, esto[sic] entonces dices: si es cierto. E5240616S1.

Un recuerdo altamente significativo para la maestra, cuando comparte que su reflexión iba en el sentido del impacto que le causó darse cuenta que a las comunidades no se les llega con campañas que desconocen sus condiciones, sus necesidades. Así mismo es necesario identificar que, desde su perspectiva, esto también tuvo un impacto incluso en otros integrantes de la comunidad, cuando el dueño de una tienda por iniciativa propia contribuyó con un pastel para la convivencia. Por otra parte, reconoce que empieza a desarrollar un sentido de cercanía con la comunidad, el cual fue necesario para su quehacer profesional, y afirma: “yo creo que con eso me fui ganando a la misma comunidad”. Así comparte su forma de mirar y significar el ser docente desde esa primera experiencia que no sólo cumple una función formal en un aula, sino que cumple también con un rol social, que forma parte de una comunidad: “ser docente no es llegar y dar tu clase y vámonos ¡no!, tienes que conocer a la comunidad, tienes que conocer a los padres, tienes que conocer a los niños, de dónde vienen”. A continuación parte del relato que comparte:

Me acuerdo que fui junto con la doctora de otro ranchito que era con quien iban, la invité y también muy joven, pues apenas había llegado y pues las dos así [sic]: ¡Vamos! a platicar y hagamos campañas de todo, de higiene. Llegó un momento en que dije: no se llega a la gente así, con campañas no es cierto. Entonces a los 18 años de eso me acuerdo y me impacto muy fuerte [...] Les digo: a ver qué vamos a hacer para el convivio de los niños. Y pues esta idea de que hagamos, traemos y todo y dicen: pues les hacemos unas tostadas. Y yo pues qué bien y les digo: de ¿qué? Y ya una dice una mamá: yo traigo crema y otra dijo yo traigo repollo, col, lechuga. Y yo dije ¿qué más? Y ya pues con crema maestra, y yo traigo poquita salsa y otra que yo también. Era una comunidad pobre y yo: ¿qué más? Y una dice: pues la crema les gusta mucho a los niños. Y yo dije: la crema es un acompañamiento no es lo fuerte de la tostada. Me

acuerdo que ya pues a mí me impactó mucho eso, dije: ¿cómo? ¿cómo les voy a dar eso? [...] Mi mamá me acuerdo que me dijo: dile a tu papá que te compre unos pollos y yo te preparo unos pollos y que te compre bolillos y les hacemos tortas y les llevas y les haces tortas de pollo [...] Yo creo que con eso me fui ganando a la misma comunidad, [...] Había quien si comía sus tostadas, pues les gustaban, pero aparte las tortas. Los niños con aquel gusto comiéndose una torta de pollo, como que no esperaban y era mucha hambre la que tenían. Ya un señor que tenía una tiendita de abarrotes ahí pegada y también era taxista, rápido se fue y compró un pastel de este vuelo [con los brazos forma un gran círculo en alusión al tamaño del pastel] Y llevó pastel así como diciendo: pues es que hay que contribuir [...] Entonces llega un momento en el que digo: ser docente, es ser sensible también a esas cosas, ser docente no es llegar y dar tu clase y vámonos ¡no! Tienes que conocer a la comunidad, tienes que conocer a los padres, tienes que conocer a los niños, ¿de dónde vienen? Cuando llegaba la supervisora y me decía: ¡corre a estos niños! ¡éstos niños no deben estar aquí!, tú dales atención a los de tercero. Y yo decía: pues qué insensible, o sea no puedes decirles a los niños que no cuando son hermanitos, cuando el más grande lleva al hermanito chiquito. E5240616S1.

Otra de las maestras del estudio comparte una experiencia laboral en el extranjero que vincula con su formación docente y reciente egreso de la licenciatura como una experiencia significativa, dado que representó salir de casa ante una situación compleja familiar, lo que le ofreció otras posibilidades en términos de desarrollo profesional, laboral y personal como refiere en su narración. Resalta la importancia de su estancia en el extranjero dada la extensión que utiliza para hablar de dicho recuerdo (dos cuartillas), a diferencia del recuerdo con el primer grupo de educación inicial que le toma contar en dos líneas. De manera que la maestra recuerda como hechos significativos trabajar en el cuidado de un niño con algunas dificultades menores de atención, lo cual le permite conocer de cerca el funcionamiento de la escuela del niño, así mismo otros espacios educativos no formales, los cuales identifica como un acercamiento importante al modelo educativo de otro país, en suma, el cúmulo de experiencias en dicha estancia en el extranjero representa una experiencia formativa como docente cuando señala “también me formaron, no de formación inicial, pero sí fueron formadoras”. En el siguiente relato expresa esas significaciones:

Del primer jardín donde trabajé tomé un grupo de maternalitos, chiquititos, creo que fue nada más un año, bueno no recuerdo bien. Y terminando esa parte, terminando ese año, decidí hacer un viaje por situaciones familiares, quería aprender inglés y escaparme un poco de casa. Entonces, decidí hacer un viaje y renuncié a mis dos trabajos y con lo que había ahorrado estuve [...] once meses [...] trabajando ahí de nana. Con eso que ahorré pues me fui de viaje con mi hermana que también escapó de casa a España [risas].

Bueno hubo una situación familiar fuerte que nos hizo tomar esa decisión para pensar las cosas desde afuera. Bueno, cosa que sirvió mucho [...] Entonces encontré una familia que tenían un niño que les llamó la atención que yo fuera maestra, porque el niño tenía dificultades de atención, no era discapacidad ni nada, sólo era distraído, la mamá pensó que era buena opción tener una maestra de nana. Pero bueno, aprovechando esa situación hubo mucha apertura de la mamá y de la maestra, tenían una amiga que tenía unas ludotecas, que eran de juego libre pero si controlado por tiempos [...] Entonces tuve varias experiencias que yo me busqué para seguir trabajando en lo mío. Viví esa experiencia, iba como voluntaria a trabajar ahí algunos días [...] También busqué una escuela de niños sordos, hice varias cosas alrededor de lo que yo hacía y con el niño que yo cuidaba, pues también con esta situación de que era distraído y demás, yo lo hablé con la mamá, entonces a veces iba de oyente. Visité varias veces el jardín de niños, ahí hay nada más un año de preescolar, a los cinco años van los niños y ya pasan a la primaria [...] Esas fueron experiencias bonitas que también me formaron, no de formación inicial, pero sí fueron formadoras. E4190416S1.

El relato de otra maestra comparte los recuerdos de su primer acercamiento a la docencia en el nivel de licenciatura en espacios universitarios. En él es posible identificar que aun cuando inicia la docencia en el nivel licenciatura muy joven, afirma la necesidad tanto de la formación teórica como de la experiencia en el ámbito laboral para ser maestro y reconoce su carencia en ese momento de iniciarse en la docencia. Es importante hacer mención que considera su ímpetu por la docencia cuando señala “siempre dando de más y muy consciente de lo que podía dar y lo que no”. Por otra parte, su inserción simultánea en un proyecto de trabajo comunitario en la Universidad donde ella misma se formó, le permite incorporarse a otros ámbitos laborales que enriquecen finalmente su formación profesional. Se trató de “un proyecto integral”, como ella lo nombra, donde se desarrollan diversas áreas de atención comunitaria, desde una concepción más amplia sobre la trascendencia social del desarrollo de una comunidad, que diversifica la trayectoria profesional de la maestra. En su relato se encuentra el siguiente fragmento:

[...] entonces digamos que formalmente yo empiezo a dar clase a los 23 años, ya como titular de un grupo y en licenciatura. Siempre me pasaba con los grupos los primeros años: ¿Tú eres la maestra? ¡Claro!, si ¡yo soy la maestra! [risas]. Con esta cara de chamaca, pero siempre dando de más, y muy consciente de lo que podía dar y lo que no. Toda la parte de la línea educativa por supuesto, pues daba materias como muy básicas, bases psicológicas, cuestiones relacionadas al aprendizaje, introducción a la psicología.

Consciente de que un maestro tiene que tener experiencia laboral y no nada más teórica, pues yo dije lo que puedo dar es esto. Entonces paralelamente en ese año me contratan también para proyectos, con esto que yo había trabajado en la Universidad Marista. Fue el inicio de la fundación del Centro Integral de Desarrollo para la Universidad, que ese fue el planteamiento que hicimos. Fue dar una atención no aislada, sino hacer una clínica psicológica con trabajo comunitario, con asesoría legal, con bolsa de trabajo, un trabajo más integral, y nos mandan llamar los dos maestros que quedaron al frente del centro, a las que ellos consideraron fuimos las fundadoras del trabajo en la comunidad en Tláhuac. E2070416S1.

Se puede identificar al menos cuatro aspectos sobre sus primeros acercamientos a la docencia, los cuales determinan la manera en que es resignificada dicha experiencia: primero, el ímpetu de la juventud, como un elemento que les permitió hacer de su profesión una posibilidad de dar más, que desde su discurso se encuentra anclado a la necesidad de implicarse con la comunidad, posibilitar un impacto social mayor y, al mismo tiempo, el mostrar las exigencias que implica desarrollar su profesión en ámbitos complejos, de vulnerabilidad social y de extrema pobreza.

Otra maestra del área de acercamiento a la práctica docente narra su primer contacto con las estudiantes en la escuela normal. Se trató de su primer grupo, de cuarto año, en el contexto de una reciente implementación del modelo curricular de 1984, que situaba a la normal como licenciatura. Narra que su principal dificultad estaba en encontrar la huella de una colega anterior, a quien considera tenía una visión más tradicional de la función del formador y el choque con diferentes estilos de docencia, y lo expresa así: “cuando yo llego con un estilo un poco más abierto, más flexible, más democrático, las primeras sesiones se me hacían como complicadas porque ellas esperaban que yo les dijera qué hacer”. En este sentido la maestra sostiene que su manera de ser formadora se orienta a plantear retos a las alumnas: “yo planteaba ideas y por equipos planteemos soluciones ante estos problemas”, es decir, colocar a las estudiantes en proceso de problematizar las situaciones que viven en la institución de práctica escolar y posteriormente generar el planteamiento de soluciones; este abordaje llevaba a

un conflicto con las estudiantes, quienes estaban acostumbradas -en los años anteriores de su formación- a presentar una carpeta didáctica con ciertos requisitos, materiales didácticos y planeaciones de igual manera para todas, sin problematizar las condiciones de su aula, de su grupo, y el acompañamiento de su educadora titular en su institución de práctica, “yo decía bueno pues en ¿dónde están ustedes? que conocen al grupo [...] en toda esta realidad y con una tendencia que se forma de docente en la investigación” la maestra recuerda entender el modelo de formación, el cual desde el plano curricular dirigía la formación del docente a un nivel de licenciatura, lo cual implicaba entonces, un docente que con herramientas de investigación, debía aprender a plantear los problemas que enfrenta en aula y posibles soluciones, “yo vine a plantear lo que entendí del currículum, lo que sabía del currículum y este... pues las chicas se ponen un poco shokeadas [sic], porque ante los retos, yo les decía, bueno pues ¡ustedes van a ejercer en pronto! [...] a ver ya no va a estar la escuela, a ver ¿cómo van a resolver problemas?”.

Parece que estas primeras experiencias enfrentaron a la maestra a prácticas docentes previas que no correspondían con el plano formal del currículum. Esto remite, por un lado, a la problemática de la comprensión del modelo curricular y, por otro, a la gran distancia que existe entre un plan de estudios y la puesta en marcha del mismo, respecto a contenidos y propuestas didácticas que desarrollan los formadores en la escuela normal, así como el discurso de que no todos los formadores han entendido el modelo de la formación docente. Esto permite plantear las siguientes interrogaciones: ¿Quiénes si entienden el modelo curricular?, ¿De qué depende entender dicho modelo? El relato a continuación muestra dichas experiencias:

[...] y nos encontramos con un grupo que sí venía he de reconocer, y ellas también lo reconocieron en su oportunidad, que venían con una docente que había venido trabajando con ellas [...] Con un estilo muy tradicional, cuando yo llego con un estilo un poco más abierto, más flexible, más democrático, las primeras sesiones se me hacían como complicadas porque ellas esperaban que yo les dijera qué hacer no? Entonces cuando yo planteaba ideas y por equipos planteemos

soluciones ante estos problemas, entonces, pues dije a ver ¿qué pasa? Un día me senté con ellas y les dije: miren como que no sé qué está pasando, como que no estamos fluyendo igual ¿no? Y yo sinceramente quiero que me digan. Y pues ellas me confesaron que la maestra [...] traía las cosas y así se hace porque se tiene que poner así la carpeta, porque se tienen que hacer así los materiales, se hacen las planeaciones, ella las revisa, ella las supervisa y yo decía: bueno pues ¿en dónde están ustedes? que conocen al grupo y en ¿dónde está lo que la maestra quiere trabajar con su grupo? Y ¿dónde están los niños? ¿no? [...] en toda esta realidad y con una tendencia que se forma de docente en la investigación. E3130416S1.

Se puede decir por tanto que en la escuela normal existen discursos instituidos, que se reconocen no sólo por los formadores sino aún por quienes forman parte del equipo directivo, de la gestión institucional. Así lo recuerda la maestra en la expresión de una autoridad académica en aquel entonces:

Yo creo que vas en el camino correcto [...] Hay que considerar que algunos de nuestros compañeros todavía no han comprendido el modelo y la llevan más en sus certezas, como en estas situaciones de una práctica más conservadora, más tradicional. E3130416S1.

Más adelante la maestra señala la implicación que para ella tiene en su experiencia, su comprensión del modelo curricular. Su narración nos muestra, por un lado, la preocupación del formador en torno a desarrollar prácticas con las estudiantes que podrían estar en contra de lo que señala un modelo curricular y, por otro lado, la aceptación de una necesaria actualización profesional de los formadores en función de las exigencias del currículum, como puede leerse a continuación:

Comprendes también como formador que no puedes ir en contra de lo que es un modelo de formación y que te reta constantemente también a prepararte, entonces, a partir de ahí también me surgieron otras inquietudes. Yo procuraba, siempre he procurado actualizarme, capacitarme. E3130416S1.

En la experiencia que otro maestro comparte en torno a su incorporación en la escuela normal, a finales de los años setenta, destaca que distingue una ventaja debido a la experiencia de haber participado en el diseño curricular del primer curso impartido. Sin embargo, el maestro reconoce que la dificultad residía más bien en la relación que establecía con las estudiantes debido a su edad dado que

como formador, es necesario establecer una relación estrecha como condición para el aprendizaje. Dicha significación se expresa en el siguiente relato:

Entonces yo venía y daba clases de educación física generalmente a alumnas de tercer y cuarto año, que tenía la misma edad yo que algunas de ellas y en el verano se daban cursos de nivelación pedagógica y licenciatura abierta para maestras en servicio [...] Así fue cuando llegué a tomar el primer grupo ya formalmente de Educación Física Preescolar. Y eso si lo sabía porque había formado parte del equipo técnico para formar el Programa de Educación Física Preescolar, y yo fui parte de ese equipo técnico, entonces, si lo conocía bien el programa [...] Esa era la asignatura que impartía y eso no me costaba mucho trabajo, el trabajo me costaba cuando me hacían bolita [risas], entonces era una relación. Tenía que ser una relación muy cercana, o sea de ahí surgieron muchas amistades muy cercanas que hasta la fecha seguimos conservando. E1080316S1.

La reconstrucción de esa experiencia permite identificar que el maestro considera para el aprendizaje significativo una relación con las emociones; esa relación le permite vivenciar a las estudiantes experiencias nuevas y significativas, en las cuales salir del aula y llevarlas, por ejemplo, de campamento representa justamente un hecho relevante en la vida de las estudiantes, establece una relación en su discurso con la esencia de ser maestro, es decir, con la responsabilidad de ofrecer experiencias de vida significativas a las estudiantes que les permitan un desarrollo más integral, más allá del aula en la escuela normal.

[...] pero la esencia de ser maestro está en el compromiso que tu asumes, cuando te plantas frente a un grupo. Entonces te tienes que preparar, tienes que actualizar, tienes que ser muy dinámico, tienes que buscar alternativas de enseñanza y tienes que salirte del aula. Yo estoy convencido de que lo esencial se aprende a través de las emociones ¿sí? Las emociones se viven de diferentes lados, yo que he hecho campamentos, mis alumnas de hace 40 años o de hace treinta y tantos años, se acuerdan de esta escuela porque fueron a un campamento y cantaron en una fogata ¡sí! Y eso es emoción ¡sí! La experiencia de estar frente a una fogata de cantar frente de ella, de estar al lado del otro. E1110316S2.

En otro ejemplo, una maestra comparte su experiencia en el plan de estudios 1999, en relación a su acercamiento e implicación con el modelo curricular y la implicación con su primer grupo. En este relato se muestra la interpretación del currículum, considerado desde un cúmulo de experiencias y referentes previos de su formación, cuando dice: “me parecían simples, desde la referencia que yo tenía

disciplinadamente”, es decir, identifica que únicamente hay que seguir las lecturas de una antología, lo que no considera adecuado, ya que algunos referentes al paso del tiempo caducan de alguna manera. Por ello, la función como formador tiene que ver con una idea de trascender como una figura importante para los estudiantes lejos de ser un mero repetidor de una antología, sin embargo, con la preocupación de atender al mismo tiempo la exigencia institucional, así la maestra señala:

Ya cuando tuve grupo me dedique a leer, a leer [sic], a buscar opciones, y a conocer los programas de estudio, que ese fue otro shock [sic]. Me parecían anticuados, incluso tener que basarme en una antología, donde describen los propósitos del curso. Me parecían simples, desde la referencia que yo tenía disciplinadamente. Yo tenía además otra idea de cómo trabaja un universitario [...] Cada semestre era tener que revisar obligatoriamente ciertas lecturas que a mi juicio estaban rebasadas o ya no estaban actualizadas. Entonces lo que tuve que hacer y ahí le tuve que aprender mucho didácticamente fue a balancear contenidos para ver y no perjudicar a las alumnas en función del examen de conocimientos que presentaban respecto a los contenidos del programa, y poderles complementar opciones más actualizadas y eso también me estresaba. Me faltó el tema cinco punto uno, punto dos y eso me estresaba muchísimo. Y en mi afán de hacerlo bien y de aprender y de la especificidad de formar en la licenciatura en educación preescolar, es decir, qué les puedo aportar yo desde mi formación como psicóloga y socióloga, eso creo que me llevo un par de años aprenderlo. E2070416S1.

De esta manera la maestra expresó, por un lado, preocupación por no perjudicar a sus estudiantes cuando se enfrentan a las evaluaciones de gran escala, centradas en la declaración conceptual de contenidos de los cursos del plan de estudios. Reconoce además que para la formación docente es necesario, mostrar referentes teóricos más actuales como parte de las acciones de un formador, con el propósito de enriquecer la formación de las estudiantes. En este sentido el relato muestra un recuerdo en torno a la dificultad para incorporarse al aula, así como, el desarrollo de un estilo propio de docencia desde sus referentes universitarios, y las dificultades para incorporarse en relevo de una maestra que se jubila, cuando recuerda:

Empecé a dar una materia que se llamaba Entorno Familiar y Social, sustituyendo además a una maestra que se jubiló. Entonces el grupo por supuesto [silencio] ella les había dado la parte uno y yo les di la parte dos, fue el shock [sic] para empezar la diferencia de edades, la diferencia de los estilos didácticos, ese grupo en

general me costó mucho trabajo por el tema de: ¿Tú quién eres? ¿Eres la nueva?
¡Estás muy joven! E2070416S1.

La maestra identifica que tanto su edad como su estilo didáctico representaron una serie de dificultades en torno a su aceptación como maestra con el grupo. Esto nos deja ver que la expectativa de las estudiantes se encuentra anclada en el imaginario de un formador que debe contar con una amplia antigüedad y, por tanto, experiencia para encontrarse al frente en el aula. Sin embargo, la maestra se considera portadora de un estilo didáctico diferente a la maestra que le precedió en el grupo, al respecto explica:

Si yo miro a la educación como un acto de construcción, de libertad, literal de liberación, entonces, tendría que ponerme en un papel en donde no soy el que tiene el poder. Eso lo he tratado de hacer aunque no es fácil cuando tienes como todas estas prescripciones institucionales. Entonces es como curioso cuando hago un proceso de autoevaluación, obviamente todo un sistema de coevaluación basado en rúbricas, cosas así, no es tan abierto [...] Genero criterios y generar en ellas procesos de concientización, y cuando me comparten sus experiencias o me buscan en los pasillos y me dicen: -es que le quiero compartir tal o cual cosa-, o -fíjate que esto que tu dijiste en clase, busqué y encontré-. Entonces digo: ¡claro! hay una reciprocidad y el otro le está generando un reflejo, le está generando como tal un impacto, lo que se está trabajando en el grupo y no es, yo le genero ¡no! Es: nosotras construimos en función de que yo me presto y que yo estoy dispuesta y me abro a la experiencia de compartir con ellas. E2070416S1.

En este sentido la maestra comparte las acciones que desarrolla con sus grupos en torno a la evaluación, en donde se reconoce en un modelo distinto al tradicional, desde su forma de acercamiento a las estudiantes, cuando dice: “tendría que ponerme en un papel en donde no soy el que tiene el poder”. Enfatiza en su discurso que no se reconoce en un papel tradicional, frente a lo que busca otro tipo de acercamiento con las estudiantes, a través de diferentes acciones en su aula, en busca de “generar procesos de concientización”. Es así que la maestra se mira, se construye como una docente distinta tanto por las respuestas que tiene de sus alumnas, como por la relación que construye desde el encuadre, con estudiantes de nivel superior capaces de participar de una manera más activa en el aula; en sus propios términos: “se los digo también a ellas, a ver somos adultos y entre adultos las cosas se acuerdan, se hablan, se someten a crítica

también y estoy abierta a eso”. En éste sentido la maestra señala en relación a sus mayores satisfacciones en la escuela normal:

Ahí creo que definitivamente es la relación, no es la relación en sí misma lo que me genera la satisfacción, no es el hecho de establecer la relación con las estudiantes, establecer la relación con las estudiantes es una condición necesaria para poder generar mayor aprendizaje o generar el ambiente para que se dé el aprendizaje. Entonces, es una onda [sic] como también muy humanista, es decir, ante todo lo primero que hay que generar son estas condiciones. Me ha generado mucha satisfacción saber que esto también lo he construido, no fue así con mi primer grupo, saberme más abierta, más flexible y sobre todo más auténtica en la forma en que yo doy la clase. O sea la forma en que ejerzo mi docencia, pero no desde el discurso y eso como una de las grandes satisfacciones y ver que eso tiene un impacto en las estudiantes, es decir, cuando yo veo que ellas interiorizan en su experiencia lo que yo comparto de manera conceptual, procedimental, vivencial ¿no? Y que les es significativo y lo llevan ellas después a sus escenarios educativos de práctica, eso me genera mucha satisfacción porque digo: ¡ahh! entonces si estoy haciendo, lo estoy haciendo bien”. E2130416S2.

