



**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Programa de Doctorado en Pedagogía**

**SER MAESTRO: UNA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN
LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

**Tesis que para optar por el grado de
Doctora en Pedagogía
Presenta**

Mtra. Ma. Guadalupe Correa Soto

Tutor Principal

**Dra. María del Socorro Oropeza Amador
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias**

**Miembros del Comité Tutor:
Dr. Eugenio Camarena Ocampo
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Dra. Reinalda Soriano Peña
Programa de Doctorado en Pedagogía
Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Dr. Luis Gabriel Arango Pinto
Facultad de Estudios Superiores Aragón**

Nezahualcóyotl, Estado de México, Julio 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD

Yo, **Ma. Guadalupe Correa Soto**, estudiante de **Doctorado** en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta 80355540, declaro que soy autor/a del documento académico titulado:

SER MAESTRO: UNA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

que presento como trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente.

Certifico que el mismo es fruto de mi trabajo personal, y que no he copiado o utilizado ideas, formulaciones, citas integrales, datos, o ilustraciones extraídas de cualquier obra, libro, capítulo, artículo, memoria, etc., en cualquier formato y soporte, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Me hago cargo de que respetar los lineamientos éticos de autenticidad y originalidad de mi trabajo académico es, en sentido estricto, mi responsabilidad. Soy consciente de que no hacerlo podría hacerme acreedor(a) a sanciones universitarias y/o extrauniversitarias.

Protesto respetar los valores de integridad y honestidad académica y actuar de acuerdo con los principios éticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cd. Universitaria, CDMX, **29/11/2023**

Ma. Guadalupe Correa Soto



Índice

Introducción	6
De tramas, urdimbres e intrigas.....	8
Narratividad.....	9
La pregunta, un horizonte de conocimientos	12
Parte A. De líneas y trazos que configuran y fundamentan el objeto de estudio y el contexto de la investigación	14
Capítulo I. ¿Cómo se llega a ser maestro? Maneras de interpretar y entender la construcción del objeto de estudio/investigación	15
De huellas y trazos. La construcción narrativa y autobiográfica del tema de investigación.....	16
Del recuerdo a la memoria reflexiva: una reminiscencia de la práctica	38
En el lugar de la problematización	53
Planteamiento del problema	58
Pregunta de investigación.....	60
Delimitación de la investigación	65
Los sujetos que participan en esta investigación.....	68
Supuesto de investigación	74
La narrativa como metodología.....	78
Capítulo II. El contexto. Aperturas y reconstrucción cultural e histórica de la formación de maestros	81
Breve historia de la formación de maestros en México	82
La Educación Normal.....	98
Algunos elementos en la transición histórica de los planes de estudio en la Educación Normal.....	108
La formación inicial y los procesos de acompañamiento.....	115
Parte B. Andamios de epistemologías y concepciones teóricas en el entramado de la investigación.....	121

Capítulo III. La formación, un horizonte en la comprensión de sí mismo. Esbozos de una concepción	122
Apuntes sobre el término Formación	123
La formación humana	128
La formación de una profesión.....	134
La formación en la práctica.....	142
La formación de maestros, un oficio de y por el saber	148
Capitulo IV. Hermenéutica y narrativa	165
La hermenéutica: modos de interpretar para comprender.....	166
La Narrativa y el arte de contar historias.....	183
Del contar al interpretar	198
Poner en intriga.....	199
Las historias se cuentan, la vida es vivida, una paradoja entre la ficción y la vida.....	201
Narrativa e investigación educativa.....	202
La narrativa como perspectiva epistemológica y metodológica para la investigación	223
Parte C. De tramas de significación y voces en dialogicidad. Hacia un horizonte en la comprensión del oficio de ser maestro.....	228
Capítulo V. Del mundo del texto al mundo del lector. La otra historia.....	229
Ser otro, una contribución desde la hermenéutica y la narratividad	230
Entretejer hilos para urdir la trama	235
La elección de una profesión, entre el deseo, el dilema y la tradición	245
Voces que narran los dilemas y avatares de una profesión.....	270
Querer ser maestro, el deseo de enseñar	270
De sacrificios, esfuerzos y dedicación.....	271
Alzar la mano, decir lo nuestro, tomar la palabra.....	275
Tener el valor: ser maestro, un acto de amor	276
Ser maestra, de insubordinación y rebeldía	277
La metamorfosis, un placentero descubrimiento	281

Construcción de la identidad, ese sublime objeto.....	282
Currículo y transferencia	287
La práctica un lugar de formación	299
Deconstruir la práctica	301
Práctica y formación inicial, maneras de ser y estar	307
El saber práctico, una relación entre teoría y práctica.....	311
Entre surcos de didáctica y pedagogía	318
El lugar de los niños en la formación de maestros en educación primaria	329
La amorosidad.....	339
Experiencia y saber pedagógico.....	342
De acontecimientos, recuerdos y memoria	342
La construcción del saber pedagógico.....	348
Ser uno mismo, ser otro	356
Formar es transformar	356
Ser aprendiz	364
La construcción imaginaria del maestro/maestra	372
Voltear la mirada, repensar el camino andado.....	378
Y me hice maestro... ..	385
En el horizonte de la formación humana.....	388
Conclusiones.....	395
Referencias.....	416
Anexos	425

Introducción

Un dilema que me ha resultado es el pretender exponer una investigación en la brevedad del tiempo. ¿Si es una tesis sobre narrativas docentes, escrita desde formas narrativas, como construir explicaciones a lo realizado?

Vivir la vida vivida¹, es el relato elaborado desde una aproximación narrativa al saber – ser de las/los maestras/os en formación. Otra narrativa que emerge desde las propias narrativas de los docentes en formación.

En esta tesis la narratividad se hace presente en la mirada analítica que se construye desde la presencia del sí mismo del investigador, de las voces que son huellas en los registros etnográficos, voces narradas en la palabra de sus autores, en esos relatos de vida en las aulas, todas ellas para trazar un horizonte que permite comprender al maestro en formación y a los formadores de docentes como intelectuales de la educación.

Dar voz a los sin voz, fue el propósito principal. Hacer del silencio la palabra. Un camino de reconocimiento donde el saber de las/los maestras/os en formación permite dar cuenta de los lugares y trayectos de una profesión netamente social; y que, desde lo pedagógico constituyen narrativas que explican y contribuyen a comprender los sentidos de la docencia.

¿Cómo se llega a ser lo que se es?, ¿ser qué?, ¿ser para qué?, ¿ser cómo?, ¿saber hacer?, ¿saber qué? Son preguntas que juegan en la constitución del Ser, entre el pensar, el saber y el hacer, en el terreno de la existencia. Uno no es la apariencia que se presenta como real, es una mera figuración de eso que se pretende ser, pero para saber ¿que se es?, es pertinente despojarse de ese ropaje simbólico que todos

¹ Este concepto lo retomo de la tesis Doctoral citada, construido epistemológicamente por Jorge Alberto Chona Portillo, docente-investigador en la BENM.

podemos mirar y preguntarnos por lo que está antes, el deseo que se hace manifiesto, la sustancia que nos hace ser.

Para saber qué es, lo que llegamos a hacer, es necesario pensar que la vida es la página en blanco que uno busca narrar de mil maneras, de contar lo preciso y con precisión, de revivir la experiencia, de ser y reconfigurar eso que creemos o que llegamos a ser desde el hacer. Esta tesis comienza en su primer capítulo con el enfoque narrativo (auto)biográfico que le da sentido a la propia investigación. La investigación narrativa recupera la memoria, la historia y los olvidos. De ahí que se entrecruzan historias que construyen el objeto de estudio. De tal manera que en la búsqueda del otro está la búsqueda al sí mismo. Por ello, algunas líneas trazan mi propia experiencia, mi existencia, y con ella, las líneas autobiográficas de los estudiantes en tanto sujetos de la investigación, dicho de otra manera, la relación con el otro, con los otros, con lo otro.

Una autobiografía es ante todo el relato de vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada. De hecho, puede ser una impostura, una mentira bien contada que describe una realidad tal, son recuerdos que las palabras tejen para crear una historia verdadera, pues contada desde la vivencia, nadie, creo nadie dudaría que es cierta.

Hoy, casi nadie discute que las formas como nos relacionamos con nosotros mismos, nuestros deseos y proyectos, indiscutiblemente están permeados por algún grado de ficción de nuestras vidas, de interpretar nuestro pasado, con arreglo a ciertas experiencias, a ciertos acontecimientos que nos habría gustado que hubieran ocurrido, o que no nos hubiera gustado vivir, de vivir el presente y de proyectarnos al futuro en función de eso otro, lo alternativo, esa otra mirada desde uno mismo y desde los mundos posibles que imaginamos.

DE TRAMAS, URDIMBRES E INTRIGAS

¿Desde cual mirada construir la investigación? Partí de considerar el lugar que ocupa la narrativa como proceso de investigación en el campo educativo para trazar un horizonte de comprensión, para acercarnos a las escuelas y sus maestros, para construir ventanas a la cultura y cotidianidad escolar. Para saber que los relatos y narrativas son textos que nos tocan, desde el sentir y el pensar.

La narratividad abre la historicidad intrínseca de la función narrativa. Así que había que ir tras la subjetividad, el pensamiento de los sujetos. Captar la urdimbre, las tramas de significación para apreciar lo singular, único e irrepetible de cada historia, para sumergirse en el embeleso de su lectura, pero también para dar un vuelco a la historia y elaborar otra narrativa que sin pretender romper su unidad narrativa me permitiera construir un nuevo rompecabezas, el del saber y el ser de los maestros.

Un término clave fue el de tramas de significación, el hilo de las historias que nacen de la experiencia, y que interpelan, que son producto de esa significación a través de la cual el que narra se reinventa a sí mismo en su hacer, en este caso, de la docencia, lo didáctico y lo pedagógico que nos llevan a pensar en ese/a maestro/a que somos. La reinención del sí, donde la autobiografía es saber, es poder concebirse y renacer de otras maneras, en una permanente expansión de sí.

En el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida tomando autoría de los hechos, y puede imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes. Es una escritura de esos territorios del yo, en los que el individuo establece una conexión coherente entre los diversos sucesos de la vida, que estimas relevantes. El argumento, trama o asunto, y su posibilidad de recombinación, le otorga una cierta versatilidad al relato y, por ende, a la vida narrada.

A través de sus narrativas contadas o leídas, se descubre el mundo de la formación, sus espacios de interacción, sus lugares y sus protagonistas en situaciones

diversas. Se mira lo que representa ser y hacer escuela. Es un tejer de palabras donde encontramos el saber, el sentir y el vivir de los maestros en formación.

La práctica educativa surge en las voces narradas, no para hacer una evaluación de su accionar, sino para dialogar y buscar comprender lo que ahí pasa, desde lo que nos pasa o acontece, desde un nosotros cuya crítica se elabora a partir de algunas herramientas lingüísticas: el diálogo en comunidad, participaciones que alientan el escrito, dudas para su comprensión, colaboraciones para hacer sugerencias al texto. Aquí subyace una cierta hermenéutica interpretativa, que va desde el hacer propio de la experiencia narrada, hasta el hacerla extraña para deconstruirla. En este espacio, las maestras/os en formación (sujetos de la investigación) son tejedores de saberes, cuya identidad es la fuerza de la presencia de sí mismo como otros.

Los/las maestros/as en formación se reconocen, confeccionan una red de interrelaciones a través de miradas diversas. Construyen un saber cuya base es la razón, el pensamiento y la sensibilidad. Un saber que pone en el centro su propia mirada. Es un saber decolonial, que no busca, sino encuentra. Es un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, emergente. Es un saber con sabor. Nace de la intimidad, del susurro, de la duda y la inseguridad. No desvela interrogantes, se sumerge en ellos para narrar la experiencia de lo que ocurre con aquel o aquella que está allí en medio del mundo. El saber de los/las maestros/as que se comunica uno al otro, que se lee uno al otro, que nace de la conversación y la reflexión colectiva, es un saber comunal, un saber que nace de lo colectivo.

NARRATIVIDAD

No ha sido fácil llegar a la parte del análisis de los relatos, cartas y entrevistas. Por un lado, los textos generaban una extraña seducción, luego entonces cómo sacar parte de ellos y trasladarlos a categorías de análisis; así que decidí las tramas de significación que dan más sentido al relato de la investigación. Por otro lado, sabía que los relatos conformaban unidades narrativas, debía respetar su integralidad.

Estas situaciones me llevaron un gran tiempo de pensamiento y perplejidad de hecho, tomé varios seminarios de análisis de datos, en los que pude recuperar varias herramientas para organizar mis ideas. Tenía nociones de cómo hacer análisis del discurso, análisis estructural del relato, pero ¿cómo hacer un análisis narrativo? Tenía la certeza de que la línea de análisis estaba en lo que se denomina el giro hermenéutico-narrativo, pero ¿cómo realizarlo?

Recuperé algunos términos que pensé podrían ayudar, recreé un escenario de un taller donde el aprendiz intenta de una manera y de otra, hasta que logra sustraer algo de lo que viene haciendo. Algunos de los términos en cuestión fueron: trama, significación, experiencia, vivencia, contar, interpretación, comprensión, relato, texto, mundo, vida, metáfora y ficción.

Si los relatos tenían una trama, esa era la historia que había que contar. Como lector tenía que elaborar mis propias significaciones de esa historia contada. Lo que me llevó a distinguir entre el contador de historias y el que pretende contar una nueva historia, así que desvelé la dimensión entre el mundo del texto y el mundo del lector.

¿Cómo recrear un texto ya contado en una nueva versión de la historia? El mundo, la vida, el mundo de la vida se nos presenta en distintas formas, ¿cómo aprehender esas formas de representar la realidad?; desde la función narrativa pensemos que esas formas de ser se constituyen a partir de que se desarrolla una redescrición metafórica de la realidad, la invención de una trama que integra agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, causas, azares y resultados inesperados en una unidad narrativa. Puesto que la ficción narrativa imita la acción humana pues contribuye a remodelar sus estructuras y dimensiones según la configuración imaginaria de la intriga. La ficción tiene ese poder de rehacer la realidad, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva, que hemos llamado mundo. Y en ese sentido, este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlo. Se instala la posibilidad de comprensión de uno mismo.

Aprender esas tramas narrativas constituye el reconocimiento de los vínculos entre el mundo de lo real y el mundo del texto, la mimesis como función del relato para reconfigurar el mundo de la vida, no para volver a vivir la vida que fue, sino vivir narrativamente el sentido de esa vida. Y así poder crear otras narrativas.

Ser maestra/o en formación es un constante para preguntarse por aquello que nos hace ser. Cada día los maestros se hacen diversas preguntas que van desde lo que será más adecuado en el aula, con lo inesperado que se topará ese día o los hallazgos que descubrirá en el transcurso de la jornada escolar. Y así uno se pregunta: ¿por qué el silencio en el aula, cuando debía ser algarabía?, ¿qué estoy haciendo mal que los chicos no aprenden?, o, me sorprende tanta sabiduría ¿cómo lo lograron?, o bien ¿qué es el tiempo?² Son preguntas que no inquietan respuesta, son más bien principios para iniciar una reflexión no sobre el tiempo, sino de la existencia, la vida, nuestro tránsito en la docencia y en las aulas, eso que en el tiempo nos hace ser docentes. Y en esa docencia que aparece junto a la ventana, la tristeza y melancolía como presagio de una lluvia tormentosa por saberse maestra/o sin tener la certeza de lo que el oficio de enseñar requiere. La duda que, al paso de las palabras, de los acontecimientos narrados, recrea y reconfigura para llegar a ser, la maestra/o que se propone ser. Hacer manifiesto el sentir por el ser.

¿Quiénes somos cuando incorporamos el contexto y sus complejidades, cómo nos reconfiguramos maestros?³ Una interpelación que hago a partir de las voces de los estudiantes, que en líneas posteriores se especificará. Porque somos a razón del lugar que habitamos, somos ahí y emergemos hacia otros mundos con nuestras prácticas y culturas, entendemos otros mundos a partir de comprender nuestro mundo. Somos ciudadanos del mundo en una perspectiva de diálogo intercultural.

² Estas preguntas se pusieron de manifiesto en diferentes momentos del espacio de análisis y reflexión de la práctica, justo cuando se regresa a las aulas de la BENM.

³ Tanto esta pregunta como las otras surgen a manera de reflexión y contexto, no tienen implicaciones directas con el objeto de estudio, sin embargo sirvieron para adentrarnos en la temática que constituye la investigación.

LA PREGUNTA, UN HORIZONTE DE CONOCIMIENTOS

Un camino del reconocimiento hacia sí mismos y hacia los otros, a la vez, una construcción de sentido. Si bien el diálogo se construye de preguntas y respuestas, la relación dialógica que se establece es para colocar en un mismo horizonte las formas de pensar, los comportamientos personales, los intereses, los gustos, las inquietudes, las expectativas, los miedos, las angustias, la melancolía por lo no hecho, las formas de reflexión, las opiniones y las formas de decidir.

Desde un enfoque hermenéutico no nos preguntamos ¿qué sabemos?, sino ¿cómo sabemos eso que decimos saber?, puesto que de lo que se trata en una vida narrada no es de identificar lo que dice el texto, sino descubrir quién está en las palabras del texto y, sobre todo que significados podemos elaborar mediante la cosa que el texto proyecta.

Pero ¿cómo se llega a ser ese otro? Nociones del sí mismo como otro, yo pienso, yo soy, lo que para Heidegger (2002) sería la transición entre el *sein* y el *dasein*, y para Ricoeur (2010) será de la mismidad a la ipseidad, en las tramas narrativas el que cuenta se descubre otro. Se trata del descubrimiento del ¿quién? por el ¿qué?, donde se hace deslizar la pregunta: ¿quién soy? a la pregunta: ¿qué soy?

En este mundo que hoy habitamos, existe un desplazamiento de los símbolos de ese mundo que vivimos y representamos. Las narrativas, en tanto, mundos ficcionales, nos permiten mirar las tensiones y resistencias, tanto como las expectativas, sueños y realidades.

La narrativa, si bien es un evidente placer, es una cosa seria. Es nuestro instrumento preferido, quizás inclusive obligado para hablar de las aspiraciones humanas y sus vicisitudes, las nuestras y las de los demás.

Desde una perspectiva decolonial, las narrativas de docentes constituyen otra pedagogía, otras formas de mirar el mundo y lo real, para elaborar otra relación pedagógica basada en el descubrir-se, en el reconocer-ser y en el comprender-se

porque son parte de ese mundo narrado. Las narrativas docentes son escenarios de ese estar ahí, ese estar siendo, ese estar haciendo otros mundos.

Parte A. De líneas y trazos que configuran y fundamentan el objeto de estudio y el contexto de la investigación

CAPÍTULO I. ¿CÓMO SE LLEGA A SER MAESTRO? MANERAS DE INTERPRETAR Y ENTENDER LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO/INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo, se da cuenta del planteamiento del problema, así como del proceso de la construcción del objeto de estudio. Este apartado constituye los caminos recorridos a través de relatos autobiográficos y de registros de aula para arribar a la cuestión central de esta investigación: el oficio de ser maestro.

Una aproximación que subyace al inicio de esta investigación y que se torna en una inquietud de conocimiento, es: ¿cómo se llega a ser maestro? cuyo entramado da sentido al oficio de ser maestro. Ante la noción de que las normales forman maestros, el interés que guía esta investigación, radica en descubrir ¿cómo se construyen los saberes de los maestros en su formación docente inicial? Esos saberes que les permite descubrirse maestros y que los posibilitan para habitar las aulas. Dar cuenta de una existencia a partir de la mirada del otro, saberse otro en su estar haciendo.

Esta travesía ha representado un encuentro consigo mismos, lo que ha permitido delimitar algunos supuestos que trazan sospechas e intrigas en torno a lo que significa la formación de maestros, y así dar cuenta de los saberes y las prácticas que en tanto hilos de la docencia constituyen el entramado del oficio de ser maestro. Es menester descubrir el proceso de apropiación del conocimiento que los maestros en formación realizan en sus trayectorias de vida académica dentro de una institución formadora de maestros. La formación bajo un esquema institucional da cuenta de un currículo, un perfil de egreso, y como tal las asignaturas o disciplinas que concurren en su formación. Pero, el saber qué hacer, los dominios de un arte, un oficio o una profesión, tiene otras implicaciones además de lo curricular, algunas devienen de la voluntad de saber, de la apropiación del conocimiento y de la práctica, es decir de qué procesos de agencialidad se generan en el tránsito de lo que convoca una formación profesional.

En la construcción del objeto de investigación, arribar al planteamiento del problema y las preguntas de investigación no ha sido una tarea fácil, ha requerido de tomar distancia de lo que se es, de realizar retornos reflexivos en torno a la búsqueda, a la delimitación y al explorar una y otra vez los diversos senderos que en tanto metáfora laberíntica han representado un hacer y rehacer constante de perspectivas metodológicas de la investigación educativa. Eliminar supuestos para construir certezas del andar investigativo. De pensar y pensarse como investigador, tomar distancia sin tener que dejar de ser docente, de eso que se sabe de la formación de maestros, con el propósito de mirar con precisión cuál es el objeto de investigación.

Pensar en el oficio de ser maestro ha representado un ir y venir, de cuestionar cómo se llega a ser maestro, y lograr encontrar el entramado que da sentido a la docencia.

De huellas y trazos. La construcción narrativa y autobiográfica del tema de investigación

En una investigación, el investigador se pregunta a sí mismo, se cuestiona acerca del tema a investigar, la búsqueda que desea iniciar, las herramientas metodológicas con que cuenta, las posiciones teóricas que subyacen en su mirada. Como lo señala Moreno (2015), una investigación suele iniciar cuando el investigador se encuentra en su entorno, donde de manera intencionada buscamos que se den procesos de formación, y esto nos lleva a preguntarnos cosas, querer averiguar algo. Describir la manera en que surge un problema es muy difícil de mostrar de manera sistemática, si lo planteamos desde la reflexión metodológica, porque no existe una sola forma de hacerlo, y aunque los textos de metodología desplieguen una lista de diferentes puntos de partida, no hay una sola manera, sino muchas.

Sánchez (1993) afirma que no hay investigación sin problema, y el problema se desencadena como un proceso de generación de conocimientos; es una guía y un referente permanente de la producción de ese conocimiento, de tal manera que nunca se dejará de hacer hincapié en el papel primordial y fundamental del

problema de investigación durante todo el desarrollo de nuestra labor como investigadores.

Podemos decir que se va arribando de a poco a ciertos niveles donde se van descubriendo elementos y éstos a su vez, permiten ir dando estructura y claridad a la investigación en sí, le van dando forma y a veces nos da señales que nos llevan nuevamente a los primeros planteamientos para volver a reflexionar sobre ellos y darles una nueva interpretación.

Una investigación nace del interés de preguntarse por uno mismo, por mirarse a sí mismo en el planteamiento, de encontrar respuestas a las interrogantes que uno se hace cotidianamente. Ya que un problema social en un determinado campo, como el de la educación, y más específicamente como la educación Normal, contribuye a la comprensión de la docencia en educación básica.

De alguna manera un maestro de primaria en su hacer docencia, está vinculado con la realidad social en que habita, tiene que ver con ese mundo cotidiano de lo educativo, tiene que ver con esa cultura escolar.

Es sabido que las escuelas normales forman maestros, que históricamente su función ha sido la de instituir la profesión docente. Pero, en ese proceso instituido, las Normales como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en su recorrido histórico han transitado por diversos modelos educativos que se reflejan en sus planes y programas de estudio. Hoy en día, el modelo aún imperante para la presente investigación es el desarrollo de competencias docentes profesionales. Este Plan desde 2012, lo constituyen diversos trayectos formativos; cada uno de éstos, de una u otra manera influyen en la formación de los normalistas; para efectos de esta investigación, me centro en una parte que tiene que ver con el trayecto formativo de la práctica, porque ésta, considero que quizá constituye el lugar donde se pone en juego lo aprendido, una meta final de un camino recorrido y por recorrer, y una teoría como objeto de la contemplación, bajo un supuesto de

transformaciones. Porque si no, ¿dónde ocurre el acontecimiento *ontológico*⁴, como ese conocimiento, o más bien ese saber práctico (fusión entre teoría y práctica) que lo habilita para ser maestro? Esa imagen que construyen, esas bases que adquieren para el oficio, ese deseo de saber, ese deseo de aprender a ser maestro, lo construyen en el marco de un contexto de su vida.

De ahí la interrogante que es principio y fin en esta investigación ¿cómo se llega a ser maestro?, donde el cómo es el instituyente de un conjunto de relaciones que confluyen en transitar del quién soy al qué soy en ese estar haciendo, ese arte en tanto capacidad misma del hacer, en ese estar siendo, descubrirse otro.

Así que, para encontrar esa trama, esa urdimbre de lo que significa el oficio de ser maestro, comienzo con parte de mi historia. Puesto que soy maestra, sin estudiar en una institución de educación normal, trabajando en una Escuela Normal.

Soy profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros desde el año 2008. A diferencia de la mayoría de los docentes de esta institución, que son egresados del mismo plantel, fueron profesores de primaria y retornaron a la BENM como académicos, mi formación fue en lo que hoy se denomina Facultad de Estudios Superiores Aragón, en la carrera de Pedagogía. En ese tiempo no imaginé ser maestra, mi interés estaba centrado en otro lugar. ¿Entonces cómo es que hoy soy maestra de la BENM? Planteo en principio deslizar un retazo de vida que tiene que ver con mi formación y el vínculo con la docencia. (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021)

De acuerdo con Delory-Monberger (2009), y para efectos de esta investigación, al centrar la mirada en el sujeto, éste como es mi caso, en la construcción de su historia e identidad, da cuenta de la experiencia del otro (que es uno mismo), de tal suerte que el sujeto traza su trayectoria individual, enmarcándola en cuadros familiares, afectivos, socio-profesionales, económicos e ideológicos, y en la experiencia narrada se reconoce a sí mismo. Así que esta investigación tiene una

⁴ Dado que el hecho ontológico refiere principalmente a la naturaleza del ser en cuanto ser, para definir las categorías fundamentales de la existencia y la realidad, se trata un poco de cómo esas vivencias, esa indagación y esos descubrimientos durante la práctica les permite ir construyéndose como maestros.

doble implicación, la personal y la de los otros sujetos como parte del trabajo de investigación. Ahí una importancia central es la narrativa que recupero de mí misma y de mi madre como elementos que abonan a una profesión, como la docencia.

Por lo que, en esa construcción narrativa de ser maestro, tanto las narrativas que he venido elaborando con los estudiantes que participan en esta investigación, como la narrativa autobiográfica de esa parte de la historia de mi vida, conducen a que se instale una narrativa hermenéutica de la significación, de la interpelación del oficio y de la interpretación narrativa, en ese existir en el tiempo a través de lo narrado. Es posible que resulte sospechoso una narrativa sobre la profesión docente que encuentra síntomas de significación desde la infancia que tienen que ver con lo otro y los otros. Una narrativa apuesta a diferencia del pienso luego existo, en lo que se existe, pero no se piensa. Además, una historia se cuenta a trazos y tropiezos, y no cronológicamente. Así que aquí la historia.

Mi madre era una gran conversadora, creo que es algo de lo que más disfruté en nuestros últimos años juntas, tenía tantas historias que contar, que siempre era una delicia escucharla, pero de todas aquellas historias, la que más le gustaba contarme, era aquella del anhelo de ser maestra, y el entusiasmo con que lo decía era único, porque mi madre era una mujer mesurada, tranquila y sus palabras siempre eran pensadas y con cierta parsimonia. Pero al hablar de aquel pasaje primero tan intenso y luego tan frustrante, sus ojos tomaban un brillo especial.

Crecí y fue educada por dos tías solteras María, la mayor e Ignacia que era un poco menor, dos mujeres solas, con una reputación muy peculiar para ese momento y ese lugar; tenían casa propia, eran solventes económicamente ya que contaban con una tienda, sabían leer, escribir y tenían por costumbre platicar de temas diversos con las personas del pueblo; esto era algo que las distinguía. A razón de ser solas, contaban con cierta preferencia para alojar a las maestras que llegaban a trabajar al pueblo (principalmente cuando eran mujeres), además que su casa estaba precisamente frente a la escuela. Así que mi madre tenía la oportunidad de conversar más de cerca con la maestra en turno; viviendo bajo el mismo techo se enteraba de muchas de las actividades que realizaban y las podía seguir muy de cerca, y eso hacía que se entusiasmara aún más por asistir a la escuela y aprender cosas.

Le gustaba mucho recordar sus actuaciones en la escuela, cuando la escogían para declamar un poema, e incluso me lo volvía a decir, -porque yo tenía buena memoria hija,

rápido me aprendía los versos-. A mí, me gustó mucho la escuela hija, mucho, decía al final, sus palabras caían con un peso de melancolía. Por eso, aunque lloré al dejar a mi abuela Simona, siempre le voy a agradecer que me mandara con las tías; -porque allá en *Las Pilas*, la escuela estaba muy lejos hija, y tenía que caminar y caminar casi dos horas, en cambio ahí en *Comburindio*, estaba frente a la casa de mis tías, me apuraba a moler, echar las tortillas, bañarme y me alistaba temprano para estar en las bancas de adelante, me gustaba mucho cuando la maestra decía ¡Leonor Soto!, y yo tenía que contestar –¡presente! - . Mi madre siempre decía cosas hermosas de la escuela, es decir se escuchaba en sus palabras un dejo de goce, de disfrute al referirse a ella.

En aquella ocasión había llegado al pueblo como siempre, la nueva maestra, acompañada de su madre, a alojarse ahí en la casa de sus tías. Mi madre ya estaba en el cuarto año de primaria, tendría ya casi los 12 años, y era el último grado que se cursaba en ese momento. Así que en las conversaciones de sus tías con la maestra salió el tema de la nueva Normal, el internado que se había inaugurado en el Municipio de Huetamo (Estado de Michoacán) que estaba a dos horas y media del pueblo, y había también mujeres, así que era una gran oportunidad para mi madre, que ya estaba en el último grado de la primaria que, en aquel contexto, (los años 30 - 40) era lo que se necesitaba para entrar a la Normal estudiar 5 años y de ahí egresar como maestra.

Y así me contaba. Ese día la maestra Evangelina con mucho entusiasmo dijo a mis tías - ¿por qué no va Leonorcita a la Normal, ya ve que le gusta mucho estudiar? - Yo le ayudo mientras estoy aquí con lo que pueda. - ¡Ándele Mariquita déjala ir! Puede venir cada semana, al fin que está bien cerquita. (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021)

Según se cuenta que en ese entonces:

Por lo menos desde 1927, las normales rurales y regionales se organizaron como internados. A ellos ingresaban hombres y mujeres a una edad temprana, a veces desde los 11 o 12 años. Lejos de sus familias permanecían allí entre dos y cinco años, sin salir de la escuela más que en las vacaciones, algunos fines de semana y con mayor o menos frecuencia para realizar prácticas pedagógicas y trabajos comunitarios. Su vida en los internados era una experiencia interna (Civera, 2013, pág. 19).

Sin duda era una gran oportunidad, única para una mujer cuyas posibilidades de hacer algo diferente a casarse y llenarse de hijos, eran casi nulas, en medio de

aquel rancho tan poco próspero, y con costumbres tan arraigadas. Así que desprenderse de la familia y alejarse por tanto tiempo, era casi imposible. Porque además al terminar y graduarse en aquellos años la asignación de plazas casi siempre era muy lejos de la residencia de los estudiantes, había que ir a la sierra, a la montaña, o simplemente a otro pueblo o rancho lejano donde se requería un maestro.

Recuerdo que me decía: ¡ay, hija, como lloré cuando mis tías no me dejaron ir!

No hija, cómo vas a irte por allá tan lejos a estudiar -me decían- nosotras ya estamos viejas, y no te podemos acompañar, por allá te pueden pasar cosas, no, no, mejor aquí quédate. Ya ves, las maestras que mandan aquí vienen acompañadas con su mamá o algún familiar.

Cuando terminaba esta parte del relato, recuerdo que me decía: creo tenían razón hija, porque algunas maestras que se iban a otros pueblos, les pasaban cosas muy feas, porque la gente en algunos lugares era muy grosera y mala. Pero yo tenía tantas ganas de estudiar más y ser maestra, me hubiera gustado tanto, hija, porque me gusta aprender, que bonito es aprender, pero enseñar, ¡enseñar es una cosa preciosa! Esa historia contada tantas veces, me encantaba, sin embargo, hasta ahora que lo escribo me hace otro sentido. Vuelvo a sentir esa pasión de mi madre al hablar de la escuela, de aprender, de enseñar, de ser maestro, porque pareciera que, aunque no hubiera logrado ese sueño, siempre conservó esa admiración y ese respeto por aquellos que sí lograron llegar a ese lugar: ser maestro.

Mi mamá terminaba siempre con la misma frase: ¡ay, hija, deberías estudiar para maestra!, es algo muy bonito. Ya ves tu hermana que bien está, ya tiene su trabajo desde muy joven, y sus alumnos siempre andan preguntado por ella. Yo siempre daba la misma respuesta: ¡No mamá! ¡Cómo crees! Yo no quiero ser maestra, Yo voy a ir a la Universidad. Si en ese momento hubiese sabido que uno de los significados de la Normal, en sus orígenes, es el de estudios universitarios para la docencia, habría comprendido el significado de la educación normal, y de cómo de ese principio, se han diseñado diversas carreras de pedagogía y educación en diferentes universidades, pero claro no lo sabía. (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021)

La Educación Normal ha devenido en cambios de su contexto histórico. En los años treinta, bastaba con haber cursado cuarto grado o haber terminado la primaria para ser maestro, puesto que la política educativa de ese entonces era la de alfabetizar

a todo el pueblo. Entre los años 50 a los 70, con sólo la secundaria terminada se podía ser maestro de educación primaria. En estas dos referencias se podía incorporar a ser maestro de primaria, ya que posteriormente se cursaban estudios que le daban el título de profesor. Posteriormente, al inicio de los ochenta, aún se cursaba la Normal Básica para ser maestro de primaria, es decir se ingresaba al salir de la secundaria. Y desde 1984 la carrera de profesor de educación preescolar, primaria o secundaria se constituyó en licenciatura.