En este relato se podría encontrar que para la maestra, entre las mayores satisfacciones se encuentran las estudiantes, es decir, la relación de confianza que ha logrado identificar como un elemento relevante incluso para el establecimiento y desarrollo de un ambiente de aprendizaje; ella da cuenta que no logró esta condición con su primer grupo, cuando explica: “no fue así con mi primer grupo, saberme más abierta, más flexible y sobre todo más auténtica en la forma en que yo doy la clase”. De este modo en su narración muestra la concepción sobre su práctica docente, es decir, la práctica que ha desarrollado en los ocho años de antigüedad. Por otro lado reconoce: “me ha generado mucha satisfacción saber que esto también lo he construido”, es decir, en el discurso se identifica la construcción del formador como un proceso que se desarrolla en el ejercicio de aula que a su vez permite, reconocer que hace referencia principalmente a los aspectos que inciden en lo que considera establecer vínculos significativos con las estudiantes y que también relaciona directamente que dichas prácticas de mayor acercamiento entre docente y estudiante se ven reflejadas en las prácticas escolares de las estudiantes cuando ellas logran establecer vínculos importantes a su vez con sus alumnos.

En otro relato, una maestra reconoce su experiencia de docencia en la escuela normal y su mayor satisfacción vinculada con los logros y procesos de aprendizaje de sus estudiantes, mismos que la formadora ve reflejados en las prácticas escolares de aquéllas, así como en algunos trabajos de titulación. , desde la experiencia de la formadora reconoce que no todos los procesos de titulación han sido satisfactorios, en su discurso se puede advertir que la mayor satisfacción se encuentra relacionada con su incidencia en la construcción del ser docente de sus estudiantes. Así el relato nos muestra dicho sentido:

[...] yo creo que las mayores satisfacciones son con las alumnas, cuando las ves trabajando, cuando las ves creciendo, cuando las ves que van entendiendo las cosas que has estado trabajando durante mucho tiempo, y sobre todo ver esa transformación, pues yo creo que es la mayor satisfacción; verlas, proponer cosas con los niños, verlas trabajar, verlas reflexionar sobre lo que hacen. [...] También algunos trabajos de titulación que he apoyado, no todos, puedo decir, no todos, algunos han sido tremendos, pero algunos también han sido muy satisfactorios. En realidad que mi mayor satisfacción es ver, ver cómo lo que uno aporta a las alumnas y verlo ya reflejado en lo que ellas van asumiendo como maestras, incorporando a su formación, a su constitución de ser docente. E4190416S1.

Las concepciones que se despliegan en el discurso sobre el buen formador se relacionan con el modelo curricular y con la práctica docente no tradicional. La forma de construir el ser formador de los entrevistados está anclada a su formación inicial, sea como normalista, universitario o mixta, así como a los primeros años de ejercicio como docente, como una forma de construcción del ser formador, de manera que la reconstrucción de las primeras aproximaciones a la formación de docentes así como los años posteriores de docencia se encuentran ancladas a las diversas formaciones desde dónde miran los entrevistados a la formación inicial de docentes, es decir, desde sus referentes ya sea de formación docente, de formación universitaria o de una formación mixta. Se observa también la reafirmación del discurso sobre la identidad del docente como una construcción social e histórica, debido a que los relatos demuestran un acercamiento tanto a la idea fundacional del maestro-sacerdote-apóstol, como a la concepción del maestro-profesional.

Por otra parte, el rumbo de las trayectorias de vida, nombradas como vidas dedicadas a la docencia, se vincula por un lado con las influencias biográficas que determinan elecciones sobre la profesión docente. Además, se articula con el señalamiento constante sobre la trascendencia en la vida de sus alumnos. Esto me permite definir de manera muy clara que la profesión docente se mira y construye como un sentido de vida²² para las docentes.

Es justamente en la capacidad de movimiento permanente, construcción y reconstrucción donde se encuentra el sentido de vida. Como señala Paulo Freire (2003) al aludir a la concepción de educadores y educadoras:

“Los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos. (...) El mundo de la vida es un mundo permanentemente interminado, en movimiento. Sin embargo, en determinado momento de nuestra experiencia histórica, nosotros, mujeres y hombres, conseguimos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir” (p.19, 20).

²² El concepto sentido “puede usarse para designar alguna tendencia o dirección que sigue una cosa o un proceso. Por tanto, sentido de vida se entiende como una fuerza que motiva y otorga un valor a la actividad humana. Ferrater de Mora, José (1979) Diccionario de Filosofía. Volumen IV. Sexta Edición. Pág. 2992.

Este capítulo aborda el contexto institucional desde la reconstrucción narrativa de los entrevistados, que están ubicados en un momento histórico y en un espacio específico:²³ la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Este tiempo-espacio determina y configura la acción humana, en este caso, en el que los sujetos desarrollan una serie de procesos en su inserción a la escuela normal, que he denominado de apropiación en sus funciones como formador, así como de acercamiento a las diversas formas de organización académica, trabajo colaborativo y de implicación en relación a su paso por la gestión de la institución. Por apropiación entiendo la interpretación de las diversas funciones que al formador le son asignadas de manera formal en el desarrollo de su práctica profesional, mismas que va definiendo en torno a la construcción de su ser docente y que se concretan en una serie de acciones. Por acercamiento entiendo aquellas aproximaciones a la dinámica de interacción entre formadores en los espacios de trabajo colegiado. Por implicación entiendo la manera de asumir distintos cargos en la gestión institucional, mismos que son claramente identificados en una estructura organizacional, pero que son impactados por la huella de las decisiones y acciones de quienes los asumen.

La relevancia de identificar los procesos de apropiación²⁴ de los formadores en la Normal de educadoras se debe a que dichos procesos han permitido su incorporación a la institución como parte de la planta docente en un sentido funcional

²³ “El sentido de la investigación en las historias de vida es conectar narrativas personales (...) con su contexto sociocultural, histórico e institucional” (Bolívar, 2014, p.716).

²⁴ Por procesos de apropiación se entiende al “Yo y su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, así rehúye, revalora, abraza o reformula lo que la cultura le ofrece, de acuerdo a Kenneth Gergen (Bruner, 1991, p.110). La acción humana no puede ser definida de forma adecuada en la dirección de dentro hacia afuera o sólo factores intrapsíquicos (...) la acción humana para poder ser explicada, necesita estar situada, ser concebida como un continuo mundo cultural” (Brunner 1991, p.106).

y, además, en el sentido de los procesos subjetivos.²⁵ Me refiero a la incorporación a una institución educativa que tiene cargas históricas, simbólicas, reales e imaginarias; esto nos permite considerar, de manera amplia y compleja, la conformación de una institución educativa y los procesos subjetivos de apropiación de la misma. Estos procesos se explican a partir de la reconstrucción de la experiencia²⁶ que los sujetos evocan en su discurso, en relación a sus experiencias en su ingreso, recuerdos significativos, principales dificultades y satisfacciones respecto a su quehacer profesional como formadores inmersos en una lógica institucional.

4.1 Recuerdos en la inserción como docente a una escuela normal

Se puede decir que los sujetos que conforman las instituciones educativas, cuentan con una serie de significaciones que dotan de sentido a su incorporación y permanencia en dicha institución. Estas significaciones están ancladas en las dimensiones personal, profesional y laboral. De manera que “los sistemas simbólicos consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias-unas significaciones...)” (Castoriadis, 2013, p.187) Por tanto dichas significaciones son parte fundamental para la comprensión del fenómeno institucional visto desde los sujetos, porque el sujeto es portador de significados.

²⁵ Por procesos subjetivos, se entiende lo relativo al modo de pensar o de sentir del sujeto, y no al objeto en sí mismo, por tanto, en oposición al mundo externo (RAE). Siendo así las experiencias reconstruidas del ser docente se entienden como diversas formas de subjetividad.

²⁶ Por experiencia se entiende como la manera en que los sujetos nos apropiamos de lo que vivimos, en la medida en que le otorgamos sentido, así la experiencia narrada no es seguramente la experiencia vivida, es una representación construida, una configuración de la primera experiencia. (Delory-Momberger, 2014, p.702).

Por un lado, la institución educativa cuenta como tal con una serie de normas, disciplinas, organización, funcionamiento y, por otro, el formador de docentes como sujeto cuenta con una carga biográfica y experiencias formativas académicas, laborales, etcétera que le permiten construir una serie de significaciones a su práctica profesional cotidiana, lo cual nos lleva a comprender e interpretar a la institución educativa desde un lugar más complejo. Así el análisis se centra en la designación de la función, así como en los procesos de apropiación de los sujetos, esto es, lo que dice la institución y cómo lo reconstruye el sujeto en su experiencia, es decir, entre el decir y el hacer, el designado y reasignado, entre el instituido y el instituyente. Es por esto que, a continuación, se desarrollan los relatos de las maestras en torno a los diversos acercamientos a las formas de organización académica que se desarrollan en la institución, así como las experiencias en torno al trabajo colaborativo con sus pares, los recuerdos significativos y apreciaciones respecto a su participación en dichos espacios como parte de su función docente y, finalmente, la reconstrucción de su experiencia en la gestión de la escuela normal.

Por lo que se refiere a experiencias de trabajo entre pares un maestro comparte su recuerdo, en torno a la experiencia como parte de un grupo colegiado en el modelo curricular de 1984:

[...] al poco tiempo me nombran como director de la academia de educación física, en el 84 la escuela se convierte en educación superior, y en ese tránsito de educación normal a educación superior, entonces pasamos de la academia por asignatura a la academia por grado, por semestre y entonces empiezan ahí la mezcla de todas las transformaciones: maestros de educación física, maestros de historia, maestros de geografía o sea y los juntas todos y vez que cada quien iba por su camino. Y sí nos costó un tiempo encontrar la ruta [...] sí sirvió porque eso permitió que la interrelación entre los maestros fuera mucho más abierta y el ingreso de maestros, en un 80% de maestros que ingresan no son de base normalista, entonces, vienen muchos universitarios que le vienen a dar otro toque a la formación. Yo creo que ahí la escuela falló en un tiempo porque no hubo una inducción a los maestros universitarios, una inducción a una escuela de formación, los dejamos solos y hacían lo que ellos sabían hacer como universitarios, pero no como formadores de una escuela normal. E1080316S1.

Se puede notar que el maestro recuerda la organización por Academias, tanto de asignatura como de grado, como posibilidades de compartir y enriquecer el

trabajo docente, dada la posibilidad del acercamiento a docentes especialistas en diversas áreas; reconoce que no fue un trabajo sencillo pero, al mismo tiempo, significó una experiencia positiva. Por otra parte, explica que en la incorporación de formadores que no provienen de una formación académica normalista, se manifiesta una responsabilidad de la institución que no promovió una inducción a las funciones de la formación docente. El maestro expresa así que quienes provienen de una formación universitaria requieren un proceso de inducción adicional a los que provienen de una formación normalista.

Respecto al trabajo colegiado, otra maestra comparte su experiencia a principios de los años noventa:

Me ubican en el área de Pedagogía, en la academia de Pedagogía, que en el modelo 84 es una de las academias más amplias; estábamos un promedio de veintitrés, veinticinco gentes en la academia. Bueno nosotros estábamos a cargo de lo que era observación de la práctica, la introducción al laboratorio y lo que son propiamente los cuatro laboratorios de docencia [...] Y bueno me doy cuenta cuando yo preguntaba a mis compañeras de academia, que no todas tenían certezas con el modelo, les planteabas la duda y como que empezábamos a discutir cosas. Había otras que sí, que también te daban mucha claridad y te orientaban y entonces, cuanto tú ya ubicas a esa gente, pues vas haciendo equipo de trabajo [...] Los maestros siempre hemos tenido necesidad de compartimos cosas, compartimos por ejemplo: cómo estás asumiendo un currículum, cómo organizas, cómo estás viendo a tus estudiantes ¿no? Y creo que las bondades que tuvo 84 [sic], fue como permitimos eso, sentarnos en estos espacios académicos, de diálogo, en la organización por cursos, con horas a la semana y con las academias. E3130416S2.

En este relato se puede ubicar que en el trabajo por academias la maestra explica que si bien existían una serie de discusiones respecto a lo que cada formador trabajaba en su curso, señala que no todos tenían certezas respecto al modelo curricular aludiendo al modelo de 1984, situación que incluso la lleva a conformar grupos de trabajo con aquellos quienes considera ofrecen “mucha claridad y te orientaban”, lo cual nos permite identificar que los grupos de trabajo que se van agrupando al interior de los grupos colegiados, más por semejanzas en la perspectiva sobre la formación docente, que por el hecho de pertenecer de manera formal a una asignatura o a un grado en particular. Más adelante señala la valoración que reconoce en estos espacios de trabajo colaborativo como parte de la dinámica de las instituciones públicas en contraposición a las privadas:

Una alternativa que miré fue incursionar en normales de iniciativa privada [...] ¿Qué me hizo valorar esa experiencia laboral? Tanto de la escuela privada como de la nacional, que la nacional nos pagaban todo el tiempo, te pagan el tiempo de reunión académica, de tu curso, donde te reunías tres, cuatro maestros que impartíamos el curso, y podías dialogar y saber de tus contenidos y la planeación, la organización de prácticas ¿no? [...] Eso me pareció a mí que era un acierto de la escuela, en ese momento de poder tenerlo, y tener las horas dedicadas a eso que fue un logro de 84 pagado [sic], a diferencia de donde yo iba, daba mi clase y no veía a nadie, la dinámica es distinta, la organización académica que sostiene todo un modelo curricular y que sostiene a la formación, entonces, eso me parece un acierto enormemente que mucha gente no lo valora. E3130416S2.

En la reflexión que comparte la maestra aparecen dos elementos que resultan ser orientadores para entender el trabajo colaborativo, por una parte señala la ventaja de contar con horas pagadas para el desarrollo de reuniones colegiadas que le permitieron compartir con sus colegas lo relativo al trabajo que se desarrolla con las estudiantes en formación en la Nacional de Educadoras; sostiene que logra reconocer dicha ventaja cuando incursiona en el ámbito de la formación de docentes en la iniciativa privada, dado que esa posibilidad es inexistente en dichos espacios, lo cual hace que mire éstos espacios de trabajo colaborativo incluso como un logro de un modelo curricular. Por otra parte, reconoce la importancia de la organización académica, dado que ahí es donde encuentra sustento el modelo curricular y la formación misma.

Otra maestra narra sus recuerdos sobre el trabajo colaborativo en la escuela normal:

Me fui enterando cómo funcionaba la escuela, que había diferentes áreas, que había que colaborar en las diferentes áreas, además de dar clases. Las juntas y además de todo lo que hay que hacer y pues bueno sí fue complejo ¿no? También la gestión de ese momento era muy compleja, por muchas situaciones y entonces pues por ahí yo creo que si viví la complejidad, pero yo creo que fue hasta el segundo semestre cuando lo viví como más [sic]. No sé si fue el segundo semestre o el siguiente año cuando lo empecé a sentir más fuerte, más pesado el trabajo, más exigencias, a veces hasta agresiones en los mismos espacios colegiados ¿no? Y bueno, yo creo que ese año ya empecé a sentir el rigor, pero pues fui entendiendo cómo de qué se trataba, en la marcha, porque nadie me lo dijo. Pues asimilando, preguntando, observando lo que los otros hacían y entendiendo cómo funcionaba la escuela. E4190416S1.

En esta narrativa la docente refiere la falta de inducción a todas las funciones de un formador, cuando señala que poco a poco fue comprendiendo, a su manera, la dinámica de la escuela, así como toda la serie de exigencias que ahora vive de manera cotidiana. Esto nos permite reconocer que aun cuando proviene de una formación normalista el proceso de inserción a la escuela normal no resulta tan sencillo. Por otra parte, alude a los espacios de trabajo colaborativo, en los que ha experimentado ambientes de agresión en algunas ocasiones, situación que no es ajena en narrativa de otros docentes que compartieron un sentido similar.

Otra maestra señala lo siguiente respecto al clima laboral:

Creo que el ingreso aquí es complejo en general, también por el tema de las plazas, es decir, cuando llegas a esta escuela, ¿quién te recomendó?, ¿quién te metió?, de mi decían que venía de la Dirección General porque mis horas son de allá, pero yo nunca trabajé allá, decían ahí viene la de la DGENAM²⁷ y yo ¡nunca trabajé en DGENAM! y la otra en los comentarios, de ¡que se regrese!, ¡este no es su centro de trabajo! Bastante hostil el tema, tuve dos, tres experiencias ya después como de mi proceso de adaptación. Estoy pensando como el primer año y medio, dos años, que sí fueron bastante hostiles y problemas que he tenido a lo largo de mi estancia aquí, justamente por esta falta de sensibilización, principalmente de la comunidad o de la planta docente. E2130416S2.

Esta narrativa se centra en las condiciones laborales, los tipos de plazas y su lugar de adscripción, en un ambiente de desconfianza y hostilidad respecto al ingreso y clave de adscripción de cualquiera que llega a laborar a la escuela normal. En su experiencia se trata de una condición compleja para la adaptación de cualquiera que, a su vez, deriva en dificultades para la construcción de espacios de trabajo colaborativo académicos pensados como espacios necesarios para compartir, reflexionar y mejorar la práctica docente.

Otra maestra señala que:

Cuando llego aquí yo tenía la idea de que la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños era la más privilegiada del país. Era la que contaba con instalaciones, con recursos y todo y que los de provincia pues éramos las pobres y no. Llego y me doy

²⁷ DGENAM. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

cuenta que no es así, es al contrario, las de provincia en todos los salones contábamos con un cañón, una computadora, inclusive una impresora para los chicos. Ellos ahí imprimían, como mandaban muchos de estos toners, entonces decía el maestro, en vez de que se sequen hay que ponerles impresoras a los alumnos ¿no? Entonces era lo que había. Entonces llego aquí y no tengo un espacio para mí. Duré como un mes en las banquitas del patio, porque a mí nadie me dijo que me podía ir allá arriba, [señalando los espacios de reuniones colegiadas]. Entonces tardé como unos 22 días en lo que me asignaron curso y grupo. Entonces me la pasaba en la biblioteca, temprano yo llegaba y me encerraba en la biblioteca. [...] Pero ni en cuenta ¿no? ni quien te dijera aquí puedes estar y todo. Y así fue como que un choque fuerte. E5240616S1.

En el relato de la maestra se puede encontrar una comparación entre la escuela normal de la que proviene y la Escuela Nacional de Educadoras, ya que suponía que, al ser una escuela normal ubicada en la Ciudad de México, tendría condiciones más favorables tanto en su infraestructura como en su funcionamiento. Su referencia era una escuela normal pequeña, donde tenían un grupo por grado, mientras que en la Nacional de Educadoras existen seis grupos por grado, y en promedio 35 estudiantes por grupo, con un total aproximadamente de 840 estudiantes en los cuatro grados de la licenciatura. Ella manifiesta que ante la magnitud de estudiantes que se forman en la Nacional de Educadoras el equipamiento debería, por supuesto, ser mayor y estar en mejores condiciones. Por otra parte, recuerda que no recibió ningún tipo de inducción a la escuela normal. Respecto a los espacios de trabajo académico señala:

Cuando yo llego aquí: que hay juntas por asignatura, que te reúnes por curso. Se me hizo bonito, porque dije: ya tengo con quien más compartir y construir cosas. Pero luego resulta que no siempre todo mundo se compromete y qué resulta: uno o dos haciendo toda la chamba ¿no? Entonces otra vez el compromiso y la responsabilidad, pero esa parte a mí me gusta, me gusta de compartir y que a ver hagamos, armemos ¿no? Y claro que si he tenido con quienes compartir y me va muy bien, eh, hay quienes se zafan. E5240616S1.

La maestra valora como una experiencia positiva que existan reuniones de docentes que comparten el mismo curso, dado que sus expectativas tienen que ver con la posibilidad de “compartir y construir cosas”; sin embargo, advierte que no todos los docentes se comprometen con esta posibilidad institucional, aunque finalmente expresa que si ha encontrado pares con los cuales ha logrado desarrollar dicho trabajo colaborativo.

Como se ha visto, el trabajo colaborativo aparece de manera recurrente en el discurso de las docentes entrevistadas como una dificultad. El clima laboral se ve afectado por la experiencia de que no todos trabajan con el mismo compromiso y responsabilidad, lo que genera tensiones laborales. Es así que los grupos de trabajo se van conformando a partir de la percepción sobre quiénes tienen una mayor disposición al trabajo y no necesariamente por la asignación a un espacio colegiado de trabajo. Así la “colegialidad artificial surge cuando las administraciones intentan imponer la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores a través de una reglamentación que exige un trabajo en equipo obligatorio fijo en el tiempo y en el espacio” (Romero 2011, p. 62). Por ello los espacios destinados para el trabajo colegiado no garantizan necesariamente el logro de una cultura de la colaboración.

Esta es la perspectiva de otro maestro respecto al trabajo colaborativo:

[...] pero eso que tenemos en la escuela de trayectos y tiempos para trabajo colegiado, lo hemos pervertido, o sea hay una perversión sobre esos tiempos y nada de producción. Pero cuando vez hacia afuera dices: ¡ah caray! Pues estamos re bien en esta escuela. Viene gente extraña a la escuela, ve la organización de la escuela, ve las cosas y se van muy emocionados, pero nosotros no nos reconocemos como tal, creo que es el paso que nos falta dar, reconocer la potencialidad que tenemos. E1080316S1.

El maestro señala que ha sido testigo de un reconocimiento externo sobre las formas de organización que se han establecido en la escuela normal, sin embargo, considera que no existe un reconocimiento de esa naturaleza al interior de la institución. Identifica que dichos espacios de trabajo colaborativo se han pervertido, dado que se cuentan con horas en la organización formal, pero en la práctica no existe ningún tipo de producción académica resultado de dicho trabajo colaborativo.

Por ello, como señala Romero, existe “una falsa creencia que asocia el trabajo en equipo con el trabajo en grupos que se reúnen en forma continua. Esto distorsiona el verdadero valor del trabajo en equipo, que se basa en el respeto de las capacidades personales y en la valoración de los espacios de trabajo individual que

refuerzan la potencialidad del trabajo en equipo. Existen así momentos para el trabajo y la reflexión individual y momentos para la reflexión y el trabajo grupal” (Romero 2011, p. 65,66). Dicho así podemos comprender que aun si las condiciones de organización formal, tiempo y espacio, se encuentran previstas en una institución, eso no garantiza que exista una colaboración tal que permita la mejora en la escuela normal. Podemos señalar, en síntesis, que las maestras entrevistadas consideran los espacios de trabajo colaborativo como formas de organización académica deseables y necesarias en la vida académica de una institución educativa, no sólo para reconocer lo que otros formadores hacen, sino como la posibilidad de compartir como un elemento que posibilita el aprendizaje y la construcción conjunta. Sin embargo, también se manifiesta una coincidencia en el discurso cuando refieren a que no todos valoran, ni participan de igual forma en dichos espacios de trabajo colegiado incluso, que no existe una producción académica concreta que emane de aquéllos espacios. Y comparto entonces con Romero cuando señala que:

“para el logro de una cultura profesional de colaboración, que de eso se trata, los liderazgos de tipo burocrático o carismático necesitan ser reemplazados por nuevas formas, más aptas para los procesos de cambio. Ya no es razonable pensar en un líder capaz de crear o gestionar un cambio cultural cuyas claves sólo él conoce, sino en un liderazgo que, en tanto función, se asuma como una tarea compartida capaz de generar nuevas realidades” (Romero 2011, p. 62).

Por tanto, la distribución de tareas compartidas con el mismo nivel de responsabilidad, entre otras formas, pueden favorecer este sentido de compromiso distribuido en un grupo colegiado. La gestión escolar en las instituciones educativas es entendida teóricamente como los procesos funcionales bajo los cuales se organiza y opera una institución para cumplir con la misión para la cual fue creada; sin embargo, conviene distinguir tres posiciones sobre la gestión que señala Claudia Romero (2011) “Gestionar es controlar y administrar”, es una gestión que garantiza regularidad y ordenamiento aplicados a toda realidad educativa, la cual nos lleva a una lógica burocrática, con poca posibilidad de cuestionar el ordenamiento

institucional. “Gestionar es gobernar”, es una gestión que está en la búsqueda de consensos, así como de la participación de los distintos actores, lo cual implica el manejo del poder, del conflicto, las resistencias y las negociaciones, hay un énfasis en la lógica política de la gestión. Y por último, “Gestionar es gestar”, es una gestión preocupada por pensar en la escuela como contexto de mejora permanente, por ello, dentro de lo posible busca transformar. Se trata de tres visiones que permiten identificar el rumbo que toma una gestión a partir de las acciones que se desarrollan sea desde una concepción enmarcada en el control administrativo, pasando por aquella más preocupada por la habilidad de consensar, hasta la que tiene como preocupación principal la mejora educativa.

Por ello, cuando se habla de apropiaciones de los roles institucionales, habrá que pensar en la complejidad de la función como tal, es decir, asumir un cargo en la gestión de la escuela normal y darle un sentido propio para su desarrollo institucional. Es importante dar cuenta de las experiencias significativas de las docentes entrevistadas, quienes a partir de su paso por algunas áreas de la gestión en la escuela normal reconocen la complejidad del funcionamiento interno, lo cual les permite reconstruir una mirada sobre la escuela normal. Así, uno de los docentes nombrado en un puesto directivo nos compartió lo siguiente:

El primer año fue muy difícil, muy, muy difícil, ¿sí? Ocupaba mucho tiempo en resolver situaciones que habíamos heredado: caso jardín anexo, caso de la misma dirección, caso de las plazas, de los ingresos muchos de ellos muy pervertidos. Este, situaciones poco éticas: una planta docente muy golpeada, con poca credibilidad en los directivos. Una planta docente con desconfianza, golpeada, maltratada y a eso nos enfrentamos. Depende desde dónde se para uno, ve la escuela ¿no?, cuando me tocó pararme en esta posición, vi la escuela de otra forma. [...] Coordinar, aguantar las patadas muy duras. Ahora ya están más suavitas, ya tengo espinilleras [risas] pero creo que sí ha costado, de hecho, algo que me dolió mucho fue que nosotros quisimos revivir el Consejo Académico como un órgano de representación de la comunidad educativa, maestros y alumnas. Pues casualmente fue la primera situación, el primer órgano que se opuso a todos los cambios. Pues ¿qué pasó? Si es para ustedes. Entonces hicieron todo lo posible y lo imposible para que eso no funcionara, para que el Consejo Académico no

funcionara. Entonces es extraño que teniendo la posibilidad de tener voz y voto, de proponer y hacer y echar adelante, lo vieran como un órgano de la dirección, no como un órgano de representación. Por eso lo tengo en *stand bye* [sic]. Creo que nos falta madurar más como comunidad [...] Bueno procuramos que esta administración sea más horizontal [...] Entre las pugnas políticas, en los grupos de poder, en los grupos que quieren decidir, o sea en el golpeteo [sic]. E1080316S1.

El maestro señala como parte de su experiencia en la gestión de la escuela normal la posibilidad de mirarla de manera distinta, más compleja, es decir, reconoce las diversas dimensiones que implica la institución, tales como un ordenamiento funcional, de estructura y organización, así como, la iniciativa de revivir el consejo académico sin conseguir buenos resultados en su intento. Por otra parte, se reconocen aspectos de corte político, sobre las pugnas internas relacionadas con las plazas, una dimensión que incluso se considera como una perversión sobre los recursos existentes en la escuela, en medio de un “golpeteo” interno entre los diferentes grupos al interior de la escuela normal, con una aspiración a generar una gestión de tipo horizontal. Al respecto comparte:

[...] además armar un equipo [...] Son pensamientos divergentes, personalidades encontradas, pero son las diferentes formas de expresión y eso enriquece [...] Esa es la diversidad representada en la parte directiva, ¿cómo es posible? Pues sí, si es posible. No tienes que ser amigo para poder trabajar y esa parte de consolidar al equipo también fue un logro que no está fácil ¿no? Pero bueno ahí vamos aprendiendo. E1080316S1.

El maestro advierte la preocupación por una gestión plural, es decir, una gestión que tome en cuenta los distintos pensamientos, formaciones y representaciones de grupos que reconoce se han conformado al interior de la escuela. Al mismo tiempo reitera la necesidad de “hacerlas convivir” en el desarrollo de un liderazgo preocupado por que exista representatividad incluso en el equipo directivo. Esta narrativa nos lleva a pensar en un estilo de gestión que visualiza a “la escuela como un lugar donde se aprende a vivir con otros sujetos, otros discursos y lenguajes, en este sentido, se visualizan las relaciones de poder” (Romero 2011, p. 12). Lo cual nos permite comprender que el énfasis en la experiencia del maestro como parte de la gestión de una escuela normal, se encuentra en la complejidad

para consolidar grupos de trabajo y en ese proceso desarrollar las habilidades políticas necesarias para para que las propuestas de trabajo se desarrollen de la mejor manera, con la participación de todos.

En ese mismo sentido una maestra señala lo siguiente sobre su paso por la Subdirección en otra escuela normal:

En la subdirección fue algo difícil porque yo iba a ser la Subdirectora de los maestros que fueron mis maestros. Entonces, esta parte de llamar la atención a un maestro que fue tu maestro, si resultaba muy complejo porque ya eran maestros que ya tenían muchos años trabajando y que tenían prácticas muy arraigadas que no eran muy adecuadas. [...] Es muy compleja la brecha generacional entre uno y otro. Y que te vean como autoridad también eso es muy complejo, esa parte para mi resulto muy retadora: de que no tenía que ser autoritaria, de que tenía que convencer con mi discurso y con mis hechos, qué es lo que quería y cómo enganchar al grupo de maestros que estaban en esta parte, porque todos habían sido mis maestros.E5240616S1.

La maestra comparte que una de sus mayores dificultades fue enfrentarse a una planta docente que había fungido como sus maestros en su formación inicial. Esta situación la colocaba en una tensión en el juego de poder entre experiencia y conocimiento frente a la autoridad de un cargo directivo, a enfrentar aspectos complejos como su juventud -entendida como sinónimo de poco conocimiento o pericia-, en un contexto donde parte de su función en el área directiva era incidir directamente sobre “prácticas muy arraigadas que son consideradas como no muy adecuadas”. Por tanto, el énfasis de su experiencia radica en “convencer con mi discurso”, es decir, a partir del diálogo, la reflexión conjunta para llegar a consensos, como necesarios para desarrollar un trabajo en función de lo académico. Por otra parte, es interesante la manera como reconstruye dicha experiencia como un espacio formativo cuando señala:

Me acuerdo que si le sufría. Así como que eso me enseñó a ver muchas cosas, por eso ahora yo sí siento que identifico muchas cosas que están atrás, y que algunos no lo ven. Estar en la subdirección fue como un espacio de formación de ver a la escuela macro, o sea, yo antes era sola con mis alumnos y con mi equipo de maestros con los que me reunía. Yo convivía, pero al estar en la subdirección aprendí a ver a la escuela en un macro, y que hay que tener relación con todos de manera diferente. Pero hay que vernos como que todos somos un todo. Eso, y la verdad mi compañero el director me enseñó muchas cosas también de la gestión, pero no olvidando lo académico. La verdad yo ahí reconocí que yo no soy política, que pone el tapete para negociar cosas [...] La alfombra

porque viene la autoridad ¿no?... o sea, ahí fue cuando dije: yo no puedo ser directora de ninguna escuela, porque esa parte política me falla, yo soy muy franca, a ver o me das o no hay nada. Entonces eso también me ayudó en mí a ver esa parte. Yo soy académica, a mí me preocupa que mis alumnos aprendan, a mí me preocupa que a mis alumnos les sea significativo estar en la escuela. E5240616S1.

Reconoce la experiencia formativa que fue su paso por la gestión, en tanto esta experiencia le acercó a retos que no había desarrollado en su vida profesional. El primero fue mirar a la escuela desde una posibilidad amplia, compleja, una institución educativa que, aun centrada en lo académico, se juega con otros aspectos tales como las habilidades interpersonales para el consenso entre todos los actores educativos, así como la dimensión política como parte de las habilidades que todo directivo debe poseer. A la distancia también reconoce que la experiencia en el equipo directivo le ayuda en la actualidad a mirar cosas que no son tan evidentes para otros. Por otra parte, cuando la maestra comparte su experiencia en la coordinación de un programa en la gestión de la escuela señala:

Cuando yo llego aquí todo mundo me decía: es que yo participé, ¡quiero mi constancia! Y para todo me pedían constancia. Y yo decía: pues ¿cuál es el problema de la constancia?, yo si digo te vas a recategorizar y si estás en un proceso de promoción, pues sí adelante. Pero yo no entendía las que ya tenían titular C [sic]. ¡Ah!, es que hay una beca al desempeño [...] yo no he participado, yo ya puedo participar, pero no, no he participado porque no estoy convencida todavía [...] Para mí fue muy impactante cómo es una persecución por las constancias, tras el papelito y luego vas dándote cuenta que el desempeño con las alumnas no es el más adecuado. Entonces sí, para mí es como un desencuentro. E5240616S1.

La maestra reconoce una serie de desencuentros en su paso por la gestión de un programa, primero debido a que los docentes, desde su percepción, sólo participan por la obtención de una constancia que les facilitará las condiciones para una mejora salarial a través de incentivos institucionales que aún operan en las escuelas normales de la Ciudad de México; señala que ese tipo de reconocimientos institucionales no necesariamente garantizan el desempeño más adecuado con las estudiantes, por lo que expresa parte de su desencanto por estas prácticas de la escuela normal.

Otra maestra comparte su experiencia en su paso por una jefatura de área y varias coordinaciones de proyectos:

[...] pues no ha sido un recorrido digamos fácil en el sentido de entender la lógica institucional [...] Bueno mi última función fue una jefatura de área, bueno, si tuve diversas funciones, lo cual me hizo ver y pensar a la escuela desde diferentes lugares. O sea por ejemplo, estar en una jefatura no es sencillo, estar en una función donde aparentemente eres el jefe pero también eres compañero porque tienes una plaza como todos los demás maestros. Ahora también está la condición de las plazas, hay mucha discrepancia: porque puedes tener una plaza muy alta o basificada o con una remuneración correspondiente a tus funciones, como puede ser que no. Desde mi caso, yo desde que entré aquí, tengo horas de asignatura, por reglamento no me correspondería hacer funciones de gestión y menos de una jefatura. Sin embargo de manera profesional se dieron estas oportunidades. [...] Entonces hoy en día me siento profesionalmente más madura, y en ese sentido como agradecida con lo que la escuela me ha brindado en esa experiencia, que me parece no es correspondiente con el sistema de las plazas y la promoción docente. Pero no puedo decir que no me ha dejado aprendizaje, al contrario, en ese sentido creo que ha sido un proceso de profesionalización. E2130416S2.

La maestra reconoce principalmente su experiencia como un espacio de aprendizaje, incluso considera le ha permitido verse “profesionalmente más madura”, lo cual incide en la percepción que tiene de su desarrollo profesional, sin embargo, es importante identificar que el tema de las plazas es un elemento que cruza de manera significativa la percepción de aquello que “por reglamento corresponde”, es decir, el tipo de plaza normativamente regula el tipo de actividades que se pueden desarrollar, sin embargo, en la apropiación que la maestra hace del rol, se define como una experiencia que la escuela le brinda y lo reconoce en su crecimiento profesional, más adelante agrega:

Aprender más que negociar, es a comunicarnos y llegar a acuerdos, entonces, esa experiencia no la adquieres estando solamente frente a grupo y a su vez esa experiencia la llevas al grupo. Entonces si tuve que hacer un ejercicio muy grande de tolerancia, de empatía, de respetar, pese a tener un estilo muy particular y no estar de acuerdo con la mayoría. Incluso en las formas de trabajo de la institución, pues también en un proceso de adaptación, sin dejar de lado mi ideología o mi forma de trabajo. Pero si pensar que finalmente estoy en un lugar en el que me tengo que adaptar en cierta medida a la estructura, eso me han dejado estos años. E2130416S2.

En este relato se puede identificar un estilo de gestión que se preocupa por los acuerdos o consensos, al observar que esta característica se encuentra definida por

el desarrollo de habilidades sociales como condición necesaria para ser parte de la gestión de la escuela normal. Y también a la apropiación del rol definido por una necesidad de adaptación a la “lógica institucional”, es decir, aquello establecido en códigos no escritos, que necesariamente hay que conocer para atender.

Aprendizaje, formación, oportunidad, reto, golpeteo así describen y reconocen las maestras su paso por las distintas áreas de la gestión en una escuela normal. Estos roles, funciones y apropiaciones se enmarcan en una responsabilidad institucional que adquieren sentido en tanto dichas experiencias toman valor como espacio de formación, cuando se reconocen la serie de habilidades, aprendizajes y retos que enfrentan desde dos dimensiones: la académica y la política. Esta dimensión política se encuentra presente de manera recurrente en los relatos de vida, lo cual permite ver su importancia, en tanto, se construye como una forma de interrelación o consenso al interior de una escuela; además, porque recupera las distintas formas de las luchas de poder, que van definiendo los estilos de gestión, que permiten ver el manejo en la complejidad de una dimensión que si bien es reconocida de manera interna, se agrega el contexto político y social amplio que propone la transformación de las escuelas normales, aunado al escaso valor social que en los últimos años se le ha otorgado al magisterio y a las escuelas formadoras de docentes.

4.2 Significaciones del ser docente en una escuela normal

Hablar de significación remite a “la producción humana de signos” (Berger y Luckman, 2001, p.54), es decir, la significación permite comprender la manera en que los individuos adoptan, construyen y utilizan los sistemas de signos pertenecientes a una cultura, de manera que “un significado se conecta con un signo en la medida en que la significación de este último dentro de un sistema dado de signos la comprende tanto la persona que utiliza el signo como la que lo interpreta” (Schutz, 1993, p.152). Así para Schutz es fundamental conocer el contexto amplio de la experiencia de un individuo para comprender los

significados que le otorga a su realidad; por tanto, el contexto histórico e institucional que determina a un sujeto es aquello que nos permite identificar los significados y sentidos que le imprime a su realidad cotidiana, por ello, “lo que necesito en el momento de la interpretación es el contexto total de mi experiencia” (Schutz, 1993, p.154).

Por otra parte, Schutz distingue entre significado objetivo y subjetivo, ya que el primero hace referencia “al significado que no depende de quienes las usan o de las circunstancias en que lo hacen”, mientras que el significado subjetivo se encuentra vinculado alrededor de “las experiencias en las cuales aprendió una vez a utilizar el signo” (Schutz, 1993, p.153). Por lo tanto, el significado objetivo tiene un acercamiento al uso esperado del lenguaje, tal como una lengua es expresada en un diccionario; sin embargo, para el significado subjetivo existen una serie de vinculaciones experienciales las cuales otorgan un significado y sentido más amplio expresadas a través del lenguaje, como vehículo más complejo en el entramado de los significados debido a que “el lenguaje, es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo” (Berger y Luckman, 2001, p.54). De ahí la importancia de reconocer en el lenguaje amplias posibilidades para un acercamiento al proceso de significación, debido a que “el lenguaje también tipifica experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes” (Berger y Luckman, 2001, p.57).

En esta investigación las significaciones se presentan cruzadas por diversos elementos tales como el contexto institucional, la historia de vida, el momento profesional, así como expectativas de futuro; por ello, hablar del proceso de significación nos orienta en cuanto al sentido del sujeto, en este caso al sentido que le otorga a su rol como formador y a su práctica docente cotidiana

determinada por un contexto histórico, institucional y personal. De manera que las maestras compartieron sus sentires, experiencias y reflexiones en medio de silencios, suspiros y emociones que colocan alrededor del discurso el significado y sentido otorgado a su ser docente en una escuela normal.

En este sentido se indagó respecto al significado que tiene ser formador de docentes en una escuela normal. A partir de ese cuestionamiento una maestra señala:

¡Es un compromiso muy grande! No es tan fácil que te pares en un aula, digo me paré muchas veces frente a los niños, pero ya cuando llegas a esta escuela es como un doble compromiso social, es como una doble jornada, como una doble entrega. Esto que no es fácil formar al otro, formar al otro porque la repercusión que tiene tu trabajo como formador no es sólo en el sujeto joven que vas a formar como futuro profesional de la educación, sino que tu trabajo va a impactar en las nuevas generaciones y estamos hablando en el terreno del nivel preescolar, estamos hablando de los niños, de estos niños que sentamos bases de personalidad, de valores, de su desarrollo físico, emocional, psicológico. Formar estos seres humanos con mayor calidad de vida, con mayor calidad de educación, porque tengan una expectativa. Porque a su corta edad hay que darles la confianza de que pueden hacerlo, y eso es como traspasar a dos niveles, yo lo miro así, lo he vivido así. O sea cuando me dirijo a las estudiantes y voy viendo sus propias historias, voy viendo el contenido que tienes que abordar porque ese es tu obligación, es tu responsabilidad, pero qué más puede nutrir ese contenido: con tu propia historia, rescatar estas realidades de ellas, porque tienes que sensibilizar, porque tienes que ser en esta parte que decimos los pedagogos, este pensamiento pedagógico que tenemos que llevar y cimentar en ellas para que de esa manera didáctica y pedagógica toquen a los niños [...] Es un compromiso enorme, lo digo ahora tal vez muy rápido, con pocas palabras, pero representa un gran compromiso social porque tú no sabes el día de mañana las vueltas que da la vida, ese niño vaya por la vida con buenos valores, con buenos conocimientos [...] Eso es y ha sido hasta que yo deje las aulas, ese compromiso y esa vocación que si tenemos los maestros [voz entrecortada, conmovida] E3160617S3.

En este relato la maestra nos comparte dos elementos que dejan ver el sentido que le otorga a su ser docente como formadora. El primero está centrado en el impacto que se reconoce más allá del estudiante joven en una escuela normal, es decir, un alcance que llega hasta las aulas -en este caso- del nivel preescolar, que considera como un “un gran compromiso social”, debido a la importancia que otorga en su discurso al nivel educativo donde se incorporan sus estudiantes en su desarrollo profesional, reconocido como un espacio de

formación y desarrollo de alumnos menores de 6 años de edad. El siguiente elemento en su discurso deja ver el sentido que le imprime a su docencia cuando debido a dicho “compromiso enorme” muestra una preocupación por “rescatar estas realidades de ellas, porque tienes que sensibilizar”; es decir, el discurso nos muestra una repercusión en cascada, el trabajo de enriquecer a las estudiantes para que a su vez ellas logren desarrollar ese tacto pedagógico y se muestren sensibles a la condición de los alumnos, a sus realidades y a favorecer su desarrollo. Esta narración muestra la complejidad en la significación que se construye sobre la labor docente. En palabras de Tenti (2012):

“la docencia es un servicio personal, un trabajo con y sobre los otros, y por lo tanto requiere algo más que el dominio y uso de conocimientos técnicos racionales especializados. El que enseña debe invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (p.141).