Volviendo a mi relato, en ese entonces, tenía la idea, que bien a bien, no sé de dónde había surgido, de que ser maestro era algo muy fácil, como simple y para muchos era como una manera de resolver una etapa de la vida. Recuerdo las conversaciones con mis compañeros de secundaria, donde algunos tomaban la decisión de estudiar la normal porque en sus familias no podían dar más apoyo. Aún aquí se miraba como una alternativa rápida y eficiente para resolver incluso el problema económico. Al egresar de la Normal, dado que ser maestro era una profesión de Estado, uno egresaba con plaza de profesor en educación básica (preescolar o primaria). Porque ir a la universidad implicaba mucho más esfuerzo económico y una espera más larga para obtener un título, y luego insertarse en el campo laboral. (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021)

Esta negativa mía sostenida por tanto tiempo, casi desde mi adolescencia hasta entrada mi edad adulta, está en mi historia como una gran contradicción a mi decisión de ser maestra, y haber encontrado un sentido tan determinante y una forma de vida. Pareciera como si de a poco esa pasión por enseñar y por estar entre las aulas, se me fuera despertando lentamente, sin darme cuenta. Y a lo largo de mi trayecto escolar, siempre estar conectada con esa posibilidad sin saberlo quizás y sin entenderlo y de pronto detenerse a pensar y a mirar en donde estamos y por qué.

Considero que es pertinente hacer una pausa, para atraer la atención sobre dos cuestiones: la conversación y su relación con la experiencia y la pedagogía; y, la relación entre el recuerdo y la memoria. Con respecto a lo primero, al decir que mi madre era una gran conversadora, en realidad lo que me planteo es que, de acuerdo con mi experiencia como docente, he llegado a suponer que justamente el arte de

conversar da cuenta del sentido pedagógico del convivir, del estar juntos en un mismo lugar para hacer algo, y sobre todo del reflexionar sobre lo que se aprende de ese hacer. Así que, la conversación es un horizonte de experiencias, que en el aula se vierten para trabajar temas de educación o pedagogía. En las conversaciones con mi madre, encuentro algunos elementos de lo que en su momento representó el hacer educativo y sus escuelas. Ahora, con respecto a lo segundo, es importante señalar que al recuperar los recuerdos la memoria cobra presencia para dar cuenta del relato acerca de lo que puede representar el oficio de ser maestro, sobre todo, cuando el relato es autobiográfico permite enunciar las negaciones del querer ser maestra, para dar cuenta de que en verdad valoraba este ser maestro, y que como lo menciono en párrafos anteriores, no es algo fácil, porque no basta para ejercer la profesión docente poseer un título y haber cubierto los diferentes requisitos o competencias específicas de la docencia, sino y sobre todo porque formarse en este oficio implica transformar el deseo de saber al deseo de aprender.

El término (auto)biográfico nos remite a pensar lo biográfico como una actividad mental y reflexiva, en la que el ser humano se representa y comprende a sí mismo. Al recuperar el relato autobiográfico damos cuenta de una pertenencia sociohistórica, al integrar, estructurar e interpretar los acontecimientos vividos. De hecho, es la escritura de la vida, de la vivencia humana. Al escribir de la vida (mediante diarios, memoria, correspondencias, entre otros dispositivos) nos lleva de alguna manera al entendimiento de una vida, en la medida que da cuenta de su existencia y de los lugares que habita, construyendo el acontecimiento que da singularidad a la vida y su relato. Delory-Momberger (2009, p.31) aduce que “Esa actividad de biografización aparece, así como una hermenéutica práctica, un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, o sea una historia que remite a sí mismo”.

Y esto no está dado por las certificaciones especificadas en los planes y programas de estudio. Considero que esta construcción de la voluntad de ser maestros va más allá de sus contenidos y propósitos, pues tiene que ver con la certeza de querer (el deseo que enuncia la ausencia por la cual se busca obtener) ejercer esta profesión

que en gran parte está ligada en eso que en pedagogía se ha llamado amor por la enseñanza.

Regreso a otro retazo de mi vida; en el largo pasillo de mi casa, me escuchaba todos los días por la mañana, por ahí del tercer año de primaria: -a ver niños fórmense, distancia por tiempos uno, dos y tres, el juego de ser maestra estaba ahí de manera permanente, sin embargo al estar frente a las filas de sillas que ponía frente a mí para simular los alumnos, no me llevaba a pensar en mí como maestra, sino en la imagen de la directora de la escuela; la maestra Loera Pinedo, es increíble, recuerdo muy bien su nombre, su físico y su investidura; rígida, gorda, y horrendamente fea con peinado de laca y siempre gritándole a todo niño con que se encontraba. Pensaba frente a mis filas de sillas: jamás seré como ella, trataría a los niños con palabras, no con gritos.

Ya estaba en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Licenciatura en Pedagogía y seguía sin voltear a la posibilidad de ser maestra, aunque me la pasaba tomando todos los interinatos que se me ofrecían, aun así, seguía pensando en la parte romántica de la Pedagogía, diseño de programas, capacitación para el trabajo, valuación de puestos, y entre todo ese abanico de posibilidades, estaba también el ser maestra, probabilidad que yo veía como la última de la lista y menos probable.

Pero en mi realidad todo parecía decir lo contrario, desde la preparatoria me la pasaba regularizando a todo el que necesitara, que por ganar algo de dinero, sin darme cuenta de que ahí estaba mi pasión.

Cuando estaba en tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía, recuerdo a Julia y a Sandra, las hijas de la señora que vendía ropa y chácharas afuera de mi casa, dos niñas como muchas de las que había en la colonia, con poca atención de mamá para realizar las labores escolares. Rosa la mamá, se me acerca un día y me dice: -Oye Lupita, podrías ayudarme con mi Julia, fíjate que ya reprobó tres veces primero y nomás no aprende a leer-.

Yo muy segura de poder apoyarla le contesté: -claro; tráigamela por las mañanas y aquí trabajamos (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021).

Y así, con toda la certeza de que podía lograr que leyera y escribiera, empecé mi labor, sin una idea concreta de cómo abordar el problema no tan menor al que me enfrentaba, sólo contaba con todas las lecturas acerca de métodos, desarrollo del niño, problemas de aprendizajes y otras más en mi haber cotidiano de estudiante de Pedagogía. Pues nada. En realidad, no tenía idea del reto que tenía frente a mí.

Hacía material, le ponía ejercicios, le contaba historias y claro le preguntaba a mi hermana, que ya era una maestra experimentada y me daba opciones, pero al parecer nada me funcionaba, los logros eran pocos. Algo que recuerdo muy bien es que las letras y palabras que iba aprendiendo Julia sin más ni más las olvidaba con mucha facilidad al otro día, y había que volver a empezar. Esto me hacía entrar en conflicto de manera continua, ¿por qué no aprende?, si le explico, reconoce las letras, junta algunas palabras, incluso identificaba algunas sílabas ya de manera inmediata y nada, al otro día nada, en cero otra vez. Ahora sé que aprender a leer y escribir va más allá de letras, sílabas y palabras; tiene que ver con el conocimiento, la vida cotidiana y el saber. Así que, a pesar de que las materias que había llevado en la licenciatura me daban algunos recursos en cuanto a métodos de lectura y escritura, desarrollo del niño y algo de didáctica, no era suficiente.

Debo reconocer que todo lo iba haciendo por ensayo y error, era de esperarse, no tenía ni el método, ni la metodología, pero lo más importante; no tenía ni idea de cómo hacerlo, y a dónde me llevaba eso, a repensar, revisar mi proceso; hacía materiales vistosos con palabras, sílabas y armaba oraciones, guiándome creo por todo; mi sentido común, algunos conocimientos de los diferentes métodos que recién habíamos revisado en la escuela, y mi propia experiencia de aprendizaje, es decir de qué manera yo había aprendido a leer y escribir (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021).

¿Cómo fui retomando cada uno de estos factores?, eso sí no puedo precisarlo. Pero algo sí recuerdo con claridad; estar en conflicto me llevaba necesariamente a reflexionar, detenerme una y otra vez, ¡qué es lo que estaba haciendo mal! y eso me permitía reorganizar mis ideas e intentar de otras maneras.

A la distancia del relato⁵, me detengo aquí, para plantearme lo que en esa época no imaginé hacer: interrogarme; si poseía los conocimientos de modelos de enseñanza, de teorías del desarrollo del niño y sus procesos cognitivos. entonces

⁵ En este contar de la historia de vida, la hermenéutica narrativa instala un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida. (Delory-Momberger, 2009) El acontecimiento que aquí se narra permite configurar la historia de una formación, entre lo pedagógico, lo didáctico y el saber qué hacer, es decir, el oficio de ser maestro.

¿por qué no lograba que Julia aprendiera a leer y escribir? Considero que no basta con tener conocimientos acerca de modelos de enseñanza y teorías del aprendizaje se requiere de la experiencia, ese saber sedimentado a lo largo de la formación, ese saber incorporado que nos hace ser lo que somos. Y llegar a la decisión de reflexionar, sobre el lugar que ocupa la manera en que yo aprendí a leer y escribir, ese saber incorporado desde antes de ser estudiante de Pedagogía. Entiendo que, como dice Zambrano (2011), no basta la teoría sobre el aprendizaje para lograr que alguien aprenda. Se requiere de la integración de la teoría y la práctica, es decir, *el saber de la experiencia*. La experiencia constituye un método, es el saber sedimentado a lo largo de la vida (Zambrano, 2011). Las razones prácticas de la enseñanza no es reproducir lo aprendido en las aulas de la BENM, se requiere del saber práctico, ese que se logra de la vida en las aulas, en su día a día de explorar y descubrir en los aprendices los procesos de apropiación, los medios que los niños en este caso al aprender a leer y escribir, se agencian, como los libros de texto gratuitos y otros textos adicionales, los libros en general en tanto artefacto cultural, que existen en la vida de cada uno, propician nuevas experiencias, así como las estrategias docentes que generan mediaciones en el proceso de lectura y escritura.

Al salir de la licenciatura trabajé en varios espacios de capacitación, pero siempre por una o por otra cosa ya estaba dando clases en algún lado, que si en un instituto, de pronto en una escuela primaria, en una preparatoria, no recuerdo siquiera por todos los lugares que anduve dando clases así, de lo que fuera, estudiando para ponerme a tono, estar a la altura. Recuerdo con gran complacencia mi estancia en el Instituto Canadiense CLARAC en Xochimilco, donde transité por primaria, secundaria y preparatoria al mismo tiempo, es decir atendía grupos en los tres niveles, que experiencia tan extrema, eso me llevaba a una actividad intensa en la preparación de clases para tan variada población, pero indudablemente aprendí lo inimaginable. Pues entre una y otra escuela llegué por ahí de 1992 a mi primera experiencia en escuela superior, la Universidad Panamericana. Después de ahí trabajé en el Centro de Actualización Magisterial de Nezahualcóyotl, donde impartía asignaturas a grupos que estaban formados precisamente por niveles: preescolar, primaria y secundaria. Luego, a la Universidad Pedagógica Nacional; ahí trabajé tanto en licenciatura como en maestría, y en la recta final en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, donde he encontrado no sólo mi lugar, sino mi pasión y entrega, y también un sinnúmero de retos que me transforman cada día, y mucho que

aprender indudablemente (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021).

Esa pasión por la docencia y la alegría por aprender, solo se encuentra en el oficio de una profesión, en este caso, la de ser maestro.⁶ Un oficio tan diferente a todas las demás profesiones, puesto que aquí se teje por medio de la palabra, los diálogos y conversaciones a través de los cuales los niños interactúan entre y con sus maestros, de igual manera los estudiantes normalistas entre sí y con sus académicos. Existe un legado histórico en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (del que hablaré más ampliamente en páginas posteriores) que versa sobre como los docentes al entrar en las aulas de educación primaria, provocan que los estudiantes normalistas observen y registren lo que ahí acontece, para que, al salir de ellas la conversación continúe sobre el qué hacer y qué no hacer en el trabajo docente con los niños, una manera de generar procesos de aprendizaje en torno a la docencia.

Cuando llegué a la BENM tenía una idea clara, al menos eso creía de lo que implicaba ser maestro. Mis recorridos como docente por instituciones como la UPN y el Centro de Actualización Magisterial, donde tuve mis primeros contactos con maestros de preescolar, primaria y secundaria, me habían dejado quizás algunos o muchos aprendizajes acerca de la complejidad de ser maestro, porque de eso sí estoy cierta, no era nada sencillo ni trivial (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021).

Cuando me detenía en estas reflexiones, si es que se le puede llamar así, miraba no sólo todo ese recorrido al lado de maestros y maestras sino también mi propia experiencia, y se me venían varias ideas al respecto, como que el ser maestro no sólo tiene que ver con vocación, compromiso, dedicación y voluntad, sino que hay

⁶ En la sucesión de los acontecimientos se configura la vida como algo único, su recuento da sentido a la existencia a través del tiempo. Los acontecimientos constituyen la línea, el hilo, el camino, el trayecto, la ruta, el recorrido, el ciclo de vida. Contar la historia de vida es reencontrarnos, situarnos en el nosotros. De ahí su importancia de contar las implicaciones de mí misma en la investigación de la formación de maestros. Para Delory-Momberger (2009) "El ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias. Antes de contar esas historias para comunicarlas a los demás, lo que vive sólo se torna su vida y ese ser sólo se torna él mismo, a través de figuraciones mediante las cuales representa su existencia". (p. 37)

competencias específicas y habilidades que se requieren para habitar el aula, o más o menos con dignidad, que enseñar algo, lo que sea, no sólo requiere dominio de ese contenido, sino también requiere habilidades particulares para enseñarlo, compartirlo, mostrarlo a otros. Que captar la atención de un grupo, sea cual sea el nivel del que se hable, pone en juego varios de nuestros recursos, estrategias, herramientas no sólo como docentes, sino personales. Que el asunto de las estrategias llevadas al aula, están íntimamente relacionadas con la manera y las habilidades con que se implementen, tomando en cuenta el tipo de participantes y los contenidos a los que nos enfoquemos. Algo de esto y mucho más fui aprendiendo en estos trayectos, lo que me dejó siempre un gusto y una pasión por detenerme a mirar tan amplio abanico de colores y texturas en esto de arribar a un aula y ponerse al frente de ella, y como un poco darme cuenta de lo inagotable que parecía este cometido de resolver o simplemente de estar en un aula. Yo misma, me he dedicado siempre a buscar maneras, estrategias, recursos, instrumentos para resolver esta difícil tarea, estar en el aula con un sentido más allá de sólo aprender contenidos, sino de disfrutar esa estancia, de interactuar, relacionarse y estar bien, regocijarse con lo que ahí suceda, en fin, creo que podría seguir trayendo a este momento todo lo que me ha significado.

En la BENM, se cocinaba de primera intención y como objetivo principal formar maestros, así que a mi llegada podría decir que aunque conocía el programa que de alguna manera había trabajado (Plan 97), no tenía idea de todo lo que implicaba la formación de maestros; había revisado nuevamente el programa que estaba en operación y en las primeras reuniones colegiadas, las palabras prácticas profesionales empezaron a sonar en mí, cómo algo sin sentido en un inicio y después como algo inquietante, durante las reuniones colegiadas, la mayor parte de la discusión se centraba en “las prácticas en las escuelas primarias”; que si la selección de las escuelas, que si la organización de las planeaciones, que si los estudiantes iban o no bien preparados, que si la importancia del acompañamiento de las otras asignaturas, que si la recuperación de los contenidos de las demás asignaturas para este proceso, que si la participación de los titulares, entre otros detalles más precisos acerca de este momento, pero algo era claro, todo giraba en torno a este momento donde los estudiantes se presentaban a las escuelas primarias a “practicar (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021).

Todo esto sonaba en mi cabeza como algo diferente, y que tenía la atención de todos, pero nada más. Yo había ingresado a la BENM al Colegio de tecnologías de la información y la comunicación en el primer semestre de la licenciatura; asignatura denominada cocurricular, tenía características confusas; no era opcional, tenía créditos asignados es decir formaba parte del plan de manera formal, pero ni los docentes ni los alumnos le daban la importancia que tenía, la veían como de relleno, era extraño, pero real. Porque a pesar de que el uso de las tecnologías en el ámbito educativo había tenido su auge y se había dado impulso con los trabajos de enciclomedia (que se habían iniciado en el 2003 y extendido hasta 2007) aún seguían vigentes junto con otros programas implementados para promover el uso de las tecnologías en apoyo al aprendizaje en el aula de educación básica. En la BENM no habían tenido mucho éxito, ni hacían mucho eco en la formación de maestros, así que estaba en un espacio curricular poco o nada participativo en este asunto de las prácticas profesionales.

Pasando por alto esta situación me dediqué a darle a la asignatura un sentido de indagación, investigando y trabajando con los alumnos estrategias para llevar el uso de las tecnologías al aula. Y creo que logramos algunos avances que, a pesar de solo tenerla una vez por semana, nos permitimos elaborar proyectos que finalmente poníamos en acción y desarrollo en nuestras primarias anexas (que forman parte de la BENM). Mis alumnos y yo lo disfrutábamos hasta el cansancio; era todo un reto para ellos y para mí, poner en manos de los niños nuestras maneras de hacer escuela a partir de proyectos, principalmente porque mis alumnos estaban en el primer año con muchas ganas de empezar la aventura, al igual que yo.

En este trayecto y tratando de incursionar de una manera diferente a la impartición de la asignatura empecé a escuchar las palabras mágicas: -la semana que entra, nos vamos de práctica, maestra-; aun estando en primer semestre todo se trastocaba en el salón de clases, todas las conversaciones y comentarios giraban alrededor de ese momento; lo que debían llevar preparado para esos tres días, la primera experiencia en que los estudiantes normalistas se acercan a un grupo de primaria como maestros en formación, todo se convertía en bullicio, se percibían distintas expresiones: emoción, incertidumbre, miedos, pero también mucha algarabía en torno a el hecho de estar en un aula. Así que ante este panorama, la curiosidad no se dejó esperar en mí, y me dispuse más que inmediatamente a acompañar a los muchachos en sus jornadas de práctica, aun sabiendo que estarían muy lejos de recuperar lo trabajado en la asignatura, y creo desde

ahí empecé a tener ideas acerca de por qué ese proceso; por qué sólo observar durante toda la clase, ahí sentados, algunas veces muertos de aburrimiento, sin interactuar con los niños o con el docente titular, ¿sólo porque estaban apenas en los primeros momentos de su formación?, de entrada y como una idea muy fugaz yo pensaba que tendrían que estar en una interacción continua, aun siendo de primer semestre, que eso haría falta.

Así transcurrieron los años, hasta que las circunstancias en la BENM me llevaron a experimentar lo que significaba ser una maestra de práctica, un espacio muy cuidado y con exigencias específicas para su atención, ya que el acompañamiento a las escuelas primarias es de las principales acciones para asesorar y guiar a los estudiantes. Incursioné en la asignatura de Observación de la práctica docente I y II correspondientes al 3º y 4º semestre de la licenciatura en el plan 97, mis primeras experiencias en este espacio fueron muy interesantes; mucho entusiasmo, pero con cierta curiosidad y temor, un momento que había esperado mucho, pero que finalmente era algo nuevo para mí.

Traté de recuperar todo lo que había observado en este trayecto, incorporar y echar mano de mi formación de pedagoga; de la planeación, la didáctica, las estrategias y algunos otros detalles como el trabajo con el diario del maestro, que es una de las herramientas más trascendentales en la formación inicial y aunque reconozco que inicié con dudas, incertidumbres y complicaciones, me generaba una gran emoción estar en esta asignatura, me implicaba un reto, pero lo vivía con gusto, me apasionaba haber llegado ahí, en ese momento no sabía quizás por qué, pero así era. La asistencia continua a las escuelas primarias me empezaba a gustar, y me dejaba un buen sabor, estar ahí por largas horas y poder mirar de tan cerca todo lo que sucede, me encantaba, encontraba un gran regocijo estar con mis alumnos en sus grupos, compartiendo sus incertidumbres, sus miedos, sus dudas, pero también sus gozos y sus logros. Y por qué no decirlo, también algunas veces no tener la respuesta a sus inquietudes.

En este mismo plan estuve al frente de las asignaturas de trabajo docente I y II y Seminario de Análisis de trabajo Docente I y II, asignaturas de 7º y 8º semestre donde se cocinaban a la vez los últimos dos semestres de formación en la BENM y en las escuelas primarias que exigía jornadas de práctica mucho más largas y a su vez se iba estructurando el trabajo de titulación (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021).

Esta experiencia⁷ me hizo vincularme más con las escuelas primarias y un acompañamiento cercano y continuo con mis alumnos, así como al trabajo que hacían y me permitió descubrir que hay muchas maneras de estar en el aula, pero sobre todo que nunca se termina de conocer lo que ahí encontramos cada día y en cada momento. Esta asignatura ha sido un parteaguas en mi estancia en la BENM, los Seminarios permitían y exigían una comunicación e interacción continua con los jóvenes, y en este proceso decidimos elaborar proyectos con cada uno de los grupos atendidos que nos llevaron a lugares inhóspitos, pero que nos permitieron aprendizajes y descubrimientos muy valiosos en las escuelas primarias que habitamos. Acompañar a mis alumnos en este último momento de formación me dejó mirar cómo en esta recta final descubren y se descubren a sí mismos de maneras indescriptibles, y claro está se confirman en su estar como docentes o en algunos casos, aunque muy esporádicos; deciden emigrar a otros sectores, en este momento ya mis preguntas acerca de los procesos en el aula estaban en todo su esplendor; el papel de las escuelas, los directivos, el de los maestros titulares, las interacciones con los niños, los padres de familia, la comunidad escolar en su totalidad.

Ya en el plan 2012, donde la malla curricular se organiza en trayectos formativos, continué con la práctica en las asignaturas de Iniciación al Trabajo Docente y Estrategias al Trabajo Docente, correspondientes al 3º y 4º semestres y Trabajo Docente e Innovación y Proyectos de Intervención Socioeducativa del 5º y 6º semestre.

Durante mis recorridos por las diferentes asignaturas de la práctica y las estancias de acompañamiento en las escuelas primarias, sin duda me encontraba con diferentes problemáticas a resolver en relación con el trabajo de los jóvenes como maestros en

⁷ Narrar la experiencia es intentar dar cuenta del saber que se viene sedimentando a lo largo de la vida. (una construcción a partir de la lectura de Zambrano, 2011) De alguna manera recuperar la experiencia es dar cuenta de lo vivido, en términos de movimiento de una formación, puesto que, si bien la formación de maestros tiene sus indicios desde el plan y su currículo, en los bordes es donde a veces desde la insignificancia y la singularidad permiten describir y narrar esas significaciones que tejen la formación, puesto que la formación de maestros como toda formación tiene implicación en la formación del ser. En su forma literaria, quizá sería la novela de la formación. Un descubrir-nos en lo narrado, reconfigurarnos en las narrativas que emergen de nuestra experiencia por los senderos de lo educativo.

formación, desde los momentos antes, durante y después de la práctica hasta las múltiples circunstancias que de esto se derivan.

Me llamaba mucho la atención que hubiera diversas situaciones: alumnos brillantes en la Benm con un recorrido impecable en las asignaturas, pero con menos habilidades a la hora de atender al grupo; o algunas veces un poco lo contrario, con una trayectoria no tan destacada tanto en mi asignatura como en las demás, y con buen desempeño en el aula, y algo importante es que el buen desempeño como estudiantes era congruente con sus habilidades a la hora de atender al grupo.

Me inquietaba también como algunos alumnos contaban con muchas habilidades para resolver situaciones imprevistas en el aula; un accidente en la escuela, la violencia en el aula, la violencia intrafamiliar, buena comunicación con padres de familia, muy buena comunicación con los niños entre otras cosas y entonces no podía dejar de mirar, que no todo les dábamos en la normal, que quedaban muchas situaciones fuera del alcance de los trayectos formativos (en el caso del plan 2012). Como el caso específico de la atención a padres de familia, ¿qué asignatura les da herramientas para la interacción y la resolución de problemas con los padres de familia? En fin, y ante este panorama que me ponía en una situación complicada, en cada nueva experiencia con alumnos, siempre había algo más que agregar o que descubrir para cubrir la asignatura, las planeaciones que se preparan con tanta dedicación me dejaban mirar aspectos no sólo de organización o de didáctica o de algunos otros aspectos requeridos, sino siempre podíamos descubrir algo más que agregar, que ajustar, que reorientar (Guadalupe Correa, reconstrucción autobiográfica, noviembre 2021).

El momento llamado *la recuperación de la práctica*, al regreso de las jornadas y ya en el salón con los alumnos; implica un trabajo complicado, denso, y detallado; incluye la evaluación, revisión, discusión y análisis de lo que ocurrió en el aula, y en la escuela, los alcances y carencias, todo esto me llevaba a un estado de inquietud, aun teniendo guías, parámetros y aspectos ya definidos, nunca era suficiente, el aula se mueve con tanta rapidez, que cuando algunos aspectos se logran mediar, siempre aparecen nuevos que requieren atención, y eso me parecía muy interesante.

Hasta aquí ya la práctica se había apoderado de toda mi atención y mis pensamientos, siempre consideraba que no era suficiente, que la vinculación con la teoría y la práctica aquí tomaba otro sentido, y otra tesitura, como cuál es realmente

su papel en la formación inicial, entre otras cosas. Pero la práctica no está sola, hay conceptos que se hace necesario retomar; formación, saberes, reflexión, formación inicial, quizás muchos más.

Ese recorrido al lado de estudiantes que se forman para maestros constituye mi experiencia docente. No me formé como maestra, pero me he descubierto maestra. Quizá para muchos, es algo sin sentido, es un trabajo más. Considero que no, que el oficio de ser maestro tiene sus propios tejidos. En este oficio se trata de transitar del deseo del saber al deseo del aprender; puesto que no se trata de acceder a certezas que nos satisfagan, ni saber nombrar, clasificar y reproducir esquemas ya establecidos; sino, tomarse el tiempo para poner en suspenso la validez de un acto (educativo), asumir el compromiso de investigar, interrogar, documentar y confrontar ese acto. Hacer dialogar mis convicciones y mis conocimientos. En la búsqueda por comprender, de establecer las relaciones y funcionamiento de un sistema, así sea el de la enseñanza. Con el único propósito de construir saberes que articulan conocimientos y aprehenden modelos, en su hacer práctico. Y encontrar explicaciones al mundo en que nos ha tocado vivir, en tanto ecosistema en devenir. Donde el pensar por sí mismo y construir lo común sea el acto educativo que nos permite construir el nosotros desde la idea de lo comunitario, de lo colectivo y lo solidario. En esta investigación desde la perspectiva de la narrativa, el entretejido de notas en el cuerpo del relato o en sus pies de página, nos van permitiendo el tejer de una epistemología del ser en la constitución del sujeto y su formación. De esta manera, Delory-Momberger (2009, pp. 51-52) apunta que:

El modelo de inteligibilidad biográfica, progresivo y teleológico, que representa la narrativa de formación, es apenas una de las formas sociohistóricas de la narrativa de vida. Eso significa que, lejos de coincidir con una ignota realidad, inalcanzable, de lo vivido, tal modelo representa una de las formas según la cual elaboramos y construimos la historia de nuestra vida, una guía de lectura e interpretación con la que damos forma y sentido a una realidad fragmentada, desconocida, heterogénea.

La formación de maestros en su periodo inicial cobra otros sentidos: la planeación didáctica en su trasposición en la realidad del aula en las escuelas primarias genera procesos de incertidumbre en los estudiantes, puesto que se trastocan los supuestos construidos en los trayectos formativos en el hacer docente, en su transferencia de algo que permite ser algo; la interacción con el otro (los niños) reposiciona su papel de estudiante en profesor; el error como síntoma de análisis contribuye a la construcción reflexiva de la enseñanza y el aprendizaje; los temores que discurren al estar como profesores ante niños y docentes que observan y evalúan su desempeño docente. Estos supuestos que ahora deslizo de manera simple constituirán el nudo fundamental a desarrollar en la presente investigación. De ahí el interés por hacer una investigación en la formación docente inicial en la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, para destejer el entramado de lo que significa el oficio de ser maestro. Cosa no fácil, pues implica descentrarse de lo que considera es para constituir bases de lo que se es, en ese hacer que los docentes en formación van constituyendo en su trayecto formativo: la experiencia como ese saber (siempre en constante devenir con el mundo de las creencias y la construcción de conocimiento en una carrera tan humana como lo es la docencia) que les permite ser, que los hace ser y que los habilita para el oficio de maestro, en ese ser estar haciendo, en ese estar siendo, donde se descubren maestros. Al respecto Reséndiz (en Tarrés, 2015) afirma:

El uso de las biografías como recurso o enfoque metodológico se encuentra íntimamente vinculado y forma parte de lo que se ha dado en llamar los métodos cualitativos. Es una denominación genérica que incluye procedimientos, técnicas y perspectivas de investigación distintas, pero que tienen como rasgo común la preocupación por dar cuenta del sentido que para el actor tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores, más que cuantificar o medir la realidad social (Reséndiz, 2015, pág. 127).

La investigación narrativa busca en tanto epistemología y metodología, dar cuenta del sentido del nosotros, es decir, de la voz de la subjetividad que al hacerse pormenorizada constituye la singularidad en su objetividad. En este sentido

Una historia de vida pretende captar la totalidad de una experiencia biográfica, los cambios en la vida, sus ambigüedades, sus dudas, sus contradicciones, la visión subjetiva y las claves que permiten la interpretación de fenómenos sociales que acompañan la vida del sujeto. Aunque una biografía puede tratar sobre individuos del pasado, no se limita a ellos. Justamente el renovado interés por las historias de vida alude a experiencias contemporáneas, donde el investigador participa de modo directo en la recopilación del relato, en una relación directa, cara a cara con el informante. Ésa es precisamente la biografía que nos interesa (Reséndiz, 2015, pág. 128).

Todo objeto de investigación en ciencias sociales y más específico en educación surge en primer lugar de un interés personal⁸, sin embargo, es insuficiente, por ello es pertinente para sustentar las pesquisas que exista una problematización que nos canalice hacia ese objeto de estudio. Pasar de la inquietud al problema significa comprender que aquello que nos aqueja de manera simple en nuestra vida cotidiana podría suceder a otras personas o bien que trasciende nuestra cotidianidad.

Transitar el camino de la investigación es una tarea difícil y compleja, porque uno se enfrenta a retos, dudas, incertidumbres y a uno mismo, sobre todo cuando empezamos a descubrir todo lo que no sabemos, lo que nos falta por aprender, y que al mismo tiempo este descubrimiento transforma este recorrido en algo fascinante.

⁸ El escribir sobre uno mismo a través del relato o historia de vida, ese hurgar en la memoria a través de diversos artefactos y dispositivos culturales (fotografías, cuadernos, recuerdos, notas, entrevistas) devuelve la implicación de los investigadores sobre el sí mismo, su hacer y la generación de conocimiento.

Uno tiene que ir de un tema a un problema de investigación como una forma de construir la realidad, y luego posicionarnos frente al objeto, encontrarnos, convivir con él, interactuar con él, para luego comenzar a confeccionar, desde ese oficio-taller de orfebrería que representa la investigación. Como lo señala Aibar, la investigación es un proceso dialógico entre la teoría, la empírea, el entorno social y la experiencia (Aibar & Cortés, 2013).

Darle su espacio justo a cada uno de estos elementos no es tarea fácil, se requiere no solo de reflexión o análisis, sino detenerse y repensar cómo y de qué manera lo estamos haciendo.

Empezar esta ardua tarea nos atrapa en un cúmulo de dudas, pero también de hallazgos; que en más de una ocasión me han puesto en un proceso difícil: descentrarse de uno mismo, lograr el alejamiento, la distancia, el desprendimiento de lo que se sabe; dejar de deslumbrarnos con lo que tenemos enfrente, ese fenómeno que es apariencia y requiere de encontrar la filigrana que permite llegar a su esencia, al fondo de él. Enfrentarnos a la ruptura epistemológica de lo que hemos mirado hasta ahora como relevante, o la idea que teníamos construida y con todas las certezas, ya no lo son, y es necesario empezar nuevamente como un desaprendizaje.

En la intención de ponernos en el camino de la investigación, se hace necesario eso tan difícil que es la construcción del objeto de estudio. En palabras cotidianas la construcción del objeto de estudio es un proceso complejo, tanto el planteamiento de las problemáticas, como el desarrollo del contexto que las abraza, o que les va dando coherencia, es un ir y venir, no basta leer o tener claridad de planteamientos y autores, sino que es necesario entrar en conflicto para empezar a desmenuzar hacia donde se quiere ir con precisión, y en todo ese camino uno va descubriendo mucho más de lo que espera o se imagina, y hay un momento en que uno se pierde y eso creo es la pauta para empezar a construir. De hecho, lo que aquí esbozo, es que el objeto de investigación responde a un planteamiento del problema, porque se investiga al plantearse y resolver problemas, y buscar su respuesta. Entonces

investigar consiste en investigar problemas. Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto teórico, disciplinar o profesional, un objeto de indagación, una interrogante o un conjunto de interrogantes que contribuirán a la generación de conocimiento de un fenómeno, en este caso educativo, como es la formación inicial, donde el objeto a investigar es construir una mirada al oficio de ser maestro desde las distintas apropiaciones que hacen los sujetos en su formación disciplinar y en la práctica profesional. En este caso el objeto de investigación busca dar cuenta del tejido que nutre el saber práctico que habilita a los docentes para trabajar en el aula, que hace de la formación de maestros una perspectiva específica de la formación humana.