En este mismo sentido, otra maestra comparte su reflexión:

Fíjate que no es sólo ser docente. O sea, estar en una normal es ser formador de docentes ¡O sea no estamos en el mismo nivel de sólo ser docentes, no! Estamos siendo formadores de esos docentes. Entonces para mí significa una gran responsabilidad primero, una gran responsabilidad de que tengo que hacer que estas alumnas entiendan primero lo que es ser docente, pero para eso tengo que entenderlo yo, ser docente no es solo ir y pasar el tiempo y agarrar un libro y llevarlo al pie de la letra. Ser docente es conocer a tus alumnos y lo mismo aquí en la normal, o sea no podemos dejar a un lado a las alumnas, ser formador de docentes es entender muy bien qué es ser docente, ¿qué requiere el campo de trabajo? A dónde van a ir nuestras alumnas [...] Yo no puedo ser formador de docentes y desvincularme de educación básica, si para allá van mis alumnas, no puedo ser formador de docentes, sin considerarlas a ellas desde su historia de vida, todo lo que traen, sin meterme en sus broncas; pero si tengo que ser sensible a lo que están viviendo ellas, todo docente tiene que ser sensible a las características de sus alumnos, sensible a lo que viven ellas, sensible a las situaciones que están pasando. La otra cuestión es el compromiso de que verdaderamente adquieran las competencias que requieren para enfrentarse a un grupo de niños de educación preescolar, y esas competencias en nuestros espacios curriculares están señaladas cuáles son las que te corresponden. O sea no puedo dejar a un lado y nada más lean y expongan. O sea ¡no! En éste nivel no es eso, éste nivel y menos para ser maestro, no puedes darles prácticas que no son adecuadas de un maestro. E5240616S1.

En la experiencia de esta maestra se muestran nuevamente los dos elementos analizados en la entrevista anterior, por una parte, reconoce de manera muy clara la necesidad de mantener una vinculación con la educación básica, y por otra parte para la formadora es muy importante “ser sensible a lo que están viviendo ellas”, dejando ver que la significación del ser docente en una escuela normal tiene una relación directa con la necesidad de conocer a las estudiantes y favorecer en ellas el desarrollo de las competencias necesarias para su inserción en el campo laboral. La misma docente señala la diferencia entre un docente y lo que es ser un buen docente:

[...] ser buen maestro, no es cualquier maestro. O sea yo les digo también a las chicas, tienen que ser educadoras, no educadoras, sino buenas educadoras, hace diferencia ¿no? Entonces esta idea de querer ser siempre mejor. La verdad si siempre estoy así como con ganas de avanzar y de servir, aunque ya tengo mis añitos de servicio, como ya viste [risas] [...] .Hace diferencia. Un maestro aquí hace lo que le señala su currículum, hace lo que le marca al pie de la letra, no se sale de ahí, pues es un maestro: llega, cumple su horario, sale y todo; pero un buen maestro, un buen maestro [sic]: revisa el currículum, analiza si eso es lo que sus alumnos requieren, conoce a sus alumnos, hace ajustes, incorpora nuevos textos, incorpora nuevas alternativas para el aprendizaje y resuelve situaciones que se le presentan en el momento aunque se tenga que salir del currículum, y se acerca a las alumnas para ver realmente qué requiere cada uno o aquella que requiere más atención. Eso es lo que hace la diferencia de un buen maestro. Igual con las educadoras: Una educadora puede llegar y con su hojita y pues están aprendiendo, al menos a relacionarse con los demás, aprenden algo. Pero una buena educadora hace que los niños verdaderamente desarrollen esas competencias que requieran desarrollar y busca la manera y busca estrategias, igual aquí [...] No es sólo venir, eso es un docente, reparte todos los textos, exponen y ya, pero un buen docente no hace eso, eso es lo que hace diferencia. E5300616S2.

En este relato la docente comparte el sentido que otorga a ser un docente a diferencia de ser un buen docente como una distinción necesaria, debido a que reconoce prácticas que siguen al pie de la letra un currículum, a diferencia del “buen docente” que le implica un análisis del currículum para hacer ajustes, partiendo de las necesidades que identifica en sus estudiantes, es decir, implica y toma en cuenta a sus estudiantes, por ello, desde su experiencia aquel que enriquece el currículum en su práctica docente desde diversas dimensiones, es un docente que tendrá un impacto mayor en sus estudiantes, de manera que se verá

reflejado a su vez en la práctica docente de las estudiantes que egresan de una escuela normal. Visto así puede explicarse desde la “relación pedagógica” que se desarrolla en un aula como refiere Tenti (2012): “enseñar bien no consiste simplemente en aplicar de forma mecánica métodos y procedimientos codificados. Entre otras cosas, para enseñar y aprender efectivamente, alumnos y docentes necesitan motivación y compromiso (...) los agentes del aprendizaje deben encontrar un sentido en lo que hacen para hacerlo bien” (p.143).

En la experiencia de otra maestra el sentido de ser docente en una escuela normal implica:

Pues bueno para mí es algo que elegí, elegí estar aquí porque me gusta la docencia y porque me interesa el nivel preescolar y ya no tengo edad para estar trabajando en nivel preescolar, es algo muy cansado, pero ¡me interesa mucho la docencia! Pues bueno, ya te comentaba la vez pasada que es una de mis pasiones y que pues siempre algo que me interesó, es algo que disfruto y no es el único espacio donde se forman maestros, hay otros espacios y también algo te comentaba que me parece que marca a las normales es esta formación en la práctica, que no en otros espacios de formación de maestros quizás de la misma manera, quizás son pues otro tipo de acercamiento a la práctica, pero no para estar frente a grupo y bueno pues a mí eso es algo que además de que yo me formé en una normal, ese es mi origen y entonces quizás por eso elegí estar aquí y no en una Universidad. E4060516S2.

En este relato la maestra hace referencia a una elección para ser docente en una escuela normal, en relación directa con su formación de origen como educadora, y reconoce en la escuela normal la posibilidad de dar continuidad a “una de sus pasiones” la docencia; asimismo establece una diferencia entre las tendencias hacia la formación docente, cuando explica que una escuela normal tiene ventajas respecto a otras instituciones de formación docente por la experiencia adquirida en las aulas de educación básica durante las prácticas. En su experiencia personal otorga un significado relevante a su función como docente en una escuela normal, antes que ser docente en otra institución de educación superior.

En la experiencia de otra maestra el proceso de significación de su ser docente en una escuela normal implica el desarrollo humano integral, en los siguientes términos:

Yo creo que sin duda los conocimientos de orden pedagógico, didáctico, curriculares, son necesarios e imprescindibles, pero yo creo que eso no está divorciado o separado de las habilidades propias en términos de personalidad, pero más que nada como tus herramientas como humano; entonces, ante todo, la mejor herramienta del docente es, me parece, su ser humano, sus habilidades como persona, independientemente del conocimiento y profundidad disciplinar o del manejo didáctico que pueda tener y su conjunción, creo que la parte valorativa, la perspectiva filosófica que tenga sobre el ser humano y la intencionalidad de su formación emocional, psico emocional, personal, es la que tiene para mí mayor peso para un docente. Esta parte que es el saber ser, el saber ser del docente, me parece que es el punto nodal para poder generar todo lo demás, y no al revés. [...] Trabajar con lo humano desde los primeros años de vida, entendiendo que lo humano es todo: lo cognitivo, lo intelectual, lo emocional, lo socio afectivo, lo físico, en esta visión como integral, holística. Entonces trabajar con la formación integral desde esta mirada de lo humano, de lo emocional, lo socio afectivo, y eso está en el discurso. Entonces el mismo sistema tiende a disociar, entonces vamos a generar sólo habilidades cognitivas intelectuales y las habilidades sociales quedan delegadas y el proceso educativo finalmente es un proceso de desarrollo humano, y entendido así, la formación docente tiene que ir vinculado a su propio desarrollo humano, porque además es mi forma de trabajarlo con las estudiantes. E2130416S2.

En el relato de la maestra la significación sobre formar a un docente tiene implicaciones que le otorgan una importancia fundamental a “sus habilidades como humano, como persona”, desde una visión integral, el desarrollo humano como forma de trabajo fundamental en la formación docente, “lo emocional y lo socio afectivo” como condición necesaria para el “trabajo con lo humano”. Es decir, en su discurso le otorga una importancia fundamental a los elementos que posibilitan la relación con el otro, de ahí que se genere la “necesidad de revisar esa figura del docente [...] de sugerir la idea de un educador más relacionado con la posibilidad de conversar con el otro” (Skliar, 2011, p.272). De ahí que reconoce trabajar desde esta perspectiva con sus estudiantes, en congruencia con su práctica docente. Más adelante comparte:

Para mí en este caso los alumnos son como un espejo, entonces, es una posibilidad de ponerme frente al otro, para mirarme, encontrar, buscar mis propias respuestas, mis propias inquietudes y en virtud de esa búsqueda pues desarrollarme en todas las esferas. Me atrevería a decir incluso en el sentido de vida, como es decir, si esto que

estoy haciendo me gusta y me llena, no me imagino haciendo otra cosa, me siento feliz cuando lo hago, entonces creo que eso mismo va de regreso, se refleja y por ejemplo haciendo un poco una similitud o una comparación con la profesión del psicólogo, del psicoterapeuta que también es una función de espejo. Pero la labor en éste caso de este espejo es pulirse más, para que entre más pulido le reflejes al otro con mayor claridad, me atrevo a decir mayor luz, en vez de que le reflejes una imagen opaca, confusa, difusa. Entonces yo creo que el acto educativo es lo mismo, es un proceso de desarrollo, digo personal, colectivo y entonces en ese sentido para mi ser docente, es ser como ese espejo que va a ayudar a que se desarrolle el otro, pero en este, vamos a decir proceso paralelo o más bien dialéctico, entre yo me desarrollo, pulo mis habilidades, mi ser, mi persona y en esa medida le ayuda al otro a que también las encuentre y las pula, o sea yo lo miraría así. Entonces, como en términos muy concretos sería eso, el desarrollo de ambos y el encuentro, que también creo que es un encuentro, es una relación que finalmente pedagógica, pero es una relación que va a llevar a un encuentro de experiencias y de saberes que pretenden ir pues sacando de cada uno de éstos actores, el docente, el facilitador, el estudiante, lo mejor de sí mismo, el potencial. E2130416S2.

Así el relato de la maestra muestra la construcción de una mirada que le da sentido a su docencia misma, dada la importancia del desarrollo humano de todo aquel que se incorpore a la docencia, “si esto que estoy haciendo me gusta y me llena, no me imagino haciendo otra cosa, me siento feliz cuando lo hago, entonces creo que eso mismo va de regreso”. De ahí el significado de la docencia misma como una actividad profesional que trasciende de una profesión para convertirse en una forma de vida con sentido hacia la construcción con el otro, “es una relación que va a llevar a un encuentro de experiencias y de saberes”, siendo por tanto una reconstrucción de la experiencia docente a partir de múltiples influencias, en este caso su historia de vida, con la influencia de ambos padres de formación básica normalista, así como las experiencias formativas académicas recientes en la educación superior, especialmente el posgrado en desarrollo humano.

Compromiso social enorme, gran responsabilidad, pasión en la vida, sentido de vida, son algunos de los significados otorgados a su docencia, aunque mirados desde distintas perspectivas. Las maestras con una formación normal de base y con mayor antigüedad en la formación de docentes le confieren un valor al compromiso social reconocido a través del impacto de las egresadas hasta las aulas de educación básica, lo que nos permite encontrar también el sentido

histórico de la formación en una escuela normal. Por su parte, la maestra de formación normalista con menos años en la formación de docentes hace referencia a la posibilidad que le da la escuela normal para seguir una de sus pasiones en la vida, la docencia, dado que por su edad ya no es posible continuar en educación preescolar como docente. Por último una maestra de formación universitaria con una historia de vida marcada por sus figuras cercanas con maestros normalistas le confiere una importancia al elemento humano, como posibilidad de comunicación y construcción con el otro; todas estas significaciones le confieren sentido a su actuar pedagógico, es decir, a la construcción y reconstrucción permanente de su práctica docente.

4.3 Sentidos de la formación docente en el siglo XXI

La formación inicial de docentes es sin duda un tema de política educativa que se encuentra en tensión constante debido a la tradición e historia de las escuelas normales en México. El avance tecnológico a gran velocidad, así como la producción de conocimiento ha trastocado de manera importante las formas en que nos relacionamos y aprendemos, todo ello coloca en crisis a la escuela como institución creada a principios del siglo XX y que poco ha cambiado en su estructura, organización, funcionamiento y, sobre todo, en su forma de reconocer a los diversos actores educativos, especialmente el formador del cual se espera una transmisión de sus conocimientos y experiencias hacia los estudiantes, quienes reciben dicha transmisión regularmente en una actitud pasiva. Esta situación nos lleva a reconocer la necesidad de problematizar el modelo formativo de una escuela normal, los retos que enfrentan actualmente, así como las implicaciones contextuales, institucionales y profesionales en voz de algunas formadoras.

En este sentido, una maestra comparte sobre los retos que vislumbra para la formación inicial de docentes:

Lo que he venido diciendo, que lo comprendan las nuevas generaciones, creo que los que estuvimos formados en una normal, en otros momentos históricos [...] Me parece que podríamos trabajar con las nuevas generaciones lo que es el significado de ser un formador, lo que significa tener estudiantes en la formación, ser más sensibles, yo no digo que no a la exigencia, me reconozco exigente como maestra. No es un trabajo, no es cubrir un horario lo que es el significado de ser un formador [...] La doble moral que llevan algunos no me gusta, un trabajo que no nos significa, eso me gustaría decírselos a muchos. Quizás porque sí me la creí, me la creído y me gusta creérmela que si se puede hacer muchas cosas por mucha gente a través de esto, piensas en cómo se puede multiplicar la vida de una maestra por los años que está en servicio y los alumnos que pasen por sus manos [...] Yo creo que México se lo merece, la infancia se lo merece [...] La formación de maestros dignificarla ¿porque no? El grado no hace al maestro, el maestro se hace en el aula y se hace con el compromiso cotidiano de entregar a cada uno lo que necesita, ese es el formador, el que trasciende de estas aulas a las aulas infantiles. El reto está permanente que les tocará a las nuevas generaciones que vienen detrás de nosotros, asumirlo o dejarlo pasar y que ojalá que lo asuman. E3160617S3.

En la experiencia que la maestra comparte se puede identificar que el principal elemento de su discurso es una preocupación por “las nuevas generaciones de formadores”; entre las características que deberían desarrollar reconoce especialmente el sentido ético y de compromiso con la formación inicial, como un elemento fundamental que problematiza la condición de poco compromiso de algunos de sus pares. Por otra parte, identifica la necesidad de dignificar la formación de maestros: “el maestro se hace en el aula y se hace con el compromiso cotidiano de entregar a cada uno lo que necesita”. Retoma una vez más la idea de la estudiante que egresa de una escuela normal trasciende en muchas generaciones de niños, lo cual nos lleva al reconocimiento de la importancia sobre la formación de docentes y el gran impacto social que identifica.

En relación con la importancia de la formación inicial otra maestra señala:

La formación inicial son competencias también para la vida profesional, tenemos que darle esas competencias para que se enfrenten a una vida profesional de política, de estar, de manifestarse, de expresar lo que ellas sienten, pero con fundamentos, con argumentos [...] Pero ¿qué es ser formador de docentes? Implica todo eso, implica que nosotros pensamos en nuestras alumnas pero también en los niños, nosotros como

formador de docentes, no podemos retirarnos de esos niños, al momento que estamos trabajando con ellas tenemos que pensar en los niños. E5240616S1.

En el relato la maestra coloca el acento en el desarrollo de las competencias de las jóvenes estudiantes de la escuela normal para su “vida profesional” con la implicación incluso de una postura política argumentada. Por otra parte, hace un énfasis especial respecto a que un formador de docentes no puede perder de vista el nivel educativo para el cual se trabaja, y reconoce “tenemos que pensar en los niños”, como parte del argumento para considerar la importancia e impacto de la formación docente. Más adelante identifica algunos retos:

Yo veo que el reto de las escuelas normales es estar al nivel de cualquier institución de nivel superior, que pueda competir, es más tenemos ventajas y esas ventajas tenemos que aprovecharlas. Una de las ventajas es que nuestras alumnas van a la práctica y aprenden mucho de la práctica, lo que en las universidades no, entonces, ante ciertas cuestiones llevan ventaja, y el tipo de evaluación que se está haciendo que es por casos que le dicen [sic], de lo que pasa realmente en un jardín de niños, ahí llevan ventaja nuestras alumnas, pero si no les ayudamos para que aprendan de la práctica, para que analicen la práctica, para que vean cosas de la práctica, que es su formación, no vamos a aprovechar nuestra ventaja [...] Y la otra es optimizar el tiempo aquí con nosotros, hacer que el tiempo que estén nuestras alumnas adquieran todo lo necesario para enfrentarse a un grupo de niños allá y que no sean las desertoras primeras [...] Y la otra es como autoridades cuidar mucho quienes integran la planta docente, o sea un reto es quien se incorpora a la formación inicial de maestros porque de verdad hay gente que yo digo y éste cómo llego aquí, entonces, ese es otro reto, cuidar la gente que entra, que no malbaratemos [sic]. Es que cualquiera puede, cualquiera puede ser formador inicial también, cualquiera puede ser formador de maestros o cualquiera puede ser maestro, ¡no! ¡Ni allá ni aquí!, pero pareciera que sí. Pareciera que cualquiera puede ser maestro aquí también en la normal, pero no es así. [...] El reto de las escuelas normales es dar mejores resultados. E5300612S2.

La maestra marca dos retos principalmente, el primero relacionado con la problemática histórica de la escuela normal como parte del nivel de educación superior, reconociendo que la formación de docentes en una escuela normal aún tiene que mostrar mejores resultados, asunto no menor que es reconocido al interior de las escuelas normales. Por otra parte, reconoce las ventajas que ofrece la formación de las estudiantes en las prácticas a diferencia de otras profesiones universitarias que también compiten por un espacio en la docencia; esto sitúa a las estudiantes normalistas con grandes posibilidades para ingresar al servicio público y mantenerse a pesar de las políticas de evaluación que se han desarrollado en

los últimos años como parte de la reforma educativa. El segundo reto que reconoce es la selección de los formadores, al señalar que algunos no cuentan con el perfil necesario para desarrollar dicho quehacer profesional, de ahí que en su discurso asigna a las autoridades la responsabilidad de cuidar el proceso de selección para, en consecuencia, obtener mejores resultados como escuela normal. Esta preocupación es conocida en el terreno de la política educativa en busca de mejorar la formación inicial docente, en palabras de Vaillant: “la selección de formadores constituye también una política a impulsar. Los formadores de futuros docentes deben responder eficazmente a los requerimientos actuales de la formación docente para lo cual habría que generar condiciones para que ellos mismos revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas” (Vaillant, 2013, p.55).

Esta es la perspectiva de otra maestra sobre algunos retos para la formación docente:

Yo parto de que la especificidad de la formación docente no debe desaparecer, sin embargo, no sé desde qué modalidad y desde qué estructura se tenga que realizar. Sí creo que hay una carga muy fuerte histórica, ideológica, dentro de la historia del normalismo. Regresando un poco a mi historia, yo la viví como hija de padres normalistas, entiendo el espíritu y la función social del normalismo, pero también siento que el modelo está agotado, el modelo que el mismo Estado ha dejado caer. ¿Para qué? Para finalmente sustentar lo que están haciendo ahorita, el desprestigio social. Finalmente dejar caer la culpa sobre los que están frente a aula, cuando ellos mismos han formado a esos maestros y deformado por las carencias del mismo sistema, entonces, yo creo que en ese sentido, sí se tiene que reestructurar sin perder la esencia de que los mejores profesionales y la selección de esos profesionales tiene que ser la más estricta y la más cuidada, que no lo es [...] Entonces yo sí creo que se tiene que conservar ese espíritu, pero la gran pregunta: ¿la dificultad sería la propuesta para de verdad desde el proceso de selección generar que vayan los mejores? En el sentido de que es una profesión de gran trascendencia [...] Entonces que el nuevo docente o el docente que se pretende formar desde ésta nueva reforma, y que viene ya pronto para la educación normal, realmente garantice un docente de calidad, que pueda dar educación de calidad con todo lo que necesita para hacerlo. Si no hay un cambio estructural del sistema, del diseño de la política y de las mismas condiciones de la infraestructura y de las condiciones tal cual financieras y de la misma remuneración del docente, la capacitación y la profesionalización, todo lo demás no va a funcionar. Entonces, yo creo que hay que darle una vuelta al modelo, me parece que sí, tiene que ser una vuelta radical que garantice la formación de calidad para los futuros docentes, que garantice formadores, es decir, nosotros los que estamos frente a los que van a ser maestros de calidad, y eso implica inversión, pero más que inversión necesita toda una disposición

literalmente del Estado y digamos una mentalidad de que hay que apostarle a los maestros y eso no existe. E2130416S2.

En este relato se identifica que los principales retos que enfrenta la formación de docentes derivan de un modelo que se encuentra agotado, que al mismo tiempo tiene profundas raíces históricas que claramente reconoce como parte de su historia de vida; considera la especificidad y “función social del normalismo” como referente necesario para plantear la mejora a través de dos vías, la primera referida a la estructura de la escuela normal, al considerar su funcionamiento, financiamiento, la condición laboral de los docentes, así como su profesionalización y, la segunda, respecto a la calidad del perfil de los formadores, que impacta de manera fundamental en la calidad de los estudiantes que egresan de las escuelas normales. Autores como Esteve concuerdan en lo expresado por la maestra sobre los múltiples desafíos para los nuevos modelos de la formación inicial docente, cuando señala que “a pesar de que nuestra sociedad exige a los docentes que asuman los nuevos papeles y que enfrenten los nuevos retos (...), aceptando trabajar en situaciones de enseñanza mucho más complejas, en muchos países no se ha cambiado la formación inicial que los profesores reciben para hacer frente a estas nuevas exigencias” (Esteve, 2006, p. 54).