Luego entonces, en el proceso de investigación, por ejemplo, tomando como base la entrevista o el relato autobiográfico desde el momento en que estamos pensando interpelar al otro, ese otro a quien vamos a entrevistar o quien se narra a sí mismo, estamos aludiendo a la otredad, desde nuestro propio lugar y nuestra perspectiva, pero lo estamos interviniendo, no sólo porque le vamos a hacer preguntas, sino porque nos está compartiendo su vivencia, su experiencia, su palabra, su pensamiento.

La noción de lo otro para Lévinas (2001, p. 194), pensar en otro, es pensar en una "... alteridad de otro hombre respecto al yo es, de entrada (...), el rostro de otro hombre con el que el yo está obligado, y del cual, también de entrada, tiene que responder el yo. De entrada, significa que ha de responder <gratuitamente> y sin esperar reciprocidad".

Generalmente cuando alguien se plantea una investigación, lo hace posicionando en lo otro, pero respondiéndose a sí mismo, porque al construir un objeto de investigación plasma sus sospechas epistemológicas, esas que trastocan el conocimiento adquirido para construir otros caminos del saber.

A continuación, voy a integrar algunos elementos e incidentes problemáticos que buscan abonar en la construcción del objeto de esta investigación.

Del recuerdo a la memoria reflexiva: una reminiscencia de la práctica

Las escuelas de prácticas constituyen un viaje al ser maestro. La asistencia a la escuela primaria por parte de los maestros en formación requiere de una planeación y preparación que incorpora los objetivos tanto de la asignatura de trabajo docente, que incluyen de acuerdo con el plan de estudios; aprendizajes, competencias y habilidades para su desempeño frente a grupo, como el desarrollo de otras habilidades en las didácticas específicas y que en teoría adquieren en los trayectos formativos integrados al plan de estudios.

En el sentido de lo instituido en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), los jóvenes elaboran su planeación de acuerdo a los contenidos proporcionados por los titulares de los grupos de práctica, esta planeación, que se desarrolla en su totalidad en la Escuela Normal, y bajo los criterios que ahí se establecen, debe ser mostrada a los maestros titulares de la escuela de práctica, para que realicen observaciones en caso necesario, y esto forme parte de las mejoras y crecimiento de los maestros en formación, que en teoría es el papel del tutor⁹, acompañar, guiar y dialogar con el docente en formación, siempre en apoyo a su formación. Sin embargo, está presente y como posibilidad de tensión que no todo ocurre conforme a lo instituido, sino que se generan controversias en espacios y tiempos entre lo que ocurre en la planeación y el desarrollo de la práctica. En el no lugar de la práctica, el acontecimiento de la formación surge y es necesario documentar, analizar e interpretar, puesto que ahí se construye una de las posibilidades de ser maestra/o.

Un lugar del no lugar es el aula, un espacio lleno de contratiempos, de complejidades y complicaciones. ¿En el aula, lo planeado se realiza al pie de la letra?, ¿qué conocimientos se construyen?, ¿cuáles son las relaciones que se

⁹ En el proceso de formación docente, las escuelas primarias cuentan con una normatividad que señala tanto obligaciones como requisitos para los maestros en formación, en este proceso los maestros titulares de los grupos funge como tutores en caso de tener un maestro en formación que desarrolle sus prácticas profesionales dentro de su salón de clases.

establecen al interior del aula?, ¿cómo se generan y se evalúan los aprendizajes? En el registro que presento se observan situaciones que podrían dar respuesta a estas interrogantes, y que en otro momento se tratarán más detalladamente. Lo realicé al inicio de esta investigación como parte de mi primer acercamiento a la metodología cuantitativa y la etnografía; que de entrada me dio la pauta para realizar e inscribir de manera detallada lo que sucede en un aula a partir de la observación y posteriormente la organización de los datos con otras herramientas y con una nueva mirada. Lo realicé en la Escuela Primaria Centro Escolar México, con una de mis estudiantes en el trayecto de práctica de 5º semestre en la asignatura de Trabajo Docente e Innovación, el día 4 de abril del 2019, en el grupo 2º A, conformado por 28 alumnos, 17 niños y 11 niñas, lo realicé de 8:00 a 10:30 a.m.

La sesión corresponde al tema *El mercado* de segundo año de educación primaria. La maestra en formación está sola con los niños, la titular estará en junta con padres de familia casi toda la mañana. Comienza con el pase de lista e inmediatamente la venta de desayunos y su consumo.

Liz empieza a preguntar a algunos niños. –Donovan, ¿ya terminaste tu desayuno? Camila -¿terminaste tu desayuno?, algunos le contestan –ya casi maestra-, otros no contestan, aunque no hayan terminado.

Liz se vuelve al centro del salón y les dice –¿alguna vez han ido al mercado? -Síiiii! Contestan los niños, y - ¿qué compran? - contestan varias voces –pañales, fruta, verduras, ropa, dulces.

MF(Liz) –¿Pues qué creen?, hoy vamos a hacer nuestro mercado- todos gritan ¡eeeeehhhhhh!

(...)

Se empieza a escuchar el movero y arrastre de sillas y mesas para el acomodo, a su vez Liz, les va indicando dónde se establecerá cada equipo, -aquí los unos, aquí los dos, acá los tres, cuatro de este lado, cinco al fondo, y seis acá-, las mesas deben quedar juntas por la parte más ancha formando un cuadrado grande y alrededor los integrantes de cada equipo. Todo es algarabía ¡yo voy ahí!, ¡esa era mi silla!, ¡tiraste mi mochila! ¡ay yo quería contigo!, ¡nos tocó juntas!, muchas voces a la vez, voces de alegría, voces del aula.

(...)

De pronto algunos niños se aglomeran, están discutiendo, hay un jaloneo..., más discusiones, alguien empieza a llorar, Liz se acerca y pregunta –¿a ver qué pasó? Al centro están dos niñas Katherin y Nayelli, alrededor de ellas otras niñas observando la situación.

Katherin está llorando, dice –no es cierto, yo no le dije nada. Nayelli contesta: –si es cierto, me dijiste que tus papás me iban a pegar-. Liz: –A ver Nayelli, di la verdad, esas no son palabras de Katherin, -es que ella me empujó. Katherin llorando: –fue sin querer, estábamos acomodando las mesas, otra niña, -Nayelli la empujó fuerte- y no es cierto Katherin no le dijo eso-.

Liz toma nuevamente el escenario y les dice a los niños: ¿cómo creen que se va a llamar su mercado?, los niños empiezan a dar propuestas; Mercado Coco, Mercado Saludable, Mercado Free Fire, Mercado Fornite, Mercado 24 de marzo.

Liz trae varias bolsas de frutas y verduras; zanahorias, limones, plátanos, papas, guayabas y naranjas, que reparte en cada uno de los equipos. Ya hay un desorden tremendo, todos hablan, (estar por equipos es algo que siempre disfrutan y aprovechan), ya se empieza a percibir un ambiente de mercado de verdad. Así que Liz empieza con la clásica canción que ocupa sus manos y atrae su atención de manera rápida, -manos a la cabe...za-, manos a la cintu...ra, manos a los hom...bros, algunos niños la siguen, pero el alboroto sigue.

Liz les dice con voz firme y fuerte –¡si no hay silencio no podemos continuar, y ya no vamos a hacer la actividad! Los niños hacen una expresión de desencanto, aaaahhhhhh, no maestra.

-Bueno, a ver, guarden silencio y pónganme atención; les voy a repartir unas fichas, con las que van a poder comprar, las distribuye en los equipos y luego se vuelve al pizarrón y dibuja tres círculos de colores; azul, rojo y verde, dentro coloca el valor de cada ficha, azules; \$100, rojas \$10, verdes \$1. Todos los niños están emocionados con las fichas, solo en la mesa que tengo cerca, uno de los niños las avienta, parece no sentir la emoción de los demás.

Liz continúa con otra pregunta –cuando van a comprar, ¿cómo saben que les están dando la cantidad correcta? Se escuchan murmullos, pero alguien responde con claridad –con la báscula-.

Liz nuevamente al frente muestra una báscula construida con un bloque de aluminio y a los extremos cuelgan de cada lado platos de unicel, simulando una balanza, la toma y les explica colocando dos frutas en cada uno de los platos, mostrando como se inclina

hacia un lado, hacia otro, y luego encuentra el equilibrio. Ahora le da a cada equipo una báscula, los niños se emocionan más, ya casi no se escucha cuando Liz dice –tienen que ponerse de acuerdo quien va a pesar, quien va a comprar y quien va a vender. Se oye un alboroto, otra vez mucho escándalo.

Liz vuelve a detener la inercia del bullicio, -a ver, pongan el material en medio de las mesas- toma la balanza y les explica el mecanismo de más peso, menos peso. Y vuelve a la carga con voz y actitud molesta –si no ponen atención no les voy a volver a explicar- todos están emocionados con el material, parece como si no supieran qué hacer de contentos, creo que no la escuchan. Ahora ya gritando y muy enojada les dice –¡no voy a volver a explicar! Los niños por fin guardan silencio y atentos voltean a verla. Vuelve a explicar y pregunta –¿tienen alguna duda? Contestan: nooooo!, -entonces empiecen a comprar-.

Se empiezan a mover de un lado a otro, muy emocionados, comprando, vendiendo y pesando, todos están en todas partes, incluso alguna mesa está vacía. Liz les grita –¡no deben dejar solos sus puestos! ¡Ahora sí es un mercado como tal!, circulan fichas de todos colores, y los productos vienen y van de un puesto a otro, están felices con su actividad.

Liz les grita –¡termina el mercado!, no la escuchan siguen en lo suyo. Liz vuelve a la rigidez, -¡todos guardamos silencio, nos sentamos!-... protestan los niños, ahhhhhhhhh!. –Saquen su cuaderno de matemáticas-, los niños acceden no muy contentos con el cambio de actividad.

Liz una vez más se pone frente a todos y pregunta: ¿Qué fue lo que observaron en esta actividad? Camila que ha estado contestando de manera continua dice –el equilibrio-, qué es el equilibrio pregunta Liz, alguien contesta – que está en balance. -Y qué más observaron- continua Liz, otra vez Camila, -que a veces pesaba más una canasta que la otra-.

Con los dibujos del pizarrón, Liz explica otra vez más y menos peso. Se dirige al fondo del salón saca un material, lo pega en el pizarrón, le pregunto – ¿es otro tema? -No, es para contestar el libro-.

Les dice a los niños –les voy a calificar-, se empiezan a levantar para ir junto a ella, empieza a calificarles, de lejos le hace señas a una niña que está junto a mí, y la niña sale al baño (*Liz, 2ª JP. Registro de aula, abril 2019*).

El inicio de la clase, los desayunos, la organización del trabajo, la canción, la situación de aprendizaje, el conflicto, la realización del trabajo, el término de la actividad, el descontento por el uso del cuaderno, la evaluación. Son los momentos

de una planeación, que pensemos fue acordada, pensada y diseñada con tiempo. ¿Qué aprendieron?, ¿cómo lo aprendieron?, ¿qué faltó?, ¿cuáles fueron los distractores?, ¿cuáles fueron las soluciones que se construyeron en el momento? De lo planeado a la realidad en el aula, ¿qué procesos se generaron? Parecieran demasiadas preguntas, pero el aula de clases es tan burbujeante, que como lo he reiterado, no alcanzan las preguntas, y a veces ni las respuestas, pero eso es precisamente lo que nos lleva a repensarla de manera continua. Una maestra en formación cuya titular de grupo se ausenta, tiene que ingeniárselas para afrontar los incidentes que complican el tema a desarrollar. Finalmente, todo marcha bien. Sin embargo, se puede observar todo lo que la maestra en formación tuvo que implementar para salir adelante en su actuar como docente. Hace acopio de un oficio: el de la docencia, que no es sólo el exponer una clase, o dominar los contenidos, sino de construir diversas interacciones en el aula.

Como se puede mirar en la narrativa del aula, existe una correspondencia entre los trayectos formativos y el desempeño en el aula, la interacción con los niños, la elaboración de materiales, las estrategias y las habilidades para la mediación pedagógica, entre otras circunstancias. Aunque si bien de alguna manera los alumnos normalistas cuentan con habilidades para resolver situaciones imprevistas en el aula, no se puede dejar de mirar, que la Normal no proporciona todo lo que requieren, quedan muchos escenarios fuera del alcance de los trayectos formativos, y en consecuencia de los alumnos en el momento de estar ya en el aula, en su realidad.

Volviendo a la observación, aquí tendríamos que detenernos y preguntar en términos de una fenomenología de la memoria: ¿de qué hay recuerdo?, ¿de quién es la memoria? Si bien este registro constituye una narrativa del aula, como docente de maestros en formación, ¿qué de este registro opera en el recuerdo y en la memoria que hacen pertinente su inclusión en esta investigación? Porque como dice Ricoeur (2010) acordarse de algo, es acordarse de sí. Y es que se da un proceso de reconfiguración del recuerdo al mostrar algunas imágenes de la docencia y su formación. Por ejemplo, en las escuelas Normales para el trayecto

formativo de la práctica, se enfatiza *el control de grupo*; en este registro se mira la atención de los niños como sinónimo de control; como buscar maneras de autorregulación de manera mutua. No he encontrado un texto que hable sobre el control de grupo en el aula de clases, sin embargo, la imaginación creativa de los maestros en formación muestra ese interactuar entre docente y niños en torno al objeto de aprendizaje que sin duda tiene que ver con su formación curricular, pero que quizá vaya más allá de lo formalmente instituido. De ahí que la práctica se vuelve el lugar del no lugar de la formación, y que en esta investigación nos hemos trazado para encontrar esas significaciones que dan sentido al oficio de ser maestras/os, ese entramado de tejidos que nos permitirán dar cuenta de la formación en el sentido de aquello que los habilita para ser maestros.

Descubrir la formación inicial desde la vida en las aulas, es construir la relación dialógica entre práctica y teoría, un ejercicio desde lo complejo del pensamiento. Reconocer los saberes pedagógicos que los maestros en formación construyen, constituye el dominio sobre la enseñanza y que se pone en práctica durante el ejercicio cotidiano de la docencia (Rockwell, 1995). Desde esta visión, podríamos decir que los maestros en formación se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, a través de la interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los asesores, con los padres de familia y con toda la información relacionada con la enseñanza que les llega desde la escuela y fuera de ella. En el proceso de apropiación de ese conocimiento en particular, los estudiantes normalistas generan nuevos saberes, a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales (Mercado, 2002). Se puede entonces considerar que los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos.

Los jóvenes tienen circunstancias difíciles de resolver, ya que en ciertos momentos deben responder a varias exigencias al mismo tiempo: el docente de la asignatura de práctica, de las otras asignaturas del trayecto de preparación para la enseñanza, del titular de la escuela primaria, de la propia escuela incluso, que si dirigir el homenaje, que si elaborar un periódico mural, que si adornar el salón, pueden ser

tantas cosas. Con relación a los titulares de grupo, refiero un comentario de una estudiante en formación al término de la jornada de práctica.

Ya encontrándome en la práctica dando mi primera sesión de verdad sentí que todo iba a salir bien ya que los alumnos se portaron participativos (...) me sentí muy entusiasmada, contenta con muchas energías de realizar mis actividades, pero al transcurrir los días la docente titular no me daba la oportunidad de seguir con mis actividades planeadas, ya que ella realizaba sus actividades que de igual manera ya tenía planeadas (Guadalupe 1ª JP, relato, abril 2019).¹⁰

En las escuelas primarias, para los maestros titulares, en no pocas ocasiones, las formas de trabajo utilizadas por los docentes en formación que impliquen trabajo colaborativo, juego, diálogo, movimiento o cambios en la estructura del aula les parece infructuoso y con pocos resultados palpables, se tiene la idea de que este tipo de estrategias solo es pérdida de tiempo, para ellos sólo importan la enseñanza de contenidos que puedan ser comprobados. Los estudiantes normalistas requieren no sólo de la vigilancia académica, sino del acompañamiento pedagógico que les permita educar la mirada y la escucha en esta formación humana.

Todo docente a la hora de enfrentarse a la impartición de una clase debe seleccionar los recursos y materiales didácticos que tiene pensado utilizar. Muchos piensan que no tiene importancia el material, o recursos que escojamos pues lo importante es dar la clase, pero se equivocan, es fundamental elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos (Andrea, 1ª JP, relato, abril, 2019).

Está en su hacer de los maestros en formación elaborar el material didáctico adecuado. Pensar en lo planeado, sus recursos didácticos, su realización, son elementos de valoración para el desempeño docente. Sin embargo, en algunos casos, los titulares de grupo de la primaria solicitan que los materiales didácticos sean vistosos y voluminosos que incluyan ejercicios y formas evidentes de que el

¹⁰ Aquí podemos observar esa categoría de la alteridad dada por la afición de algo, donde ese algo, es una referencia al otro, el otro distinto. En todo caso de ese hacer presencia.

niño está haciendo algo, sus perspectivas de trabajo en el aula son otras, pero esto les va dando elementos a los maestros en formación para ir generando su haber.

Y en este sentido, algunas veces asume ciertas conductas hacia el maestro en formación; lo interrumpe de manera continua cuando está dando la clase, lo descalifica delante de los alumnos bajo el supuesto de que *le enseña* cómo se debe dar la clase frente a los niños, o en casos extremos “no lo deja trabajar”, (como lo refieren los alumnos de la normal) situación que ya en casos severos se presenta. De tal manera que el desempeño en el aula algunas veces se convierte en una lucha constante. Aunque no siempre es así, claro está, a veces el acompañamiento del maestro titular es cercano, estrecho, de guía y de apoyo continuo.

Los términos formación, práctica, práctica educativa sirven como referentes para situar algunos elementos de esta investigación: el lugar que ocupa la práctica docente en la formación docente inicial, un horizonte de análisis en términos de trayectorias formativas de los estudiantes normalistas. De esta manera la práctica en la formación de maestros se puede entender como el momento de actuar en las escuelas primarias, donde se ponen en juego conocimientos didácticos, la construcción de saberes pedagógicos y éticos para la formación de los niños en el cotidiano de las aulas.

La práctica educativa que incluye el trabajo docente es una forma de poder. Parte importante en el imaginario social de la educación, los profesores son quienes desde su práctica educativa forman personas con sentido ético, con conciencia social y de ciudadanía [una configuración del sujeto estudiante con el rol de maestro, quien a su vez contribuye a la configuración de los niños en su formación ciudadana. (Carr & Kemmis, 1986). En esta perspectiva, se requiere asumir la práctica educativa no sólo como una acción técnica, puesto que es una actividad intencional, planeada, que se desarrolla de forma consciente, sino como una actividad ética que se emprende para conseguir fines educativos. El maestro se forma socialmente, es decir para actuar en la sociedad, de ahí que, en su carácter de pequeño intelectual, busca para sí y para sus estudiantes la conformación de un pensamiento crítico que

les permita reconocer el contexto social en que viven, tomar conciencia de esa realidad social para buscar comprender las posibilidades de un cambio social.

La práctica educativa constituye una acción orientada. Donde el sujeto está insertado en un contexto social, conoce su realidad social y dirige su acción de manera consciente hacia la transformación de esa realidad. La práctica educativa es en muchas formas una actividad social e histórica dirigida a la transformación del mundo (Sacristán, 1982). Porque en la formación como maestros, no les enseñamos el mundo, en todo caso se les proporciona las herramientas para que los estudiantes conozcan, comprendan y transformen ese mundo.

Wenger (2001) nos permite seguir recapacitando el sentido de la práctica, como un tejer comunidades; es ese hacer algo en un contexto histórico y social, donde ese hacer algo otorga sentido y significado a lo que hacemos. Mirarnos desde la práctica tiene implicaciones con nosotros mismos, pero sobre todo con los demás. No somos, sin la existencia de ese otro, de esos otros. Un maestro en formación desarrolla su forma de ser, a partir de esos otros, los estudiantes, quienes le otorgan la denominación de maestro. En esta perspectiva consideremos a la práctica, siempre una práctica social que incluye lenguajes, símbolos, instrumentos, roles ya definidos y normas para lograr los objetivos de trabajo en donde participan los sujeto.

Es a través de esa presencia en la escuela de práctica y el trabajo de los contenidos para estas asignaturas, donde se conjuntan circunstancias tanto de manera personal como profesional; un conflicto por tener certezas antes de llegar a la escuela primaria, contar con todo lo que se requiere para estar ahí, y al volver a las aulas de la Normal, elaborar los recorridos de la reflexión de la práctica que podrían posibilitar construir saberes y conocimientos en el campo de la docencia.

Al regreso de la jornada de práctica, el docente responsable de la práctica en la BENM junto con los alumnos recupera la experiencia para evaluar, y detectar tanto errores como aciertos. No siempre se llega al análisis que se requiere. Este proceso

se realiza de acuerdo con los parámetros que determina el docente del trayecto, aunque hay algunos rubros establecidos de manera muy general; desde las situaciones de gestión, horarios, uniformes, documentos, hasta las cuestiones didácticas y pedagógicas del trabajo en el aula por parte de los alumnos como maestros en formación. La recuperación de la práctica a través del relatar la experiencia, lo vivido en las aulas y las escuelas, con los niños, padres de familia, profesores titulares y directivos, es un insumo que permite construir otras miradas de la práctica.

Las narrativas que los maestros en formación elaboran en ese regreso de las prácticas en las escuelas, es dar cuenta del acontecimiento de la formación, puesto que en su recurrir a la memoria a través de su narrativa nos sitúa y nos lleva por el acontecer en las escuelas y sus aulas. Al respecto Ricoeur (2010) plantea que, “no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello”. Y es que las narrativas de los maestros en formación es un dar paso al recuerdo, recuperarlo en términos de experiencia, de aquello vivido, de aquello que nos es significativo.

En esta jornada a mi parecer mi desempeño no fue el mejor o como yo quisiera ya que los tiempos fueron cortos, por lo tanto, no me permitió desarrollar las secuencias de forma adecuada, tuve que darles prioridad a las actividades más relevantes para los alumnos. (...) Me Sentí muy emocionada y nerviosa por saber si les iba a gustar el proyecto a los alumnos y con mucha alegría por regresar de nuevo al aula, ya que traía nuevas propuestas de trabajo, estrategias, nuevos enculturadores¹¹. Siempre debemos mostrar la mejor actitud con los alumnos para generar un ambiente de confianza y felicidad en el espacio escolar (Andrea, 1ª JP, relato, abril, 2019).

Los maestros generan sensaciones de incertidumbre por lo que se va a realizar dentro del aula. No se sabe la disposición o los incidentes que en ella puedan ocurrir que posibiliten o dificulten el trabajo docente. Los maestros en formación llevan

¹¹ Se les llama enculturadores a los diferentes materiales didácticos que se implementan en el aula para impartir distintos temas, pero que se elaboran tomando en cuenta el contexto y las características sociales y culturales de la población a quien se dirigen.

consigo lo aprehendido de los espacios curriculares, como la noción de enculturadores, dispositivos que permiten interactuar en el aula, desde la perspectiva de una educación intercultural. Generalmente evocan un sentir que no necesariamente tiene que ver con la evaluación de la práctica en sí, pero que tiene un peso en la valoración que hacen de su trabajo.

En cada institución distinta que he estado he aprendido algo, he tenido maestros muy buenos que me ayudan que me hacen muchas observaciones, y también como la que no me escribe nada y al principio yo me decía que el que no escribieran nada está bien, que dentro de mí, pues lo hice bien, pero al transcurrir mis prácticas, me doy cuenta que esto estaba mal, ya que sin esas pequeñas observaciones, no tengo idea si lo que estoy haciendo está bien o está mal y sobre todo en lo que puedo mejorar como docente y mejorar las ideas de cómo puedo trabajar mis actividades; verlo desde otro punto de vista y no sólo con el mío (Guadalupe, 1ª JP, relato, abril 2019).

Un elemento que se recupera en las jornadas de práctica, lo constituye la confianza. En algunas ocasiones se construye con los docentes titulares, otras con los docentes de la BENM, pero quizá de manera más singular con los otros estudiantes el trabajo entre pares representa un recurso importante y por supuesto el vínculo con los niños. Quienes otorgan el término maestro, a los estudiantes normalistas. Y que de alguna manera se logra en las maneras de aproximarse a los niños, o los avances significativos en sus aprendizajes.

Como maestro en formación dentro de estas dos semanas, me miro como alguien más responsable, con la certeza de que lo que hago puede resultar adecuadamente o no, pero siempre con el mismo compromiso de estudiar, preparar la clase e implementarla en beneficio de los alumnos. Pero el avance más significativo que he podido lograr, es el acercamiento con los alumnos, me agrada platicar con ellos y que tengan la confianza de contarme algunas de las cosas que hacen en recreo o fuera de la escuela, esto para mí ha significado mucho. Igualmente, debo confesar que, debo organizar de manera más eficiente los tiempos para poder cumplir con los temas o actividades que escribo en la planeación (Alan M., 1ª JP, relato, abril 2019).

Otro referente del hacer para los maestros en formación tiene que ver con lo realizado. El tiempo en el aula, que en un principio se plantea como sincronización de actividades y que en la convivencia en el aula se desdobra como tiempo horizontal que tiene que ver con la implementación de acciones pedagógicas, como los proyectos o talleres, o secuencias didácticas.

Las dificultades más recurrentes que he tenido que enfrentar en mi trayecto formativo en la escuela primaria son: los tiempos en el aula, ya sea que los maestros titulares dejen trabajar como es debido o por las actividades extraacadémicas que merman el tiempo que uno tiene para dar clases; la implementación de los proyectos, ya que los alumnos no están acostumbrados de esta manera, pues siempre están esperando a que se les diga qué hacer y cómo hacerlo (Alan M, 1ª JP, relato, abril 2019).

En ese hacer de la docencia, se posiciona lo que se concibe como bien realizado. Es una valoración a la actitud docente, que deja de lado la evaluación de los aprendizajes o de las didácticas implementadas. Quizá de los elementos que dan cuenta de saberes pedagógicos como la escucha, el diálogo e interés por los niños en un sentido humano, hombre soy, nada humano me es ajeno.

Tanto ellos como yo, nos sentimos abandonados, y claro está que de mi parte no es más que una nueva experiencia donde hay muchas cosas por aprender, un contexto más a los cuales me voy a enfrentar y situaciones por las que tendré que pasar, siempre en busca de nuevas y mejores soluciones. Pero ¿y ellos? Me hace mucho dudar de la credibilidad cuando se afirma que lo más importante son los niños, pues no son tomados en cuenta, no son escuchados y, por si fuera poco, sus intereses y todo aquello que les inquieta, no concuerda con lo que según la escuela así debe ser. Con un pensamiento tan cuadrado es imposible pensar en muchas posibilidades. (...) Sin embargo todo lo acontecido me hace pensar mucho en ¿cuáles son los objetivos o los compromisos que tiene la escuela hacia y para con los niños? Pues desde lo que yo observo y a pesar de tantas investigaciones que existen para la mejora educativa, la escuela sigue teniendo una mirada sistemática y tradicionalista de lo que significa ser maestro y, por consiguiente, las acciones que deben regir su trabajo en el aula (Karen, 1ª JP, relato, abril 2019).

Al regreso de las jornadas de la práctica profesional¹², los alumnos dan cuenta de lo que ocurrió en las aulas y las escuelas. ¿Qué se recupera de la práctica docente?, ¿cuál es la experiencia que los estudiantes constituyen?, ¿desde qué miradas teóricas se construye la interpretación de esta experiencia?, ¿cuáles son las herramientas con que se cuenta para escribir la experiencia? Algunas interrogantes, que guían en parte este trabajo, si se parte del supuesto que ser maestro es sinónimo del hacer en la práctica, en el cotidiano de la vida escolar.

En este momento también se contempla la participación de los demás trayectos formativos, que a decir verdad se vuelve compleja, porque algunas veces no responde a la necesidad de los alumnos, sino que se expone a una suerte de azar, dependiendo de los docentes que estén a cargo de las demás asignaturas, a veces su participación está presente, pero otras no, de tal manera que en ocasiones les toca vivir en soledad este proceso. Sin embargo, algunas veces como maestros de práctica encontramos el acompañamiento de otros docentes para la discusión y el diálogo de este espacio, lo que por supuesto permite una retroalimentación más nutrida y con una perspectiva más amplia.

Los procesos de formación docente están relacionados especialmente con el ser, el saber y el hacer que nos identifica como profesionales de la educación. El saber lo constituye la formación académica, la actualización y la reflexión sobre la práctica. El hacer refiere al ejercicio de la práctica pedagógica en la que se ponen en escena el ser y el saber de la experiencia.

En esa perspectiva, los jóvenes estudiantes que se forman para maestros se apropian de la cultura escolar. Los estudiantes normalistas en las aulas encuentran una pasión y un sentido a todo lo que hay, y los define como “sujetos con

¹² Las jornadas de práctica varían de acuerdo con el semestre, son periodos de asistencia a la escuela primaria, para realizar precisamente las prácticas profesionales de los estudiantes en formación, en estas jornadas los maestros de este trayecto tienen la responsabilidad directa de acompañar, guiar, supervisar y coordinar estas jornadas, los docentes de los otros trayectos también deben participar en este acompañamiento, pero desde su asignatura, y no siempre es así. Los periodos de estancia en la escuela aumentan con el avance de los semestres, más adelante se precisan estos datos.

contradicciones, que reaccionan y se implican, que dudan y resisten, que mantienen un diálogo interpretativo constante de la realidad en que se insertan” (Galván, 2011, pág. 14).

Para ella la práctica es un laberinto de significaciones. Siguiendo con la autora, los estudiantes del magisterio contribuyen de manera activa en la formación de su propia identidad profesional: seleccionan, descartan, cuestionan o asumen valores, actitudes y comportamientos docentes de acuerdo con su propia perspectiva de enseñanza (Galván, 2011).

El maestro en formación, aun estando en esta etapa contribuye a la construcción de la cultura escolar, simplemente porque está inserto y activo en todos los procesos que ahí se realizan. Galván refiere a Pérez Gómez, para connotar el sentido de la práctica:

La rica y espesa tela de araña de significados y expectativas por la que transita cada sujeto en formación, lejos de ser unívoca, abre y restringe el horizonte de los sujetos, potencia y limita la comunicación entre ellos, permite y bloquea posibilidades de creación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Galván, 2011, pág. 29).

Galván retoma a Zambrano, en lo que se refiere a la vocación del maestro:

Como todas las vocaciones conjuga dos movimientos opuestos en apariencia. Un adentramiento del sujeto cuando escucha la llamada, la voz que pide la entrega, dedicación, tiempo y trascendencia; y un volcarse del sujeto cuando la acoge, cuando sigue la llamada y se manifiesta expansiva y generosamente en presencia y palabra. La esencia de la vocación en su ineludibilidad; puede ser que la persona no sepa que la tiene, pero no puede siquiera querer librarse de ella, a menos que pague el alto precio de quedar progresivamente desustanciada (Galván, 2011, pág. 32).

De acuerdo con Galván (2011) el tránsito pleno de contradicciones que confronta a los aprendices los lleva a rumbos inesperados y, en no pocas ocasiones, los hace dudar de su decisión de ser maestros y de su competencia para la docencia. La práctica deviene como un crisol donde se forja el hacer, el sentido de ser maestro, en donde la persona se juega toda entera para seguir ese sentido construido que quizá sea algo ineludible que la conduce a su destino, a ser destino.

La práctica constituye un horizonte en el que se documentan las diferentes acciones pedagógicas y didácticas del proceso de planeación, realización y evaluación, a través del cual los maestros en formación documentan lo que pasa y sucede en el aula, es decir la experiencia que se transforma a través de los retornos reflexivos en ese saber práctico, en ese saber incorporado que les permite ser lo que se es. Así que la práctica es ese laberinto de significaciones que los estudiantes normalistas incorporan en ese ser y hacer, en su estar siendo para descubrirse maestros, al construir la trama de la formación en el oficio de ser maestro, y que dan sentido al hacer de la docencia. Al Descubrir las voces en la acción y en la reflexión, se construyen caminos de reconocimiento que posibilitan aportar elementos para comprender el por qué la práctica es el centro de la formación inicial, es el nudo complejo del relato del oficio de ser maestro.

Podemos decir que toda práctica educativa busca ser una experiencia, como algo que se vivencia y al mismo tiempo se piensa por eso vivido; esto tiene que ver al considerar que, a la realidad educativa solo podemos comprenderla en su alcance pedagógico, en tanto que se es experiencia, como algo vivido por sus protagonistas, por las significaciones que construyen, por eso que les hace pensar. Contreras afirma que “investigar la experiencia es (se origina y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensarla educación a sus protagonistas” (Contreras, 2010, págs. 21-22). En una experiencia de la práctica en la formación inicial podemos fijar lo que se aprende, los modos de enseñar, las relaciones de lo educativo, las interacciones de lo intercultural. Investigar esa experiencia es dar cuenta de las facetas,

dimensiones y cualidades de las vivencias que acontecen en situaciones educativas.

En el lugar de la problematización

Es fundamental referir al contexto como un elemento de suma importancia en la escuela, y en consecuencia en la formación docente, dicho contexto es complejo y cambiante, y esa transformación nos lleva a estar en permanente construcción. Y es en este lugar de constante movimiento y búsqueda donde sucede la práctica de los aprendices y la adquisición de la cultura escolar.

En el escenario vital de la escuela circulan reglas de juego, perspectivas docentes, posturas ideológicas, rituales, categorías y formas de hacer las cosas en el aula que los maestros en formación aprenden a manejar para relacionarse y actuar en el mundo escolar cotidiano. Se apropian de un lenguaje cultural que hacen suyo a partir de una constante reelaboración simbólica de los significados del trabajo docente.

Podemos decir que la estancia en las escuelas primarias, les requiere a los maestros en formación interactuar con ciertas creencias y prácticas que ya están implantadas, de a poco se van involucrando con esas maneras de pensar y de sentir, de manera gradual y desde el cotidiano esto les permite incorporarse y lograr aceptación en la dinámica escolar, sin embargo también tiene un margen para una mirada reflexiva y crítica, de tal manera que pueden tomar ciertas decisiones y emprender acciones alternativas distintas a las ya establecidas

Existen situaciones de distinta índole que se presentan de manera continua en la dinámica de la escuela primaria, algunas veces son gestiones que responden a distintos escenarios tanto personales, como administrativos, incluso políticas por parte del sindicato de maestros, que impactan de manera contundente en los procesos de trabajo en las aulas. Los maestros en formación no pueden desprenderse de estos procesos, de tal manera que viven y experimentan las

consecuencias junto con el grupo en el que estén incorporados, y se tienen que adaptar, a veces sin poder tomar decisiones, ya que su situación es de aprendiz y deben ser guiados y orientados. Sin embargo, también se presentan ocasiones en que los maestros en formación impulsados por su interés y el trabajo realizado al interior del grupo se logran involucrar y participar de manera más directa en las problemáticas lo que muestra que aun estando en formación tienen posibilidades de tomar decisiones, elaborar propuestas y lograr cambios y transformaciones importantes para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Es necesario descifrar los enigmas de la práctica, para lograr descubrir y enunciar los procesos de formación, de tal manera que nuevamente reiteramos la práctica como un elemento fundamental en la formación inicial.

Hacer presencia en la escuela de práctica, es dar cuenta del estar allí que se desarrolla como esa experiencia que se vive en el lugar y sus retornos constituyen la escritura de sí, lo que, a su vez, permite dar cuenta en una descripción densa de lo que allí acontece, de la interacción, el juego de palabras y acciones que construyen sentido a la formación docente inicial (Geertz, 2006). Por ejemplo, ese conflicto por tener certezas antes de llegar a la escuela primaria, contar con todo lo que se requiere para estar ahí, y al volver a las aulas de la Normal revisar, reflexionar, desmenuzar nuestro hacer para lograr entender qué nos faltó, qué hicimos bien, qué hicimos mal, qué debemos reconstruir, en toda esta madeja de dudas y de verdades, siempre me pareció muy complejo e interesante cómo los maestros en formación se van transformando en cada periodo de práctica, cómo van tomando y dejando; contenidos, estrategias, maneras de ser, cómo se van haciendo maestros.

Hay dos aspectos que juegan un papel relevante en la construcción del saber docente: a) El carácter dialógico de los saberes del docente en formación que contempla; la experiencia de vida del sujeto, el papel de la teoría sobre el sujeto y la pedagogía en los trayectos formativos, las experiencias escolares, las expectativas, los textos escolares y la planificación de la enseñanza; y b) La relación

entre el saber docente y el trabajo del maestro en formación con los estudiantes: el conocimiento que se elabora acerca de los estudiantes, los conocimientos de los estudiantes, la construcción colectiva en el aula.

El saber docente se manifiesta en la acción y en el lenguaje de los docentes en formación. Por su condición de existencia, es un saber privado y silencioso, especialmente extraño al propio maestro, a los ámbitos y entre los sujetos donde se producen otros saberes y conocimientos disciplinarios. El saber pedagógico, por su ontología es un saber de la experiencia, expresa la comprensión continuada que el maestro hace de su ser docente -comprensión que se traduce en criterios y principios de acción y postura de vida profesional-, y en ese sentido es una creación inédita del sujeto quien se forma en una práctica profesional colectiva y singular de la acción humana. La noción de saber refiere a la comprensión que el maestro hace de sí mismo en el mundo escolar a partir de experimentarse en situaciones donde tiene que ser maestro, esto es, articular acción, pensamiento e imaginación pedagógica (Clandinin & Conelly, 1995).

Cuando un maestro(a) en formación entiende que enseñar no es simplemente transmitir el conocimiento acumulado de una generación a otra y el aprender no es la pura recepción del contenido transferido, comprende que la enseñanza gira alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, del conocimiento científico, del sentido común, de la producción de conocimiento, de lenguaje que también es conocimiento (Freire, 1973).

El aprendizaje de un conocimiento es un acto cognitivo. De manera consciente se reconocen las estructuras, las cualidades y las relaciones del objeto de conocimiento. Un saber en cambio alude a la relación del individuo con el objeto, que en su cualidad de sujeto concibe una relación del conocimiento con la realidad. El saber es una acción que exige reflexión e imaginación creadora, sensibilidad, objetivos conscientes y compromiso social y colectivo (Charabati, 2017).

De ahí que tanto para los maestros como para los jóvenes normalistas que se forman para ser maestros, la construcción de saberes es una acción social. Donde

lo que viven sus estudiantes los tocan de múltiples formas. Un docente en formación, cuando mira a uno de sus alumnos que está pasando por situaciones de tristeza o de carencia económica, se preocupa, es sensible ante estas circunstancias incluso busca como apoyar. Puedo decir que la docencia es una construcción de conocimientos y saberes con sentido social. La autora define el saber cómo, “un concepto que incluye conocimiento, pero que además implica confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad. Se utilizan saberes para dar cuenta de la multiplicidad de elementos, prácticas y experiencias que confluyen en esta apropiación” (Charabati, 2017, pág. 42). En la construcción del saber docente subyace una relación importante entre conocimiento, práctica y experiencia, aspectos significativos en la formación inicial.

El estudiante normalista, se descubre en la escuela como un viajero por la docencia, genera vivencias que se convierten en experiencias de aula. Que pueden o no transformarse en esa formación que habilita al estudiante en formación para confeccionar un mirar de las teorías del conocimiento social y natural a través de las construcciones explicativas que los niños hacen para comprender los fenómenos tanto de orden social como natural. Así como la práctica del dialogar con el saber, es decir con el dominio de la enseñanza en los procesos de aprendizaje. Dar cuenta de la transformación de estudiante a maestro, es parte de los supuestos de esta investigación. Mostrar de qué manera la acción de la práctica educativa, como ese conjunto de vivencias, se constituyen en saberes que configuran el oficio de ser maestro.

A medida que se desarrolla la práctica en lo cotidiano en el aula, se descubren relaciones y tensiones entre sujetos y objetos, que constituyen conocimiento. Los estudiantes normalistas descubren procesos de interacción con los niños. Y este sujeto, en sus trayectos formativos se desdobra, ahora con el oficio de ser estudiante normalista o maestro en formación, esta última denominación, implica por un lado ser joven y por otro en formación, maestro inacabado, en tránsito. Descubrir ese

saber que, a estos sujetos en formación, les permite habitar las aulas desde el sentido de ser maestro.

Algunas veces, ser maestro se convierte en un enigma, la manera en cómo logran interactuar de diferentes maneras con todos los alumnos que atienden, y creo que ser maestro tiene que ver con esa sensibilidad y ese tacto para percibir qué necesita cada uno de los que están en la clase, cómo logran el equilibrio la dosis exacta y el momento preciso para echar mano de los saberes que se requiere y resolver el sinnúmero de situaciones que hay en un aula viva; cuándo hay que recurrir al contenido, cuándo a la estrategia, cuándo al movimiento del cuerpo, cuándo a la formalidad, cuando al abrazo, cuándo al juego, cuándo a la reflexión, cuándo a contar un cuento, cómo saber cuándo y cómo hacerlo.

Tal descripción quizás parezca muy idealizada y no es precisamente lo que pretendo en esta investigación, que, si bien es una investigación de la experiencia, desde la subjetividad, donde se incorporan las voces de la experiencia como maestra formadora de docentes, y se entrecruzan con la voz de los estudiantes en formación desde lo vivido durante las jornadas de práctica en las escuelas primarias. De tal forma que lo que busco no es sino mostrar desde el cotidiano del aula, la multiplicidad de tareas que un maestro frente a grupo (primaria) debe desarrollar y cómo estas diversas actividades lo sumergen en una dinámica difícil y compleja, que lo habilitan como maestro de educación primaria: lo administrativo del aprendizaje, las planeaciones, la cooperativa, las minutas de las reuniones de padres de familias, mantenimiento de las escuelas, los inventarios del aula, las historias de vida de los niños, los certificados de vacuna, las listas de asistencia, los exámenes, las notas sobre entrevistas a los niños, la documentación de casos específicos por circunstancias diversas, entre otras cosas.

Lo que nos lleva a interrogar la experiencia desde la noción de incompleto y de finitud para caracterizar lo vivido de un recorrido, donde la felicidad y la esperanza están en el horizonte de la carencia y de la angustia. La formación docente no sólo es dominio de la disciplina, además contempla en su sentido humano, el sentir.

Como tal, la experiencia en la formación docente es una existencia temporal, y en esa perspectiva es un acto de creación puesto que genera procesos de imaginación y de realización, que tiene que ver con el arte de ser maestro.

Planteamiento del problema

El papel histórico de la BENM ha sido desde hace más de 120 años, la formación de maestros. En los años recientes, su hacer histórico está mediado por la formación de competencias profesionales. En este hacer, la formación docente inicial, constituye las bases de esta formación de maestros. ¿Cómo se llega a ser maestro? En esta profesión, no basta con ostentar un título que da cuenta del capital cultural institucionalizado, requiere de la construcción de saberes que le permitan el dominio de la enseñanza en los lugares (las escuelas y sus aulas) donde se desarrolla el aprendizaje. Los saberes que los maestros en formación construyen en ese hacer práctico, es de cierto el saber práctico, la conjugación entre la teoría y la práctica, un saber que le permite al estudiante normalista entender el papel que juega en los procesos de aprendizaje; que, para el caso, son de aprendiz y maestro. En el momento en que diseña, planea y desarrolla los aprendizajes a desarrollar en los niños, da cuenta de un conocimiento que deviene de teorías del aprendizaje, de la comunicación, de la pedagogía y las didácticas. Sólo de esta manera el maestro en formación sabe qué y cómo se introduce en el aula, y, sobre todo, en su actuar como maestro (quien posee los dominios del saber práctico). Sin embargo, es aprendiz, porque la docencia es un viaje de conocimiento en el que se descubre maestro, es decir que, descubre las herramientas de la profesión, que, a manera de un taller de orfebrería, el sujeto que se forma para maestro descubre el oficio de ser maestro. Lo que le permite reflexionar sobre sí mismo y sobre su hacer. Es decir, le permite saberse maestro a medida que interactúa con ese otro, esos otros con quienes interactúa en el lugar del aprendizaje, sus estudiantes, o bien él mismo, como aprendiz de aprendizajes en esta profesión de la docencia.

En esta perspectiva, el objeto de investigación son las significaciones que subyacen en las narrativas de maestros en formación que dan sentido al oficio de ser maestro

en el entramado de la formación docente inicial, esos significados que los maestros en formación construyen a partir de lo que vive en las aulas y sus escuelas, lo que da existencia a su ser maestro, y que de alguna manera permite reflexionar en torno a sus vivencias en el aula y con los niños, en la escuela con los docentes, en la vida con sus pares y otros entornos, que contribuyan a destejer ese entramado de la docencia y el ser maestro. Es decir, el objeto de estudio se centra en las tramas de significación en los procesos de apropiación y experiencia (saber práctico, como saber sedimentado a través del tiempo) de los maestros en formación en las aulas durante las jornadas de práctica, que dan cuenta de la construcción de saber que da sentido al oficio de ser maestro. Hurgar desde la narrativa en el lenguaje, los sentires, los pensamientos y sentimientos del otro (los jóvenes normalistas) y de los otros (las voces de otros actores [como los niños, los maestros titulares, los docentes de la BENM] que se recuperan en las narrativas de los estudiantes normalistas).

La idea laberíntica de la práctica, nos permite construir un abordaje narrativo desde el cual, recuperar la experiencia de los maestros en formación partícipes en esta investigación, lo que se esconde en la experiencia: los modos de enseñar, las maneras de aprender, las transferencias a las aulas, la manera de construir el saber sedimentado a lo largo de la vivencia en las aulas, tanto de la BENM como de las escuelas primarias, en la construcción del saber práctico que incorporan en su ser, para saberse otros, poseedores del oficio de ser maestros, cuyo entramado se ha tejido en el día a día en las aulas, en los espacios de interacción con otros compañeros, con sus maestros de los trayectos formativos, de sus maestros titulares (maestros en servicio al frente del grupo donde practican) y sobre todo en la interacción con los niños en ese vínculo pedagógico maestro-aprendiz, que en menor o mayor medida constituyen significaciones que buscan instituirse en los sentidos de la docencia, para hacer de esta profesión un campo específico, la de ser maestras/os.

Pregunta de investigación

No hay investigación sin que medien las preguntas que guiarán su proceso. Las preguntas son la materia fundamental, constituyen la pasión del estudio. A través de ellas, nos adentramos en el estudio de algo. Las preguntas son principio y fin. Las preguntas atraviesan, bordan, dan sentido a la escritura, la vuelven incandescente. De hecho, las preguntas que se hace el investigador son de alguna manera lo que le interesa saber de sí mismo, pero las hace a través del otro, en ese juego del otro por ser otro, y el otro por ser yo, intersección donde radica el interés y nace la pasión por investigar, la curiosidad, el asombro, la sospecha y la imaginación como medio esencial del conocimiento. Dice Xavier Rodríguez Ledesma, la pasión, el gusto, el placer, la seducción, la obsesión, por algo tan poco tangible como lo es un proceso intelectual, constituye una forma de enfrentar la vida. Significa asumir el ejercicio cotidiano de buscar lo que hay a través de la apariencia, de inquirir a lo obvio (Rodríguez, en Delgado & Primero, 2000).

Los procesos de apropiación de conocimiento y construcción de saber práctico, como saber sedimentado a través del tiempo o en el curso de una vida como refiere Zambrano (en Contreras, 2010), una investigación centrada en la idea de la experiencia, se centra en la aspiración a que toda vivencia pueda abrirse a la posibilidad de una experiencia, a la oportunidad de un acontecimiento en el que todos están implicados en su subjetividad, que deje huella, supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta (una pregunta, un experimento, un proyecto, una lectura, un viaje, una conversación) y la implicación personal desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia en las aulas durante las jornadas de práctica, que dan cuenta de la construcción del saber que da sentido al oficio de ser maestro, a través de relatos autobiográficos, entrevistas y narrativas del aula, constituye reconstruir narrativamente los recorridos de la experiencia, como medio de acercarnos a nuestro objeto de estudio, el oficio

de ser maestro, un trabajo donde el taller es el de orfebre, un tejedor de saberes; proceso formativo en el que el saber de la experiencia no se conforma por una simple interiorización de las formas habituales de comportamiento, sino del vivir y actuar, manteniendo una relación pensante con el acontecer de las cosas, un saber que interrumpe con lo sabido y da pie a la voluntad de aprender, de pensar en lo que pasó, en lo que se hizo, en lo que aconteció, como una manera de descentrarse de sí, de aprender a abrirse a lo inesperado, a lo incierto, como formas de construir la posibilidad de ser y preguntarse por lo que pasa y por su actuar, en un proceso narrativo para acercarnos a la existencia de lo que se es en el oficio de ser maestro.

En el camino de cómo se llega a ser lo que se es, el objeto de estudio en esta investigación está en descubrir las significaciones que en un acto de interpretación y reinterpretación podemos analizar y construir aproximaciones a la pregunta central: ***¿Cuál es la urdimbre con que se teje el oficio de ser maestro, del saber práctico construido en los distintos momentos y lugares de la formación inicial y en específico de la experiencia que se recupera en las jornadas de la práctica educativa que dan sentido a la docencia?***, como sabemos la pregunta de investigación se construye a partir de un recorrido desde donde se van abonando elementos y aspectos que permiten acercamientos hasta poder enunciar la pregunta central que nos ocupara en la investigación. De ahí la importancia de otras preguntas que sirvan de guía en esta investigación: ¿Quiénes son los estudiantes normalistas que se forman en la BENM? ¿Cuáles son los procesos de apropiación del conocimiento en la construcción de saberes docentes en la práctica en las escuelas primarias y los trayectos formativos en la formación docente inicial, que los habilita y configura desde el hacer en el oficio de ser maestros de educación primaria? ¿Cuál es el lugar que ocupa la práctica?, entendida como un proceso de formación, todo lo que ocurre dentro y fuera del aula, del trabajo docente y de la experiencia pedagógica que en las aulas se genera; y que contribuyen tanto a dar sentido al ser maestro como a desmenuzar los entretnejidos complejos que reconfiguran la formación docente inicial.

En síntesis esta investigación es una apuesta por descubrir los hilos de la formación docente inicial que dan cuenta de ese saber práctico que incorpora conocimientos de ahora y de antaño, porque no basta con aprehenderse los contenidos disciplinares y seguirlos como instructivos, no basta con designar una escuela y un aula para hacer prácticas profesionales, es pertinente y necesario participar del momento en que el saber se torna en un saber in-corporado, del cómo se tejen esos hilos de la formación constituir un oficio, el de ser maestro. Como sabemos la pregunta de investigación se construye a partir de un recorrido desde donde se van abonando elementos y aspectos que permiten acercamientos hasta poder enunciar la pregunta central que nos ocupa en la presente investigación. Pensando la urdimbre como un tejido de hilos que dan forma y sentido a la docencia. Destejer esos hilos de cómo se llega a ser maestro; la urdimbre desde el oficio está en la práctica.

La complejidad de destejer esta urdimbre es justamente construir los andamios que permitan conocer cuáles son los escenarios, sus interacciones, su diálogo cultural, que posibiliten este tejer de saberes en el oficio de ser maestros. Así que narrativas, relatos de aula y entrevistas serán algunas herramientas metodológicas que nos faciliten la construcción de miradas en torno a esta urdimbre de la que hablo. No es fácil entrar en este tejido del oficio del ser maestro, se requiere tomar cierto distanciamiento para construir ese haz de miradas que al documentarse construyan algunos elementos para la comprensión y entendimiento de los sentidos de ser maestro. Y con ello, dar cuenta de la significación que implica la formación de maestros. Y saber por qué su actuar, su hacer y su pensar en momentos de *normalidad* o de tiempos de *emergencia*.

Tanto los maestros en formación como los maestros en servicio requieren de ciertos elementos que les permitan actuar en el aula, resolver las distintas problemáticas y atender las necesidades de la enseñanza y sus aprendizajes; en ese habitar del aula, el maestro pone en juego diversas herramientas pedagógicas para lograr que los niños aprendan de manera activa. Sin embargo, los cambios sociales que

transforman la realidad educativa han venido generando un cierto rezago educativo, que requiere la transformación del rol de los maestros. Aunado a las situaciones políticas que se han vivido en nuestro país en materia educativa han ocasionado un desarraigo de la profesión docente, una desvalorización social de la docencia. Lo que ha dado pie a nuevas narrativas docentes acerca de las problemáticas que se viven en el aula en las escuelas primarias: deserción y abandono escolar, rezago educativo, violencia, entre otras, que conlleva a que el maestro piense en la escuela y en su papel docente con sentido humano. Por si fuera poco, en este tiempo de aciago, que representa la pandemia Covid-19. Es menester decir que dicha situación emergente deja entrever las crisis, la estrechez y las limitaciones del sistema educativo. Pensar el presente es imperativo para saber actuar en situaciones adversas. Es en esa tesitura que esta investigación cobra relevancia, porque ya no podemos ser los mismos. No se trata de regresar a una nueva *normalidad* como se afirma en el discurso mediático. En todo caso se trata de pensar y reinventar las aulas y sus escuelas, otra educación posible, otra formación. Y sólo se logra de alguna manera si nos adentramos en las tramas de la formación docente y del hacer docencia.

La urdimbre es un tejido de hilos que dan forma y sentido a la docencia. De ahí que, destejer la urdimbre de esa trama compleja del oficio de ser maestro, puede contribuir a conocer los fundamentos que constituyen la docencia, y reconocer que la escuela es un espacio social que contribuye a construir la realidad. Porque estamos problematizando desde la realidad educativa, desde la voz de los mismos estudiantes, desde la experiencia, pero no solamente de los estudiantes, sino mi propia experiencia como acompañante, como mediadora, como un dispositivo en la formación de los estudiantes, que, si bien es cierto a constituido un riesgo, también me ha permitido transitar e indagar desde varias latitudes.

Pensemos en la urdimbre desde la práctica, como un tejido de hilos que dan forma y sentido a la docencia. Estos hilos y su entramado permiten a los maestros en formación la posibilidad de transformarse en ese otro, el ser maestro. Destejer los

hilos de la urdimbre de cómo se llega a ser maestro; esa urdimbre que da cuenta del oficio de ser maestro desde la práctica: donde un hilo son los saberes, otro la formación disciplinar, y otro la mimesis, es decir la reconfiguración que el sujeto hace de sí mismo en esa construcción del saber pedagógico. Como un proceso de apropiación disciplinar y de saberes prácticos que dan forma y sentido al maestro en formación.

Voltear la mirada a las trayectorias de formación, constituye el punto inicial, puesto que un cierto anhelo o casualidad se convierten en voluntad de ser: la decisión de ser maestros. Otro punto es la apropiación de la cultura escolar, los maestros en formación se apropian de ese tejido de sentidos y significaciones que constituyen el cotidiano de la escuela. Descubrirse maestros constituye un desdoblamiento que surge a partir de la práctica en las escuelas primarias, puesto que son estudiantes al mismo tiempo que profesores, significa la puesta en escena de la teoría didáctica y su transposición en el aula, a la vez un proceso activo en la recuperación y construcción reflexiva de la práctica en la formación docente, es decir el sustento del oficio de ser maestro.

Objetivo General

- Analizar las narrativas de maestros en formación que, en un marco de elaboraciones teórico-prácticas, permitan construir horizontes interpretativos que contribuyan al entendimiento de los procesos formativos en el oficio de ser maestros en el contexto de la formación inicial, en especial la práctica en las escuelas primarias.

Objetivos Específicos

- Elaborar el horizonte interpretativo desde las epistemologías narrativas que permita hurgar entre la subjetividad de maestros en formación los sentidos y significados del oficio de ser maestro en la formación inicial.

- Profundizar en la investigación (auto)biográfico narrativa para sustentar epistemológica y metodológicamente el enfoque interpretativo en relatos de vida e historias de vida de maestros en formación. Bolívar (2001) hace una distinción justo entre relatos de vida e historias de vida.
- Identificar desde la narrativa autobiográfica, los relatos de maestros en formación, que configuran la práctica en las escuelas primarias como un espacio en la construcción de saber, tramas de significación que constituyen la urdimbre del oficio de ser maestro.
- Realizar un análisis crítico e interpretativo desde la narratividad - subjetividad de los sujetos en el contexto de la formación inicial y la construcción del sentido de ser maestro.
- Identificar y analizar los relatos e historias de vida desde la concepción de tramas de significación que permitan adentrar en subjetividad de los sujetos que participan en esta investigación, cuyos hilos narrativos contribuyen a la configuración de la historia de la formación inicial.

Finalmente, construir un metarrelato, la otra historia de la formación inicial docente a partir de eso que significa una narrativa desde la subjetividad plasmada en relatos e historias de vida de maestros en formación que constituyen los hilos de un entramado como lo es el oficio de ser maestro, porque ahí se plasma su sentir y su pensar, su cosmovisión de lo que la docencia significa para ellos.

Delimitación de la investigación

En esta investigación me intereso por un actor normalista en particular, estudiantes en formación de las generaciones del Plan 1997 y 2012. La investigación se realiza a pocos años de haberse implementado los cambios curriculares (2012) que modificaron el paradigma de la docencia reflexiva e implementaron la formación de competencias profesionales en la formación docente en México. Al mismo tiempo

que se establece el Servicio Profesional Docente como medio de ingreso al campo de trabajo en la educación básica y media superior.

Los estudiantes de la BENM (Benemérita Escuela Nacional de Maestros), de manera general podríamos decir que tienen características muy específicas. En el contexto familiar, proceden de familias de maestros, familias con bajos recursos económicos, o familias donde aún se tiene la idea de que ser maestro de primaria permite resolver en parte la situación económica de manera urgente.

En su mayoría los alumnos provienen de la periferia de la ciudad de México, es decir del Estado de México, (información recuperada de mi trayectoria por la BENM, y del área de Servicios Escolares). Principalmente Ecatepec, Tecámac, Naucalpan, Tlalnepantla, Chalco, Amecameca, Ixtapaluca, Texcoco, Los Reyes, Chimalhuacán, y otras entidades; otros vienen de Xochimilco, Tláhuac, Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Milpa Alta principalmente, pocos son los que son originarios de otras alcaldías de la Ciudad de México. Algunos estudiantes, los menos tienen por origen, los estados de Guerrero, Michoacán, Morelos, Jalisco y Puebla (aunque habitan durante su formación en la Ciudad de México o el Estado de México). Por los lugares donde provienen, se estima que casi todos realizan largos recorridos para llegar a la BENM, de 2 a 3 horas, lo que implica diversas situaciones, como: mala alimentación, cansancio, llegar tarde, falta de tiempo.

No pocos estudiantes viven una situación de rechazo en otras instituciones como la UNAM, Politécnico, UAM o UPN; aunque también hay una población que viene de ESEF o de la Escuela Nacional de Educadoras, donde fueron rechazados y entran a la BENM por corrimiento de oferta en las Normales. Aunque en menor cantidad hay estudiantes que conjugan su estancia en la BENM con otros espacios de formación en educación superior como psicología, biología, arquitectura, ingeniería, historia, pedagogía o enfermería.

La BENM también se nutre de una población vulnerada por la no aceptación en otras escuelas de educación superior. La decisión de estudiar alguna licenciatura

deviene no pocas veces de la influencia de otros, así como de las condiciones en que se vive en esta modernidad. Modernidad que se caracteriza por los vacíos institucionales que no llegan a representar el sentido que los jóvenes buscan en esa idea de construir futuro.

Ante la cuestión de ¿cómo se llega a dónde se está? Circula la tradición de la herencia, la causalidad y la rebeldía. El primer semestre en esta carrera es fundamental. Para ellos la escuela es un poco como un juego, en un proceso de descubrir y mirar cómo sería ser maestro, también es un momento de definición. Si bien algunos tienen información precisa al respecto, y en este estar ya en el contexto, van intercambiando experiencias e impresiones y se van haciendo de algunos referentes sin embargo se saben ya en un espacio de nivel superior pero que tiene otras connotaciones diferentes de otras profesiones, por ejemplo: las prácticas en las escuelas primarias, (que desde el primer semestre empiezan a visitar) los niños y lo que en ellos descubren. La docencia es un campo arriesgado que se comprende en la medida que se vive, cuando se generan esas experiencias de vida con los otros, vivencias que jamás se olvidan, que constituyen parte de la memoria colectiva de esos sujetos llamados maestros.

Ser normalista. En una escuela con una historia interesante y un prestigio que con el paso de los años seguía vivo, lo cual hizo que tuviera el anhelo de estar en la BENM y lo logré (Brenda, 1er Semestre, relato, septiembre 2012).

El anhelo por algo se teje por la inquietud, por la experiencia y por los referentes sobre ese algo. La existencia de la BENM está en otros lugares, en las escuelas primarias, por ejemplo. Su prestigio data más de 130 años en la historia de la formación de maestros. En ella han desfilado docentes del más alto nivel de la intelectualidad mexicana: Altamirano, Torres Bodet, Lauro Aguirre, por mencionar algunos.

El ser normalista implica una gran responsabilidad, no sólo en la escuela sino con la sociedad y hasta contigo mismo. Para mi ser normalista es un gran honor, aparte de estar en la escuela de formadores de maestros donde muchos maestros importantes

han estado en un privilegio ser parte de esta, donde hay tanta historia y tantas historias que la conforman y darle cuenta, que a pesar de tantos ataques está de pie y sigue luchando por esta causa tan importante (Diana, 1er Semestre, relato, septiembre 2012).

Autonombrarse normalista es dar cuenta del sentido histórico del término. El normalismo significa la formación de maestros con sentido social. De antemano se sabe que su acción va orientada a la formación ciudadana en escuelas públicas de preferencia, en zonas de marginación social. Las normales han constituido un capital cultural basado en el saber pedagógico, difícilmente documentado y poco conocido en el nivel universitario. Muchos investigadores se han llegado a preguntar, ¿quiénes son los maestros de las normales?, que indiscutiblemente no son iguales a los profesores universitarios o politécnicos. A su vez, ¿quiénes son los maestros de educación básica?, en este caso los de la escuela primaria. Es posible que estos maestros no posean grandes títulos académicos, sin embargo, el trabajo que realizan en las aulas, como la construcción de conocimiento para una cultura general, la contención de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioemocional, entre otras situaciones que surgen en esas aulas, es un trabajo arduo que difícilmente otros profesionistas estaríamos dispuestos a realizar.

Los maestros en formación que así se denomina en la comunidad normalista de la BENM, dejan entrever no sólo el proceso de su llegada a la escuela, como la antesala de su decisión de ser maestros, sino las maneras en que viven creencias y construyen saberes que los proyecta como maestros (como se ha venido narrando en párrafos anteriores).

Los sujetos que participan en esta investigación

Los criterios de selección de los sujetos que participan en esta investigación, desde la narrativa, tiene que ver con algunas consideraciones: el acercamiento, la confianza, la afinidad, el aprecio. Esto es porque en el trabajo de la construcción de narrativas, relatos de vida y entrevistas en tanto historias de vida, está el contar su historia; los/las autores/as narran la vida, relatan las vicisitudes, los sueños, las realizaciones las aspiraciones, las búsquedas sobre sí mismo, formas de ser y estar

en el mundo. Quienes cuentan su historia, lo hacen mostrándose a sí mismos a través de una historia en presente, como para hacer del ahora una experiencia temporal, a la cual se puede ir una y otra vez, puesto que se plantea como algo que ya ha sido, pero también como algo que todavía no se es, en todo caso como posibilidad de ser, de estar ahí, de ser-ahí, de ser ahí en el mundo. Porque los senderos de la docencia es un narrarse a sí mismo desde un ser otro. Para ello se requiere de cierta complicidad, ya que lo que se pone en juego, es ese relato que nos toca, nos afecta, nos conmueve porque humanos somos. En los relatos e historias autobiográficas de esa experiencia vivida, se producen sentidos comprensiones, interpretaciones. “La investigación narrativa analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida”. (Passequi & Souza, 2010, pág. 7) Quienes forman parte de esta investigación en tanto que sujetos de estudio, han estudiado en la BENM, en la Licenciatura de Educación Primaria. Daré algunos pormenores en tanto formas de vinculación, y que de manera voluntaria participan en este estudio.

Autobiografías y cartas (2014-2015). Refiero estos dos tipos de texto que trabajé con mis alumnos en su último año en la BENM, como docente de la asignatura Trabajo Docente I y II del Plan de estudios 1997 durante el ciclo escolar 2014-2015. Los recupero en varios momentos de esta investigación; en las autobiografías muestran su trayecto y decisión de ser maestro y en las cartas expresan su percepción de lo que les significó transitar por la BENM. El grupo estaba conformado por 12 integrantes, los grupos eran pequeños porque el maestro de Seminario se encargaba tanto de la preparación del documento de titulación, como de las prácticas profesionales en la escuela primaria. Los estudiantes de este grupo con los que compartí el último año de su formación, se caracterizaban por tener una gran pasión por llegar a ser maestros, inquietos, muy activos y ávidos de buscar alternativas para el trabajo en el aula, se organizaban sin problemas y pugnaban por el trabajo colectivo; la mayoría de las veces se vestían en contra de lo establecido en la BENM en las jornadas de práctica en las escuelas primarias (traje

azul) como forma de manifestar su rebeldía; pugnaban en su haber, a favor de las causas justas; eran valientes y osados, algunas veces hasta temerarios, pero críticos y reflexivos. De hecho, habían participado muy activamente en el movimiento en contra de la Reforma 2012, y en la pugna por la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, juntos habíamos compartido esas desavenencias, mano a mano protestamos de muchas maneras para unirnos a la exigencia de una respuesta justa. Muchos de ellos habían pertenecido al Consejo Estudiantil organizado en la Normal, y su participación los había llevado a correr algunos riesgos, que de alguna manera los había hecho crecer, transformarse y madurar distintos procesos. Sin dejar de anotar que varios de ellos ocupaban los primeros lugares del escalafón de calificaciones de la escuela. Académicamente eran comprometidos y participativos, pero siempre exponían su punto de vista, aunque esto nos llevaría a largas y serias discusiones, o incluso a desencuentros, pero eso no cambiaba nuestra relación.

Casi todos los integrantes de este grupo habían sido mis alumnos durante su primer año en la BENM, y circunstancialmente en este último momento de su formación nos habíamos encontrado; esto permitió un acercamiento importante y una comunicación fluida, tanto en las actividades desarrolladas para construir el documento de titulación como en el trabajo desarrollado en la escuela primaria. Había algo que nos mantenía en la misma sintonía, era como si nos estuviéramos esperando mutuamente para vivir esa experiencia juntos. Esto nos llevó a realizar un trabajo intenso de constante discusión y diálogo, y también desacuerdos, pero de mucho disfrute. Una de las razones creo más determinante para elegir sus trabajos y recuperarlos en esta investigación es el aprendizaje y la experiencia que fue para mí, compartir con ellos mi primera vez como maestra de cuarto año en el Seminario de Docencia. Además, me parece que tuve con ellos una identificación personal con sus ideales y sus sueños. Los relatos y testimonios que recupero de estos estudiantes están impregnados de un trabajo colectivo, pero también de un esfuerzo individual, en donde cada uno con sus particularidades puso su mejor esfuerzo desde sus posibilidades, logrando el objetivo principal, ser maestros. Algo

que los caracterizaba; todos estaban convencidos y ciertos de querer estar ahí, querer ser maestros.