En el relato de otra maestra comparte lo siguiente:

Claro, pues el primer reto es luchar contra toda esta campaña mediática que ha habido en contra de los maestros, de la profesión docente, y pues entiendo que impulsada por el gobierno actual. Entonces creo que ese es el primer reto, puesto que por toda esta información hay menos gente que se interesa por llegar aquí o más fácilmente se va también, eso es un reto. Otro reto ya de la formación me parece que es hacer un espacio verdaderamente de educación superior. Pues ahí me parece que somos muy paternalistas, muy controladores todavía, no se diferencia mucho de una formación de educación básica quizás. Como toda esta formación de las alumnas, que ellas se hagan responsables de su aprendizaje, todavía muchos de los maestros somos como muy directivos [sic]. Yo no me considero así, pero creo que sí hay mucho de eso aquí, de querer tener el control de la situación y entonces más que impulsar otro tipo de prácticas, impulsar a las alumnas desde otro lado, entonces creo que ese es otro reto grande de la educación normal, darles mejores herramientas a las estudiantes, otro más ¡eh! Un poco tiene que ver esto, con el sentido de este plan de estudios está centrado en el aprendizaje de los estudiantes, entonces, en ese sentido y en el sentido de formar en competencias, los maestros tendríamos que tener muchos otros recursos de los que utilizamos y entonces yo creo que ese es otro gran reto, entender de qué se trata eso de que esté centrado en el aprendizaje y verdaderamente construir clases que estén

impulsando eso, que no lo que nos interesa es cumplir al pie de la letra el programa y entonces repartir temas para que las mismas alumnas los den, sino generar situaciones que hagan que las alumnas estén viviendo esos procesos de aprendizaje que generen conocimiento, que puedan ir ellas siendo conscientes de lo que van construyendo hoy en primer o segundo semestre, es un recurso que les va a servir para toda la carrera. E4060516S2.

En el relato de la maestra se identifican una serie de retos que vislumbra para el sentido de la escuela normal, el primero referente a la condición contextual mediática que se ha generado en los últimos años en la forma de “campaña mediática” en contra de la profesión docente, en su discurso la maestra señala un argumento para explicar la desvaloración social por la que transita la profesión, de manera que coloca dos problemáticas derivadas de ello: que no exista una gran motivación por ser docente, y que quienes llegan a la escuela normal desertan fácilmente debido al deterioro de la imagen que socialmente se tiene sobre la docencia. Por otra parte, la maestra coincide con los relatos anteriores en el reto que implica mejorar las prácticas educativas como formadores, primero en relación al modelo que percibe de educación básica más que de educación superior por la noción que se desarrolla sobre el perfil de las estudiantes en la escuela normal, aunado a ello la perspectiva crítica sobre la práctica de algunos colegas respecto al tipo de prácticas que contradicen incluso los planteamientos curriculares actuales sobre el aprendizaje. Desde su relato esto implica la necesidad de desarrollar múltiples estrategias como formadores, para generar estudiantes más conscientes y responsables de su propia formación, es decir, perfiles más cercanos a la idea de la educación superior. De ahí que sea necesario reconocer el papel fundamental de los formadores, dadas las implicaciones actuales para la formación docente inicial. Como señala Tenti (2012) esto significa identificar que:

“en la mochila de recursos cognitivos del nuevo profesor no debe faltar una serie de componentes de tipo no estrictamente cognitivo. Nos referimos a las características de personalidad y ético-morales que son necesarias en todo trabajo que consista en un servicio de persona a persona, donde la relación con el otro tiene una importancia estratégica fundamental. Dijimos antes que el profesional democrático debe proponerse como primera prioridad desarrollar en los alumnos la motivación, el interés e incluso la pasión por el conocimiento” (p.155).

En el relato de otro maestro comparte:

Hay dos situaciones, puede ser dolorosa como cualquier cambio o puede ser una transición natural como lo que esperaríamos. Dolorosa cuando el maestro no se prepara a los cambios, cuando no entiende que es una transformación necesaria que no solamente responde a los grados externos, que no solamente responde a las necesidades internacionales o a las cuestiones de la globalización -que tiene esa dosis desde luego-, pero aprovechar esas situaciones para hacer algo diferente. Creo que la coyuntura habría que aprovecharla, entonces sí va a ser muy doloroso cuando el destino nos alcance y cuando empiecen a hacer las evaluaciones a los compañeros que no están preparados para tal, cuando no se reconozcan como maestros de educación superior y que echen a andar toda su capacidad intelectual que es mucha, entonces será muy doloroso y se volverá una pugna política y ese es un escenario que se espera. Sucederá algo parecido a lo que pasó o está pasando en Oaxaca, como está muy lejos a nosotros no nos pega y no nos movemos, pero el día que se acerque aquí, no sé si el día de mañana o en seis meses, o en el próximo ciclo escolar, nosotros pertenecemos al gobierno de la ciudad de México con otras condiciones, quizás muy favorables para muchos pero poco para otros. Si me pongo a comparar una escuela, una universidad de la ciudad de México, el perfil académico que les piden a los maestros son muy altos y las cuentas son muy altas, no sé cuántos aguantaremos esa parte, yo veo que yo no la aguanto, yo me jubilo, pero hay muchos que no están en esas condiciones, esa será una. La otra es hacer una transición muy tersa, muy natural, un paso, una migración de una forma de trabajo a otra forma de trabajo en una consecuencia de reforma ¿sí? De entendimiento que los maestros no podemos seguir trabajando de la misma forma, porque formar maestros tiene otro compromiso más allá, o sea, las alumnas que están ahorita en los jardines de niños tienen que competir contra muchos y contra ellas mismas y en la escuela no las estamos formando para eso, las estamos formando para ser complacientes, para pensar que somos un agente único e irreplicable, que sí lo somos pero que tenemos derecho a todo y pocas obligaciones, entonces una cosa va unida con la otra. Vas a ejercer tu derecho cumpliendo con tus obligaciones y eso no lo estamos haciendo en la escuela, creo que tenemos que cambiar el pensamiento del maestro formador de docentes. E1110316S2.

En este relato el maestro comparte sobre la responsabilidad que recae en los formadores respecto a las habilidades requeridas para adaptarse a los cambios, no sólo desde una perspectiva administrativa o de organización, sino respecto a las transformaciones que son parte de un contexto social amplio que nos exige mirar las condiciones sociales más allá de las cuatro paredes de un aula y que a su vez los estudiantes que egresan de cualquier escuela normal se ven enfrentados a una realidad compleja, conflictiva y con diversos retos, así como la

multiplicidad de funciones que ahora se espera que todo docente desarrolle. Señala de manera muy interesante que la coyuntura, que podría vivirse como una crisis, puede ser vista desde una mirada positiva, es decir, vivirla desde la posibilidad de cambiar y mejorar las prácticas docentes, cuando señala “los maestros no podemos seguir trabajando de la misma forma, porque formar maestros tiene otro compromiso más allá”; por ello reconoce que es imprescindible desarrollar como formadores la necesidad de cambiar las formas de trabajo. Así mismo reconoce una gran diferencia en cuanto a los perfiles de los formadores si estos son comparados con docentes de otras instituciones de educación superior en el contexto de la Ciudad de México, lo que representa un señalamiento sumamente importante en la agenda para la mejora de las escuelas normales.

De esta manera encontramos discursos convergentes respecto a las implicaciones que, desde su rol como formadores, vislumbran los participantes de la presente investigación. Cabe destacar, entre las que se consideran de manera más importante, las siguientes: 1) El modelo de formación docente, que claramente tiene grandes retos para dar respuesta a las condiciones sociales globales actuales. 2) El tema sobre los perfiles de los formadores, como una problemática recurrente en el discurso de las maestras, sobre la importancia de mejorar las prácticas docentes para la formación. En cierta medida, sus narraciones comparten con Tenti (2012) que:

“Para que el docente sea un agente movilizador del interés de los alumnos es preciso que posea una serie de cualidades y habilidades más allá de lo estrictamente disciplinario y pedagógico. Nos referimos a capacidades para relacionarse con los otros (en este caso, con los colegas, los aprendices, sus familias, la comunidad, etcétera.) y que remiten a actitudes, valores y predisposiciones (tales como la confianza, la generosidad, el respeto por el derecho de los otros, el reconocimiento de su identidad, el cuidado e interés por su bienestar presente y futuro, etcétera)” (p.155).

Esto nos permite ampliar la mirada respecto a los formadores y sus perfiles, ya que no sólo es un asunto de grados académicos, sino de compromiso y responsabilidad con la formación docente inicial, así como con el sentido humano y ético que corresponde a todo docente, en todos los niveles educativos y con especial importancia las instituciones de formación inicial docente. Por lo tanto, es necesario reconocer que existe una multiplicidad de miradas en relación a los retos, exigencias e implicaciones para las escuelas normales que nos permiten dimensionar la complejidad de las necesarias transformaciones, ya Tenti (2012) señaló al respecto:

“se necesitan políticas integrales, ya que nada se conseguiría con reformar y enriquecer las instituciones [...] sin modificar profundamente el sistema de formación de los docentes [...] Una visión integral y respetuosa de la complejidad de las prácticas humanas, por el contrario, aconseja intervenir sobre los agentes y sobre las estructuras al mismo tiempo. Es un camino difícil, por cierto, pero el único que ofrece la posibilidad de implementar políticas de cambio consistentes, más allá de las buenas intenciones plasmadas en los discursos de tantos políticos e intelectuales de la educación” (p.156).

Podemos decir por lo tanto, que se requieren diversas fórmulas integradoras que, con miradas amplias y ambiciosas, reconozcan la multiplicidad de retos, así como la compleja pero necesaria transformación de la formación inicial de docentes.

Reflexiones finales

La aproximación metodológica de las historias de vida permite acercamientos a las experiencias vitales del sujeto; relatos cargados de significados que dotan de sentido a su ser, a su actuar y todo aquello que se reconoce en su trayectoria académica, profesional y laboral, que le ha permitido dotarse de experiencias para conformarse como formador de docentes. En un contexto de desprestigio social hacia la profesión docente es de gran relevancia reconocer en voz de sus actores las trayectorias, recuerdos, relatos, anécdotas y reflexiones recuperadas en la presente investigación lo cual permitió un acercamiento a las condiciones en que los actores de un fenómeno educativo miran, significan, construyen y desarrollan sus prácticas profesionales llenas de sentido de vida, dada la importancia e impacto en su labor como formadores.

La docencia como forma de vida, así descrita a partir de las experiencias recuperadas de cinco docentes en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, muestra la relevancia que adquiere su elección profesional que desde la infancia y juventud identifican puntos de inflexión que configuran su historia de vida, lo que permite identificar la trascendencia de vida que los participantes le otorgan a su ejercicio profesional docente. Así mismo el compromiso social que se deriva de una función profesional definida por su impacto en la formación de seres humanos, coloca el origen y sentido histórico de la profesión docente y a su vez permite comprender la relevancia que ha tenido la escuela normal a lo largo del siglo XX en México.

Por otra parte, éste acercamiento metodológico permitió reconocer la diversidad académica, profesional y laboral de los docentes entrevistados como un elemento que sin duda enriquece la formación de docentes en la escuela normal. Un hallazgo importante radica en trascender una mirada simplista sobre formadores normalistas o universitarios; en éste caso la investigación deja ver que todos han pasado por procesos de formación en educación superior universitaria

motivados especialmente por dar respuesta a los retos de su quehacer como formadores y por otro lado, reconocer la trayectoria académica como el resultado de las experiencias de formación, profesionales y laborales, lejos de ver la formación inicial de los participantes como un elemento aislado y determinante.

En relación al escenario de política educativa, la reforma educativa de 2013 ha planteado mecanismos de evaluación punitiva más que formativa, lo cual ha hecho de la función docente en educación básica, una profesión señalada, poco valorada social y económicamente. Todo ello, sin duda, tiene un efecto negativo en la construcción de la identidad profesional y, además, nos lleva con carácter urgente hacia discusiones necesarias respecto a temas como: la formación inicial docente, las condiciones en que operan las escuelas normales, los perfiles y funciones de los formadores, así como reconocer la difícil tarea que conlleva su transformación, desde dimensiones históricas, políticas, formativas, académicas y curriculares. En ese sentido, los desafíos que se presentan para la profesión docente y la manera cómo son asumidos por los formadores en una escuela normal, nos lleva a plantear diversas discusiones sobre el modelo de educación normal en México actualmente.

El decreto de incorporación de las escuelas normales a la educación superior las colocó, sin duda, en un estatus deseable; sin embargo, al mismo tiempo las dejó en mayor vulnerabilidad, porque no contaban con las condiciones académicas, de infraestructura y de financiamiento deseables para desarrollarse en este nivel educativo. De manera que, treinta años después, temas como los perfiles profesionales, la insuficiente producción académica, los escasos ejercicios de evaluación interna y las problemáticas sobre el trabajo colaborativo siguen siendo dificultades que no han podido subsanarse.

En cuanto al cambio curricular, se vive como un elemento que contribuye de manera positiva para la actualización de la formación inicial, sin embargo, también se reconoce como un elemento que de manera aislada resulta poco

fructífero cuando no se cuenta con un respaldo financiero que permita mejorar las condiciones materiales de la escuela normal. De manera que el financiamiento como una base económica permitiría desarrollar y favorecer multiplicidad de proyectos, infraestructura que podría contribuir a mejorar las propuestas de trabajo en la formación inicial. Por ello es necesario reconocer que no habrá fórmulas que sólo desde los cambios curriculares den respuesta al cambio que se requiere.

En cuanto a las condiciones laborales constituyen un factor muy importante que determina la motivación, el entusiasmo, y el ímpetu de trabajo valorado en el quehacer profesional cotidiano de cualquier docente y que se encuentra vinculado con dos elementos; por un lado la preparación académica o el grado de estudios de los formadores y por otro lado los incentivos económicos que buscan mejorar el desempeño de los docentes por la vía de la meritocracia sin que ése proceso garantice un impacto en los resultados institucionales necesariamente. Por ello considero que los formadores de docentes si bien son actores clave en las escuelas normales, también es necesario reconocer la complejidad sobre las condiciones en las cuales desarrollan su quehacer profesional, así como, la multiplicidad de factores que confluyen para la formación inicial docente, desde el elemento institucional, histórico, contextual, hasta el elemento humano de significaciones que imprimen un carácter específico a las prácticas cotidianas de un formador.

Estas reflexiones permiten dejar abierta la posibilidad a plantear nuevas preguntas, nuevas críticas y nuevas formas de acercamiento al terreno de la formación docente, en el contexto de la transformación de las escuelas normales; ¿Son las escuelas normales los únicos espacios pertinentes, visibles y deseables para la formación de maestros? ¿Es viable la transformación de las escuelas normales con un plan de carácter nacional y homogéneo? ¿Qué características para el modelo de formación inicial docente son necesarias para las exigencias de una sociedad que coloca retos cada vez más complejos a las funciones de un

docente? ¿Es suficiente renovar modelos curriculares al margen de las condiciones académicas, sociales y de financiamiento que prevalecen escuelas normales?

En definitiva, nos encontramos en la antesala de una reforma a la educación normal, lo cual exige a las instituciones formadoras de docentes ampliar su mirada hacia el exterior, es decir, modelos de formación docente diversos, formas de funcionamiento y organización de instituciones de educación superior, pares y universidades, esto con el propósito de reconocer la complejidad de la tan anhelada transformación. Y de ésta manera trascender hacia los ideales de la educación superior, donde perviven formaciones y pensamientos diversos, que enriquecen la formación de los estudiantes.

Finalmente considero que una discusión muy importante tiene que ver con las condiciones actuales del contexto, que exigen a la formación inicial de docentes un sentido que trasciende al cumplimiento de una serie de competencias profesionales prescritas en un curriculum. Dado que en el siglo XXI, la escuela, la docencia, la tecnología, el aprendizaje de niños y jóvenes adultos, así como los contextos desfavorecidos económicamente, son condiciones reales que impactan en las expectativas de vida, las cuales son cada vez más inciertas y complejas. Aunado a ello los formadores reconocen diferencias generacionales muy importantes que se develan en la dificultad para trabajar con los procesos de aprendizaje de nativos digitales; identifican por esta circunstancia un doble reto, primero para la formación de docentes y segundo para el desarrollo de profesionales que, en su responsabilidad con las infancias del siglo XXI, presentan desafíos muy importantes a las escuelas formadoras de docentes. Elementos que sin duda son limitaciones de la presente investigación, especialmente las dimensiones social y política que requieren de mayor profundidad en el análisis de las narrativas.

Referencias

Ardoino, Jacques., (1988) *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México. DF 15 de Noviembre 1988. Mimeo.

Argüello Parra, Andrés (2012). *Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 15, julio-diciembre. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz. México. Revisado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579002> el día 14 de Marzo 2015.

Arnaut, Alberto., (2003) *El sistema de formación de maestros. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión 17. SEP. Consultado en línea: <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds17.pdf> el día 23 de mayo 2015.

Barcena Molina, Raquel Guadalupe., (2008) *Discurso para la ceremonia del 60 Aniversario de la ENMJN en el Museo de Antropología* En: Revista del 60 Aniversario 28 Febrero 1948- 28 de Febrero 2008. Memoria de la Celebración del 60 Aniversario de la ENMJN.

Baudouin, Jean Michel (2012) Elementos de Historia para el trabajo biográfico y la formación crítica. Agentividad y Reflexividad, 57-70 en: *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica. Aprendizaje a lo largo de la vida*. Ediciones del Crec.

Baudouin, Jean Michel (2016) Narrativa: biografías y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación En: *La Investigación en Educación: Epistemologías y Metodologías*. Patricia Ducoing (coordinadora). Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2001) "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana" En: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Decimoséptima reimpresión. Argentina.

Bolívar, Antonio. Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla. Madrid

Bolívar, Antonio. (2014) *Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 19. Número 62. Pág. 711-734.

Bruner, Jerome (1991) *Actos de significado. Más allá de la Revolución cognitiva*, Alianza Editorial.

Camacho, Manuel., Laura Rodríguez y Patricia Ducoing (2016) "Introducción. Retos y especificidades de las epistemologías analíticas y las epistemologías interpretativas" En: *La Investigación en Educación: Epistemologías y Metodologías*. Patricia Ducoing (coordinadora). Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana.

Carli, Sandra (2005), "Educación, política y subjetividad" en Graciela Frigerio y Gabriela Diker, *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, pp. 225-232.

Castoriadis, Cornelius (2013) *La Institución imaginaria de la sociedad*, Fábula Tusquets Editores México.

Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2014) Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión En: *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Patricia Ducoing Watty Coordinadora. UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, D.F.

Delory Momberger, Christine (2014)., *Experiencia y Formación. Biografización, Biograficidad y Heterobiografía*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 19. Número 62. Pág. 695-710

Dubar, Claude (2002)., *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra

Ducoing, Patricia (2014) De la formación técnica a la formación profesional: La reforma de la educación normal de 1984 En: *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Patricia Ducoing Watty Coordinadora. UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, D.F.

Echegoyen, Javier (1997) *Historia de la filosofía*. Volumen 3. Filosofía contemporánea. Editorial Edinumen.

Espinoza, Alberto N. (1998) *Orígenes Históricos del Jardín de Niños en México*. En: Revista Imagen. Número Especial de Cincuentenario. Publicación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Año 1. Época 2.

Esteva, Aranzazú (2014) El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso En: *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Patricia Ducoing Watty Coordinadora. UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, D.F.

Esteve, José M., (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. En: *El oficio docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Emilio Tenti Fanfani compilador. Siglo veintiuno editores.

Ferraroti, Franco., (2007), *Las historias de vida como método*, Convergencia, revista de Ciencias Sociales, Vol 14, num 44, mayo-agosto 2007, pp 15-40. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

Freire, Paulo., (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial siglo XXI

Freire, Paulo., (2003) *El grito manso*. Revisado en: <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2010/07/u1-freire-el-grito-manso-dos-cap.pdf>. El día 15 de Febrero 2017

Fortoul Ollivier, Maria Bertha (2014) Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales En: *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Patricia Ducoing Watty Coordinadora. UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, D.F.

Geertz, Clifford., (2006) *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. Barcelona.

González Monteagudo, José (1996) *Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos*. Universidad de Sevilla. Revistas de Ciencias de la Educación. Revisado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=236991> el día 4 de Noviembre 2015

González Monteagudo, José (2007) *Historias de vida y Teorías de la Educación: Tendiendo puentes*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Encounters on education. Volumen 8. Fall 2007. pp 85-107. Revisado en: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/download/.../3502> el día 4 de Noviembre 2015

Guevara, María del Refugio, et al (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad*. Reporte sobre la situación de México. OCDE. Revisado en: www.oecd.org/mexico/32023694.pdf, el día 25 de Junio 2015.

Ibarrola, María de, (1998) La formación de profesores de educación básica en el siglo XX 230-275. En: LATAPI SARRE, Pablo., *Un siglo de educación en México*. CONACULTA / FCE.

IEESA (2012) *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos?. La formación docente en México, 1822-2012*. Instituto de Estudios Educativos y

Sindicales de América. IEESA, revisado en: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf> el día 12 de Mayo 2015.

INEE (2015) *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Unidad de Normatividad y Política Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* Revisado en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf> el día 25 de Octubre 2015.

Kvale, Steinar (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa.* Ediciones Morata. Madrid.

Kovacs, Karen. (1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). COLMEX. pp. 263-291. Consultado en línea en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVTYG.pdf el 13 de mayo 2015.

Lewis, Oscar (1965) *Los hijos de Sánchez.* Fondo de Cultura Económica.

Malinowsky, Bronislaw (1922) *Los argonautas del pacífico occidental I* en: *Obras maestras del pensamiento contemporáneo.* Planeta-Agostini. España

Marcelo, Carlos (2001) *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento.* Universidad de Sevilla. Revista complutense de educación, vol. 12. Número 2.pp 531-593

Meirieu, Phillipe., (2004) *En la escuela hoy.* Traducción de Angels Mata. Ediciones Octaedro.

Mendoza Rojas, Javier (2002) El proyecto de modernización de la educación superior: una nueva estrategia. Capítulo 8. Pp 219-253, En: *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador.* Ed. Miguel Ángel Porrúa, CESU-UNAM, México.

OCDE (2009) *Los docentes son importantes*. Revisado en: <http://www.oecdbookshop.org/browse.asp?pid=titledetail&lang=fr&ds=&ISBN=9789264046276> El día: 28 de Octubre 2015.

Olguin, Hermida Emma., (1960) *Discurso de inauguración de la Escuela Nacional de Educadoras dirigido por la Directora Emma Olguín Hermida*. El día 15 de Mayo 1960. En: Revista Mensual Educadoras. Vol.1 No.2 Julio 1960. ENE.

Peyron, Christiane (2016) “Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos”. En: *La Investigación en Educación: Epistemologías y Metodologías*. Patricia Ducoing (coordinadora). Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana.