También recupero autobiografías de estudiantes que fueron mis asesorados y con quienes trabajé del 2012 al 2020 en diferentes momentos y compartí la elaboración de su documento de titulación. El trabajo con asesorados se define en la BENM principalmente por empatía, afinidad y por la relación maestro alumno, algunos de ellos desde un inicio solicitan ese apoyo, otros cuando ya han avanzado algunos semestres, otros por sugerencias de compañeros docentes, en su mayoría por la coincidencia del trabajo en el aula, algunos casos los menos, sin haber sido mis alumnos nos encontramos en el espacio de búsqueda y de intercambio para consolidar esta etapa. Con ellos, el trabajo fue de intenso acompañamiento de diálogo teórico y reflexión de la práctica. Lo que me ha proporcionado algunos de los elementos que han contribuido en el planteamiento del objeto de estudio de esta investigación.

Entrevistas y relatos de las jornadas de práctica. (2019-2021). Tanto las entrevistas como los relatos, los trabajé con alumnos con los que compartí el trayecto de la práctica durante 2018 - 2019, como docente en la materia de Trabajo docente e innovación, Proyectos de intervención socioeducativa y Herramientas básicas para la investigación educativa. (5º y 6º semestres Plan 2012). Lo que me permitió dialogar y compartir con ellos mis inquietudes y mi proyecto. De esta forma pude adentrarme al trabajo de campo desde un inicio y recuperar la información necesaria para mi investigación.

Al llegar a este grupo tuvimos algunas diferencias en nuestros primeros encuentros, los percibí un poco retraídos y dudosos, sus caras mostraban cierta desconfianza, ya que al dialogar acerca de la dinámica de trabajo, su reacción fue algo temerosa y con cierto resquemor, pero expresaron sus opiniones con decisión. El tiempo compartido fue largo por el trabajo con dos asignaturas al mismo tiempo (Prácticas y Herramientas) que como parte de un proyecto académico se había asignado de esa manera. Así que desde un inicio el trabajo fue arduo, denso, por lo que de pronto

había quejas, al paso del tiempo, sin darnos cuenta desarrollamos una buena comunicación para ir de a poco tomando más confianza y una relación más estrecha. Podría decir que es un grupo donde hay subgrupos como es algo natural, pero para la organización y toma de decisiones logran consenso sin problema. Tienen una participación académica muy equitativa, es decir no había muchos casos extremos, tenían un rendimiento y participación podría decirse equilibrada.

Con este grupo viví la aceptación en el doctorado, emoción y bullicio me invadieron, así que compartí un trabajo muy intenso con ellos desde un principio, muchas dificultades y estragos en ese trayecto, lo que nos llevó por un camino plagado de resolución de problemas y en consecuencia de aprendizajes. Y debo agregar que siempre aceptaron participar en lo que fuera necesario. Eso me daba la posibilidad de realizar varias actividades durante la práctica en las escuelas primarias, con miras a recuperar en esta investigación.

De tal manera que la mayoría de los relatos y entrevistas, las he venido realizando en este grupo, desde parámetros cotidianos, la cercanía, la confianza, el atrevimiento de algunos, que desde un inicio me decían; -yo quiero participar con usted maestra- y algunos lo contrario –me da miedo maestra, que tal si digo algo inadecuado-. En fin, iniciamos las entrevistas, podría decir que más por compatibilidad, con quienes compartíamos más de cerca. Porque en realidad fue un grupo con el que tenía una buena comunicación con todos y cada uno de acuerdo con su personalidad.

Para elegir a quienes participarían conmigo en la investigación, estuvo presente la circunstancia de tiempos y distancias, quienes tuvieran las condiciones y con disposición a colaborar conmigo. Debo decir que tuve la suerte de recibir una respuesta muy favorable por parte de muchos, así que fui desarrollando las entrevistas dependiendo de nuestras situaciones académicas y también personales, ya que algunos viven muy lejos y lo trabajamos los sábados. De tal manera que dichas entrevistas las fuimos agendando por semanas revisando días, horarios y trabajo académico.

También incluyo relatos de algunos alumnos de primer semestre de esta generación (2012) textos que expresan lo que significa para ellos ser normalista en esta primera etapa de su incorporación a la BENM.

En esta investigación se pretende abordar dos núcleos centrales: la formación (docente inicial) desde lo instituido y la formación desde el no lugar (la práctica), mediante la construcción de relatos de vida de jóvenes que estudian el cuarto año de la Licenciatura en educación Primaria que se imparte en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. La reconstrucción de los itinerarios de vida y su contextualización en el campo de la docencia permite realzar los espacios socio-pedagógicos-institucionales y acontecimientos que contribuyen en su formación docente y la construcción del ser maestro. Así los itinerarios de vida permiten reconocer la singularidad de cada trayecto, sus ritmos y momentos clave de su formación docente que los lleva a converger en distintos espacios como los curriculares en la BENM y las escuelas primarias de la práctica profesional. Trascendiendo de la singularidad de los relatos, se trata de dar cuenta de los espacios relevantes de la formación docente: la familia, los ambientes sociales, la escuela, las aulas y escuelas de práctica, los amigos, los distintos acontecimientos en este recorrido. Todo ello, con la finalidad de evidenciar el carácter complejo del proceso formativo en la docencia. Puesto que cada espacio en sí no es suficiente para explicar la construcción del oficio de ser maestro. Sólo una mirada holística permite comprender el efecto en conjunto de una complicada articulación de cada uno de estos espacios.

En ese deconstruir de ser maestro, cobra singular importancia poder mirar las aproximaciones empíricas que maestros en formación y formadores de maestros construyen; en el hacer, denotar esos esquemas de pensamiento que dan sentido a la docencia y la docencia reflexiva; documentar esas acciones fragmentarias que contribuyen a que lo efímero permanezca; esos momentos que dan sentido a la temporalidad de la existencia; dará cabida a los errores, los mitos, las creencias y los prejuicios como formas de construir conocimiento; encontrar sentido en ese ser

maestro, desde la plataforma cognitiva, afectiva y ética, que lo posibilitan otro; incorporar las distintas formas de construir la realidad social y educativa a partir de las escuelas de práctica; otorgar importancia a los proyectos de intervención, pedagógica, social y educativa como distintas maneras de transformar la realidad educativa, social, cultural y política desde el hacer escuela. Al fin de cuentas, recuperar esa experiencia en tanto saber pedagógico que otorga distinción al oficio de ser maestro y/o profesión docente.

Recuperar los relatos de vida reconstruye la temporalidad del fenómeno, sus inicios, sus momentos clave y de sedimentación. Este estudio de los itinerarios de las historias de vida y los registros de aula, permiten construir en esta investigación, una mirada específica, al enfocarse en la construcción de la docencia como campo y del ser maestro como oficio, al tomar en cuenta los procesos formativos de la práctica profesional en las escuelas primarias y los procesos educativos formalizados, además de los procesos formativos no formales que permiten dar temporalidad a la formación docente como fenómeno a estudiar, la diversidad de condiciones y factores que intervienen en ello, los contextos diversos que adquieren relevancia en un momento dado y sus dimensiones subjetivas.

Narrar la docencia, un viaje a través de las palabras en el tiempo. Así es la narrativa, un sendero para adentrarnos en el mundo escolar. Y en ese viaje, la búsqueda es destejer el complejo entramado de lo que significa la docencia, de entrar por una ventana al mundo en que los maestros habitan, al alojarse en ese mundo llamado escuela.

Supuesto de investigación

Los jóvenes que han decidido por alguna circunstancia formarse como maestros en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), se aproximan a la experimentación con las problemáticas infinitamente diversas de las aulas, y que están íntimamente vinculadas con lo que está fuera de ellas, es un acercamiento constante con el contexto y sus realidades, y, de entender desde ahí los porqués de

las vidas en las aulas. Es en la formación docente inicial donde se fusionan diversos horizontes: el trayecto personal, los trayectos formativos establecidos desde el currículo, la construcción de saberes, la práctica como un viaje de ida y vuelta. Ahí los sujetos se forman en el oficio del ser maestro, en tanto, maneras de habitar la docencia. Esta investigación constituye la búsqueda de aquello que está en la formación docente inicial, que permita retomar desde lo no instituido, desde esas tensiones del proceso instituyente, lo no visible de la formación en ese tejer del oficio de ser maestro.

Hablar de formación inicial es importante por muchas razones, la primera o una de las que saltan a la vista de manera cotidiana, es su relación directa con la formación docente, es la antesala de una carrera que es de alguna manera inacabada, porque la vida en el aula, siempre exige y requiere de nuevas formas para incursionar en ella, y es en esa formación inicial donde recién se adquieren los primeros saberes que le van a permitir al futuro docente moverse en ese complejo espacio que es el aula, no sólo porque los sujetos que ahí habitan son seres humanos en transformación continua, sino porque están inmersos en sociedades que cambian de formas turbulentas, y en consecuencia requieren sujetos que se adapten a ellas de manera inmediata buscando los mejores recursos para resolver la realidad que les toca. Como señala Mercado, durante el proceso de formación docente, la formación inicial es sólo la primera fase en ese proceso continuo de formación, en el momento que está ya como maestro frente a grupo le da continuidad a su formación, está en otra etapa, como en una segunda fase (Mercado, 2010).

La formación docente inicial es el campo que nos habilita para ser maestros. Es el acercamiento, el ensayo a la vida en el aula. Es un doble proceso, cuando se está formando para ser maestro, se tiene también la posibilidad de participar un poco en la formación de otros, aun cuando se está en este trayecto, porque la práctica en el aula permite al maestro en formación descubrir y descubrirse, se va definiendo en su ser maestro, en estilo y en personalidad, o también en la negación de no querer serlo. Y este descubrimiento es exclusivo de formarse en docencia, es el único lugar

donde se tiene la oportunidad de saber lo que se será en un futuro cercano como profesional de la educación. No sólo porque puede llevar a la práctica los saberes que va recogiendo a lo largo de su formación, sino porque puede experimentar lo que es estar en el aula y confrontarse con una realidad viva con todo lo que implica; niños, padres de familia, director, maestro titular, escuela, procesos de gestión, comunidad escolar, y un aula con olor y sabor real, no platicada, ni teorizada, sino viva y que puede respirarla en cada momento.

Las escuelas de prácticas constituyen un viaje al ser maestro. Ahí radica la importancia de la práctica docente, el trabajo docente o las prácticas profesionales. La asistencia a la escuela primaria por parte de los maestros en formación requiere de una planeación y preparación que incorpora los objetivos tanto de la asignatura de trabajo docente, que incluyen de acuerdo con el plan de estudios; aprendizajes, competencias y habilidades para su desempeño frente a grupo, como el desarrollo de otras habilidades en las didácticas específicas y que adquieren en los demás trayectos formativos. En el sentido de lo instituido en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), los jóvenes elaboran su planeación de acuerdo a los contenidos proporcionados por los titulares de los grupos de práctica, esta planeación, que se desarrolla en su totalidad en la BENM, y bajo los criterios que ahí se establecen, debe ser mostrada a los titulares para que realicen observaciones en caso necesario, y esto forme parte de las mejoras y crecimiento de los maestros en formación, que en teoría es el papel del tutor¹³, acompañar, guiar y dialogar con el docente en formación, apoyarlo en este recorrido. Sin embargo, está como posibilidad de tensión que no todo ocurre conforme a lo instituido, sino que se generan controversias en espacios y tiempos en que se realiza la planeación y el desarrollo de la práctica.

¹³ En el proceso de formación docente, las escuelas primarias cuentan con una normatividad que señala tanto obligaciones como requisitos para los maestros en formación, en este proceso los maestros titulares de los grupos fungen como tutores en caso de tener un maestro en formación que desarrolle sus prácticas profesionales dentro de su salón de clases.

Referir la recuperación de la práctica, al igual que la planeación y su desarrollo a través de las subjetividades de los maestros en formación, permitirá dar cuenta de los escenarios que llenan de sentido la formación docente inicial, de igual manera de aquellos escenarios que quedan fuera del alcance del currículo oficial y sus trayectos formativos de la BENM.

Hacer presencia en la escuela de práctica, es dar cuenta del estar allí de Geertz (2006) lo que permite dar cuenta en una descripción densa de lo que allí acontece, de la interacción, el juego de palabras y acciones que construyen sentido a la formación docente inicial. Por ejemplo, ese conflicto por tener certezas antes de llegar a la escuela primaria, contar con todo lo que se requiere para estar ahí, y al volver a las aulas; revisar, reflexionar, desmenuzar nuestro hacer en el aula para lograr entender qué nos faltó, qué hicimos bien, qué hicimos mal, qué debemos reconstruir, en toda esta madeja de dudas y de verdades, siempre me pareció muy complejo e interesante cómo los maestros en formación se van transformando en cada periodo de práctica, cómo van tomando y dejando; contenidos, estrategias, maneras de ser, cómo se van haciendo maestros.

Descubrir la formación inicial desde la vida en las aulas, es construir la relación dialógica entre práctica y teoría, un ejercicio desde lo complejo del pensamiento. Reconocer el saber pedagógico como el conocimiento que los maestros en formación han construido sobre la enseñanza y que se pone en práctica durante el ejercicio cotidiano de la docencia (Rockwell & Mercado, 1998). Desde esta visión, podríamos decir que los maestros en formación se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, a través de la interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los asesores, con los padres de familia y con toda la información relacionada con la enseñanza que les llega desde la escuela y fuera de ella. En el proceso de apropiación de ese conocimiento particular, los estudiantes normalistas generan nuevos saberes, a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales (Mercado, 2002). Se puede

entonces considerar que los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente contruidos.

La narrativa como metodología

La narrativa en términos de metodología es un recurso entre la memoria y el olvido, es la construcción del recuerdo que subyace en la memoria para reconstruir una realidad narrada. En ese contar de historias, la experiencia es la vivencia que no se olvida. “Las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. Para ello, la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los «textos» de la vida” (Van-Manen, 2003, pág. 22).

La experiencia vista como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido.

En esta perspectiva, concebimos la hermenéutica como el arte de la interpretación. La búsqueda de los excesos de sentido y de significación. “La tarea esencia de la hermenéutica será, pues doble: reconstruir la dinámica interna del texto y restituir la capacidad de la obra de proyectarse al exterior mediante la representación de un mundo habitable” (Grondin, 2008, págs., 117-118). La interpretación es el arte de comprender las manifestaciones, situaciones, vivencias, testimonios y documentos cuya característica distintiva es la escritura.

La escritura de entrevistas (historias) de vida pueden apoyar a los maestros en formación a traer un sentido de orden a sus acciones, identificar los momentos más destacados de las decisiones que toman en sus prácticas docentes, darle un cierre a eventos afortunados y desafortunados (desde su propia representación de esos eventos), y profundizar en su desarrollo profesional y personal. Bolívar afirma que

las historias personales tienen el potencial de hacer que el contenido curricular sea más real, más inmediato y personal. El uso de historias personales tiene dentro de sus funciones la de crear un nivel más complejo de participación y reflexión en el proceso educativo como parte de su historia reconstruida en el marco de la propia vida del narrador. Además, las historias autobiográficas desafían las creencias de las personas, así como las prácticas de aprendizaje y enseñanza (Bolívar & Contreras, 2001).

El relato de vida, más que una técnica, da cuenta de un enfoque de trabajo. El enfoque biográfico se orienta hacia la vivencia singular de lo social; aprehende al sujeto en su quehacer cotidiano y en la manera que negocia sus condiciones sociales y culturales. De hecho, el relato es una representación de la realidad social (escolar) como texto. Una reflexión que subyace en el propósito de haber escrito estas historias es el pensar en ¿cómo se construye la identidad del maestro? Y, sobre todo, pensar en ese ser y estar en el tiempo y el escenario educativo. Donde aprender a educar es una lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar, tarea simultáneamente siempre imposible y necesaria.

La narrativa tiene potencial como una plataforma rica para hacer visible una parte de las teorías y creencias existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza y desde ahí desarrollar nuevas teorías y creencias. Sin embargo, el recuento sólo de la propia historia no es suficiente para desafiar las creencias pre-existentes y puede, por el contrario, reforzarlas.

Se requiere considerar que la autobiografía puede convertirse en una lente a través de la que se logre examinar un salón de clases, las prácticas y dinámicas subyacentes y reflexionar sobre las experiencias con sus propios estudiantes en un esfuerzo continuo a la crítica, narración y reflexión de los relatos en un marco de socialización

En este proyecto de investigación, además se busca que los maestros en formación participantes creen y compartan sus relatos como *textos socializados*.

Desde esta perspectiva, las historias autobiográficas que permiten documentar narrativamente experiencias pedagógicas requieren el contexto de discutir públicamente las historias, y la discusión de las implicaciones para la interculturalidad y la diversidad.

Hasta aquí se describe el recorrido en el proceso de investigación necesario para darle sentido, continuidad y fortaleza al trabajo que realizamos, ir concatenando el problema, la problematización, planteamiento, objetivos, objeto de estudio, supuestos e incluso empezar a mirar la metodología que vamos a utilizar en un camino que, aunque aquí apenas inicia ya empieza a vislumbrar hacia donde llegar.

Lo que nos ocupa en el siguiente momento es el contexto, describir el entorno de los elementos que confluyen en esta investigación no puede esperar, empezar a mirar lugares, tiempo, espacios, culturas y sujetos entre otras cosas que están en el entorno de la formación de maestros en la BENM nos permite entender y aclarar cuál es el papel de cada uno, sus relaciones y el impacto que tengan en el desarrollo de este trabajo.

CAPÍTULO II. EL CONTEXTO. APERTURAS Y RECONSTRUCCIÓN CULTURAL E HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Los seres humanos nos reconocemos en la interacción con el otro, o con lo otro. Esto otro, son artefactos culturales que realizan acciones de mediación. Un libro, una metáfora, una leyenda, una artesanía ejercen esa mediación para sabernos partícipes de una cultura. Geertz (2006), quien recupera a Weber, en la metáfora de redes de significación, construye la imagen de una telaraña donde las relaciones intersubjetivas representan el intercambio de significación entre las personas, al construir simbolizaciones de la vida, del lugar y del espacio-tiempo como maneras de representar el mundo (Cole, 1999).

La cultura es esa red de significaciones que guardan sentido para los que la habitan. Si somos seres de lenguaje, la palabra, sus formas y sus medios constituyen parte de esa red de significaciones. Al generar patrones de apropiación, de prácticas y relaciones intersubjetivas damos cuenta de un modelo cultural. D'Andrade afirma que "Los modelos culturales funcionan para interpretar la experiencia y para guiar la acción de en una gran variedad de dominios, incluidos los acontecimientos, las instituciones y los objetos físicos y mentales" (D'Andrade en Cole, 1999, pág. 121) La formación de maestros está determinada por los modelos culturales que han predominado a lo largo de la historia de nuestro país.

De ahí la importancia de situar esta investigación en el contexto cultural e histórico, como algo que entrelaza, un todo conectado que da coherencia a las partes. La imagen que se construye es la de un tejido de hilos que se interconectan, se entrelazan Cole menciona que el contexto justamente no es simplemente lo que rodea al objeto, "El contexto es, por el contrario, una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas (los hilos), que son dos momentos en un único proceso" (Cole, 1999, pág. 129).

De esta manera podemos decir, que en la metáfora de entrelazamiento del objeto de investigación y el contexto, lo que se busca es observar las relaciones que dan

sentido a la interpretación de un proceso de entrelazamiento. Situar históricamente la formación de maestros nos permite dar cuenta de la práctica como un modo ser, como actividad humana, donde la actividad/prácticas, los modos de hacer son resultado y condición previa para el pensamiento humano, uno de los propósitos en esta investigación, es que a través de la práctica narrada se logre transmitir ese pensar del hacer práctico, esbozado en el oficio de ser maestro: el saber práctico. Las cosas realizadas diariamente en los trayectos formativos y en las prácticas de aula por los maestros en formación, constituyen episodios que no se produjeron aisladamente, son hebras entrelazadas de eso que denominamos formación de maestros, modelos o formas de constituir la visión del mundo, en tanto que miradas pedagógicas que definen el hacer práctico de una formación.

Reconocer el contexto de esta investigación implica situar la acción formativa en las normales (en específico en la BENM) como una mediación cultural que ha implicado un cambio evolutivo en el que las actividades de generaciones anteriores se acumulan en el presente como un ambiente o modelo ecológico, en el que para comprender sus acciones presentes, es necesario hacer un recorrido por su pasado histórico en torno a ese patrimonio intangible como es el saber y el conocimiento generado en estas instituciones formadoras de maestros en tanto que mundo social en el desarrollo humano.

Breve historia de la formación de maestros en México

La formación de maestros y de maestras en nuestro país ha sido plural con relación a la época histórica. En la trayectoria de ser maestro y maestra hay una larga tradición, se podría decir que empieza como un arte y va tomando rumbo hasta convertirse en una profesión de Estado.

En sus orígenes, la formación de maestros se encuentra en las Escuelas Normales, surgieron como una iniciativa privada de la Compañía Lancasteriana, que curiosamente eran gratuitas, los maestros se formaban iniciando su instrucción en este sistema.

La primera Escuela Normal Lancasteriana se fundó en México en 1823, con este sistema un solo maestro atendía a diversos alumnos en distintos momentos, divididos en tres aulas; de primeras letras; una "especie de secundaria" con clases de francés, latín, dibujo y matemáticas y la Escuela Normal. Estas escuelas no solo existieron en lo que hoy es la Ciudad de México, sino también en las entidades se fundaron escuelas normales lancasterianas. Es la primera institución que surge en nuestro país para la formación de profesores para la enseñanza elemental con apoyo de los gobiernos de los estados, que les proporcionaban ex-conventos y edificios antiguos para establecer las escuelas.

Al iniciarse la década de 1870, el magisterio mexicano llevaba ya una larga trayectoria. Su formación se había realizado por medio de las escuelas lancasterianas, o bien por medio de la práctica con otros maestros. Era como un *oficio*, como un *arte* de ser maestra o maestro.

Durante los primeros años del México Independiente, se fundaron algunos planteles escolares con el propósito de enseñar a niños y niñas a leer, escribir y operaciones básicas, que cotidianamente se nombraba como "hacer cuentas". Esto se realizaba de acuerdo con la organización y necesidades de cada lugar, hasta que los gobiernos locales se percataron de que era necesario e indiscutible formar maestros y maestras para con esto poder vigilar la instrucción pública. "La Escuela Normal de Profesores de México, fundada el 24 de febrero de 1887 en la capital de la República, constituye la culminación de una serie de Escuelas Normales fundadas durante el siglo XIX" (Jiménez, 1998, pág. 1).

De aquí, que este sea el precedente para el normalismo, que se consolida y se reafirma con la Escuela Nacional de Maestros en 1925, con la finalidad de darle continuidad al progreso cultural y social de una nación independiente. Pero este camino no ha sido fácil, le han precedido un sinnúmero de conflictos en la historia de la educación en nuestro país.

Los Liberales, los Conservadores, las Leyes de Reforma y el triunfo de la República en 1867 han puesto sobre la mesa sus mejores cartas, y en cada momento se plantean preceptos educativos de acuerdo con intereses y posturas distintas y hacia diferentes rumbos. “Las guerras de Reforma matizan profundamente las tesis liberales. Todavía en la Constitución de 1856-1857, los “puros” favorecen la libertad absoluta de enseñanza, la del clero incluida. Ya para 1861, alertados por las sucesivas traiciones de los conservadores, se declara que sólo al gobierno le corresponde dirigir la educación y la formación de ciudadanos, y al decretar el estudio de leyes fundamentales del país, encadenan indisolublemente la noción de patria, cultura y sociedad” (Jiménez, 1998, pág. 5) .

La lucha por lograr una educación que se desprendiera del dominio del clero fue larga, instaurar los conceptos de patria, cultura y sociedad en la educación de los ciudadanos, son ahora cotidianos y forman parte del sistema educativo, pero no siempre fue así, hubo que pasar por todo un proceso político y social.

En los primeros años de la dictadura de Porfirio Díaz, los liberales libran una batalla casi postrera contra el positivismo, implantado a la fuerza para precipitar la nación moderna, y negociando de manera discreta con los conservadores (para “no ofender a Dios”). Como resultado de las polémicas, a don Ignacio Manuel Altamirano se le confía el proyecto de la Escuela Normal de Profesores cuya meta básica, según el ministro de Instrucción Pública Joaquín Baranda, “la necesidad de crear esa personalidad respetable que llama el maestro de escuela (Jiménez, 1998, pág. 7).

Ignacio Manuel Altamirano no sólo se concretó al planteamiento, el análisis y la formulación de propuestas relacionadas con la enseñanza primaria y normal, gestionó que también se abarcara a la educación superior y a los problemas educativos, de una u otra forma buscaba que hubiera una profesionalización de la educación elemental tanto como los estudios universitarios como parte de una perspectiva nacional (Jiménez, 1998, pág. 81).

En abril de 1885, Altamirano entregó al Ministerio un memorándum por medio del cual presentaba los siguientes documentos:

El proyecto de ley para el establecimiento de la escuela normal, que tendría carácter nacional a fin de que pudiera admitir estudiantes de los estados, ya que se trataba de uniformar la educación primaria.

El plan de estudios.

La idea de dos escuelas primarias anexas y una de párvulos.

La lista del personal docente, administrativo y manual necesario para el funcionamiento de la escuela y los sueldos que cada uno de los elementos de personal debería percibir.

Un presupuesto de 5 mil pesos desglosados para la construcción del edificio, la adquisición del mobiliario, la creación del jardín y la formación de la biblioteca

Normas sobre títulos profesionales y libros de texto para la educación primaria.

Requisitos que deberían llenar los aspirantes al ingresar a la escuela como alumnos. En este punto, el autor del proyecto establece la coeducación, tema que habría de constituir uno de los aspectos más polémicos en la historia de la Normal hasta 1959, cuando fue resuelto definitivamente (Jiménez, 1998, pág. 83).

En este contexto y con estas bases tan sólidas y tan definidas se crea la Normal de Maestros, bajo un esquema muy claro de los objetivos y las metas a cumplir en la formación de maestros. Un proyecto visionario que le da a la formación de maestros y a la educación básica, estabilidad, firmeza, un campo amplio de actuación en el sistema educativo y en la formación de ciudadanos y sobre todo un futuro prometedor.

De 1890 a 1940 las Escuelas Normales son esenciales en muy diversos campos:

- Promueven el primer interés por la ciencia;

- Les dan a las mujeres la gran oportunidad de una profesión digna, a la que se entregan con pasión.
- Mantienen el espíritu liberal en zonas dominadas por la reacción.
- Fomentan la lectura de periódicos y libros, en medios obsesivamente antiintelectuales.
- Difunden las ventajas del mutualismo.
- Se oponen, a través de la prédica del método, al culto general de la improvisación.
- Clarifican la necesidad de los deportes.
- Difunden la urgencia de la alfabetización colectiva como prerrequisito de la nación moderna.
- Se consideran, en sentido estricto misioneros del conocimiento elemental, portadores del Evangelio de la razón.
- Infunden en niños y adolescentes la compulsión de la justicia social.
- Encarnan la idea nacional en medios segregados por el regionalismo y el dominio de los caciques.
- Entregan literalmente su vida a la lucha contra el fanatismo.

De tal manera que las Normales desde sus inicios tienen a su cargo la responsabilidad de formar a los niños en distintos ámbitos, desde lo disciplinar, lo moral, lo político, lo ideológico y los principios de la justicia social (Jiménez, 1998, pág. 13).

Ante la complejidad del sistema educativo y sus constantes cambios, y específicamente el entorno que se ha construido alrededor de los maestros de educación básica, es importante entender y revisar el proceso histórico por el que ha atravesado la formación de maestros, y por ende el Normalismo. Recuperar su pasado histórico-cultural, permite anclar para el propósito de esta investigación, la relación teórico-práctica-pedagógica, parte sustancial en el análisis de la formación de maestros.

Algunos elementos del pasaje histórico tienen que ver con el hecho de referir el papel del maestro. Así, por ejemplo, podemos observar que el maestro en la sociedad prehispánica tenía un alto valor social, moral e intelectual, de tal forma que eran dignos de gran respeto y reconocimiento, este es un aspecto que define el papel del maestro en sus inicios. Ya durante la colonia, los maestros se constituyeron en gremios y las circunstancias sociales empujaron a sectorizar y darle exclusividad para practicar la profesión solo para los grupos dominantes. Durante el México independiente surge la necesidad de proporcionar educación a todos los sectores de la sociedad y es aquí donde se hace imprescindible formar profesores. Ya durante el porfiriato la urgencia de formar maestros hace más evidente, lo que propicia que las escuelas normales tomen un lugar más preferente.

Las ideas liberales de Altamirano, fundador de la Escuela Nacional de Maestros definen y son la base de las raíces del pensamiento normalista.

Altamirano se convirtió en difusor incansable de estas ideas, algunas de las cuales, tras el triunfo definitivo del liberalismo, se incorporaron al discurso oficial. Estas ideas arraigaron en la memoria histórica de los sectores populares que alimentaron a la Normal, y en los propios estudiantes de esa institución, especialmente entre los varones. Por tanto, es posible considerarlos como el origen de la ideología normalista (Jiménez, 1998, pág. 15).

La formación de maestros deviene en un proceso social e ideológico, desde sus inicios y por las circunstancias del contexto en que surge la profesión, desde sus primeras acciones consolidadas como fue la búsqueda de alfabetizar a los ciudadanos y de esforzarse para que llegará a todos los rincones de nuestro país, lo que le da una connotación de debate social y de solidaridad.

El maestro ha sido un elemento clave en las sociedades humanas en la transmisión, conservación, reproducción y transformación del legado cultural heredado de generaciones antecesoras y ha desempeñado una función importante en los procesos sociales de

cohesión, integración e identificación axiológica de los grupos humanos, procesos previos al surgimiento de los conceptos de nacionalismo y patriotismo (Jiménez, 1998, págs. 22-23).

La participación del maestro como interventor en la sociedad, lo coloca en un lugar importante y definitivo para la formación de ciudadanos, su rol ha contribuido de manera constante en las transiciones sociales, y en la defensa del legado cultural de nuestro país.

Tan importante en su momento fue la Educación Normal, que en el acto inaugural de la Escuela Nacional de Maestros del 4 de febrero de 1887, asistieron los personajes más destacados de ese momento; el presidente de la República (Porfirio Díaz) senadores, diputados, militares y el cuerpo de la instrucción pública, así como poetas y orquesta sinfónica, se desplegó un gran festejo. Al respecto menciona Jiménez:

En lo alto a nivel del severo ventanal que se interrumpía en el centro, estaba un óleo a Hidalgo, el padre de la patria, del que al borde inferior dos banderas de la República dejaban caer sus pliegues hasta el cabezal de los sitiales. Poco antes del primer medio día, el clarín anunció la llegada del Primer magistrado de la Nación, General Porfirio Díaz, acompañado de todo su Gabinete, y a los acordes del Himno Nacional y en medio de un público de la mayor valía intelectual dio principio el acto (Jiménez, 1998, pág. 89).

La misma autora, recupera del discurso del Licenciado Joaquín Baranda el pensamiento del gobierno sobre el maestro:

Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar al maestro, para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela que es el sacerdote, el apóstol, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia, a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente grandes, libres y felices (Jiménez, 1998, pág. 90).

Aquí subyace el apostolado del magisterio, que ante la algarabía que generó la fundación de la Normal de Maestros, representaba tener a la puerta una institución que le diera a la educación mexicana otros tintes y nuevos retos en la formación de maestros.

El Plan de estudios (de acuerdo con Concepción Jiménez) que se describía en el proyecto presentado por Altamirano contemplaba las siguientes áreas; los estudios pedagógicos: que contemplaban por separado la metodología, la organización y disciplina escolar, la historia y la pedagogía; que planteaba primero conocer la naturaleza del espíritu y las leyes del pensamiento (psicología y lógica) y posteriormente los principios metodológicos y disciplinares de la educación.

Podemos apreciar la importancia que se otorgaba a la práctica de la enseñanza y a la observación, pues se dispone que los normalistas observen o practiquen en las escuelas anexas desde el primero hasta el último grado de estudios. De esta manera, se afirma que:

La enseñanza no es un arte cualquiera, no se obtiene sino con la práctica. Además, creemos conveniente que el maestro se acostumbre desde un principio a la observación personal del espíritu infantil, de los métodos y sus efectos: esto le permitirá después asimilarse plenamente la teoría. Subir de la práctica a la teoría nos parece un buen método. (Carrillo, 1964, , pág. 155-156, en Jiménez, 1998, pág. 97).

El currículum en la formación de maestros, desde sus inicios pondera la práctica como un elemento determinante en el proceso de enseñanza, el planteamiento desde aquí es contundente, el maestro se forma en la práctica, sin dejar de lado la importancia de la teoría, a la que se puede arribar a través de la práctica. La observación, la asistencia y permanencia de los maestros en formación en las escuelas de práctica, se consideran desde este momento parte de su formación.

En esos años los estudiantes normalistas de primero y segundo grado observaban los métodos de enseñanza en las primarias anexas, y en tercero y cuarto grados

realizaban sus prácticas y sus estudios pedagógicos. De acuerdo con Jiménez (1998), Carlos A Carrillo director de la primaria anexa en 1891, quien contaba con una gran elocuencia, conocimientos pedagógicos y habilidades para impartir conferencias al respecto de la enseñanza de los niños y demás interactuaba y visitaba a los grupos de la primaria, conversando además con los estudiantes en el momento de sus prácticas. Menciona Jiménez (1998) recuperando a Carrillo: “¿Ve usted, ve usted cómo lo hago?- decía siempre a los practicantes, al terminar sus clases-. Pues no quiera usted hacer lo mismo; resultaría muy malo. El maestro jamás debe sujetarse en sus lecciones al cartabón¹⁴ que marcan los preceptistas; *el maestro ha de ser un artista*, en toda la extensión de la palabra y no un servil imitador. ¿Cuándo ha visto usted que dos artistas procesan del mismo modo en la ejecución de una obra? ¿Cuándo ha visto usted que un mismo artista intérprete de la misma manera una obra varias veces? La uniformidad de los procedimientos es rutina, es estancamiento” (Jiménez, 1998, pág. 118).

Con relación a esto, el papel del maestro de grupo era de guía, tenía la responsabilidad de dar a los practicantes (maestros en formación) los elementos para que durante su estancia en las aulas lograran abreviar los conocimientos necesarios para dar una clase, el método, la estrategia, la didáctica y hasta la conversación adecuada para entablar con los niños.

En otra perspectiva sobre el mismo fenómeno de la formación de maestros, Alberto Arnaut, refiere la importancia del sistema de formación docente en esos primeros años del México independiente, al respecto señala:

La instrucción elemental estaba bajo el control de los particulares y las corporaciones civiles y eclesiásticas. De ahí que, en el caso de los primeros, la autorización del ejercicio era de hecho también una licencia para el establecimiento de una escuela elemental de

¹⁴ Instrumento de dibujo lineal hecho de madera, metal o plástico y que tiene forma de triángulo rectángulo escaleno con ángulos de 30 y 60 grados, con el cateto mayor generalmente graduado, "la escuadra y el cartabón son muy útiles para el dibujo técnico".

primeras letras. En este sentido el magisterio era básicamente una "profesión libre" (Arnaut, 1996, pág. 6).

Esta "profesión libre" aún no está bajo un sistema de formación, dependía o se autorizaba con las licencias que otorgaban algunas instituciones para ejercer la enseñanza elemental. Ya durante el periodo de 1876-1884, como había mencionado en líneas anteriores, los liberales impulsaron una mayor influencia del Estado en la instrucción primaria; dando como resultado una organización escolar más estructurada, tanto en la República como en los Estados, y se genera una inclinación hacia el magisterio para convertirla en una profesión de Estado. También se busca establecer la enseñanza laica y obligatoria.

Para 1885 – 1910, se logran unificar los planes y programas del país, tanto para la educación primaria como para la escuela Normal, con la intención de uniformar y concentrar la instrucción primaria. El gobierno Federal logra centralizar y uniformar la enseñanza primaria.

De acuerdo con Arnaut,

La mayor intervención del Estado en la educación y su centralización en los distintos niveles de gobierno aceleran la transformación del magisterio hacia una profesión "de Estado". Los gobiernos federal y estatal aumentan su intervención en la regulación de la profesión docente mediante su carácter de empleadores y el ejercicio de otorgar autorizaciones, licencias o títulos para el ejercicio profesional" (Arnaut, 1996, págs. 7-8).

Estos cambios le van dando a la profesión otras posibilidades, estabilidad, posicionamiento y firmeza. Sobre todo, cuando el Gobierno Federal le concede a la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal (ENM) la autoridad para el ejercicio de la docencia y la primicia de contratación tanto para las escuelas nacionales federales y municipales. Arnaut describe que:

La ENM nació para servir a la reforma pedagógica y como uno de los medios institucionales para centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que fuese el ejemplo de las demás instituciones de enseñanza normal del país y el semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria (Arnaut, 1996, pág. 8).

Y aunque no se cumplió en su totalidad este cometido, dadas las expectativas y características de la población que egresaba de la Normal en el Distrito Federal, que prefería quedarse a ejercer en la ciudad que ir a los lugares lejanos, las Normales de los Estados si cumplieron su misión, ya que generalmente se quedaban a ejercer en sus lugares de origen.

Con la intervención del Estado en la enseñanza pública, en la reforma pedagógica, y la extensión del normalismo y la centralización de la educación primaria, propician de alguna manera la formación de sociedades magisteriales, que le permiten al maestro una participación ya como equipos conformados en varios ámbitos, es decir la posibilidad de agruparse para lograr objetivos comunes, es un avance que le va dando mayor posicionamiento al maestro. Al respecto Arnaut menciona que:

Los centros de enseñanza normal y sus egresados jugaron un papel relevante como difusores y directores de la reforma pedagógica¹⁵. Las escuelas Normales también se constituyeron en centros de reclutamiento de los directivos y maestros para las oficinas de instrucción pública y de las principales escuelas primarias y normales de las entidades federativas, incluido el Distrito Federal. (Arnaut, 1996, pág. 10)

¹⁵ En el Distrito Federal los Normalistas pasaron a ocupar los principales puestos de dirección del ramo en la enseñanza primaria y Normal, desplazando a los antiguos funcionarios de la Dirección de Instrucción Primaria, heredados del periodo municipal de la enseñanza primaria.

Ante este panorama, podemos señalar que los normalistas fungen como un grupo profesional con características específicas que ya de entrada están involucrados en las cuestiones educativas del país, lo que le empieza a dar a la profesión un estatus, y un panorama muy alentador para su trayectoria. “En síntesis, el magisterio dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de Estado, primero municipal y luego progresivamente federal y estatal” (Arnaut, 1996, pág. 12).

Esta transformación tuvo algunas implicaciones; la labor de los maestros de atender a niños de manera independiente y en su domicilio disminuye considerablemente, y aumenta la demanda de maestros que prestan sus servicios a cambio de una paga, en escuelas de ayuntamientos que ofrecen la educación de manera gratuita, en cumplimiento de los preceptos de la obligatoriedad de la enseñanza.

A medida que se incrementa la importancia de la educación primaria y su obligatoriedad y el papel del Estado para garantizarla, se desarrolla la noción de que es un derecho para la niñez. Con esto la igualdad de oportunidades va tomando más fuerza, el papel de los servicios educativos, y la igualdad de oportunidades educativas se va fortaleciendo. Arnaut especifica que,

La relación contractual entre maestros y padres de familia irá siendo reemplazada por una relación laboral de los maestros con las autoridades municipales, estatales y federales, cuyos sistemas escolares ofrecen sus servicios a los padres de familia que tienen la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas y reclamar para ellos la educación obligatoria como un derecho: Los padres dejan de ser clientes y se convierten en derechohabientes. Por otra parte, cambiaron los sujetos hacia los que los maestros eran responsables; de rendir cuentas a cada uno de sus clientes, pasan a rendírselas a sus superiores en las oficinas escolares y educativas de los distintos niveles de gobierno¹⁶ (Arnaut, 1996, pág. 13).

¹⁶ Esta última transformación tiende a darse en la enseñanza privada. El lugar prominente de los maestros que individualmente ofrecían sus servicios a los padres de familia a cambio de pago de honorarios previamente estipulados tiende a ser reemplazado por escuelas

Las escuelas normales dan un giro, centraron su atención en las materias pedagógicas y en consecuencia en la enseñanza, ya no será prioritaria la práctica docente y el conocimiento de contenidos, la profesión adquirió un saber técnico; de alguna manera, la idea que se tenía de que los maestros debían ser sabios, ahora desarrollarían un saber procedimental, saber cómo enseñar, es decir, como impartir los contenidos establecidos en los programas oficiales. “El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente. Para eso, por eso y de eso vive: eso es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales.” (Arnaut, 1996, pág. 6). Esta característica, propia ya del maestro de Educación Primaria, le da un lugar de forma definitiva, pero no solo socialmente, sino un espacio profesional, el maestro es de manera formal el encargado de llevar a cabo esta misión, la de enseñar. Quienes contaban con la formación especializada eran egresados de las Normales, hacer cursos pedagógicos y de carácter práctico fueron el eje estructurador de las escuelas Normales.

Se trataba de crear un grupo profesional diferente, que tuviera el mismo nivel de otros profesionistas, pero que además rebasara el empirismo de los maestros captados por los ayuntamientos y de los egresados de las escuelas de segunda enseñanza.

Imprimir unidad y uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria mediante la liberación de la profesión docente y de las escuelas de la tutela de los ayuntamientos y de la influencia que agentes extraños ejercía sobre la profesión. La formación de maestros y la dirección técnica de la instrucción primaria, se decía, debe estar en manos de pedagogos y no en las de los profesionistas que no tienen un conocimiento especializado en la materia (Arnaut, 1996, pág. 15).

que contratan los servicios de dos o más maestros que no tienen una relación contractual directa con los padres y los alumnos. A veces, las escuelas particulares llegan a ser organizaciones tan grandes y complejas como las propias escuelas oficiales de cobertura completa.

Hasta este momento los normalistas contaban con poca cobertura, sin embargo, su participación impactó de distintas maneras al magisterio. Como egresados de las normales lograron instalarse en los sitios más importantes en el ramo de la instrucción primaria; oficinas, supervisiones, direcciones y también plazas, esto les dio la posibilidad de participar más de cerca en las disposiciones gubernamentales en materia de instrucción. Estaban mejor organizados y exigían su colaboración en planes y programas, selección de libros de texto, se puede decir que en toda la legislación y organización escolar.

En este momento, aun siendo minoría, los normalistas ya han trazado una trayectoria, producto de una formación diferente y con objetivos establecidos, de tal manera que contribuyen a establecer un nuevo liderazgo y a forjar un espíritu docente, esto como parte del discurso profesional del profesorado mexicano.

Se tienen algunas condiciones para iniciar la búsqueda de su identidad profesional, hay división y muchas contradicciones, pero el magisterio cuenta con los recursos para agruparse con más solidez frente a otros grupos de profesionistas.

Ahora, el magisterio era una profesión de Estado y, como tal, quería para sí el monopolio de la profesión y de la dirección educativa oficial en los ayuntamientos y en el gobierno federal y de los estados. Los maestros eran mucho más numerosos y, aunque no contaban con agrupaciones sólidas, ya tenían una mayor capacidad de influir en los asuntos referidos a la instrucción pública. Además, eran mucho más frecuentes los intentos de instituir esas organizaciones por iniciativa de los propios maestros, de las autoridades del ramo o de los directivos de las escuelas normales (Arnaut, 1996, pág. 17).

A pesar de que las agrupaciones de los maestros eran pocas, fueron tomando fuerza para posicionarse en su intervención en los asuntos educativos y para manifestar su rechazo a la participación política de instituciones ajenas a la de Instrucción Pública. Como un dato importante podemos citar el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890), donde se discutió sobre el curriculum de las Escuelas

Normales, pero al no lograr un acuerdo sobre su distribución, se planteó que fueran las Escuelas Normales las que organizaran con plena libertad y de acuerdo con las necesidades y costumbres de las regiones.

El magisterio aceptaba, e incluso promovía, la intervención del Estado en la instrucción pública, pero sólo hasta donde le permitiera preservar su autonomía profesional. Autonomía que a finales de siglo significaba la creación de órganos de dirección educativa especializados que quedasen a cargo de los profesionales de la educación: es decir, de los profesores de educación primaria (Arnaut, 1996, pág. 18).

Finalmente, el magisterio estaba de acuerdo con la intervención del Estado en lo que tenía que ver con la instrucción, a su vez exigía la concesión de instituciones, organismos y dependencias que resultaran de la intervención estatal. Sin que esto no trajera los inevitables desacuerdos y pugnas entre ellos, maestros municipales rechazaban la federalización, maestros estatales se opondrían a la centralización de la enseñanza. En este contexto lleno de contradicciones, el gremio de los maestros ha marcado todo un camino en la profesión, con relación a los asuntos educativos y sociales y todo lo que implican, su participación es ya activa y evidente, más sólida, aún con sus discordancias.

Con la difusión del normalismo, el magisterio miró una perspectiva de mejoramiento profesional y económico, pero no fue lo que esperaban. Se dieron varias situaciones entre normalistas y no normalistas, ambos enfrentaban diferentes retos, los primeros tuvieron mejor posición laboral y mejores ingresos, más su prestigio aún seguía por debajo de otros grupos de profesionistas. Los segundos no normalistas pero titulados fueron desplazados y perdieron prestigio.

Las escuelas normales no estaban teniendo el auge que se esperaba y los egresados no estaban satisfechos al egresar, había deserción y desencanto en los que se quedaban. Ya se dejaba mirar el abandono al magisterio, y los reproches a la sociedad por sentir a la profesión minimizada frente a otras. El normalismo tuvo

un efecto paradójico sobre la estructura político-administrativa de la enseñanza elemental, según Arnaut, “Por un lado estimuló y contribuyó directamente a la centralización de las escuelas municipales en los estados, el Distrito y los territorios federales dentro de sus respectivas jurisdicciones y, por el otro, se opuso y resistió a la centralización propugnada por el ejecutivo federal para todo el país” (Arnaud, 1996, pág. 20).

Se crearon diversas Normales, y lograron suficiente autoridad para involucrarse en funciones básicas de la dirección escolar: selección, acreditación y autorización del ejercicio de la profesión docente, incluyendo candidatos que no habían hecho estudios normalistas, toma de decisiones en los planes de estudio y participación en la selección de los libros de texto. Los egresados de las Escuelas Normales impulsaron una mayor participación de los gobiernos en la trayectoria de las escuelas municipales.

De acuerdo con la investigación de Arnaut, la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se instituyó en 1921 con jurisdicción en todo el país, permitió que se reanudara la política centralizadora de la enseñanza primaria, aunque persistió la resistencia en lo local. “Continuó la resistencia local al centralismo educativo, especialmente en los estados que contaban con sistemas escolares más antiguos y mejor organizados, y en los que había surgido un influyente grupo de maestros normalistas egresados de la escuela normal del estado” (Arnaud, 1996, pág. 50).

Con relación a la cobertura educativa, se crean muchas escuelas rurales, que daban preferencia a los maestros que estuvieran familiarizados con la región, sin embargo, se pensaba que incorporar a maestros sin experiencia pedagógica perjudicaba la educación pública y desacreditaba la profesión docente. Tan así las cosas que la primera Normal rural se funda en 1922 por la SEP, los maestros rurales se centran en incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional, organizar a la comunidad para mejorar su higiene, formas de producción, comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte. Con el gobierno Cardenista, el magisterio finalmente se establece como una profesión de Estado, como

resultado de la acción educativa de la SEP y la vigilancia del sistema escolar, sin embargo, se ve afectado por el sindicalismo.

La Educación Normal

La Escuela Normal ha mantenido un papel protagónico en el cambio educativo en el ámbito de la educación básica. A lo largo de su historia, las Escuelas Normales han sido las instituciones formadoras de las maestras y los maestros de nuestro país. En estas instituciones, los futuros docentes desarrollan (en el modelo educativo que corresponda) las competencias necesarias para la enseñanza de niños y jóvenes, además de contribuir en su formación ciudadana, y de valores que cimientan su identidad. Al mismo tiempo los jóvenes conforman su identidad normalista, que los posibilita en esa interacción que surge de una sociedad dinámica y compleja.

Las Escuelas Normales, algunas de ellas con más de 100 años de historia, hoy son reconocidas como instituciones de educación superior y como formadoras de docentes de educación básica. A pesar de ello, desde 1984, las escuelas normales mexicanas, incorporadas al subsistema de Educación Superior, han vivido una escalada de cambios que pretende equipararlas a las condiciones de las otras Instituciones de Educación Superior (IES), llegándose incluso a omitir su especificidad en el campo de la formación de docentes para la educación básica. Durante más de 30 años, se les ha exigido una operación basada más en una racionalidad técnica que en el logro académico centrado en la adecuada formación de los profesores, esto es, de acuerdo con los vaivenes de las políticas educativas, han homogeneizado sus programas de licenciatura, haciendo caso omiso de las condiciones contextuales y de especificidad que determinan el currículo y su sentido de Escuela Normal.

El aporte histórico, social y cultural de las Escuelas Normales, desde finales del siglo XIX ha contribuido a la construcción de gran parte de la historia del magisterio en nuestro país. Su función es cualitativamente diferente de otras Instituciones de

Educación Superior, en tanto que han contado con la exclusividad de la formación para la docencia en la Educación Básica.

No es posible pensar en la formación de profesores como fue en antaño, con sus principios, valores, preceptos y participaciones, los retos en la actualidad son diferentes y la formación exige diversos factores a considerar. Sin embargo, la Escuela Normal ha permanecido un poco silenciada y pasiva ante las exigencias de los cambios que exige un sistema educativo cambiante y complejo, se podría decir que esta postura reservada responde a una necesidad de supervivencia y estabilidad, quedándose con esa docencia instrumentalista. Considerando comprensible, este hecho como un recurso que usaría cualquier institución para mantenerse y seguir de pie.

Pero la profesión docente no puede quedarse en ese lugar, exige más, es un hacer que deviene en la reconfiguración de quien aprende y de quien enseña, con la intención de transformar y transformarse. Al respecto Patricia Ducoing menciona que:

Entender la formación y la docencia solamente como el hacer de los profesores significa inscribirlas en lo que Arendt (1998), retomando los planteamientos aristotélicos, denomina la *poïesis*, la cual se confronta con la *praxis*; mientras la *poïesis* se ubica muy claramente en el marco de la producción, de la fabricación, la *praxis* –la acción– es una actividad estrechamente vinculada con la especificidad del hombre; es decir, con su condición humana y su capacidad transformadora o, más bien, autotransformadora (Ducoing, 2013, pág. 8).

En esa búsqueda por mejores maneras de incursionar en la educación y avances en la formación de profesores, la educación normal ha pasado por varias reformas, sin embargo, la que se da en 1984, fue determinante para la historia de la formación de maestros en educación básica, porque implementa la profesionalización del magisterio.

La década de los ochenta representa en materia de formación de profesores una ruptura importante respecto a la tradición normalista mexicana: se instaura la licenciatura en educación preescolar y primaria, como ciclo profesional básico, al igual que cualquier institución universitaria, para lo cual se exige como requisito de ingreso contar con el bachillerato. En efecto, en adelante, las Escuelas Normales estarían habilitadas para formar licenciados en educación primaria y en educación preescolar, en lugar de simplemente maestros (Ducoing, 2013, pág. 118).

Con este hecho las Escuelas Normales se incorporan al Subsistema de Educación Superior, sin embargo, la Educación Normal permaneció asignada a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que se transfiere en el 2005 a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose para tal efecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Es decir, un camino no tan directo hacia el nivel superior, con ciertos quiebres y algunas escalas que dejan a las Normales, con ciertas imprecisiones y no muchas certezas en relación con el lugar que ocupan. De acuerdo con Ducoing (2013), este modelo curricular de los ochenta contaba con características muy peculiares con relación en los modelos anteriores, los aspirantes a profesores llegaban a la institución normalista con más conocimientos, los que se adquieren en el bachillerato que, a más de darle otra connotación a la Escuela Normal, también constituía un nuevo desafío para los formadores.

A su vez, la propuesta curricular de los ochenta atribuyó a la formación normalista una centralidad relevante a la formación de los profesores de escuela como docentes-investigadores, invocando con esto una tendencia concomitante con los avances e investigaciones en educación de la época y atendiendo la exigencia de dotar a los futuros maestros de una sólida formación disciplinar y una amplia cultura general, también semejantes ambas a las formaciones universitarias (Ducoing, 2013, pág. 120).

Ante este panorama, y con todo lo que este proceso implicó, precisamente por su historia, estructura y trayectoria, la Escuela Normal se muestra como algo rígida y con barreras impenetrables para la transformación, sin embargo, la institución entró en una contradicción severa.

Por un lado, garantiza la continuidad al socializar con los sujetos – profesores y alumnos– sus principios rectores, los cuales son internalizados por éstos, convirtiéndolos en portadores y transmisores de los mismos, generándose una especie de sumisión, obediencia e incluso de alineación que obstaculiza el cuestionamiento; pero, por otro lado, gracias a ese proceso de internalización que experimentan los actores y que se configura como un vínculo que se impone desde el exterior, por la institución misma, ésta confirma su estabilidad y su permanencia (Ducoing, 2013, págs. 121-122).

Se puede decir que para que las instituciones se mantengan, tienen que alinearse de alguna manera, el gremio normalista ha jugado en parte este papel hacia los valores institucionales con esa finalidad, conservar un lugar y seguir participando desde las orillas en un sistema educativo tan demandante y difícil de solventar. Aún en esas condiciones el normalismo da un giro de ciento ochenta grados que perturba en gran medida la tradición que hasta entonces se tenía en la formación de maestros, aunque el mismo gremio había exigido por mucho tiempo la demanda de la profesionalización con miras a mejores condiciones laborales y salariales, se formaliza en circunstancias confusas, se involucra el Sindicato institucional (SNTE) y la disidencia (CNTE).

La formación de profesores en el sistema mexicano en su devenir histórico se instaura con la finalidad de cumplir con las demandas tanto generales como particulares de la población escolar que asiste a la educación obligatoria, pero actualmente y dadas las circunstancias de constantes cambios sociales y educativos, la formación de profesores se ha vuelto diversa y con muchas variantes. Sin embargo, como menciona Ducoing (2013):

La construcción de este sistema de formación de profesores se ha dado a partir de múltiples políticas educativas coyunturales desde el siglo XIX y durante todo el XX el panorama actual se configura como un conglomerado de instituciones yuxtapuestas o superpuestas, establecidas en diferentes administraciones gubernamentales, que dan cuenta de la falta de planificación y de la ausencia de una política de Estado que marcara la orientación, el sentido y el rumbo en esta materia y que definiera las acciones programáticas a mediano y largo plazos. (Ducoing, 2013, pág. 125).

La participación del Gobierno Federal en la construcción de un proyecto sólido y respetable en la formación del magisterio nacional ha sido muy limitada, insuficiente, de tal forma que el trayecto de las Escuelas Normales durante el siglo XX, ha sido incierto con muchos tropiezos y sin un soporte sólido la mayoría de las veces, de acuerdo a los intereses y organización de las diferentes autoridades educativas que ocupan el poder en el sistema.

Hoy por hoy, además del sistema normalista de formación inicial de profesores de educación básica, existen otras opciones formativas en educación de corte universitario. Entre éstas incluimos dos: a) las formaciones de las universidades públicas estatales y privadas, y b) la UPN con todas sus sedes y subsedes. Si bien las universidades públicas y privadas no están orientadas explícitamente a la formación de profesores de educación básica, de alguna manera se configuran como tales en virtud de que, ante la falta de inserción al campo laboral educativo, buena parte de sus egresados de ciencias de la educación o pedagogía se encuentra atendiendo grupos en la educación preescolar, primaria, secundaria, en escuelas de uno o varios profesores, para indígenas, secundarias generales, técnicas, para trabajadores o telesecundarias (Ducoing, 2013, pág. 125).

Esta gran diversidad de opciones de formación docente es un factor más, que pone en desventaja a los egresados de las escuelas Normales, aún con la nueva propuesta de profesionalización. En la década de los setenta se inician cambios

relevantes para la educación superior, y la Educación Normal, y para el ámbito educativo en general, pero se consolidan hasta los ochenta y noventa, algunos de los procesos importantes fueron la descentralización y la regulación de la matrícula. Al respecto documenta Ducoing, que:

La educación normal vivió sometida durante la última mitad del siglo xx a siete reformas importantes con la intención de profesionalizar al docente de educación básica bajo el supuesto de que éste pudiese ofrecer un servicio educativo de calidad; esto es, satisfacer la tendencia pragmática de los gobernantes en turno, específicamente a partir de los ochenta. Sin embargo, a pesar de la relatividad parcialidad de los resultados, la educación normal continúa siendo un nodo estratégico del sistema educativo sujeto a transformaciones permanentes, aunque asiladas y sin rumbo, ni horizonte definido a largo plazo. La razón es obvia: del ejercicio profesional de los maestros dependen, en muy buena medida, el adecuado y exitoso desarrollo y conducción de la educación obligatoria del país (págs. 128.129).

De tal manera, que a pesar de que se han incorporado profesionistas no normalistas a la educación básica nacional, el gremio magisterial tiene un papel determinante en la formación y educación de la ciudadanía. Con esta reforma institucional, principalmente los cambios curriculares que la distinguieron, como fue ampliar el periodo formativo de tres a cuatro años y con la incorporación de los saberes del bachillerato, deriva en una redefinición de la formación normalista que se estructura en 3 áreas curriculares a) formación científico-humanística, b) formación física, artística y tecnológica, y c) formación profesional específica. Finalmente, la definición de estas áreas curriculares quedaba muy alejada de lograr incorporar los aprendizajes de la educación media superior, más bien se aglutinaban no como disciplinas específicas, sino en su vinculación con la didáctica.

Esta lógica destinada a la formación de profesores ha sido utilizada, por lo menos, en tres momentos de los ensayos curriculares de las Escuelas Normales, desde su etapa fundacional hasta la fecha: a)

Durante el primer proceso de institucionalización de la Escuela Normal como instancia única y formalmente legitimada para la formación de los docentes de la educación elemental, cuando en 1892, en el Reglamento del 27 de mayo, expedido por Baranda (1892: 359-368), se prescribe la incorporación de la metodología de la enseñanza junto con los contenidos disciplinares por enseñar en la instrucción primaria. En esta propuesta, las asignaturas son así denominadas: aritmética y metodología de la enseñanza de cálculo; español, lectura en voz alta, metodología de la lectura y de la lengua materna; geografía e historia de México, metodología de su enseñanza y así sucesivamente. b) En este modelo curricular de 1975, que intentaba paliar la situación de subprofesión de la formación normalista, al ampliarse el periodo formativo a cuatro años, expidiendo a sus egresados tanto el certificado de bachillerato como el título de profesores de educación primaria y preescolar, las asignaturas que articulaban el saber disciplinar con el saber docente utilizaron el término didáctica en lugar de metodología como en 1892, como arriba se apuntó: matemáticas y su didáctica, español y su didáctica, etcétera. A su vez, en 1975, en la licenciatura para maestros en ejercicio, donde también se trabajaban de manera enlazada las asignaturas de primaria y preescolar con el hacer docente y, en oposición a lo definido en el currículo de la Normal Básica, anteriormente abordado, las asignaturas retomaron la denominación de 1892; es decir, se enunciaron así: español y su metodología, matemáticas y su metodología, ciencias naturales y su metodología, y subsiguientes (Ducoing, 2013, pág. 135).

Ya en el currículo de 1997 se toma la idea de integrar ambos saberes, y se denominan español y su enseñanza, matemáticas y su enseñanza y así sucesivamente. Pero es hasta después de 40 años que el proceso de profesionalización de la carrera docente empieza a institucionalizarse en el país, pero ya como una tendencia mundial, con la intención de desplazar la docencia como oficio y convertirla en profesión, para igualarla con otras tradicionalmente reconocidas.

La suscripción de la Educación Normal al nivel superior habría de significar transformaciones radicales a la estructura destinada a la formación de profesores y particularmente al sistema normalista, pero la más desafiante, sin lugar a dudas, remite al hecho de que las instituciones normalistas habrían de asumir las tres funciones específicas de la educación superior –docencia, investigación y difusión– además de quedar reguladas en cuanto a su administración, organización y funcionamiento con base en las normatividades propias de las universidades (Ducoing, 2013, pág. 142).

Esta nueva situación de las Escuelas Normales, tan radical y accidentada, rompe con todas las prácticas que hasta ahora se habían tenido en el nivel primaria, además la falta de infraestructura y de recursos asignados deriva en una situación precaria y un deterioro académico de la formación, es decir una contradicción evidente en la implementación de una reforma curricular, que en general busca la mejora y el avance. De acuerdo con Ducoing (2013):

Si la profesionalización significara exclusivamente otorgar el título de licenciado a los egresados, el problema estaba resuelto y, de hecho, lo está, como ha venido sucediendo a lo largo de los años; pero si la profesionalización implicara hacer del sistema normalista una especie de sistema universitario de formación de profesores, que asumiese los preceptos, las directrices, las orientaciones y las finalidades, así como la vida académica específica que se fomenta y se experimenta en cualquier universidad, esto se percibe, después de casi tres décadas de instauración de la licenciatura, como una perspectiva todavía muy lejana y sombría (pág. 143)

El arraigo de las tradiciones normalistas, no ha logrado mirar que como nivel universitario debe prevalecer el pensamiento y la crítica, es lo único que alimenta el trabajo académico, se requiere cultivar esos preceptos para lograr el cambio y una transformación real y contundente, que realmente reflejen un nivel de educación superior. De ahí que la reforma a las normales en 1984 haya traído grandes

contradicciones, en su hacer, sus creencias y tradiciones en la formación de maestros. Ducoing documenta al respecto:

El modelo curricular de 1984: licenciatura en educación primaria como anteriormente se apuntó y la propuesta curricular del 84 representó, en el marco de las múltiples transformaciones de la educación normal, un momento significativo, tendente a reformar las escuelas, los actores, el pensamiento en esas instituciones, y a reformar los saberes que ahí se habrían de cultivar. Si bien esta propuesta curricular fue producida por el Estado y negociada con el sindicato de maestros, su concreción estaría en manos de los actores institucionales, directivos y profesores, quienes no necesariamente estarían dispuestos y en condiciones de romper con la tradición del pasado, como hemos reiterado (Ducoing, 2013, pág. 143).

En los últimos años, dos nociones han originado cambios en los planes de estudio en las escuelas Normales: las nociones de *calidad* e *idoneidad* como premisas en el campo educativo. Es pertinente plantear: A) La noción de *calidad* continúa guiando las propuestas en política educativa sin mayor claridad. Si concebimos a la calidad como una educación exitosa, tiende a pensarse en un proceso de formación integral, pertinente, relevante y significativa para los niños y jóvenes, que además permita la transformación de este país. Luego entonces, no es posible que la responsabilidad absoluta para conseguirlo recaiga sobre el docente. Además de que no puede ser medida sólo con exámenes. Tendría que definirse qué se entiende por calidad y elaborar una política educativa con gran contenido social. B) Sobre la noción de *idoneidad*. Todos sabemos que la educación es la llave del progreso y por lo tanto los profesores son un elemento fundamental para el desarrollo del país. Sin embargo, la introducción en el discurso educativo de la *idoneidad* del docente ha complejizado la caracterización del maestro que México requiere, porque no son los niños, los jóvenes, ni la sociedad quienes se preocupan por la idoneidad de sus maestros, son los grandes capitales económicos y financieros quienes con su reglas de mercado, cuestionan a los maestros, los responsabilizan de la tarea de todo el

sistema educativo, y menosprecian su formación inicial, dejando de lado la formación de educadores comprometidos con la formación integral de los futuros ciudadanos y en su lugar, tener técnicos para instruir con “eficacia” y “eficiencia” con una perspectiva mercantilista.

Las Escuelas Normales conforman los espacios de formación inicial y especializada de los profesores mexicanos. Formar maestros que se saben maestros. El normalismo es un relato de identidad profesional. Los docentes egresados de estas instituciones han fortalecido la educación pública, la identidad nacional, el sentido de pertenencia a una comunidad con historia, cultura y tradiciones, así como la vida en democracia.

Ahora bien, las Normales en sí mismas, se han constituido en un campo de competencias entre sus docentes. Que se puede traducir en la supremacía del individualismo académico y en esfuerzos de grupos atomizados que buscan sobrevivir a través del cumplimiento de condiciones asociadas a la competitividad, bajo un discurso dominante que sólo profundiza las brechas de la desigualdad. Tensiones y competencias entre los de más antigüedad y los recién llegados, los primeros con estrategias de conservación, lo segundos, con estrategias de cambio y a veces de subversión.

En estas circunstancias en el año de 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación elaboró un informe nada grato hacia el funcionamiento de las Normales y la Formación Docente, que conlleva al planteamiento de una Reforma a las Normales. Con la Reforma Educativa del 2013 se han constituido nuevas prácticas a través de dispositivos políticos que han cambiado de manera vertiginosa y violenta las condiciones de actuación de las instituciones educativas y sus profesores. Para nadie pasa desapercibido que la emergencia de tal cambio está provocando en los docentes, reacciones originadas en el temor y la incertidumbre laboral, más que por la convicción de su pertinencia. Más allá de la necesidad de actualizar las políticas educativas dictadas por un estado consciente de su presente y su devenir histórico, para que la educación de niños y jóvenes responda de

manera efectiva a las exigencias sociales presentes y futuras del planeta en su totalidad. Un debate inexistente. Además de que las Escuelas Normales han sido excluidas de este debate, ahora se debaten en una Reforma hacia estas instituciones, negándoles su carácter profesional e intelectual dentro de su propio campo: en la concepción acerca de cómo y quiénes deben formar al profesorado. Se niega y menosprecia el papel de las Normales, al asumir que sus prácticas son endogámicas y resistentes al cambio; no se contempla que el tránsito de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior ha sido un proceso *acelerado*, y por lógica, presenta rupturas en su funcionamiento y organización, ante políticas y reformas cada vez más orientadas hacia esquemas neoliberales de evaluación y financiamiento; las Escuelas Normales carecen de un margen de autonomía para su organización académica y administrativa, con programas propios surgidos del análisis y reflexión de quienes conforman la comunidad académica de estas instituciones.

Algunos elementos en la transición histórica de los planes de estudio en la Educación Normal

Los planes y programas en las normales han transitado vertiginosamente. En el plan 1970, se ponderaban las necesidades de desarrollo físico, intelectual, emocional y de socialización de los educandos, y los aspectos que debe comprender su formación humanística, científica y técnica, lo que se reflejaba en una organización por unidades de aprendizaje que no son cerradas, sino que se pueden vincular con temas y actividades de otras áreas.

Para el plan 1984, lo que se buscaba era el tránsito hacia la educación superior, que en este proceso los normalistas formaran parte del rubro universitario, puesto que ahora para ingresar a una Normal se requiere de haber cursado el bachillerato, se estableció que las escuelas normales debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural. Para cumplir con estos propósitos, los planes y programas giraron entre otros aspectos, considerando

como antecedente inmediato los estudios de bachillerato y las peculiaridades de algunas escuelas.