Ricoeur, Paul (1997) *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Revisado en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298_Ep%EDlogo.%20narratividad%20fenomenolog%EDa%20y%20hermen%E9utica.pdf?sequence=1 el 15 de Noviembre 2016.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1988) *La práctica docente y la formación de maestros*. Investigación en la escuela No.4. Departamento de Investigaciones educativas. México. DF.

Sautu, Ruth (2004) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Segunda Edición. Ediciones Lumiere.

Sautu, Ruth (2005) *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina. CLACSO.

SEP (2012) *Acuerdo secretarial 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar*. Diario oficial de la federación. 20 agosto 2012.

SEP (2013) *Acuerdo secretarial 712 por el que se emiten las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Diario oficial de la federación. 29 diciembre 2013. Revisado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328401&fecha=29/12/2013

SEP (2016) *Del procedimiento para el reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable*. Diario oficial de la federación. 28 diciembre 2016. Revisado en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/PDF/Reconocimiento%20a%20Profesores%20de%20Tiempo%20Completo%20con%20Perfil%20Deseable..pdf>

SIBEN. Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Estadísticas correspondientes al Ciclo escolar 2014-2015. Revisado en: http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes

Skliar, Carlos., (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Editores.

Schutz, Alfred (1993) *La construcción significativa del mundo social*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1ra reimpresión en España.

Taylor S.J. y R, Bogdan (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Ediciones Paidós. 1ra reimpresión en España.

Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg (2012) *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Editorial Siglo XXI. UNESCO.

Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documentos UNESCO. Revisado en: <https://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf> El día 20 de mayo 2016.

Torres, Herrera Moisés (2004) *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. CREFAL. Revisado en: http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera.pdf El día 20 de Febrero 2017

UNESCO (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), Ministerio de educación y ciencia de España. Santiago de Chile, Chile.

Vaillant, Denise (2013) Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En: *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Margarita Poggi coordinadora. UNESCO. Buenos Aires.

Anexo 1. Guion de entrevista

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Formación Académica	Normalista Universitario Mixta (Identidad Profesional) Motivaciones Influencias	¿Cuál es su formación académica? ¿Por qué decidió estudiar en la normal? Influencias familiares, profesión o actividad laboral de los padres, hermanos. Influencias escolares, profesores, escuelas
Experiencia Profesional	Trayecto profesional, laboral. Inicio en la docencia.	Inserción al ámbito profesional ¿Dónde inicio ejerciendo la docencia? Años de ejercicio docente
Quehacer profesional	Formador y el significado de su quehacer profesional	¿Qué significa para usted ser formador de docentes? ¿Cuál considera es el papel o el sentido de la Escuela Normal? Mayor dificultad en su práctica docente en la EN Mayor satisfacción en su práctica docente en la EN
Institucional	Ingreso a una escuela normal como docente Escuela Normal como contexto de referencia Planes de estudio en los cuales tiene experiencia	¿Cómo fue su experiencia de ingreso a la normal? ¿Cuál es el grado de satisfacción en la escuela normal? Momento profesional actual Ascensos, Concursos, Escalafón ¿Cómo ha sido su experiencia en relación a las áreas de la gestión por las que ha pasado? ¿Cuál ha sido su experiencia respecto a las formas de organización académica de la Institución? ¿Cuáles son los planes de estudio en los que ha impartido cursos y cómo ha sido esa experiencia?
Política educativa nacional PIDIREF (2015)	Plan Integral de transformación a Escuelas Normales Expectativas e imaginarios sobre el cambio institucional Sentido sobre la formación del docente de básica	¿Cuál es su opinión respecto a la transformación de las escuelas normales? ¿Cuáles son los retos que enfrenta actualmente la formación de docentes?

Anexo 2. Categorías derivadas del análisis del referente empírico

Biografía	Formación	Experiencia profesional	Experiencia institucional	Significaciones del ser docente en una escuela normal	Sentidos de la formación docente en el siglo XXI
Familia	Primera formación normalista	Inserción laboral en la docencia en educación básica	Ingreso a la normal como formador (inserción sin inducción)	Aprender a ser docente	Congruencia de la formación inicial (plan de estudios) con los procesos de evaluación para el ingreso al servicio
Infancia	Formaciones posteriores (especialidades)	Inserción a la docencia en nivel superior	Apropiación del modelo curricular 84/99/2012	El significado de ser un formador	Cuidar el ingreso de la planta docente (perfiles)
Ejemplo de maestros	Formación universitaria	Inserción en otros espacios laborales	Primeras experiencias en el aula en la EN, desarrollo de un estilo docente no tradicional	La educadora de los setenta, la educadora de los dos mil	Recursos para las escuelas normales
Elección vocacional		Trabajos simultáneos	Trabajo colaborativo	Compromiso social frente a la niñez	Preparar mejor a las estudiantes para que logren competir en el ámbito profesional
			Clima laboral	Pasión por la docencia	
			Plazas-condición laboral-pugnas políticas internas	Diferencia entre un maestro y un buen maestro	
			Gestión institucional		

Anexo 3. Entrevista a profundidad, una sesión de trabajo

¿Cuál es tu formación académica? Los espacios formativos por los que has transitado.

Pues yo creo que las motivaciones, haciendo un poquito ahora sí que los recuerdos, de lo que ha sido mi toma de decisión respecto a esta profesión, pues fue desde la infancia, yo puedo cerrar los ojos y me veo en el juego siendo maestra. En momentos donde uno tiene que ir decidiendo porque la familia te va orientando, llega un momento en que el papa te dice: bueno y ¿tú que vas a hacer? Y tu mama te pregunta: ¿tú qué vas a hacer?, creo que yo siempre dije ser maestra no? pero cuando llega el momento de tomar la decisión, estás en la secundaria, y que empiezas a tener esta orientación vocacional que en ese entonces se tenía, también nos fueron dando la orientadora como varias opciones, no?, entonces yo pregunte porque yo quería ser educadora ... si maestra pero siempre como que tuve muy claro ser educadora no?, entonces la maestra me dijo bueno mira, no tengo aquí información, pero voy a tener la oportunidad de buscar a partir de lo que pues los compañeros me digan y lo que tú me has dicho y buscamos información, entonces, ya cuando llegas a casa, platicas un poco con los papás de que pues ya te están dando la orientación porque debes tomar una decisión, mi papá me dijo bueno y tú que quieres ser? a mí me gustaría que fueras abogada, se te da muy bien, como que eres muy alegona ¿no? [sic] y podrías estudiar para abogado, entonces yo le dije no a mí no me gustaría ser abogado, me gustaría ser maestra, entonces él un poco empieza a pensar en la Benemérita, he de comentarte que mi papá es egresado de las primeras generaciones del poli y era lo que se denominó Teneduría de libros, que en tiempos modernos podría ser como contador público, entonces, mi papá en algún momento de su vida busca trabajo, no?, él siempre ha sido comerciante, como que siempre le gusto tener su propio negocio y bueno, en ésta parte es comerciante pero bueno ve también esta posibilidad de ejercer su profesión más allá de un comercio y un negocio personal propio y bueno un amigo de él que estaba trabajando en la secretaria de educación pública, le hace una llamada en aquel entonces y le dice que necesitaban un administrador para una escuela normal no? entonces esta escuela normal no estaba en el distrito federal, era en el estado de México, y es justo la normal Lázaro Cárdenas del Río, para lo que se conoce en el poblado San José de Tenería en el estado de México y mi papá acepta, va a las entrevistas, mi papá se queda con este cargo, creo que yo cuando puedo recuperar mi historia personal, me veo en la normal, en la normal rural, era una normal de varones, la Lázaro Cárdenas del Río y pues internado no?, los muchachos vivían ahí era un internado se formaban, y pues para mí en la etapa que yo viví, de cinco años cuatro y medio que estuve por allá, si como entre un tramo [sic] de 2 años, de 4 a 6 años, para mí fue muy significativo vivir la normal, creo que eso dejo un sello muy particular; yo cierro los ojos y veo el comedor con un mural de Lenin, Engels, Marx, con la hoz y la bandera de la ex- URSS no?, de la Unión Soviética, veo por ejemplo los dormitorios no?, porque nosotros como buenos niños nos metíamos hasta los dormitorios, mi mamá siempre nos decía ¡no!, a los dormitorios no se metan, hay que tener respeto por los muchachos, eso es como su casa de ellos, este pero veo los comedores, las hortalizas, las aulas, la pista de ciclismo que tenían, de atletismo,

la alberca... veo ésta [sic] y digo me acuerdo, mi casa daba enfrente de la alberca, porque nosotros vivíamos en la normal rural, los maestros vivían ahí, el director, el personal directivo, la enfermera, la ecónoma, todos vivían ahí, eran una gran comunidad, entonces, yo creo que eso que yo viví de niña a mí me represento muchísimo, mi primer contacto con la normal, es la normal rural, no recuerdo, me recuerdo muy poco el jardín de niños y luego el traslado que como familia hicimos para allá, y creo que como motivación está siempre esa imagen, de haberme dejado como una gran huella, por supuesto que yo oía historias de Lucio Cabañas, Genaro Vázquez porque nos metíamos a las asambleas que tenían también los estudiantes, digo ahora esto lo puedo nombrar así, con el tiempo y por estar inmersa en el campo, pero en ese momento simplemente éramos observadores y espectadores de lo que ahí pasaba, mi hermano y yo que éramos los más cercanos en edad, mi hermana mayor me lleva cuatro años, entonces, con mi hermano tres y bueno pues metiéndonos a todos lados, participando incluso de los desfiles deportivos, cívicos, sus exposiciones, sus clausuras con orquestas famosas ¿no?. Había mucho problema para la cuestión de la comida, siempre yo veía a mi papá buscando alternativas para llevarles buen alimento a los muchachos, aparte de lo que ellos hacían, la ordeña para diario, las hortalizas que podían recuperar, sus hornos; pienso en esta etapa que para mí pues es una gran motivación, haber vivido la normal en pleno, en todo lo que era su esplendor en momentos muy álgidos de la normal, de cerrarla, de discusiones, de negociaciones ¿no?, este de ver también una parte de los muchachos, esta parte muy carente de la humildad, de éstos muchachos de sus familias, muchos que no podían salir en los periodos vacacionales se quedaban, pues había que darles alimento, decían los muchachos es que: ¿a que vamos?, estamos mejor aquí, entonces, aquí por lo menos tengo techo y comida. Yo recuerdo en mi casa, mi mamá pues también los ayudaba mucho en el sentido de que le dejaban a cambio los zapatos, las sábanas, [le decían:] “mire yo tengo unas sábanas, ¿para qué quiero unas nuevas?, se las dejo y présteme una cantidad”, entonces toda esa parte que te hace más sensible a la ayuda del otro, creo que también la viví muy de cerca con mis papas y en esta relación con este trabajo, que finalmente era el trabajo de mi papá, pero que resulto también ser el trabajo de mi mamá (risas) de la familia ¿no? como que entrar ahí a esta dimensión, en aquel entonces, era entrar como familia y ser una familia muy grande, yo lo puedo decir ahora ¿no?, como ellos venían y le pedían a mi papá que si podíamos ser sus madrinas de basquetbol, de voleibol, de fútbol o mi hermana que ya era un poco más altita o más grande bailar con alguno de ellos, poner alguna estampa de folklor, porque eran puros varones, entre ellos se disfrazaban algunos de mujeres, para hacer estas escenas y estas parejas y estos bailes, creo que en esta parte es mucho mi motivación, lo viví muy pleno, cierro los ojos y paso espacios de esta normal, hójole me recuerda la alberca, pues viví enfrente de la alberca, sabíamos que los que se dormían iban a la alberca directo, eso pues nos llamaba la atención y salíamos a botepronto nosotros a ver esas escenas, a convivir con los muchachos, a ver sus exposiciones, unas exposiciones que cómo decírtelo muy entregados, muy metidos a lo que era en ese momento el ser maestro en una normal rural, y una normal rural que bueno la historia a mí me ha dicho que no fue cualquier normal, fue una normal de mucho poderío en ese momento, ahora lo sé, porque en

el trayecto de la formación, te voy a contar más adelante también, uno de mis compañeros y que después trabajamos juntos en un espacio también de formación, fue egresado de ésta normal, un director mío también más adelante también fue egresado de ésta normal, entonces, reencontrarme en estos momentos de labor, de la profesión, te hace ser lo que eres ahora.

Con mucha pasión, con mucha entrega, con mucho respeto a la formación, con mucha sensibilidad a estas realidades y a estas raíces de lo que es ser un maestro, en ese momento un maestro rural, que era la opción que tenían los hijos de campesinos, para ser alguien en la vida y ser un maestro en ese momento era muy reconocido socialmente ¿no? venía gente de muchos lados, del norte, de Michoacán, de Zamora, de rancherías, pues que tenían seguro un techo, una comida y bueno una educación, entonces, creo que eso te marca mucho, a mí en lo personal me marco y cuando yo empiezo en estos juegos, pues reproducía en mis juegos el ser maestra no?, el ordenar un grupo, el que pusieran atención, el que hicieran cosas, recuerdo sus exposiciones y sus muestras pedagógicas, con pocos recursos, pero con mucha creatividad, recuerdo una maqueta en la normal en plastilina, aquí la tengo en la memoria, sus papiroflexias pegadas con cera de Campeche, sus escenas de sus representaciones por temáticas que daban, con cosas de la naturaleza, sin gran recurso didáctico, pero con mucha organización, con mucha creatividad, con mucho deseo de llevar a otros el aprendizaje, pues eso... ¡híjole!... ¡hasta me emociono! (muchas emoción, se quiebra la voz, ojos llorosos)

-Claro, son recuerdos como bien señalas muy significativos-

la expectativa de los papás siempre fue como diferente, sin embargo como que me aferro a la idea, un poco la negativa de mi papa y lo intento, intento entrar aquí a la escuela, no me quedo, cuando vine para los resultados fue una gran decepción, me acuerdo que hice el examen en pleno patio, con esas bancas de paleta que están por allá guardadas si todavía existen las de metal, fue un solazo de varias horas, este así tremendo, luego el examen, otra parte la artística con Pimentel orientándonos, lo que mal llamado el auditorio del circo del Lauro Aguirre con esta parte musical, cantabas con ciertos tonos, te pedían acá los armonios otras situaciones, de esas escenas en la escuela para el examen, yo decía pero ¡qué complicado para ser maestra!, ¿todo esto se necesita? te vas como con esas preguntas en la cabeza después de estar aquí buenos días y buenas horas de intentar ser maestra y no me quedo, lo intento una segunda y no me quedo, entonces un poco la frustración, mi papá ya un poco distante dijo: “pues qué bueno que no te quedaste, va a caer en que va a ir a la prepa y va a tomar una decisión más adelante”. Pero mi mamá en esa parte me apoya, bueno me dice si tú quieres pues busquemos escuela y busquemos escuela y entonces me quede en la escuela en la Amado Nervo, ya tenía su cupo, porque era una escuela aquí en Ternel 34, particular, pequeña, entiendo que la directora era hija de un gran maestro, sin ser católica la escuela era así como un poco digamos culta en esa parte, de la parte religiosa, ya estaba el grupo formado y bueno pues mi mamá casi le tuvo que rogar que me aceptara, y dijo: “es que ya no tengo ni donde sentarla”, pues tuve que llevar mi mesa y tuve que llevar mi silla, a partir de mi

bueno pues vinieron otras y se abrió un segundo grupo, entonces este pues vivir la normal, el estudiar, ella nos promovía, la directora, que trabajáramos para saber si realmente era lo que queríamos hacer y como nosotros estudiábamos por la tarde, de las dos de la tarde a las ocho de la noche, tenía bolsa de trabajo, y entonces pues ya con estar en el grupo e identificarte con algunas compañeras y demás, pues todas necesitábamos como buenas estudiantes pues un recursito más, nosotros pagábamos la colegiatura, la inscripción, en eso pues mi papa dijo: “no pues si estudiaras otra cosa yo te apoyaría, pero como quieres seguir insistiendo pues tendrás que trabajar”. Entonces yo me lo tome muy apecho, y entonces dije pues buscaré trabajo, cuando viene un día la directora nos informa de la bolsa de trabajo, que necesitaban tres educadoras en una guardería en San Ángel, se apunta otra compañera que venía de Contreras y otra que venía de San Ángel, ella caminando llegaba al trabajo y entonces era una guardería que estaba al auspicio de las damas de San Ángel y anteriormente había sido un hospital infantil para personas con bajos recursos, de que pudieran traer a sus hijos ahí a asistencia médica, posteriormente paso a las damas de San Ángel y es una guardería, entonces nos incluimos estas tres compañeras como educadoras y ahí propiamente empecé a ser maestra, al paralelo de formarme en la normal y enfrentarme a un grupo de práctica, mi primer grupo era de 60 niños y de segundo grado, cuando yo me paro enfrente de esos 60 niños digo Dios mío ¿qué es esto?, y los niños me dijeron: “maestra ¿qué hacemos?”, yo no tenía entonces noción de lo que era organizar un grupo, de lo que era el aprendizaje, de lo que era un niño, entonces, trate de organizar por equipo, el salón no me daba, y los saque al patio, pues vamos a jugar, los que quieran jugar fútbol de este lado, los que quieran jugar a la casita de este, y de esta manera empecé a hacer mi docencia, ya posteriormente la directora nos fue orientando, yo empecé a hacer muchas preguntas en la normal, me quedaba al final de las clases preguntando a los maestros, algunos me orientaban, otros me decían: “¿porque tu preocupación?” y bueno pues decía es que yo ya me metí a trabajar y quiero hacerlo bien, y creo que fue una época compleja cuando te enfrentas con pocas herramientas a tomar la decisión de orientar un grupo es como muy complicado y sientes al mismo tiempo una gran responsabilidad ¿no?

-¿Cuántos años tenías?-

Yo tenía 15 años, estaba novel, jovencita, empezando la carrera, yo en primero de normal cumplí mis quince años, entonces, ver esa responsabilidad, los pocos contactos que teníamos con los padres dado que era una guardería, yo veía padres y mamás muy jóvenes, papas muy grandes, niños con muchos problemas, niños digo era evidente mirar problemas como en ese momento se llamaban de conducta, niños hiperactivos, rebeldes, no centraban su atención y bueno creo que me ayudo enormemente un poco la directora, los maestros y el deseo de hacerlo mejor, creo que la motivación personal ahí como que siempre estuvo, a ver ¿porque? y me metía y leía, a veces no comprendía los textos, he de confesar, sin embargo la insistencia, la búsqueda a ver qué significa esto, le preguntaba a mi hermana, oye a ver ¿qué quiere decir esto?, ya estaba en psicología y me decía mira esto y me empezaba como a explicar, me metía a sus libros, algunas cosas le

preguntaba a mi mamá o iba y le preguntaba a la directora también, entonces esta búsqueda también creo que fue una gran motivación, de donde asirte de cosas para hacerlo mejor, entonces, el transcurso de la normal, me fue orientando me fue abriendo, pero también reconozco que el modelo donde me formo es un modelo muy tradicional, en gran medida lo que yo leía no me respondía lo que yo hacía con los niños y lo que los niños me demandaban, los papás, las compañeras, nuestra inspectora fue una discípula de Bertha Von Glumer, la maestra Esperanza Caballero y este ella le preocupaba mucho el decorado, los cantos y juegos, las mesas de representación, que para entonces teníamos que hacer por temáticas, me acuerdo de una que tuve que hacer de Hungría, buscar, investigar sobre éste país, sobre su folklor, su música, su danza, llevarlo con los niños, con la maestra acompañante que teníamos, porque para entonces, había acompañantes de piano y podíamos trabajar, la maestra también fue un apoyo para mí, en cómo ir orientándome en los cantos que nunca han sido mi fuerte, la parte artística como que no ha sido mi fuerte, sin embargo cuando la tuve que enfrentar creía que debía hacerlo bien, y bueno pues se acostumbraba la ronda tradicional, el juego, llevar a los niños a ciertos cantos, por épocas, a los festivales y todo eso, creo que al paralelo a la normal me fui haciendo maestra ya en la práctica, en la práctica ya completamente adentro, cuando voy egresando se me presenta una oportunidad que enfrenté; de donde está la guardería, estaba la escuela inglesa, porque estábamos ubicados en la plazuela del centro cultural, hacia arriba ahí es la calle de Madero 12, ahí está la guardería, es un lugar muy histórico, con el tiempo lo vas descubriendo, está el museo de historia y enfrente del centro cultural está la escuela inglesa, que era una escuela particular de maestros insignes que pues servían también al sindicato nacional, entonces, buscan una educadora, una de las compañeras con la que trabajábamos que no era de nuestra normal, pero venía de la Bertha Von Glumer decide ir y después dice que no le agrada, y después me dice: “¿porque tú no vas?, esta padre pero yo voy a egresar, voy a cambiar mi residencia, no voy a vivir ya en el distrito”. Voy a la entrevista y me aceptan, y de ganar 240 pesos gane 5000 o sea una dimensión tremenda, tuve a los hijos de Erick del Castillo, a Kate y a su hermana estaban en la escuela, los hijos de Manzanillo, era una escuela particular que tenía preescolar, primaria y secundaria, estuvieron ahí los hijos de los famosos, el hijo de Genaro Bermúdez, jugador de fútbol de cruz azul, el si era mi alumno, tuve tantos niños que estábamos en la parte de arriba, de lo que era la azotea, y yo ahí vivía mi práctica feliz y contenta con la Miss Ale que era de inglés y con la compañera Refugio que estaba en preprimaria, y nos podíamos comunicar en un espacio, este ahí pues yo trate de desarrollar el programa que ellos me dieron, ya para entonces ya venía yo con cuatro años de experiencia, cuando hacía mis prácticas pedagógicas, las maestras donde hice mis prácticas, un jardín que ahora lo tenemos nosotros en Franz Halz. Hice mi práctica, la educadora me decía, nunca me había tocado una practicante como tú, pero sabes organizar muy bien al grupo y todo ¿no?, yo tenía mis prácticas generalmente en turno vespertino porque yo iba en la tarde, para hacer servicio social, me toco en San Bernabé en una escuela muy arriba, pero me dio una tos tremenda, estuve con bronquitis muy fuerte y medicamento, el médico me dijo: “O te das de baja temporal o te cambias de escuela, porque no avanzas en los tratamientos”, ya mis papás preocupados por eso