La reforma curricular en educación básica de 1993 creó un factor adicional que hizo necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de educación básica. Se creó un sistema vertical de promoción laboral, así como otras formas de formación continua como los Centros de Maestros y la Dirección de Actualización del Magisterio. De tal manera que las y los maestros al mismo tiempo que eran reconocidos por su experiencia, generaban otras formas de actualización. Un tiempo después la reforma también tenía que concretarse en la educación normal, de tal manera que en el plan 1997, la organización curricular y los perfiles de egreso se basan principalmente en las competencias que se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela y la docencia reflexiva.

Es preciso detenerme en el Plan 2012, ya que los estudiantes que son sujetos de esta investigación han cursado sus estudios en el marco de este plan de estudios. El plan 2012 está conformado por una formación basada en competencias genéricas y específicas propias de la profesión docente. Su malla curricular está compuesta por cinco trayectos formativos. A su vez, cada trayecto formativo a su vez, integra diversas materias.

El trayecto Psicopedagógico está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico. Se considera al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza. Fortalece el sentido de su quehacer como educador a partir del análisis de las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social, que le permite comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo. De igual manera favorece el reconocimiento de las políticas que subyacen a los cambios curriculares y las innovaciones de la enseñanza que se presentan en el sistema educativo.

El trayecto Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, lenguaje, ciencias, historia y geografía. Aborda el saber disciplinario necesario para el desarrollo de una práctica docente. Se busca que el estudiante logre un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y, con base en éste, proponga estrategias para su tratamiento didáctico específico.

El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación se compone de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico, abarca los aspectos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el manejo de una lengua adicional, que complementan la formación integral del futuro docente. Por una parte, pretende en el estudiante el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas que le permitan enriquecer el trabajo en el aula. En tanto que el dominio de una lengua adicional, particularmente el inglés, intenta que el estudiante normalista pueda acceder a diversas fuentes de información en el mundo globalizado.

El trayecto de cursos Optativos se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante.

El trayecto de Práctica profesional está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Aquí se pretende recuperar todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional. Ese trayecto es transversal puesto que trata de vincular los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. En este sentido, las prácticas profesionales se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en

contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. Éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia.

En el octavo semestre se ubica un espacio curricular denominado *Trabajo de titulación*, en el que el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente. Se consideran tres modalidades de titulación: a) El portafolio de evidencias consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que considere como fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Evidencias que indiquen el conocimiento que se tiene de lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie, así como el desempeño que se tiene en las competencias consideradas. b) El informe de prácticas, que consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional, que se elabora en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica más tiempo ni recursos, una vez concluidos los estudios profesionales. c) La tesis de investigación, que consiste en la elaboración y el desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos.

En las distintas modalidades de titulación se busca que el campo de investigación sea la práctica docente como un elemento fundamental en la formación docente inicial, ya que se da cuenta del trabajo docente y de la experiencia pedagógica que se desarrolla durante la Licenciatura en Educación primaria.

Como se puede observar en esta breve síntesis acerca de los planes de estudio en la educación normal, la demanda se ha centrado en formar docentes que logren descubrir maneras diferentes de estar en el aula, y la exigencia para los formadores de docentes ha sido mucho en el sentido de darles las herramientas necesarias a

los maestros en formación para cumplir este objetivo. Sin embargo, este es un proceso de formación complejo. Situarnos desde el paradigma de la complejidad, nos permite ser prudentes y atentos para no caer en la mecánica y trivialidad aparente de los determinismos (Morin, 2005). Es decir, no basta con las herramientas teórico-prácticas para pensar que se es maestro, se requiere de pensar en la relación de esta diada, y sobre todo en el saber que se construye de esta experiencia, vivencias que dan sentido a la profesión. Puesto que se forman desde la noción de sujeto y ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, en lo que se es. Y eso que se es, no lo puede decir otro más que el sujeto mismo. Pensar desde lo complejo es constituir la incertidumbre como principio de conocimiento. De ahí que pensar en la formación inicial docente en el modelo actual de formación docente solo como un programa, como una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permitan el logro de los objetivos y de las competencias profesionales, no da cabida a lo inesperado; luego entonces si las condiciones o circunstancias no son favorables el programa falla. Desde lo inesperado e incierto, es pertinente tomar en cuenta los diversos escenarios posibles que modifican o enriquecen la acción. Es en esto último, donde esta investigación busca ahondar. Buscar los escollos que hacen que el oficio de ser maestro sea un entramado que se teje en la formación docente inicial.

En un horizonte de reformas curriculares (adecuadas o no) ante los retos del Siglo XXI, que posicionan al estudiante normalista en situaciones de incertidumbre ante la competencia en el campo de la educación básica.

Ramsés Barroso en su tesis de maestría, *La Educación Normal en México*, analiza los planes de estudio ante la realidad de los actores (en formación) plantea que:

La educación Normal, ha sido el subsistema educativo que más reformas curriculares ha experimentado en las últimas décadas; cada una de éstas adquiere significados muy particulares en función de la orientación teórica de la formación docente que toma como base, del enfoque teórico metodológico que orienta su diseño y de

las tensiones y resistencias generales en el momento de su implementación y desarrollo (Barroso, 2011).

Su tesis de investigación se sitúa entre la formación docente y el análisis curricular. Entre lo sustancial de su trabajo, está el dar cuenta de la vigencia académica de las Escuelas Normales, que podemos situar ante las exigencias de calidad y equidad en la educación, la diversidad cultural y lo que se ha denominado mejora educativa. Una formación que se corresponda con las nuevas prácticas pedagógicas, en el contexto del ingreso a la profesión docente, que dio pauta para la apertura del sector a profesionistas con formación universitaria.

También la formación de los formadores de docentes de educación básica implica el desarrollo de competencias profesionales específicas, conocimientos profundos del campo educativo en general, de la educación básica, de concebir la docencia como campo de investigación e intervención, de una responsabilidad ética. Existe una tradición en el campo de la docencia en las Normales, que no está en ninguna otra institución de educación superior: el saber pedagógico.

El término *maestro* no especifica un grado de estudios, sino un oficio. Socialmente quienes trabajan en escuelas primarias, se denominan maestros. Sin lugar a duda que, lo que instituye el sentido de *maestro*, es el conjunto de saberes que los docentes de educación básica dan cuenta en la práctica docente. Este saber, es un saber práctico, un saber incorporado, un saber que da distinción con respecto a otros profesionistas del campo educativo.

Describo a manera de hacer historia algunas premisas que nos darán elementos con relación a la formación de maestros en nuestro país, digo algunas porque la historia de los maestros es tan rica como variada y difícil de captar en poco espacio, lo que aquí anoto es sólo el inicio de todo lo que encierra el normalismo y la formación de maestros.

En primera instancia, la formación de maestros al estar íntimamente relacionada con la educación básica; refiriéndome aquí a la educación primaria, está expuesta

a los cambios y circunstancias políticas del sistema educativo del sexenio que prevalezca, es decir las reformas y los planes y programas, responden más que a las necesidades de la realidad social de nuestro país, a las políticas internacionales que en ese afán por alcanzar otros niveles de respuesta que nos pongan a la par con países que van a la vanguardia; nuestros programas en educación básica se implementan de acuerdo a esas “modas”, sin una estructura o capacitación de los maestros para revisarlos, entenderlos, discutirlos, analizarlos e implementarlos. De tal manera que cambian de acuerdo con otros factores que no tienen que ver con las necesidades de nuestra población. En este contexto los maestros en este nivel educativo se han convertido en los últimos años en operadores de estos programas y muy difícilmente le encuentran sentido a sus objetivos y estructura. De la misma manera, la formación de maestros en las escuelas normales también ha respondido a diferentes circunstancias políticas y sociales que se han dado en los diferentes momentos históricos.

Sin olvidar ese papel tan determinante que han tenido los maestros en su función como educadores y representantes comunitarios, son quienes han contribuido a darle otro sentido y otra manera de habitar a la sociedad, desde épocas pasadas.

Se formó por entonces una legión de maestros que, junto con el sostenido desarrollo del sistema escolar consiguieron alfabetizar e incluir en la cultura prácticamente a todos los niños a lo largo y ancho del país. Los maestros gozaron de un gran reconocimiento social y cumplieron un importante objetivo de inclusión de niños y jóvenes en la ciudadanía la vida social y cultural y en el mundo del trabajo (Davini, 2018, págs. 14-15).

Hablar de formación inicial es hablar de normalismo, y por ende de educación, este último concepto es por demás complicado, pero determinante en la vida de los seres humanos, la educación le da al ser humano otras maneras de transitar por la sociedad y por la vida, es la educación uno de los motores más poderosos para el avance de la humanidad.

La mayoría de los docentes que se han formado en las Escuelas normales, se identifican con eso que se puede denominar: *el normalismo*, o bien *el magisterio -o lo que es lo mismo, maestros normalistas-*. Lo que conlleva a preguntarnos en el sentido de que las Escuelas Normales siguen siendo el pilar de la formación inicial docente. Que nos permite plantear: ¿Qué se forma en la Normal? ¿Cuál es su patrimonio académico, histórico y cultural? Interrogantes que de alguna manera serán parte de esta investigación.

La formación inicial y los procesos de acompañamiento

En la formación docente inicial, existen dos líneas muy definidas: los seminarios teóricos y las prácticas profesionales, cuyo eje epistémico está en la docencia reflexiva. De esta manera una parte fundamental en la formación inicial es el análisis y la reflexión de la práctica docente en condiciones reales, así como la elaboración del documento de titulación; en ambos procesos confluyen los saberes, las creencias y los conocimientos construidos. También reconocer su papel como practicantes, el acompañamiento pedagógico que reciban de docentes formadores, maestros titulares en la escuela primaria, así como la asesoría específica de tutores son definitivos no solo como estrategia de enseñanza, sino como dispositivo para la formación docente.

Anzaldúa, menciona que la formación docente es un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas educativas socialmente determinadas (Anzaldúa & Ramírez, 2005). En el proceso de formación docente se conforma el pensamiento y el comportamiento socio-pedagógico de los futuros maestros, el cual los dota de la identidad como tal y los anima a Ser y Hacer para sí y para los demás. Como hemos planteado, la formación docente no busca en su tarea de enseñar, una mera transmisión y mecanización de conocimientos, sino un proceso de enseñanza que parte del análisis y reflexión de la propia práctica educativa del docente (aula) y de su entorno escolar (contexto) a fin de mejorarlo. El eje

articulador de la perspectiva actual de formación docente es la práctica educativa del sujeto que enseña. Esta práctica se concibe como una acción orientada y con sentido, donde el sujeto a su vez que se transforma es agente transformador.

El análisis y reflexión de la práctica constituye un proceso en el que los sujetos dan cuenta de su propia experiencia y significado, es decir que el docente que se está formando busca comprender que en el hacer hay una red de significaciones que dan sentido al oficio de ser maestro. Gimeno Sacristán afirma que se hace necesario que el sujeto signifique su nuevo saber en relación directa con la reflexión de su hacer, la reflexión de las situaciones humanas y sociales concretas en las que se encuentra (Sacristán & Gómez, 1998, pág. 8).

Los maestros no se forman como entes aislados sino en la trama de la reflexión de la acción. Lo que implica comprender y comprenderse, interpretar la práctica y buscar su transformación. Podemos considerar esta reflexión, en términos de una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los actos de significación en el contexto de una cultura escolar.

La formación docente inicial como recurso para formar maestros tiene una función social importante y determinante, desde la perspectiva de que un maestro que guía y da herramientas para la formación de ciudadanos, que se puedan incorporar de manera adecuada a la sociedad.

Los docentes ocupan una posición estratégica en el seno de unas relaciones complejas que unen a las sociedades contemporáneas con los saberes que producen y movilizan con diversos fines. En el ámbito de la modernidad occidental, el extraordinario desarrollo cuantitativo de los saberes habría sido y sería aún inconcebible sin un desarrollo concomitante de los recursos educativos y, en especial, de los cuerpos docentes y de formadores capaces de asumir, dentro de los sistemas educativos, los procesos de aprendizaje individuales y colectivos que constituyen la base de la cultura intelectual y científica moderna (Tardif, 2004, pág. 27).

No obstante, la docencia reflexiva es un eje articulador de la formación inicial, pero también es un campo en tensión y complejidad, los hilos que se entrelazan para dar sentido a la docencia y su hacer didáctico conllevan a dudas e incertidumbres en los maestros en formación. En no pocas ocasiones durante las prácticas profesionales que realizan los docentes en formación, se dan cuenta de situaciones en el aula que se atienden al instante, por simple intuición, y que requieren de otros momentos y espacios para pensar en lo que se hace y en el por qué se hizo, y a la vez replantearse cómo esos acontecimientos influyen en su historia personal y profesional.

Ser maestro es pensar la docencia como un proceso reflexivo de desarrollo profesional y personal constante en el que convergen distintas disciplinas, ser un buen maestro es un término muy subjetivo en el que convergen diferentes características. Una de las dificultades que complejizan la docencia, son las implicaciones de estar expuesto ante la mirada de todos. Así que hablar de formación remite a los procesos institucionales y socialmente establecidos para generar en los sujetos la construcción de procesos y saberes.

Aquí deviene un elemento fundamental en la formación docente inicial, el lugar que ocupa la práctica, entendida como todo lo que ocurre dentro y fuera del aula, del trabajo docente y de la experiencia pedagógica que se genera en ese espacio. Por lo tanto, un ingrediente esencial en esta investigación es el aula, en tanto lugar donde se producen interacciones, intersubjetividades y construcción de conocimiento tanto en la Escuela Normal, como en el aula de la escuela primaria durante las prácticas profesionales de los maestros en formación.

Martínez en su investigación en torno a la significación de la práctica docente, afirma que:

La práctica docente no solo permite entender la labor que hace un profesor en el aula, sino también, entender la historia de un profesional que se ha dedicado a la enseñanza, este trabajo no sólo expone la práctica docente y da punto final a la investigación, más

bien analiza la práctica, comprende a los docentes, y da voz a quienes han sido ignorados, para poder resignificar la práctica docente y devolver un poco de valor social a la labor que ellos hacen todos los días en espacios deficientes y multiculturales y con una sociedad que los señala y exige resultados (Martínez, 2005, pág. 54).

La formación docente se debe percibir como una formación del maestro que ya está en ejercicio y tiene los elementos para cuestionar, problematizar y experimentar otras miradas tanto de la escuela como del maestro. Una formación inicial que invita a salir de los recintos cerrados para vivir la vida de la escuela. Una formación que potencie la profesión docente y el crecimiento personal del maestro como sujeto ético, político y científico. Una formación que permita el reconocimiento personal en el dialogo con el otro. Una formación docente en el reconocimiento de la diversidad; porque la vocación docente reclama algo más que títulos, cursos, diplomas, y técnicas.

El lugar de la formación permite explorar al sujeto que se forma en la construcción de un saber. Es el viaje que se realiza al interior de la escuela y al interior de lo que significa ser maestro, para formular nuevas preguntas o problematizar lo ya conocido. En ese viaje por las escuelas de práctica, se reconocen y materializan múltiples formas de ser maestro y diversas formas de hacer escuela. De tal suerte que al incorporarse a las aulas y las escuelas en tanto espacios de reflexión, se genera un encuentro con el otro (comunidad escolar), donde se establecen diálogos para la reflexión y la problematización de los saberes pedagógicos. La formación y sus espacios constituyen un continuo viajar a la vida de la escuela y del maestro, desde la movilización intelectual o del pensamiento que favorece la interacción con el otro y la problematización de las prácticas hasta convertirlas en experiencias pedagógicas porque al realizar intercambios sobre la forma como se enfrentan los problemas y se ensayan nuevas maneras de circulación del saber se está enriqueciendo la pedagogía.

El maestro en formación como educador, innovador e investigador se inscribe en el diálogo de la incertidumbre como principio del conocimiento. Concebir la educación como un universo, permite elaborar y contar historias con sentido, historias que son escritas y vividas desde el espacio de la literatura. A través de las subjetividades en narrativas del aula, relatos sobre la reflexión de la práctica, relatos de vida y entrevistas, buscamos esa reconstrucción social de la realidad educativa, en la medida que los acontecimientos escolares forman la trama narrativa de los relatos que dan cuenta de los estilos del ser maestro. En este sentido, Ricoeur, menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Una historia de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción. Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura (Ricoeur, 2009).

Incursionar en la formación inicial docente desde la narrativa nos permitirá encontrar los entretrejos de la formación docente inicial que configuran el oficio de ser maestro. Devienen en este sentido, algunos posicionamientos epistemológicos que vale la pena enunciar. En el horizonte del sujeto en formación, ¿de quién hablamos?, ¿quién se forma? En este entramado, ser no es el ser sino en lo ontológico del ser, en su experiencia del estar siendo (Heidegger, 2002). Es decir, un descubrirse, a manera de supuesto, maestros; un proceso de reconocerse en el otro para ser y hacer en la docencia, que le permite descubrir el mundo escolar y descubrirse como parte de ese mundo. Un punto fundamental es la práctica como acción, como ese estar siendo que configura al ser maestro. De esta manera los maestros en formación descubren su ser desde el hacer, que, aunado a ello, desde la noción de experiencia en términos de que la experiencia es el saber sedimentado a lo largo de la vida, el sujeto en formación descubre el mundo de vida llamado escuela. Y se descubre a sí mismo, no como estudiante de la normal, sino de ese ser otro, el maestro (Levinas, 2011). Desde la noción de *los no lugares* (Augé, 2000) el lugar donde ocurren las interacciones -en la práctica educativa- que dan sentido y significación al oficio de maestro, sus tramas de significación, la urdimbre que

permite elaborar una construcción de la formación inicial docente en tanto cultura que da sentido al ser maestro. Y desde ahí, cuestionar acerca del papel que juegan los trayectos curriculares en la formación, y ubicar en la formación inicial docente, la formación en el oficio del ser maestro.

Hurgar desde la narrativa en el lenguaje, los sentires, los pensamientos y sentimientos del otro (los jóvenes normalistas) y de los otros (las voces de otros actores (como los niños, los maestros titulares, los docentes de la BENM] que se recuperan en las narrativas de los estudiantes normalistas). La intención es descubrir lo que hay detrás de las narrativas del sujeto, el significado que él le otorga a lo que vive, a su propia formación. Narrativas que permiten indagar y reflexionar en torno a sus vivencias en el aula y con los niños, en la escuela con los docentes, en la vida con sus pares y otros entornos, que contribuyan a destejer ese entramado de la docencia y el ser maestro.

La recuperación de los elementos contextuales enunciados a lo largo de este capítulo nos permite una mirada amplia a todo lo que abraza esta investigación y que la ubica en lugar, tiempo y espacios necesarios para comprender su proceso. Y nos da la pauta para abordar de manera extensa el tema de la formación como un aspecto central en este trabajo y que tiene mucha vinculación con la docencia, la práctica, el aula, el aspecto humano de la docencia y el oficio de ser maestro.

**Parte B. Andamios de epistemologías y
concepciones teóricas en el entramado de la
investigación**

CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN, UN HORIZONTE EN LA COMPRENSIÓN DE SÍ MISMO. ESBOZOS DE UNA CONCEPCIÓN

Referir el concepto de formación y todo lo que implica nos dará muchas señales en torno a la formación docente, se incorporan en este capítulo algunas de las facetas de la formación que me parecieron relevantes para darle sentido y precisar algunos planteamientos, se aborda por ejemplo como una alternativa para la comprensión de sí mismo donde se involucra en sus procesos personales en la reflexión de su hacer , también se plantea el sentido humano de la formación que es inherente a lo que somos como sujetos y de aquí a la formación de una profesión, y desde este marco abordar los problemas de la práctica en la formación y finalmente la formación de maestros como un oficio tratando de mostrar que el maestro como artesano tiene un papel determinante en la vida de quienes interviene.

Destejer el término formación, nos lleva a generar planteamientos diversos en torno a su definición como una disciplina científica, un saber práctico, una manera de dar forma o contenido a algo, una significación de sentido humano. Un primer acercamiento es quizá la formación del sujeto a través de los trayectos formativos en una institución determinada, para fines específicos como lo es la docencia.

En este sentido Honoré enuncia algunas condiciones de la formación: 1) Resolver la separación entre la formación personal y la formación profesional. 2) Alternancia de tiempo de formación profesional y de tiempo de formación interpersonal. 3) Alternancia de tiempo de formación en la institución y de tiempo de formación fuera de la institución (se trata de la institución donde habitualmente se ejerce una actividad profesional). 4) La formación debe ser por todas partes instituyente de formación y realmente continua. 5) Una política de formación debe ser una política de intervención (Honoré, 1980, pág. 110).

Sin embargo, pensar en la separación de la formación profesional y personal, es pensar en la importancia de comprender el sentido de esta separación. Entender que esta separación tiene que ver con las relaciones entre formación, trabajo y

persona, implica una triada de procesos inherentes de cambio que los llama interexperiencia. Luego entonces, aquí subyace una posibilidad, la reflexión filosófica de la existencia, y entonces esto refiere a nociones de incompletud y finitud de lo que vivimos en un recorrido. Sólo de esa manera podemos concebir el ser maestro como un proyecto de vida. ¿Qué es lo que los hace ser? Se nos presenta un horizonte comprensivo en el oficio de ser maestro.

Pensar la formación como algo inacabado en constante construcción, es considerar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, como eso que nos forma, desforma o transforma, es un recorrer el camino de ida y vuelta, es hacer, escribir, leer y dialogar.

Apuntes sobre el término Formación

De acuerdo con Ferry (1990) en la idea de que nadie se forma a sí mismo, también plantea que tampoco nos forman otros, luego entonces, nadie forma a nadie. Algo que parece un tanto disparatado, nos permite hacer la pregunta ¿quién forma a quién? Porque en el proceso de aprendizaje todos aprendemos de todos. Lo que permite pensar de alguna manera en el cómo recuperar el concepto de mediaciones y de agenciabilidad. Lo que quiere decir, que en términos de acción formativa, existe una apropiación de todos aquellos recursos que vienen de dentro y fuera y que nos dan elementos que nos permiten ir abrevando elementos para ir dando estructura a nuestra formación, pero que el sujeto (que es sujeto en la relación con otros sujetos) se hace cargo de su formación en la medida en que transita del deseo de aprender a la voluntad de saber y conocer, es decir que, finalmente formarse es un trabajo que hacemos sobre nosotros mismos, a través de algunos medios que están fuera o dentro de nuestro propio acervo. Y que justamente el término mediación deviene en la relación con ese otro, a medida que es ese otro quien crea la situación de aprendizaje en un sentido de acción comunicativa que se traza en el horizonte de la confrontación, la explicación, la comprensión y el entendimiento. “La formación que implica un trabajo del ser humano sobre el mismo, sobre sus representaciones y

sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas” (Ferry, 1990, pág. 45).

La formación no se limita a lo profesional, sino que engloba todos los ámbitos donde interactúa el ser humano, uno se forma en los espacios más cotidianos; desde que inicia su vida social, por ejemplo, como ciudadano, o como consumidor, o como vecino. Y este proceso va desde nuestra primera infancia hasta la edad avanzada, así pues, uno se forma de manera continua, es un proceso permanente. “De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal, que uno ya no espera de la transformación de las estructuras” (Ferry, 1990 pág. 45).

Algo así como un recurso para la transformación social, que permita a los individuos otras maneras de vivir. Esta idea un tanto utópica está latente en toda acción educativa y en todo educador, enseñante o formador. Por lo tanto, y a pesar de una idea de formación bien construida, con escuelas Normales y diplomas universitarios, o quizá justamente a causa de este sistema cerrado sobre sí mismo, los enseñantes han participado relativamente poco en esta celebración formativa.

Y aunque el tema de la formación de los maestros está presente en las agendas gubernamentales, generalmente no responde a las necesidades reales ni a las problemáticas más severas que existen en su formación. Para Ferry (1990), es pertinente en toda formación de maestros:

La necesidad de una redefinición de los objetivos de formación, necesidad de articular la formación inicial con la formación continua, de equilibrar formación científica con formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones corporativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las

relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia (Pág. 48).

Es decir, un proceso completo, en el sentido de la formación profesional de los docentes. Que permita a los sujetos avanzar y contar con los recursos para desarrollarse en todos los ámbitos; tanto académicos como de gestión. De tal manera que es posible señalar el espacio de formación de los maestros como un lugar muy importante en el ámbito educativo, donde además se concentra la formación ideológica. “Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo” (Ferry, 1990, pág. 49).

Desde aquí podemos definir que una política general de la pauta para conformar un cierto tipo de sociedad, lo que confirma que casi siempre los dispositivos de la formación de maestros son portadores de una ideología. Así pues, se plantean diferentes posturas acerca de lo que pueda ser la formación, dependiendo del espacio en donde se defina, de tal manera que el concepto de formación es inestable y de pronto un poco difícil de visualizar con precisión. “Podemos visualizar la formación como una función social de la transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente de la cultura dominante.” (Ferry, 1990, pág. 50). Pensar que la formación es y será un juego de poder, según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite. Aunque,

...desde otra óptica, se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias... (Ferry, 1990, págs. 50-51).

¿Cómo formarse, si uno se encuentra en situación de ser formado?, es una pregunta que puede tener varias respuestas; porque toda formación requiere de la voluntad de formarse a sí mismo, puesto que la formación es como una inversión,

invertir en sí mismo. A voluntad es decisión del sujeto a formarse en y para sí. Pero la institución también puede ser el espacio de una práctica, con normas y modelos, y con sus practicantes, los formadores; que se desarrollan en un espacio de transición entre lo social y lo individual, pero que además se perciben como agentes de cambio social, o como una manera de alcanzar proyectos personales.

Es así como la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella desde la extensión de la formación permanente, convertida en una vasta expresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades (Ferry, 1990, pág. 52).

El término formación funciona con contradicciones, hay muchos discursos alrededor, desde los más pesimistas hasta los más aduladores, de tal manera que muchas veces se ha expuesto a transformaciones y cambios. Una de las connotaciones que se le puede dar a la palabra formación es como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades: de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo. Visto como un proceso, se va desarrollando a lo largo de la vida del individuo, en todas sus etapas y en todos los ámbitos en donde se desenvuelva, pasando inevitablemente por éxitos y fracasos. Al respecto Ferry menciona:

Me parece importante, como ya señaló Pierre Dominice, distinguir claramente la formación de las acciones educativas, las cuales son los medios (entre otros), y con las cuales generalmente se confunde. La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprime el formador. Y aquí recupera la definición de formación formulada para la OCDE. *Toda acción organizada que pretenda provocar una reestructuración más o menos radical del modo de funcionamiento de la persona; la formación, entendida así, afecta las diferentes maneras de pensar, de percibir, de sentir y de comportarse* (Ferry, 1990, pág. 53).

Cuando la formación es vista como acción organizada, devenga o no de una u otra institución, tiene un papel activo cuando promueve una acción reflexiva. “Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas...” (Ferry, 1990, pág. 54).

Según Ferry (1990) la formación de maestros tiene tres características: es una doble formación porque al mismo tiempo que se forma, también forma a otros; también es una formación profesional; y finalmente su formación es una formación de formadores. Un maestro se forma en una disciplina específica, la ciencia o la literatura, pero también requiere de una formación profesional, que la mayoría de las veces se entiende solo como pedagógica, aunque en realidad implica tareas de gestión, orientación, organización y demás.

La imagen de enseñante animador se asemeja más o menos a la del enseñante educador, no en cuanto a la desvalorización de lo instructivo, ya que la animación se adopta aquí como una técnica pedagógica que tiende a facilitar los aprendizajes, sino en cuanto al acento puesto en la relación y en la comunicación (Ferry, 1990, pág. 55).

Esta forma de percibir la formación de maestros nos permite mirar los enfoques diferentes en su formación de acuerdo con su perspectiva institucional. Históricamente, por ejemplo, el patrimonio de las Normales (en particular la BENM) ha sido centrar la formación de sus alumnos en la didáctica en su forma disciplinar. Al mismo tiempo, en su sentido práctico, las Normales dan cuenta de la transferencia del saber didáctico en las prácticas en las aulas.

Los maestros en formación en las Escuelas Normales realizan un distanciamiento, al menos a eso se aspira, de formación disciplinar y didáctica de la enseñanza, que hace referencia a obtener un bagaje más amplio de las teorías que respaldan los procesos de enseñanza y de aprendizaje para centrarse en la práctica desde la perspectiva de la docencia reflexiva, con el propósito de contrastar el conocimiento en las aulas con el saber en las escuelas de práctica.

La formación humana

La formación de maestros en su sentido humano es una construcción sobre el sí mismo que somos. Es en todo caso un descubrir de capacidades y habilidades para habitar el aula, para trazar un horizonte humano. Una forma de existir y generar existencia. La formación como un campo en la aproximación de los problemas humanos. Porque sólo se puede entender la docencia como una virtud humana.

Se ha hablado tanto de la formación, que sus múltiples interpretaciones y perspectivas han llevado a una gran variedad de posturas y miradas, se hace necesaria una discusión profunda y detenida, que permita conversar e intercambiar impresiones de lo que es y cómo se entiende. Bajo la perspectiva de Honoré

La formación está por conocerse. Es haciendo de ella un objeto del pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir. Es también ese nuevo conocimiento el que contribuirá quizás al progreso de las ciencias llamadas humanas. El porvenir de la formación es el porvenir de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del Hombre (Honoré, 1980, pág. 9).

Esta tesis es la que Honoré (1980), plantea que la formación es todo un campo de investigación, no se puede constreñir a explicaciones básicas o simplistas, sino que requiere discusión, reflexión y un estudio serio y detallado con todo lo que eso implica. De acuerdo con él, la formación es un concepto inacabado, que ha sido utilizado de muchas maneras y de acuerdo con las necesidades se ha definido en base a experiencias e iniciativas que no están suficientemente fundadas. De tal manera que la profundización y confrontación de sus planteamientos son urgentes. Así que la formación está en transición, se encuentra en actuación es decir se está haciendo, se está construyendo. “Es haciendo de ella (la formación) un objeto del pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir...” (Honoré, 1980, pág. 9). Y

que esto no reduzca su potencial y la complejidad de su definición, que no se mire como una simple técnica.

En esta perspectiva donde se contemplan para la formación de los sujetos nociones de imperfección y finitud es donde se concibe el ser maestro como un proyecto de vida y en la búsqueda de lo que los hace ser, se presenta la posibilidad para la comprensión del oficio de ser maestro.

Al respecto Honoré plantea que,

Basándonos sobre la experiencia de actividades de formación, de las cuales algunas son llamadas profesionales y otras personales, y sobre la experiencia de actividades profesionales que tienen por objeto una acción con relación a la persona (profesiones de enseñanza, de ayuda, de psicoterapia), hemos podido profundizar una comprensión del proceso de cambio, en lo que nosotros hemos llamado la interexperiencia (Honoré, 1980, pág. 11).

Si partimos de la idea que la experiencia es lo vivido, y que no se olvida, que es una construcción reflexiva sobre el hacer, y que finalmente la experiencia se constituye en ese saber práctico que nos da la distinción de ser algo, podríamos decir que la experiencia genera saber y conocimiento. Honoré plantea la experiencia como un proceso transformador:

En el mismo movimiento reflexivo, hemos podido mostrar que la dinámica de la experiencia del cambio podía ser comprendida como una doble transformación de la pareja deseo-placer en pareja angustia-esperanza. Esta transformación, que puede ser considerada como fuente de la creatividad, constituye un aspecto importante del proceso formativo. Corresponde a una transformación energética (Honoré, 1980, pág. 12).

La formación requiere de reflexión constante, dado que los movimientos que se suscitan en la experiencia se pueden comprender como una doble transformación de la dualidad deseo-placer y angustia-esperanza, que puede ser un punto de partida para la creatividad y elemento trascendental del proceso formativo. La

reflexión invita a la investigación, al descubrimiento, a la revelación de lo desconocido.

Surge cuando llega la duda sobre el valor de las costumbres y de las concepciones adquiridas y tradicionales. Fecunda el pensamiento e incita al conocimiento. Indica, en efecto, el camino de un pensamiento científico donde lo imaginario tiene su puesto. Se trata de una reflexión filosófica y no de una referencia filosófica que sirve, por el contrario, de marco para la repetición y el inmovilismo tal como ha demostrado G. Bachelard con tanto vigor (Honoré, 1980, pág. 12).

Pensar la formación de manera cuidadosa incluye la necesidad de la reflexión filosófica, que impulse la investigación y el descubrimiento porque es lo que origina el conocimiento, traza el camino al pensamiento científico. De esta forma, nuestro propósito es el de explorar lo que nosotros llamamos el campo de la formatividad, es decir el conjunto de los hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano. Para tal efecto, se considera un bosquejo teórico, estableciendo vínculos conceptuales de relación y cambio, de espacio y tiempo, de significación e intención, de organización e institucionalidad. Un acercamiento a la teoría permite mirar la formación en sus dobles procesos; la diferenciación-integración de toda forma a una forma nueva, y de transformación de la energía física en vital, en psíquica en intencional.

Para entender la problemática que hay en la formación, no basta con revisar conceptos, sobreponerlos o reemplazarlos, sino lograr una articulación que permita clasificarlos y conjuntarlos, de tal manera que se pueda dar explicación a lo conocido y a lo que aún no se conoce.

Lo que todavía es desconocido, es nuestra relación con lo desconocido y la manera en que esa relación afianza nuestro proyecto. Nosotros consideramos que una teoría de la formatividad es una teoría de la creación y de la elaboración de un proyecto (Honoré, 1980, pág. 113).