me pidieron que me moviera. Hablé con la coordinación de prácticas entonces, me movieron y me bajaron un poquito, me dejaron donde está la delegación Magdalena Contreras en el jardín de niños Ma. de los Ángeles Lizárraga y ahí desempeñe mi servicio social con compañeras de otro grupo de la misma escuela, María Eugenia Ester Ríos, que era mi educadora me decía ¡qué bárbara! me encanta verte trabajar con los niños, me encanta aprender de ti y creo que fue un buen año, porque ella era una educadora también muy entusiasta, muy comprometida y creo que hicimos un buen clic, creo que los más afortunados fueron los niños, que tuvimos en ese año, los padres, porque teníamos que hacer labor con los padres, hacer clases, dábamos repostería, manualidades, o de arreglar la escuela, de hacer nuestra práctica con los niños, creo que también ahora, voy recordándome de cosas, porque ahorita que voy narrando me acuerdo de otras, en el trayecto de la normal con la maestra Margarita Medina, que nos daba técnica de la enseñanza, yo soy del modelo 72 reestructurado de formación, ella nos daba técnicas de la enseñanza y ella era directora de un jardín de niños de los reyes Coyoacán, que cuando yo vi ese jardín a mi centro de guardería a ver ese jardín, exprofeso, con tanque de arena, espejo de agua, salones exprofeso, con material didáctico, con educadoras muy entusiastas, tenía de directora una nieta de uno de los grandes políticos de México, de secretarios de trabajo, este, tenía educadoras artísticas, que trabajaban mucho sobre títeres, sobre puestas en escena, o sea, llegar al terreno de la práctica, ya profesional, en un jardín de niños exprofeso, con una directora que era mi maestra de técnica, bueno fue también un gran acierto este Margarita también nos daba días libres, tardes libres, pero nos pedía, cuando sus educadoras pedía días económicos, siempre nos decía quién quiere ir a cubrir tres días económicos de un grupo de tercero A de la maestra fulanita, entonces la maestra por un lado atendía su gestión de directora y cubría a sus grupos, pero nos dio como esa oportunidad a las estudiantes, yo cuando hubo esa oportunidad siempre me estuve apuntando, aprendí muchas cosas con las diferentes maestras con las que estuve transitando, con los diferentes grupos, mire otra realidad de los niños, otro contexto de padres de familia, de colaboración porque muy diferente a lo que era la guardería, a lo que es un jardín de niños que también lo viví, la organización de la escuela como tal, con mejores recursos desde los salarios de los maestros, ser de SEP, toda la organización de gestión, la inspección, el sector, los cursos, creo que eso también debo reconocer en mi espacio formativo, ya en la práctica profesional que también me dejó unas grandes enseñanzas no?, hago mi documento sobre cuestiones de informe que para entonces era el modelo de formación y yo informo sobre esta realidad que tomo en ese momento en el jardín de niños Ma. de los Ángeles Lizárraga y doy informe de mi práctica, ahí hacíamos visitas domiciliarias ¿no?, nos íbamos, seleccionábamos a nuestros niños siempre como muestras y hacíamos nuestro diseño de entrevista, íbamos a visita domiciliaria, les pedíamos a los papas que nos recibieran después de la jornada y la mayoría de ellos muy amables, excepto que los padres no pudieran recibirnos, nos decían que los abuelos, o quien estuviera en ese momento, nos podía recibir, entonces te adentraste más un poquito a saber cuál es la historia de los niños, cuáles son sus valores, sus costumbres, toda su tradición de estos lugares, que en ese entonces había asentamientos pero con mucha tradición todavía de dónde venían y creo que eso también

me hace volver a reencontrarme con esta cuestión del fenómeno de la pobreza de nuestro México, de nuestras realidades culturales, de nuestra posición social como maestros ante una realidad tan adversa, pero que el momento que tienes los niños en el aula, cómo debe imperar el compromiso para sacarles adelante, para hacerles más amplio el horizonte, de su realidad inmediata y creo que eso también me ayuda muchísimo. He de confesar que tuve muchos problemas para concretar mi documento recepcional, no era como muy paciente con ella, con nosotros, era directora también, casi todos nuestros maestros eran profesores en particular, ella era directora de una escuela preescolar en satélite, venía con su camioneta, después de repartir a los niños en el transporte escolar, venía y nos daba clase, entonces cuando ya estábamos en proceso de titulación, ella como que no entendía y me costó mucho trabajo esta parte de poder escribir siempre, de la realidad, conocer esto de la realidad, creo que esa parte me costó mucho trabajo concretar el documento recepcional, porque creo que ya un poco con la luz de la distancia, en ese momento lo sufría más que entenderlo en la formación de maestra que yo estaba teniendo me hizo falta mucho lo que es la filosofía, toda la parte filosófica de entender al ser humano, todas las corrientes filosóficas y que tienen que ver con la educación, yo como que no lo tenía muy claro ¿no? este toda la parte de entender esta relación de lo que yo hacía con el grupo, con esta parte... como que no me daba, como me quedaba muy constreñido la parte de la formación, y un poco también ya quizás por mi estilo de maestra, porque yo era una maestra más democrática, más libre, no impositiva a los niños, siempre con mayor respeto, con mayor flexibilidad, mis procesos de aula, de dejar de hacer al otro, que en especial eran los niños, de procurarles como muchas posibilidades para que ellos tomaran decisión y fueran más expresivos, en palabra, en juego, en expresión gráfica. Un tema que siempre me ha apasionado es la lengua escrita, entonces, cómo llevarles a través de una narración, a través de un libro, a través de un cuento, de juegos de mesa, de juegos de lotería, de tantos juegos que nos hicieron hacer en la normal, cómo hacerlo para que los chicos fueran más libres ¿no? y fueran más identificados en esta parte, eso cuesta trabajo, entender que un modelo no me daba, para lo que yo vivía diariamente como maestra en grupo y bueno finalmente la maestra como suele suceder dice, contigo no sé qué pasa, mejor tomo mi pausa y yo me entro en una crisis, ¿no? y digo no, no puedo ahorita estar en esa situación, si es el paso más fuerte que tengo que dar, entonces le pido asesoría a una maestra, y me dice pues mira mañana es 10 de mayo, mañana no hay clases, mañana te puedo revisar, mira esta es mi dirección, la maestra vivía aquí en San Pedro de los Pinos calle dos, la maestra me dice, dame lo que tengas, lo reviso y mañana te espero, entonces, pues fui a su casa, pues le dije a mi mamá por lo que estaba pasando y me dice mi mamá, pues ve, pide apoyo y yo creo que si lo vas a sacar, la maestra leyó mi trabajo y me dice mira hay mucho de rescatable, hay algunas cosas que tienes que mejorar, pero vamos a sacarlo, estamos en tiempo y este y yo creo que tienes que recordarte, de esto me oriento me puse a trabajar, a ordenar las cosas, hice un siguiente borrador, que para entonces hubiera querido tener una computadora (risas)..., era a mi máquina Olivetti, pues como mis papas te digo eran estudiados, mi mamá era una especie de secretaria ejecutiva de las escuelas de Celia Balcarcel y las famosas en aquel entonces y siempre tuvimos Remington o

Olivetti de aquellas maquinonas ¿no?, mi papa escribía perfectamente y nos daba clases, yo no tan bien pero hice mi trabajo en esas máquinas, y cuando hubo que corregir, dije: vuévetelo a hacer y bueno finalmente termine mi trabajo, fue aceptado y me titule con felicitación, yo tomo una pausa en un momento porque nace mi primera hija en cuarto, entonces tomo una pausa y tuve que programar mi vida también ahí, porque algo que la escuela exigía mucho es hacer el festival de fin de año de danza, entonces los ensayos eran fuertes, teníamos un ejecutante del ballet de Amalia Hernández, el maestro Leopoldo Ayala, a mí me encantaba la clase, podía quedarme sin zapatos de estar taconeando horas y horas porque no había tarima era patio, suelo, era de cemento, entonces nos acabábamos los zapatos y muertas de cansancio, y este tuve que combinar con una compañera que cuando al maestro le dije que yo no podía bailar su escena para la que me quería de Jalisco. Me dijo: “¿cómo? ¡no me digas eso! ¡Hemos ensayado!” y le dije no pues lo lamento pero para entonces está naciendo mi hija en abril y dijo: “bueno, ¿sabes qué vamos a hacer? Nos acomodó, el caso es que yo ejercite un tiempo y luego cambiamos la figura, pero al final pudimos bailar, pero ya con mi hija en brazos y bueno me título, esa parte es como muy significativa, por la parte emocional personal, de mi primer hija y bueno el momento de cierre de la profesión, ya de la formación y que si se abre ahí un parteaguas, si bien yo ya doy el brinco a la escuela privada, aprendo cosas, otro contexto, otras realidades, que yo decía sí, pero no, si gano bien pero no me gusta, entonces, al año porque firme un contrato, lo quise hacer antes, echarme como para atrás, y me dijeron no maestra, firmo usted un contrato y tiene que cumplirlo, y dije ok, no pasa nada que acabe el contrato un año, pero esto no es lo mío, la escuela privada, no me siento identificada con estas exigencias a los niños con exámenes, no me siento identificada con estos rigores del modelo, de que tienen que llenar el álbum, de que tienen que hacer los libros y bueno lo tuve que hacer de la mejor manera posible, amén de los niños y para mí, porque yo estaba en contra con esta parte rígida de la escuela y cumpliendo mi contrato me sentí liberada, entonces empecé a buscar trabajo, porque ya para entonces ya estaba con un título y yo tenía que ver por mí y por mi profesión, intente muchas veces estar en secretaria de educación, estar tocando puertas, porque pues no era egresada de la nacional de educadoras, ehheh trabaje en otro cendi, momentáneamente de lo que era la Secretaria de Ganadería, horario muy rígido, completo, ahí vi mucho maltrato hacia los niños, en cuanto a las horas de desayuno, niños que no les gustaba, que no querían eran obligados hasta a veces el vómito y luego darles el vómito, entonces, esas cosas para mi fueron muy duras aun cuando ya tenía una vivencia, una experiencia, pues también estaba siendo mamá, y me reventaba esas escenas, entonces, de la práctica de las asistentes educativas que no eran formadas como tales tampoco, y estaban atendiendo a los niños, éramos muy pocas que estábamos estudiando la carrera o habíamos estudiado, a mí por eso me aceptan no?, por una recomendación un familiar que me lleva allí cuando sabe que yo estoy buscando trabajo, pero al poco tiempo le digo que no me gusta, que lo que veo ahí no es lo mío, la rigidez, la amenaza, el grito, nada favorecedor para un aprendizaje o un buen desarrollo para los niños en su vida personal, amén de que los niños vivían ahí de 7 a 7, horarios muy tremendos. Bueno, sigo insistiendo en poder seguir evolucionando porque algo que me prometo a mí misma cuando

siento que algo no me da, tengo que encontrar las respuestas para dar lo mejor y bueno si esta experiencia que tengo en la formación, quizás por el modelo curricular que estábamos cursando, quizás por los maestros que yo tenía, este... maestros que venían de escuela particular, en una psicología muy rígida, en una pedagogía o ciencias de la educación muy rígida, cuestiones de antropología que si veíamos, contexto social, cosas que si me agradaban ¿no? que empezaba a encontrar respuestas a lo que eran mis preguntas de mucho tiempo atrás, esta formación me queda como chica, entonces insisto en querer seguir estudiando y bueno intento en la UNAM, en pedagogía, primero en psicología, por dados los pasos como de mi hermana y de un vecino que teníamos, también psicólogo, y él me decía, esto que tú quieres te va a orientar en el sujeto, en el niño ¿no?, entonces puedes estudiar psicología, la psicología si te va a dar respuestas de porque la conducta y entonces decía yo bueno si, y creo que si quería ser estudiante de psicología, lo intento y pues no, en ese entonces no éramos tan aceptados en la UNAM, nos costó trabajo en términos generales al magisterio, que la UNAM nos reconociera ¿no?, entonces intento buscarlo por otro lado, y bueno hay momentos difíciles con las luchas sindicales, y Normal Superior que busqué una alternativa y después me di cuenta que era una posibilidad, estudiar ahí Psicología o Pedagogía, viene ahí un momento de crisis para las normales y entré en otro proceso y ya no logro entrar ahí, entonces dije no me puedo quedar, voy a hacer el esfuerzo, venía yo entrando a preescolar ya como maestra frente a grupo pero de manera interina, dado que no era de la Nacional, por recomendaciones, por cubrir espacios de un mes, tres meses, lo más que llegue a cubrir fue un año y bueno esto me traía problemas económicos, de la estabilidad laboral, sin embargo bueno fue un gran logro, entrar, ver la dimensión, de una educación inicial, de cómo estaba en un momento histórico para nuestro país, con guías para la educadora sin un programa formal, como todo muy implementado como muy rápida, de manera poco fundamentada pedagógicamente o científicamente, a ver una estructura de una educación preescolar, en la Secretaria de Educación Pública con toda una organización más pedagógica, más... curricularmente, como al principio también había guías pero, propiamente empezaron a surgir programas, entonces, eso me agrada ¿no?, el horario también, entonces, con esos deseos de seguir estudiando y trabajar, me veía limitada con lo de inicial que eran horarios hasta tres, cuatro de la tarde y cuando decido esto, surge también la Universidad Pedagógica Nacional, entonces, antes de la Pedagógica yo estuve aquí en Mixcoac, en la calle de campana para la Panamericana, dije pues es mi rumbo, hay una universidad, es por la tarde, pero ya cuando soy estudiante de la panamericana ahí adentro me doy cuenta de que hay cosas que no me agradaban, ni siquiera termino el primer semestre, me doy de baja, dije no tiene caso que yo este pagando, que este haciendo el esfuerzo por pagarme la escuela que no era barata y que no estoy comulgando con la idea de ser maestro, de ser pedagogo, de ser algo más por la educación de mi país, era un grupo que veníamos muchos de ser maestros de primaria, yo era la única educadora, algunos jóvenes que estudiaban por la tarde, tenía compañeros que estaban en la milicia y que querían estudiar la pedagogía, en el ritmo de las clases, en este rigor tan exigente que es del Opus Dei, yo en ese momento no lo sabía ¿no?, ciertas prácticas que tampoco me agradaban, entonces dije no tiene

caso estar gastando mi dinero, mi tiempo, en algo que no me esta redituando, que yo hago ya con los niños, entonces me doy de baja, eh, surge esto y bueno mi esposo que también queríamos seguir estudiando los dos, él es también maestro de educación física y él trabajaba para secundarias y una tarde llega y dice hay opción para la pedagógica, los dos queríamos seguir estudiando, el también pues ahí nos hicimos el clic porque él quería ser psicólogo, entonces dijimos ok, sigamos la psicología y bueno cuando viene él con la información de que estaba aperturando su convocatoria pues a buscar papeles y a correr para meter y nos hemos quedado ambos en la pedagógica y bueno pues ahí también me obliga a que debo buscar trabajo con menos horas, porque ser mamá, ser estudiante y ser trabajadora es complicado pero, bueno este tomamos la decisión y cuando nos aceptan pues yo insisto en quedarme nuevamente en la coordinación de preescolar, en la dirección de preescolar y tenía tiempos que no trabajaba y que me dedicaba completamente al estudio, con las hijas un rato y a estudiar, entonces de esa manera hago la licenciatura, pero cuando ya decidimos entramos primero, dado que éramos el modelo 79 primera generación en UPN, no estuvimos en este edificio de Ajusco, estuvimos en lo que actualmente es el edificio de la Normal Superior, en la ex hacienda El Rosario estuvimos dos años allá, despoblado para aquel entonces, no había ni la unidad habitacional, este lo más cercano escolarmente era el CCH, pero de este lado donde estábamos nosotros, si no comías, ¡no comías!.. no había nada, nada, nada. La cafetería no daba abasto para todos los que éramos, montaron el edificio y bueno, la primer experiencia que yo tengo ahí de la formación académica, tuve grandes maestros, en la primera planta docente de la pedagógica, viene mucho refugiado argentino, mucho investigador argentino y UPN capta a esa gente, tuve grandes maestros en investigación como Teresiña, este Guadalupe Teresiña que venía del Brasil, una gran exigencia de maestra que nos pedía cuatro horas para el estudio, para su materia, este Salvador Moreno en Historia de la educación, que ¡valgame!, ¡me conquisto! que a mí siempre la parte de la historia siempre me ha agradado, siempre le he leído, este y bueno ya me empiezo a interesar más en el terreno de la formación de maestros, y empiezo a leer, Martha Curiel que también fue maestra de esa área, este Ceruti, Horacio Ceruti un gran investigador, lo tuve de maestro, él también nos exigía muchísimo, nos metía mucho a la cuestión de la investigación, a que superáramos, a que fuéramos y conociéramos el terreno de la investigación, al maestro Nervi, un gran pedagogo, con una sensibilidad el hombre, nos narraba como todos los días él llegaba a su casa y veía que entre muchos perros callejeros había personas durmiendo para cobijarse, entonces, esas escenas, esos comentarios, esos ¿no?.. O sea te van identificando ¿no? en esta parte de la pedagogía, de la sensibilidad, del mirar al otro, de reconocerlo, creo que siempre ha estado presente en mí, y bueno pues así terminamos la licenciatura.

-¿En qué fue la licenciatura?-

En Pedagogía, finalmente yo decido por Pedagogía, cuando te decía que entramos en tronco común, y ya en cierto momento había que tomar decisión si te ibas a Pedagogía, Psicología, Administración Educativa, no me acuerdo las otras, yo dije, lo mío es la Pedagogía, no la Psicología

y veía yo, como que al paralelo compartía con mi esposo cosas, él se fue por Psicología y decía estoy en lo correcto, lo mío es la Pedagogía y pues terminamos, siendo egresados de la primera generación, y bueno pues yo ya venía con mayor estabilidad en jardines de niños, buscado una plaza, una estabilidad ya más laboral, había regresado muchas veces a la delegación Iztacalco porque les gustó mi trabajo y cuando ellas tenían una oportunidad me buscaban las directoras con las que había trabajado, la inspectora que era la maestra Manzano, la coordinadora sectorial, la maestra Sarita me decía: “oye hay una oportunidad, voy a tener un interinato, ¿andas con trabajo? o ¿andas sin trabajo?” a veces coincidía que terminaba uno y empezaba otro, a veces me quedaba un rato sin chamba y bueno pues entraba ahí, creo que el estar ahí también me dio mucha posibilidad. En Iztacalco tuve un grupo que le llamaron de multigrado así como de grandes necesidades de los niños con limitaciones, como yo era la que estudiaba, me lo dejaron, entonces, yo no entendía tampoco muchas cosas, pero con el apoyo de la gente de CAPEP, las terapeutas, pues preguntándole mucho a mi esposo cosas ¿no? (risas) y pues teniéndoles mucho respeto a los niños, mucha paciencia, porque había de todas las limitantes que, es lo que ahora se hace, pero sólo concentrado en un grupo pues era complicado, bueno pues sacamos adelante a los niños de la mejor forma, este, atenderlos y bueno pues me voy interesando en temáticas como la lengua escrita, aparece un programa de preescolar, ya formal con las áreas de trabajo, los rincones de juego, entonces, toda esa parte va siendo muy significativa. Llego a una zona que la directora nos miraba mucho, nos podíamos compartir, creo que una compañera que me marca muchísimo en el acompañamiento entre colegas, que compartíamos así aulas cercanas, ella estuvo para el jardín de niños, antes de llegar ahí, el jardín de niños Cuba y su directora era gente de mucha izquierda, estuvo en Cuba, participo con mucho movimiento en Cuba y traía mucho esta técnica Freinet, estas técnicas más democráticas, entonces como que ahí nos empezamos a identificar en esta búsqueda de una docencia distinta, entonces, compartíamos muchas cosas interesantes de proyectos para con los niños, de dejarlos más libres, de no ser tan rígidas, pese que el jardín, si teníamos compañeras muy tradicionales, de castigar a los niños, de ponerlos afuera con orejas de burro, o decían: “no vienes porque no has pagado, no entras porque...”. Yo decía no, no, esto no es posible, al día de hoy me rebelo a eso, a cualquier niño que yo sepa de eso, me rebelo, porque no es algo que sea así la educación o no creería que la educación va en ese sentido, entonces, me voy acompañando con esa compañera, hacemos un buen clic, un buen nivel de trabajo, esto empieza a florecer en nuestro jardín, pues los padres de familia, los niños empiezan a decir, entonces ya no somos miradas bien ¿no?, ya no somos tan bien miradas, pero bueno, se acaba mi interinato, y pues me quedo un rato sin chamba, este pierdo un poco la amistad de cercanía con esta persona, aunque la amistad la seguimos varios años después y bueno vuelvo a regresar tantas veces al sector aunque no siempre en la misma escuela, estuve como en dos escuelas de ese sector, regresando varias veces y bueno parece mentira en uno que esta un jardín y lo divide una barda, otra dimensión de práctica, otra concepción de educación, otra concepción de niño, del compromiso profesional y ahí hubo problemas en esa escuela, yo me mantenía al margen y decía bueno finalmente cierro mi aula, pero no, no, no es que cierres el aula, la práctica es más allá del

aula, la práctica es en la relación con el colega, en el trabajo que se tiene que discutir, en la cuestión de la gestión, en la cuestión del impacto que tienes que hacer con los padres, con la comunidad no?, con otros actores que están ahí pendientes de la escuela, con la gestión de la SEP, con la formación, con lo sindical, todo esto está en juego, entonces, también dada mi historia personal y ya de la propia lección de la profesión, también siempre toco el terreno de lo sindical, hay asambleas y me eligen para que yo sea secretaria de conflictos, ¡nada sencillo! (risas), y pues cuando entro en preescolar, ¿que sería? como en los ochenta y cachito, ochenta y cuatro, por ahí así, mucho antes del sismo, ahí quedo como delegada para el congreso, luego no que para secretaria y bueno me voy metiendo también en el terreno de lo sindical, cosa que no me desagradaba ¡ehhh!, voy viendo muchas injusticias, en cuestión de la gestión, se comprendía que la educadora era como la niña grande y que las directoras, como inspectoras o jefas de sector ejercían mucho poder sobre ti, entonces, en esa parte de no dejarte en libertad, yo siempre fui tachada como la roja, como estar en la lista negra, ¡ahhhhh! es que es esa maestra bien radical ¿no?, entonces este yo no me consideraba ni radical, ni roja, ni los mote que me ponían, simplemente pues hacía valer mis derechos y pues denunciar las injusticias que a mi parecer eran ¿no?. Entonces había mucho maltrato de las autoridades a ti como educadora, o sea, no había respeto a tu persona y menos a tu trabajo, entonces a eso yo me rebelaba y pues caigo en el lugar indicado para defenderme, para defender a otras compañeras, entonces este, también eso hace que me involucre mucho con la sección 9 del sindicato nacional para trabajadores para la educación y empiezo entonces ahí a formarme en otra área, en otro ámbito de lo que es la profesión de maestros, entonces, me siento como identificada y entender lo que yo oía de niña y las asambleas y las luchas y las marchas. Cuando trabajo para Chiapas pues también, nosotros hicimos movimiento con campesinos, con maestros y con estudiantes de la Normal Superior de Chiapas ¿no?, entonces, es mi primer contacto con la Normal, con la primer escuela normal, aparte de con Tenería siendo niña, ya como vida profesional, es en los cursos intensivos de verano, para los maestros. En la Normal Superior diseñamos Plan Chiapas con el maestro Manuel Aguilar y su hermano que en ese momento estaba de director, el maestro Gilberto y bueno antes de Gilberto estuvo Camilo Luca Mendi y con él arrancamos plan Chiapas y le siguió Gilberto, entonces tuvimos trabajo pues asegurado por algunos años, en cuanto a los intensivos de verano ¿no?, justo en esa época de verano, estábamos deshaciéndonos de calor en Chiapas, fue una experiencia muy padre porque los maestros venían de la costa, los alumnos de las rancherías, de la montaña, de las ciudades, y bueno era complicado para ellos, pero veías mucho en ellos el deseo de superación, el deseo de hacerlo mejor con sus comunidades, de avanzar con sus comunidades, de que la comunidad tenga el uso a su derecho a la educación a tener buena calidad, no tan desvirtuada la palabra, el concepto que se ha dado en estos años, sino de que tengan ese derecho bien cumplido, creo que los maestros de Chiapas también me dejan esa enseñanza, tan comprometidos, el ser responsables, el querer aprender y una gran ventaja que nos llevaban es que ellos también hablaban sus lenguas, entonces, venían de siete regiones de Chiapas, entonces, conocimos con ellos, con estudiantes la región de los lacandones, entramos con uno de ellos que era maestro, y

muy autóctono el maestro, fue alumno nuestro, y nos invitó a mi esposo y a mí a acercarnos a su comunidad y fue una experiencia muy padre ¿no?, única, yo nunca más volvía entrar ahí, a la selva lacandona, no he podido entrar y ver a sus niños, a su gente, a su grupo, fue muy representativo de ver cómo nuestro trabajo impactaba en el de ellos y ellos a su vez con sus comunidades y sus grupos, con la gente que estaba en los ranchos ¿no?, decía: “maestra, ¡si el camino por alguna razón sufre averías ni comemos ni nos pagan y la comunidad nos da!, vivimos de la comunidad, de lo que en la comunidad haya”, y entonces ver sus escuelas sus contextos, escuelas pues muy precarias ¿no?, de piso de tierra, a duras penas había techo o una lámina que sirviera de soporte para hacer aula o abajo de la sombra de un árbol, pintar en la tierra para que fuera el pizarrón, pues qué podemos pensar si había cuadernos, libros y materiales didácticos, ¡pues no! los maestros vuelven a hacerse de lo que les provee la naturaleza, la comunidad y de su ingenio y creatividad, para sacar a flote la tarea, de formar a otros, en estos estudiantes había de preescolar, primaria y secundaria, entonces, ellos traducían sus clases a los idiomas cuando estaban para con los indígenas del lugar, no tanto en escuelas ex profeso algunos, o como decir maestros, entonces, esta parte, también te deja como muchas enseñanzas, de los otros México que tenemos, de las tantas realidades y de las tantas formas de ser maestro (se corta la voz, mucha emoción)

-Entonces, ¿ése fue un programa de formación a maestros?

Sí, fue un programa de formación de maestros y pues lo conocimos gracias al maestro Manuel Aguilar, que yo tuve como maestro casi al final de la carrera, con Pedagogía Institucional, este, lo primero que hicimos fue como estudiantes organizarnos con la Normal Rural de Mactumactza, a hacer un encuentro, como un debate pedagógico, entre lo que era Federico Engels, Marx, Piaget, entonces, armamos de esa manera un programa y fuimos para allá, cuando yo entré a Mactumactza, y vi, me recordó tanto nuevamente porque en estructura eran muy similares, la Lázaro Cárdenas del Río y la Mactumactza ¿no?, entonces, posteriormente a eso nos dijo estoy formando un equipo que quiera entrarle con nosotros al diseño curricular de Plan Chiapas, entonces, eligió como a cinco de sus estudiantes, me invito y yo le dije, pues si, si me interesa, entonces, dábamos un poco más de tiempo, de nuestra formación, los fines de semana, las vacaciones, a mí me pareció un proyecto muy interesante, participar en un programa por maestros de ahí del lugar y que pudieran invitarnos, entonces, fue una experiencia muy padre, de los programas que me acuerdo que participe del área pedagógica, didáctica general, entonces, hacer el diseño, discutir, estar ahí con ellos, porque uno como estudiante, aprendiendo y haciendo, y ellos ya con mucha claridad sobre el proyecto educativo, el proyecto académico que querían para la Superior y bueno el diseño que tienen la oportunidad de hacer su diseño, me parece una experiencia muy rica ¿no?, que cuando nosotros la tuvimos aquí en la Nacional de educadoras, previo a 99 cuando estamos terminando ya el proceso de 84 e ingresar a 99, que se hizo el intento aquí en la Normal, con la maestra [...], que diseña la propuesta del proyecto académico y que estoy también participando ahí, [...], me parece una gran oportunidad en el

diseño para esta escuela, lo que creo que nos falta es que nos quedamos en la parte política de ésta escuela, porque somos muy miedosos en ésta escuela, porque siempre lo hemos sido. Algunos nos hemos atrevido a brincar un poco la tranca, pero así nos ha ido también, logramos tener un buen producto, un buen producto del diseño, con gente de vino de UPN, con mesas de discusión, para hacer los cursos, gente de la formación de maestros, estuvieron aquí grandes investigadores también con nosotros, que pudieron orientarnos en esta aventura de hacer un diseño curricular para la escuela y la formación, por ahí debe estar guardado, creo que nos faltó hacer más presencia política y hacer valer, lo que había sido nuestro esfuerzo, pero las compañeras que lo coordinan también se achican ahí y ya no quieren ir en busca de esta parte, y bueno ya inmediatamente nace lo que es la dirección, de lo que responsabilizan al 99 y aparece ahí, y entonces ya nos empiezan a involucrar ahí, a algunos de nosotros.

-¿Ya estabas aquí como maestra?-

Yo entro aquí como maestra en 1990, como formadora, yo participé en el movimiento por lo que te decía de lo sindical, tuve acta de abandono de empleo por participar en el movimiento del 89, eh, aunque era reconocida en mi sector por ser entusiasta, participativa, organizar cursos sobre lengua escrita, sobre el desarrollo del niño, o sea, esa parte nunca me peso dar para los demás, eh, cuando alguien me lo pedía como autoridad, o cuando alguien me decía, no entiendo esto, explícame esto, pues yo siempre he estado como muy accesible y bueno, en esa parte estoy ahí como participando, pero pues también al mismo tiempo estas pues preocupada por las realidades ¿no?, entonces, participo en esos cursos, participo aquí, porque estaba yo de educadora, y participo en el movimiento magisterial de lleno, soy elegida para irme al sindicato, para representar a mi sector, hacíamos marchas, estábamos en asambleas permanentes, tardes, noches, madrugadas, yo me metí de lleno al movimiento magisterial, mi esposo me ayudó en todo sentido, prácticamente él se entiende de la casa, de las hijas y de su profesión y yo me avoco completamente de lleno al sindicato, si queríamos una lucha sindical, si queríamos un cambio radical de todas estas injusticias desde Jonguitud y los inicios de Elba Esther Gordillo, éramos muy pocas educadoras las que participábamos, de tantas educadoras, éramos muy pocas, yo encontré que en mi sector, para que te tachen de roja, de izquierdosa, pues tuve que amachinar al sector [sic], aunque era reconocida académicamente, laboralmente porque apoyaba en el sector, en varias situaciones. Porque mis grupos siempre se distinguían por buen desempeño, porque sacaban buenos lugares en los concursos que había; yo los metía para que ellos se sintieran muy satisfechos de lo que hacían y yo también de poder mostrar a mucha gente, pero sobre todo a nosotros mismos, de que podíamos hacer las cosas y que ellos siempre tenían una gran oportunidad en la vida (emoción... ojos llorosos) y concursos del día del niño y la mar, concursos que si de la bandera, concursos de los que me acuerdo, nos ganamos uno de Ancara con una niña Erika que hizo una acuarela de una de las casas antiguas del porfiriato de aquí del barrio de Mixcoac; porque los sacaba a pasear y les decía pues ahí lo que les guste, nos ganamos ese, nos ganamos del niño y la mar varias veces, mis niños fueron al recorrido del niño y la mar y sus papás

me invitaron a la entrega de su diploma y su medalla, fue emotivo ver sus trabajos ahí expuestos, cuando ganamos no sé de que de la Bandera y del Himno Nacional y unas representaciones, nos vinieron, nos dieron al grupo y hubo una ceremonia muy simbólica, entonces, eso que los papás también reconocieran y se va haciendo ¿no?.. a través de los niños, de lo que los papás van comentando, entonces, yo aquí cuando llego después de Iztacalco, que llego a Mixcoac, pues es otra realidad también, me encuentro con un sector para entonces, para mí muy atrasado pedagógicamente, muy tradicional, cosas que ya no hacíamos, Iztacalco era como la vanguardia, yo tuve varias veces en mi aula, a Isabel Fábrega, que era entonces la directora en turno de preescolar y bueno, mis grupos motivados por la lengua escrita, lo que yo venía leyendo en la Universidad, lo que yo creía que los niños estaban haciendo, lo que los observaba, fueron como muchas cosas que le puse a la práctica, a que una práctica fuera muy distinta que yo tuviera y recuperar todos los recursos para que los niños fueran los que eligieran y no escatimar en esa parte, para que pudieran ser ellos y expresaran, creo que fue algo que siempre ha caracterizado a mi práctica ¿no? y bueno pues se cruzan como varios momentos, estoy cerrando allá, mi ingreso para acá. Para entonces había un proyecto que llego al sector, de práctica docente, este.. y me incluí en el ¿no?, entonces viene el equipo de investigación, que casualmente lo coordina una de nuestras compañeras que ahora está por acá [...], jefa de investigación y entonces coordina un equipo de maestras que tenían una especialidad, una formación, para analizar qué estaba pasando en éste sector, cuando descubren que en un sector de Benito Juárez, que estaba muy atrasado pedagógicamente, entonces ahí pues nos involucramos. La directora que yo tenía en escuela particular, no era educadora, era maestra de primaria, pero era comadre de Jonguitud Barrios, directora de la escuela que está ahí por Tacubaya y Viaducto, que ahora es considerado monumento histórico, ella era directora de ahí, entonces venía y me observaba mucho al aula y me decía yo no soy educadora, pero tengo que supervisarlas, entonces no sé, me han dicho que tu práctica es muy buena y quiero observar, al menos me pidió permiso (risas) y yo nunca me negué y luego vino el proyecto de preescolar, de investigación y también me pidieron observar mi aula y pues también estuvieron y luego como estábamos arrancando el plan 81, este pues yo había leído todas las técnicas Freinet, toda la escuela y trabajo, había expuesto sobre Montessori, entonces, yo hacía como muchas cosas no?, recuperaba todo eso que había leído, todo eso con los niños, yo fui muy vista por muchos en mi práctica y eso me hacía crecer también, porque me preguntaban, me retroalimentaban y en la dinámica no te percatas de muchas cosas cuando el grupo es numeroso, cuando tienes que atender como muchas cosas, pero bueno ahí aprendí a ser docente reflexiva, mucho antes de leerlo en un modelo, ahí aprendí porque teníamos que pensar porque hacíamos las cosas, más pausado, porque mejorarlo y porqué cambiar cosas que tenías que cambiar ¿no?, creo que eso me ayuda, éstas visitas me dejan como esa parte de reflexión más sobre lo que hago y para qué lo hago, ir modificando, ir adaptando mis aulas, cuando llego a Mixcoac y viene el sismo, nos descansan un rato, la escuela no es afectada, pero tuvimos que albergar a dos escuelas, y teníamos dos para cada escuela ¿no?, de ocho a diez para unos, de diez a doce otros y de doce a dos otros, con la reflexión de mi práctica, ellas me observaban, me

retroalimentaban al final, es un proyecto que creció y finalmente se fue desgastando por la falta de interés, como maestras educadoras, por las faltas de tiempo que puedes dedicar a tu profesión, y no que quede en un horario, yo creo que la profesión exige no un horario, exige una vida ¿no? para dedicarla a ella y pues eso miré en ese intento de investigación y en ese lograr que si me sumaran muchas y después como se viene cayendo ¿no?, por ésta falta ya de tiempos, de que si también se prolonga, se prolonga porque ellas van encontrando cosas muy interesantes seguramente en la investigación, vamos a algún congreso a representar, yo escribo para ese congreso y viene el movimiento 89, entonces ahí pues participo de lleno. Fui de la poca gente que participé del sector, y bueno pues si también me lleve mi acta de abandono de empleo y que me lo hicieron ver, la inspectora me decía: “es que me duele mucho”, y yo le decía, pues no maestra, estoy bien, estoy muy consciente de mi posición sindical, de mi acción y de las injusticias que he manifestado, pues usted haga lo que corresponde ¿no?, yo no sé más adelante cómo va a ser, ahora que me jubile, me dejaron de pagar tres meses de salario completo, tuve que hacerlo de todo, en mi casa, dos tratamientos de mis hijas, eh, en fin, sólo una compañera, un día vino con una despensa y me dijo: “Te hemos dejado sola y qué comes, qué vives, ¿qué?” y me trajo una despensa y digo ¡oye pues ese apoyo si se ve! (mucha emoción, casi llanto)

-Pero además, qué significativo porque como dices las educadoras no se han visto muy participativas en estos movimientos políticos-

Fíjate que me castigaron, o sea, nos encerraron, ¡cerraron la escuela con candado! y nadie entra ni nadie sale, yo estaba en ese momento de Directora encargada porque mi directora había tenido un problema de salud y no estaba asistiendo, entonces, me nombraron a mi Directora encargada, yo tenía grupo y la dirección, entonces, dobleteaba [sic] turno, labor y me extendía turno. Entonces cuando viene el movimiento, yo decido parar, las chicas también decidieron parar, pero ante la amenaza, ante el control, muchas ceden, entonces yo me mantuve, cuando vinieron y dijeron, es que no vayan a recibir a nadie, enciérrense, las llamadas telefónicas. Maestra, la escuela está declarada en paro y nosotras estamos en paro, si he venido a contestar es porque la conserje salió por mí, para que yo le conteste la llamada, pero yo estoy en la calle, entonces cerraron las escuelas y no nos dejaban entrar al baño ni a nada.

-¿Como una forma de castigo?

Si, una forma de castigo y para amedrentar y que bajáramos la guardia, pero nos unimos con gente del Tetli y bigardeábamos las escuelas, y las escuelas estaban cerradas, el Reforma que era uno de nuestros jardines de zona, con cadena y candado y la información que tenían adentro era que veníamos armados, los maestros que están brigadeando las escuelas, ¡están armados!, no hay que abrirles, pues fuera de nuestras armas que eran las ideas, no traíamos más que los títeres y las consignas ¿no? (risas), y bueno de esa manera participamos, fue un movimiento, que se ha escrito mucho sobre él. Estamos en muchas de las páginas en donde fuimos participando y fueron escribiendo sobre él, pero también vino un desencanto, ya estando dentro y siendo parte del

sindicato, este como coordinador del sector de preescolar, me decepcionó, me decepcionó ya vivirlo un poco más adentro, cotos de poder, ¡y yo digo no!, no es por lo que he luchado, ni por lo que quiero luchar y entonces decido regresarme a que la mejor trinchera es el aula, entonces decido regresarme al aula. Por supuesto que como fue un movimiento que toma por sorpresa a muchos, no se sabía laboralmente qué se hacía y yo volví a regresarme a mi grupo, estaban tratando de buscarnos la comisión, cuando ya se había logrado demostrar que ya éramos mayoría, en fin una serie de cosas, yo regreso a mi aula y me encuentro con mi acta de abandono de empleo, pero bueno, seguí trabajando, y bueno al poco tiempo, una de las compañeras que estaban en ese equipo de investigación me dijo que estaban solicitando personal aquí, dice: “a mí me invitaron porque muchos se jubilan, se jubilan como 25 maestros, yo creo que tú tienes el perfil, tú has llegado a un ciclo aquí y si me lo permites busca una alternativa”, y le digo pues mira, vamos a probar ¿no?, si yo por supuesto que me sentí dolida después de la lucha, de la participación, de enarbolar banderas, de estar incluso allá sentada, le invertí mucho de mi tiempo personal, familiar a las discusiones, a que las cosas mejoraran en cuestión del sindicato y a los derechos que teníamos como trabajadores y al ver éste manipuleo, esta compra de ideales, dije no es lo mío, yo voy por otro lado y a mí no me compran mis ideas nadie, entonces me regreso al aula y es cuando me invitan a venir para acá y de esas tardes que tienes como de reflexión, dije por qué ¿no?, arme mi curriculum y vine y lo deje en un recreo de mis niños, le pedí permiso a la Directora que para entonces ya había regresado y le digo, ¿me da oportunidad?, necesito hacer un trámite, en lo que es el recreo, es muy cerca, vine y dejé mi curriculum y a las cuatro de la tarde tenía la llamada, que me presentara a una entrevista, que le interesaba mi curriculum. Desde entonces estoy aquí en el 90, este lo primero que me da es práctica, porque se veía en modelo 84, práctica, en observación, la práctica docente, entonces, ahí nos quedamos y así mi debut en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, que curiosamente yo nunca me la había puesto como meta, de haber sido aspirante de ella, no la contemplaba, no la contemplaba dentro de mi expectativa laboral ¿no?, curiosamente, ¡la vida cómo te coloca!

-Y bueno finalmente la compañera que te dijo, pues tú tienes el perfil, deberías buscar otras opciones, pensando que un ciclo se cerraba-

Fíjate que como que fue el parteaguas, haber vivido de lleno el movimiento, haber participado en este sector que si considero por lo que yo miraba con mis compañeras, cuando yo trabajaba con las compañeras de otro sector, que me pedían que organizaran, si te das cuenta que no era venir a cuidar niños, no era venir a estar organizando una mañana de trabajo cómodo. Los niños retan mucho, los grupos retan mucho cuando quieres ser un buen maestro, cuando te conectas con ellos, cuando entiendes sus necesidades, sus tantas problemáticas que se viven al interior de un grupo de las historias de ellos, de sus comunidades, de sus familias, pues exige mucho, son muchos retos y el compromiso es muy fuerte, por supuesto que esto también te desgasta como persona, te estresa, te sangra (risas) un poco también, pues con tal de resolver inviertes, inviertes mucho; creo que eso es una parte cuando me encuentro ya aquí y entrevistándome con esta

maestra y ella valorándome. Me empieza a hacer muchas preguntas sobre Chiapas porqué me fui para allá, qué pienso de la formación, y me dice: “maestra mañana tiene trabajo, váyase ahorita mismo al sindicato, conoce a alguien ¿ahí?” sí, creo conocerlo, por supuesto que yo no le digo en ese momento a la maestra que fui una de las que participaron como educadora (risas) y entonces al otro día estaba aquí dando clase. Fui y metí mi permiso sin goce de sueldo de tres meses y dije bueno voy, porque lo mío, mío en este momento es ser educadora, me gusta, lo disfruto, creo que estoy dando muchas cosas, en lo laboral, sindical y en el área ya del aula, la gestión, que también ya había probado un poco de gestión y la capacitación de otros, entonces, creo que eso me hace que pues que llegue con muchos elementos a favor de la formación de maestros; que considero que ser formador te coloca en otro lado, aunque eres maestro y traes esta historia, ser formador es como un doble compromiso o un triple compromiso, no es fácil ser formador, entender así como de bote pronto [sic], mis primeras preguntas fue, ¿con qué modelo se están formando?, si yo que había diseñado o participado en el diseño del modelo Plan Chiapas, pues cuál es el modelo y pues nos encontramos con el modelo 84 que se eleva a licenciatura, que yo preguntaba aquí a la gente y nadie me respondía con mucha claridad.

-Pero tu llegas en el 90 ya habían pasado seis años-

¡Ya!, ya habían pasado y yo preguntaba por las directrices de Laboratorio por ejemplo, pero no me resolvían, bueno pues hay una biblioteca, lo primero que hice fue ir a la biblioteca, ¿tiene el plan de estudios?, pues présteme el plan de estudios, entonces me leí el plan y entonces empecé a hacer mis preguntas, y como pedagogo ¿qué terreno estaba pisando? entonces no puedes negar la cruz de la parroquia y entonces dije a ver, me hacía yo mis esquemas para tratar de entender el modelo y qué les estaba dando, cuando lees el programa, eran programas muy densos, muy saturados, entender lo que es laboratorio de docencia.

-¿Tú entraste a ese curso?-

Si, laboratorio de docencia en segundo y luego la práctica, entonces, muchas preguntas, siempre me ubicaron ahí fíjate, en toda la parte de la observación de la práctica, hasta éstos últimos años que me movieron de ahí, les dije ¡ya quiero respirar otros espacios!, por descansar incluso eh, porque estar revisando con las chicas, con tantas chicas, con tantos grupos de las chicas, es muy pesado, con tres grupos que llegue a tener, ¡es muy pesado!

¡Pues aquí estamos!, y de repente ¡me gana la emoción!