Al respecto, Honoré (1980) señala algunas problemáticas; bosquejo teórico de la formación como proceso de diferenciación, integración y activación, el campo de la formatividad y la actividad formativa. También en ese sentido se anota la diversidad de sus conceptos y funciones, y se ha utilizado de manera indistinta para nombrar diferentes espacios, de tal manera que no es posible tener una manera única de definir la formación, por otro lado, está la intención de construir una teoría de la formación, que recién empieza a tener algunas manifestaciones, recuperando planteamientos de otras disciplinas, y la pone en un lugar, donde aún no cuenta con un campo de estudio específico. Se trata en todo sentido, de reflexionar sobre un conjunto de prácticas que expresan la actividad de un número continuamente creciente de personas, actividad cuya duración nos parece suficiente para considerar que no es efímera. Es preciso, pues, conseguir los medios para tal reflexión, es decir un conjunto conceptual coherente.

Recuperar la práctica a través de entrevistas o relatos autobiográficos, nos permite detenernos en el campo de la significación y el sentido como constructos de la formación de maestros. De ahí la importancia de incorporar algunos señalamientos de Honoré, como el que hace en torno a que:

Cualquiera que sea hoy su definición, nosotros formulamos la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical (¡la raíz del futuro!), más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se haya podido hacer la experiencia. Una hipótesis así merece, por un tiempo, una ciencia nueva. Justifica un desafío (Honoré,1980, pág. 18).

Por lo que se requiere de una revisión seria y detallada de los conceptos y definiciones, que logren dar cuenta de la permanencia y de la importancia de la formación. Dado que la formación refiere y concierne al hombre mismo y a la experiencia, merece y necesita un campo de acción específico que la respalde y la defina de tal manera que le permita construirse como una nueva ciencia. La palabra

“formación” que se ha usado para nombrar diferentes situaciones, ejercicios, actividades, prácticas, está sin definición y aún es un fenómeno por comprender.

Formación designa principalmente prácticas. Pero esas prácticas son igualmente nombradas con otros términos tales como perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente, aprendizaje... ¿Se trata de aspectos diferentes de un mismo fenómeno? ¿Tenemos la posibilidad de «entendernos» claramente cuando utilizamos una u otra de esas apelaciones? (Honoré, 1980, pág. 19).

De pronto pareciera que la formación solo se manifiesta cuando tiene un vínculo con otra disciplina, la formación en matemáticas, la formación en ciencias, la formación profesional, como si siempre se tratara de formación en algo. Como si estuviera bajo la señal de la exterioridad, de pronto parece que se pudiera capturar, aprender, comprar, vender. No obstante, también se habla de formación de formadores, esto es formación para la formación, de adultos y profesional, la formación en sí misma, el contenido es confuso. Podemos suponer que en la práctica la formación puede tener distintas connotaciones; dependiendo del punto de vista del objeto (exterioridad) o del sujeto (interioridad) (Honoré, 1980).

Pero la formación no se puede seguir alimentando de los conceptos de educación, aprendizaje, orientación y terapia, es necesario que defina su propio campo de acción.

La formación del hombre, la formación humana siempre ha sido un objeto de conocimiento puesto que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es, sino que se define en su devenir, en lo que va siendo, una progresión constante e interminable de lo que se es, de ahí la importancia del término formación, como una relación espacio-tiempo-existencia. Según Gadamer (2007) el término formación convoca a la concreción histórica de comprender cómo ha llegado a ser lo que es y no de saber cómo es posible que sea así lo que así siempre ha sido.

Se hizo evidente en lo que respecta a las ciencias empíricas que la ley natural pertenece a la naturaleza del objeto y se cumple indefectiblemente, mientras en el ámbito de los fenómenos morales y sociales, la ley no es inherente a la naturaleza de su objeto, porque la capacidad de cumplirla no pertenece a la naturaleza humana. (...) La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (Gadamer, 2007, pág. 39).

Para Gadamer (2007) el concepto formación (Bildung) significa la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. "...Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. Bildung, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal..." (Gadamer, 2007, pág. 38). Lo específicamente humano tiene que ver con el dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, las obligaciones consigo mismos, el deber de darse forma a sí mismo. Sin embargo, la formación en Gadamer (2007) tiene que ver con algo que va más allá del mero cultivo de capacidades previas, apunta a algo que está al margen de la habilidad y la destreza y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Aquello que está independientemente de las capacidades previas, es lo que constituye el objetivo de la formación, que no consiste en llegar a ser más hábil o más diestro, sino en que uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma, de una manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda, ser capaz de ver de otra manera pero cada vez más envolvente, el ser, en términos de lo que debe ser, resulta indefinible en razón de que el hombre no es, sino que en su devenir va siendo, en una tarea que le resulta interminable.

De acuerdo con Gadamer (2007), la esencia de la formación práctica consiste en atribuirse uno a sí mismo una generalidad. Esto es posible porque la formación práctica comporta distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad. La

formación teórica en cambio consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y encontrar puntos de vista generales sin que medie un interés ni provecho propio. El asunto de la generalidad es el resultado tanto de la formación práctica como de la formación teórica, teniendo en cuenta que si bien la formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente, a ésta siempre le subyace la formación práctica.

La formación de una profesión

En general, cuando se habla de formación de los enseñantes, se entra en discusión en cuanto a la especificidad de su materia, la situación es distinta con los médicos o con los abogados, para quienes su función está muy definida. Al maestro de escuela básica por lo general no se le ha considerado como un especialista, ni por él mismo, ni por los otros, generalmente se concibe como transmisor del saber. “En efecto el acto de enseñanza aparece como un acto banal que se efectúa dentro de la continuidad de una actividad especulativa o práctica” (Ferry, 1990, pág. 58).

Es decir, se considera que, si se sabe algo, se puede enseñar o transmitir a otros sin problema, y podemos hablar desde un agricultor hasta un médico. Pero si nos detenemos a mirar a los docentes, podríamos decir que su oficio es diferente, porque se exigen resultados por diversos actores educativos: los padres de familia, los alumnos, el sistema educativo y la sociedad en general. Por lo que rebasa ampliamente el ejercicio de un oficio, es en todo caso un oficio que le exige al docente regresar sin cesar a la persona. Al respecto se puede decir: “Recordemos el tema recurrente, y además controvertido, de *el enseñante-educador*, el éxito de la fórmula socrática: <¿Qué puedo yo enseñarle? Él no me ama>; o este otro: El profesor no enseña lo que sabe, sino lo que es (Ferry, 1990, pág. 59).

Es decir que, en el oficio de ser maestro, se entrelazan el sujeto en sí y el rol social, en la formación docente están involucrados los aspectos personales y profesionales. La formación de formadores es otro aspecto relevante en la formación docente, funcionar en un segundo nivel. Refiere una analogía, un

isomorfismo, donde los formadores recuperan los mismos modelos con los que fueron formados.

De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los “formados”. Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación. Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos (Ferry, 1990, pág. 61).

De tal manera que la formación de formadores es un proceso que propicia la recuperación de los modelos y en parte la reproducción de las maneras de enseñar en esa relación formador- formado. Esta circunstancia da la pauta para poner a la universidad con más autoridad sobre la acción de enseñar. “La Escuela “Normal” fue concebida y nombrada así para perpetuar esta reproducción. Un modelo donde se forman otros de otros. Es decir, maestros forman maestros.

En este sentido la formación de maestros se mira hasta este momento, como formación básica, de ahí el nombre de Normal Básica, no profesional, como un proceso de reproducción de modelos. Es una condición que prevalece hoy en día, aunque las Normales hayan transitado a nivel de licenciatura, se sigue considerando como una profesión menor.

Los enseñantes en formación, así como otras categorías de formadores, son sometidos a fuertes tensiones, por el hecho de que la problemática y las prácticas de formación son para ellos tanto el objeto de estudio, de reflexión, de compromiso simbólico, como vivencias cotidianas múltiples avatares en la realidad de la institución formadora (Ferry, 1990, pág. 62).

Los docentes se encuentran de manera constante en situaciones difíciles en relación con lo que deben resolver, las decisiones que deben tomar de manera personal, profesional y desde el contexto en que se encuentran, ese lugar a veces

resulta complicado y con exigencias diversas, lo que ha provocado que de manera continua se busquen modelos diferentes de la formación que logren atender o mirar las necesidades y representaciones tanto de los docentes en formación como de los formadores. Para Ferry esto equivale a “Una formación doble, una formación profesional y una formación de formadores: estas características estructurales, constitutivas de la problemática actual de la formación de enseñantes, aparecieron sucesivamente en relación con el contexto histórico cultural” (Ferry, 1990, pág. 62).

Todos estos conflictos que se presentan en la formación de enseñantes hacen referencia a varios aspectos; se podría decir que los escenarios requeridos para que la formación tenga lugar son realizar trabajo sobre sí mismo, que involucra condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Trabajar sobre sí, solo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito, una experiencia profesional no puede ser formadora por quien la desarrolla, solo si tiene los medios para repensar lo realizado, es decir, un proceso de reflexión que permita reflejar y tratar de entender; es entonces cuando podemos hablar de formación. Entonces podemos decir que sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. El hecho de que los alumnos realicen largas jornadas de práctica, que den sus clases en establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el Centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que estuvo en contacto en terreno. Éste es un punto sustancial de la formación de maestros en las Escuelas Normales, eje de esta investigación.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) es una institución histórica con más de 130 años en la formación de maestros. A partir de diversos procesos políticos y sociales se instituyó como el espacio donde se debía orientar la formación de profesores de educación primaria. Cabe destacar que en sus inicios fue institución formadora en docencia de distintos niveles educativos. Su patrimonio histórico educativo es la formación de maestros. Desde el origen de su nombre

Escuela de Educación Normal, da cuenta, por un lado, de lo normativo que rige la docencia desde el sistema educativo hasta el trabajo docente en el aula y por el otro, cuando se percibió como sede de estudios universitarios para la docencia. De alguna manera la podemos definir como una fusión de horizontes, la formación de maestros o formación docente comprendida en sí misma. Esta fusión dice Gadamer; “tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición, pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro llegue a destacarse explícitamente por sí mismos” (Gadamer, 2007, pág. 377).

En este horizonte formativo existen tiempos y espacios que se construyen desde diversas miradas en un entorno complejo. La docencia como espacio social, se constituye por sujetos y prácticas que interactúan cotidianamente. Lo que conlleva a pensar en la realidad de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y su acción formadora. “En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 2007, pág. 40). Esta constitución de forma va relacionada con el sentido de la imagen a imitar o el modelo por imitar. De alguna manera es un espacio de intercepción de diversas culturas: la escolar, la profesional y las culturas juveniles. Lo que vuelve complejo el sentido de su acción. No sólo se forma para, sino que se forma desde. En el centro de la preparación de los jóvenes está la práctica en las escuelas primarias, pero a su vez, la práctica exige de ella, transformar su sentido de formar, pues subyace esa realidad que no es la institución formadora, sino la escuela, pequeños espacios microsociales que exigen otras posibilidades de acción.

La formación está dada en la temática reflexiva del educador. Así la materia de Procesos de Alfabetización Inicial, por dar un ejemplo (tercer semestre), sería un medio y no un fin; su apropiación sólo sirve para el desarrollo del lenguaje; la formación desde el proceso reflexivo en este ejemplo radica en apropiarse de aquello en lo cual, y a través de ello se descubre a sí mismo como habitante de una cultura de lo escrito, un usuario de la lengua y no sólo de su técnica.

Si nos remitimos al término formar, parece muy fácil de entender, formar nos lleva a pensar en modelar, nos formamos como seres humanos para muchas cosas, o al menos para las más urgentes o necesarias que debemos enfrentar en la vida social y cotidiana, por ejemplo, nos formamos como ciudadanos para estar en condiciones de entablar relaciones con la sociedad en la que estemos, nos formamos con relación a cumplir un objetivo de vida, cualquiera que sea.

De acuerdo con la reflexión que hace Ferry de lo que puede ser la noción de formación, al respecto enuncia primero que, si hablamos de formación a partir de dispositivos, como por ejemplo decir que las instituciones forman; son dispositivos que refieren las condiciones de la formación y son los soportes de esa formación, pero no la formación en sí (Ferry, 1990).

En otro sentido, refiere la formación como la implementación de programas y contenidos, cuando decimos que en una profesión los alumnos reciben formación para; esto remite a la formación como algo que se consume, se recibe de afuera, porque los sujetos se forman a partir de lo que reciben, aquí nuevamente el currículo forma parte de esas condiciones, pero no es la formación en sí.

Ante la pregunta ¿qué es la formación? Encontramos relación con la forma, una forma para actuar, para reflexionar, y perfeccionar esa forma, es como darle orden y sentido a algo, en palabras cotidianas formarse es ponerse en forma, como un deportista que hace una serie de cosas, bajo cierto orden y con cierta organización para ir logrando los objetivos que se propuso. Así las cosas, la formación es diferente de la enseñanza y del aprendizaje, pueden incorporarse a esa formación, pueden ser el soporte, pero el atareado proceso de formación, tan complejo responde a un desarrollo personal, y de alguna manera a decisiones también personales, uno no puede formarse sólo porque otros lo deciden, sino que tiene que ver con nuestras propias determinaciones. La formación de alguien consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo, por ejemplo.

Así pues, cuando se habla de formación profesional, se trata de ponerse en los escenarios adecuados para ejercer prácticas profesionales, donde se reconocen sin lugar a duda, conocimientos, habilidades, o alguna representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. La formación asociada directamente con el desarrollo de los sujetos refiere los objetivos de cada uno, de acuerdo con su punto de vista y a su perspectiva, Ferry (1997) percibe la formación como la dinámica de un desarrollo personal.

Ante este panorama, es necesario desistir de algunos planteamientos de la formación que son frecuentes:

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. Y la mayoría del tiempo éste es el vocablo que se utiliza, creo que es lo mismo aquí que del otro lado del Atlántico. Nadie forma a otro. El individuo se *forma*, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios (Ferry, 1997, pág. 54).

Se reafirma aquí que nos formamos desde nuestra propia intervención a partir de lo que podemos desarrollar con los recursos que tomamos de afuera y que los introyectamos tomando decisiones de qué retomamos y qué deseamos.

Volviendo a la BENM, como institución formadora de maestros, posee un saber, un saber práctico. Y en este sentido, traemos nuevamente el planteamiento de Gadamer al respecto del saber práctico; no es algo secundario, es en todo caso una manera determinada de sustraer un saber, un saber de sentido común, un saber ético, un saber estético, un saber disciplinario, un estar siendo. (Gadamer, 2007, pág. 51) Es un saber que está en la historia del hacer docencia. Es un saber que se descubre en la práctica, en el día a día en las aulas de las escuelas primarias y en

las aulas de la BENM, quizá es un saber de la tradición oral, es un saber sedimentado en el diálogo, que muy posiblemente como dice Pérez Gómez, es un saber destilado por el contraste público y sistemático que no ha permitido la desaparición de las Escuelas Normales, ni de la escuela pública, ni del normalismo como cultura; es un hacer en el que muchas veces no media la crítica y la reformulación permanente; vamos que ni siquiera se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias como antaño; pero que es un saber que puede dar pie a la reflexión filosófica en educación, un saber que está en la narración histórica (Perez, 2004) .

De tal manera que cuando hablamos de formación, el asunto no tiene que ver solamente con los otros, o con lo otro, tiene que ver con un trabajo personal, individual, que se realiza internamente y que recupera varios aspectos de fuera, el sí mismo como otro. En específico cuando hablamos de formación inicial docente, sería necesario recuperar esos elementos y aspectos que están afuera y que el sujeto va retomando y va agregando a su haber como conocimiento, como saber o como competencia o como habilidad. Y va realizando un proceso interno que le permite seleccionar y organizar para darle sentido y forma al ser maestro. Desde la postura de Ferry, la formación de formadores no existe, el autor la niega a partir del planteamiento de que yo no puedo formar al otro, para que el otro forme al otro. Cada quien se forma por sí mismo (Ferry,1997).

Desde una mirada cotidiana podemos decir que nos formamos en esa interacción con lo que hay a nuestro alrededor, incluyendo a los otros que están ahí en el recorrido que vamos haciendo para aprender algo. Es de hecho un proceso de agenciabilidad.

La BENM como formadora de maestros, incorpora la intención de la formación en su sentido humano, pues da cuenta del retener, olvidar y recordar, acciones que pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y de su formación. En este formar, se forma para la vida. La vida o mundo de vida es una forma de realidad en la que existimos al generar presencia de un nosotros.

La BENM como otros Centros de formación, convocan a la existencia de una diversidad de pensamientos y de actos que pueden contribuir desde la formación docente a la construcción social. Su formación está orientada a hacer escuela, generar espacios para vivir en sociedad. Como escuela es una institución mediadora, como lo señala Pérez Gómez, se encarga a veces sin lograrlo, de buscar el equilibrio social, tanto de manera individual como colectiva (Perez, 2004). Busca formar sujetos con sentido humano, es decir que sus estudiantes desarrollen, entre otros sentidos, el sentido común, el estético, el sentido ético y el cognitivo. Un ser en el mundo, un estar siendo, donde es un estar ahí, es decir desde sus experiencias en tanto que situaciones vividas que difícilmente se olvidan. Que a partir del reconocimiento de su propia subjetividad como un estado de conciencia conozca el mundo de vida, y resuelva las maneras de ser y de estar en los espacios donde habita la docencia.

En el proceso formativo, para el caso de la docencia, esas formas se traducen a estilos de enseñanza, por un lado; por otro, son formas que configuran el oficio de ser maestro. Es decir que los profesores que se forman para ello pueden llegar a concebir la forma de lo expositivo y entonces su estilo de enseñanza radica en pretender explicar el conocimiento a sus estudiantes, mientras que otros se fundamentan en el constructivismo y buscan con su ayuda, que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Algunos docentes ubican el diálogo como mediación pedagógica para hacer la clase (una clase dialogada basada en los intereses de los estudiantes), mientras que para otros la manera es el control y el cumplimiento de tareas. En ese sentido de la formación el sujeto que se forma decide qué forma construye para ser maestro. Considero que ese es el imaginario que el estudiante llega a concebir como el maestro que quiere ser.

El estudiante que se forma para maestro genera un pensarse en sí y pensar en los otros. A medida que se adentra a su campo de acción que es la docencia, descubre en esta formación la capacidad de asombro que le permite conocer, explicar y transformar el fenómeno educativo. Aquí subyace la formación del sujeto con un

saber pedagógico que recrea su ser desde su hacer cotidiano, en el trabajo con los otros, los alumnos en procesos de aprendizajes.

Bajo este panorama se entiende la formación como un proceso complicado, en el que la práctica en las aulas constituye el tejido entre teoría y práctica, del que se requiere documentar la textura de lo que implica el saber práctico construido y por construir, y que, a manera de problematización la práctica constituye un lugar en el que hay que aprender a mirar para deslizar en términos de una sospecha, los sentidos que esta práctica genera en el oficio de ser maestro. Donde oficio es un tejido artesanal en el que se tejen los saberes. Entonces, ¿cómo se llega a este lugar de orfebres de saberes en torno a la docencia? Son diversos los caminos, uno de ellos, se constriñe al querer ser maestro, al saberse y descubrirse maestro en formación.

La formación en la práctica

Uno de los problemas de la práctica en la formación refiere el sentido personal de la formación, los espacios y momentos en los que uno se “forma”, cuando nos apartamos de lo rutinario se da la pauta para reflexionar sobre la vida. Algo como ese momento en que nos detenemos a pensar hacia dónde vamos o qué buscamos en la vida, como esa necesidad de realizar algo para nosotros mismos, buscar la manera de lograr nuestros propósitos. Al respecto del lugar de la práctica en la formación, podemos decir que:

La práctica de la formación ofrece, efectivamente, momentos privilegiados para expresar la «falta de vida» como preocupación más profunda, como interés, como motor de la experiencia formativa, incluso cuando ésta se encuentra provocada por una cuestión de orden técnico y profesional. Esta falla en la existencia, inquietud y llamada se manifiesta de dos maneras. La profunda necesidad del encuentro, la búsqueda de una solución a la soledad. La también profunda necesidad de decir, de expresar, de realizar

algo personal, algo que se inscribe en el eje de un proyecto (Honoré, 1980, pág. 25).

Para enfatizar lo dicho en páginas anteriores, cuando hablamos de formación, no se puede practicar fuera del campo de la interexperiencia, es decir ¿cómo podemos formarnos sin la relación con el otro?

La formación se mueve en la inter-experiencia, en la relación con otro, y debe ser considerada como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad. La formación, en tanto que práctica de apertura a la existencia, significa que para la persona es la puesta en claro de sus posibilidades propias de dar un sentido a su vida, a partir de lo que vive, de su experiencia, —ser abierto a la existencia, es existir en formación (Honoré B. , 1980, pág. 58).

Aun cuando hablamos de autoformación, (que se percibe como un proceso que se realiza en solitario) necesariamente se confrontan experiencias personales con las de los demás, además esas experiencias se circunscriben en un contexto cultural y social con el que estamos vinculados. De hecho, no es posible comprender la formación, en este caso la formación de maestros sin un contexto histórico y cultural.

El lugar de la interexperiencia se hace manifiesto como espacio de formación. Este reconocimiento a la relación y su papel en la formación aparece indudablemente en la dicotomía formador-formado, que generalmente se percibe tradicionalmente como maestro-alumno y que refiere autoridad sobre un saber, y los roles de alguna manera estaban perfectamente definidos, como sabemos esta relación se ha modificado y los roles tanto del maestro, como del alumno también. “Tanto para el maestro como para el alumno, el saber ya no está considerado como algo que se pueda capitalizar por secciones y por niveles, como algo que se puede dar o

imponer. El saber se convierte en obra para enriquecer su propia comprensión, en una relación en la que está repartido entre el enseñante y el enseñado” (Honoré,1980, pág. 27). Es un proceso compartido, en esta relación enseñante-enseñado, formador-formado, se busca cultivar en colaboración y aprovechar compartir el esfuerzo común para lograr el conocimiento, la trascendencia y la innovación. En este sentido, la problemática relacional de la formación es la del espacio personal y del espacio socializado.

La necesidad urgente de renovarnos de manera constante en esta sociedad que nos exige cambiar, adaptarnos y estar siempre buscando lo nuevo, lo diferente; los espacios educativos no han escapado a esta pretensión, y no solo en nuestro país, sino en todas las sociedades occidentales en general, en este devenir de sucesos el quehacer académico se ha transformado, ha tomado connotaciones muy diferentes. La educación masificada que en algún momento fue una alternativa y una respuesta adecuada para una población y un contexto determinados, ahora nos muestra su irremediable consecuencia: el lado oscuro; tanto estudiantes, como docentes e investigadores experimentan una situación confusa; el “individualismo de masas”, y un interés continuo por hacer, hacer, sin detenerse con tal de producir y producir inmersos en la inevitable competencia. En este panorama, el sentido del trabajo docente se confunde, se pierde, y se hace necesario repensarse, detenerse en esa búsqueda de otras maneras de resignificar el trabajo académico.

La búsqueda de un reducto –tal vez utópico- que nos posibilite resignificar el trabajo académico como un trabajo artesanal, dotado de tiempos propios de la elaboración, de tiempos poblados de palabras, pero también de silencios, cuya lógica fundamental, no radique en la obsesión por las formas, sino en el compartir una experiencia profesional, en *el formar formando*, en el estar *al lado de*, en ese trabajo común que le da continuidad al oficio original y a la vez lo enriquece (Santoni, 1994, pág. 10).

Cuando esta tarea facilitadora conlleva a una mirada completa del esfuerzo y logra avanzar al ámbito de las formas, supera su ineficacia y de esta manera impacta en

la recuperación del vínculo del placer en el trabajo académico. Es ese disfrute, esa emoción que se le imprime al oficio de enseñar lo que hace la diferencia a repetir una y otra vez de manera mecánica, sin detenerse y sin reflexionar. “Precisamente se trata de la formación artesanal, el “aprender haciendo”, antitética a la instrucción “formal”, dominante en la escuela de nuestros días” (Santoni, 1994, pág. 7).

Se trata de recuperar otros espacios que permitan dar una nueva perspectiva al oficio de maestro y de universitarios, buscando articular de otras maneras la investigación y la docencia. Revisando el origen de algunas prácticas en las comunidades académicas que se regían por el secreto de oficio haciendo un uso indiscriminado de estrategias que les permitían tomar ventajas y ejercer autoridad por encima de los demás.

Ciertamente, en el mundo de los artesanos siempre estuvo presente el juicio de los pares que se explicitaba a partir de la reglamentación del arte respectivo, así como el sentido de pertenencia en relación con los otros pares y de exclusión respecto a otros oficios. Un hábito, el *habitus* propio de la ocupación, que confiere una identidad, quiérase o no. En esta última acepción Sociólogos como Bourdieu –el oficio del sociólogo- e historiadores como Luis González y González –el oficio de historiar, recuperan este término y lo refieren a las profesiones académicas actuales. Las profesiones surgen hacia el siglo XIX en el tránsito a las sociedades ilustradas. (...) Al vincularse con los sistemas de educación formal de ese entonces, buscarán la legitimación de los propios saberes mediante la adquisición de certificados. (...) Sin lugar a duda, podemos afirmar, en general que muchos de los comportamientos propios del mundo artesanal persisten como sedimento de nuestras comunidades profesionales (Santoni, 1994, pág. 11).

Los maestros saben, pero a veces no saben que saben. Las Escuelas Normales forman en un saber práctico, pero los maestros en formación no logran explicarlo, no perciben que ese saber práctico les permite hacer. Una crítica que se hace a los

maestros es que se basan en un saber muy práctico, incluso se llega a expresar que lo que hacen quizás lo puede hacer cualquier otra persona, con otra formación.

Se les cuestiona la ausencia de teoría, de no contar con suficientes referentes. Efectivamente, el saber teórico permite identificar cuáles son los lentes que nos ponemos para explicar algo que pasó, no es solamente el sentido común, que ayuda mucho, sino es un sentido teórico para construir conocimiento. Y entonces cuando los maestros logran procesos de aprendizaje en los niños, no saben cómo pasó, simplemente sucedió, no lo pueden explicar porque no tienen referentes teóricos y porque además no es la intención del saber práctico, la intención del saber práctico es hacerlo porque eso resuelve las problemáticas del aula. Este es uno de los problemas que se enfrenta en la formación docente en las Escuelas Normales.

Retomando el planteamiento de que el docente desde su formación logra descubrirse otro, aquel que se piensa desde el pensar y sentir de los demás, en este caso, los niños y los padres de familia. Descubrirse ese otro, es dar cuenta de todas esas herramientas pedagógicas, una de ellas es la planeación, que es un aspecto decisivo en los procesos que configuran el arte del ser maestro.

La planeación aparte de ser una herramienta para orientar el trabajo del aula también apoya en la recuperación de la práctica. Contempla un espacio de acotación, de observaciones que le permitan al maestro en formación ir recuperando en ese momento lo que se hace, cómo se hace, es decir si se logró lo que estaba planeado y cómo, si no alcanzó el tiempo, si hubo necesidad de improvisar, para que eso sirva como referente para la reflexión de las sesiones.

Durante el proceso de planeación y preparación de la práctica; también se presentan varias problemáticas; primero que es un trabajo intenso y que requiere mucha dedicación tanto de los maestros en formación como de los formadores, es un proceso largo que generalmente no se le dedica el tiempo que requiere. Se resuelve de acuerdo con las miradas y recursos de los formadores y también de la institución, porque hay acciones que no se pueden realizar porque existen normas

y reglas establecidas en las escuelas primarias y en la BENM que limitan la intervención de los maestros en formación. Por otro lado, están las formas y estilos de planear de los formadores que son muy diversas, en algunos casos se prioriza la teoría, en otros el material de didáctico y también éste en sus distintas interpretaciones y usos en el aula; como apoyo visual, como ejercitación, para llenar espacios en los contenidos, y otras maneras de entenderlo. Otro rubro es la evaluación, algunos formadores le dan mucho énfasis y se centran en los procesos evaluativos, que también tienen distintas maneras de entenderse.

También está el caso de los maestros en formación que siguen la planeación al pie de la letra y son buenos aplicadores, y eso resuelve en una buena parte lo que se presenta en el aula; pero se deja de lado el conocimiento de la población y su contexto, es decir quiénes son los niños con los que se interactúa, cuáles son sus contextos y sus problemáticas, de tal manera que no basta con aplicar una planeación bien diseñada, sino aprender a mirar y escuchar lo que sucede en el aula para saber cómo se actuar en circunstancias específicas y realizar adecuaciones didácticas y/o pedagógicas, de contenidos curriculares y estrategias de comunicación y mediación en el aula.

La planeación es una manera de imaginar lo que va a ser realidad en el aula, evidentemente, es un proceso que involucra al maestro en formación, a los maestros responsables del trayecto de la práctica y a los maestros de otras asignaturas, ya que algunos de ellos participan de manera más directa en la elaboración de las planeaciones y en el desempeño de la práctica en las escuelas primarias. Sin embargo, quien se enfrenta a la realidad del aula, con o sin una planeación organizada, completa o que responda a las necesidades del grupo en cuestión, es el maestro en formación.

Indudablemente, es aquí donde se presenta un abanico de circunstancias antes, durante y después de la práctica. Maestros que no revisan las planeaciones, o el exceso de otros que no las autorizan, o bien enfrentarse a algunos maestros que los hacen repetirlas una y otra vez. O los extremos de exigir algún aspecto en

particular al momento de elaborarlas; un formato específico, procesos de evaluación también específicos o bajo ciertos criterios (que los maestros en formación muchas veces desconocen), materiales didácticos con ciertos requerimientos, argumentación de todos los aspectos que se incluyan (planeación argumentada). O en relación con los métodos para trabajar en el aula; sistematización, secuencias didácticas, proyectos, o algunos otros que incorporen elementos tomados de uno y otro.

Estas circunstancias ponen al maestro en formación en una encrucijada, lo lleva a momentos de estrés y de preocupación, inclusive de angustia. Porque finalmente debe resolver para el momento de enfrentar el aula, y lo hace. Y es en ese estar en el aula donde descubre, se enfrenta, entra en conflicto y empieza a abonar a sus saberes y a su experiencia los *qués* y los *cómos* del hacer docencia.

Otra herramienta muy necesaria es el uso del diario, escribir sobre su hacer, les permite a los maestros en formación, construir otra interpretación, indagar, investigar, para ver por qué. Y aquí se enfrentan a circunstancias diversas en relación, a cómo se elabora un diario, cómo se escribe, cómo se interpreta y cómo se recupera, que es un aspecto que se debe abordar con detenimiento.

Todo esto nos lleva a hablar de la complejidad, esta complejidad del ser maestro, todo lo que involucra; y lo que implica la reflexión de la práctica (dentro de este trayecto formativo) que tiene que ver con la práctica y con el análisis de la práctica. La reflexión de la práctica también es determinante en la formación y requiere se describa de manera detallada.

La formación de maestros, un oficio de y por el saber

En la BENM cada académico tiene una versión diferente de lo que es la formación inicial; algunos lo definen desde la docencia reflexiva; como un transitar de la Normal Básica a la licenciatura; otros desde la disciplinariedad; algunos más desde las respuestas que se logren dar dentro del aula. Estas distintas miradas crean

desconcierto acerca de lo que se forma en la BENM. Justo al descifrar estas miradas permitirá indagar qué es lo que en la formación inicial construye el oficio de ser maestro. Puesto que un oficio se manifiesta en el hacer y hacerlo con cuidado, con detalle, con dedicación, Santoni (1994) describe el saber del artesano como un saber técnico que interviene en la naturaleza, y que retoma distintos aspectos como el juego y el azar, y como esto le da connotaciones de disfrute, mostrando la importancia de recuperar esa conexión de deleitarnos al realizar nuestro trabajo como maestros.

Los *naturalia* (seres naturales que respetan las finalidades contenidas en su propia naturaleza) y *artificialia* (los seres que son transformados por la inteligencia del hombre en relación con determinados propósitos medievales) como tales se rodean de un halo mágico, de prodigio. Pero el hacer del artesano no se limita al prodigio, también participa de lo azaroso y el juego: no solo es *homo faber*, también es *homo ludens* que juega e inventa. Se da un innegable vínculo del placer con su labor y es aquí donde encontraremos uno de los más importantes aprendizajes para nuestro presente académico: la recuperación del vínculo del placer con nuestro trabajo, mediada por una mirada de asombro y juego, de descubrimiento y creatividad (Santoni, 1994, pág. 17).

Es esta combinación tan mágica, donde el goce y el deleite en lo que se hace, es lo que conforma y da estructura al trabajo realizado, pero que además en cada momento que se experimenta, uno se maravilla de lo que va realizando a su paso. Que ese hacer le permita a quien lo realiza; regocijarse, encontrarse, sorprenderse. Desde esta mirada, Santoni (1994) refiere al maestro artesano como el maestro de las artes, el del taller artesanal, que se asume como emblema de un sistema formativo probado; la experiencia artesanal se coloca a la altura de un valor pedagógico primario e insustituible.

La mirada nostálgica que se dirige a la experiencia artesanal procede de Locke y Rousseau, luego de Pestalozzi hasta llegar a Dewey y los desescolarizadores de nuestro tiempo, que veían con

preocupación la pobreza formativa de su presente y del mundo futuro, que es nuestro presente (Santoni, 1994, pág. 24).

El aprender haciendo se torna en una actividad paralela al aprender escuchando al otro. Hasta el siglo XVI el aprendizaje se centraba en la experiencia guiada como adiestramiento en donde se aprendían de forma directa los comportamientos de una determinada ocupación. Es decir, un modelo práctico que ha estado presente durante más de diez siglos en los procesos formativos, además la personalidad del alumno se basaba en el cuidado del aprendizaje intelectual y cognoscitivo, ya que se concentraba en el ejercicio práctico.

Es un hecho que la práctica pedagógica del humanismo transformará totalmente el ordenamiento educativo de los talleres artesanales, pero también corromperá su principio fundamental, puesto que ahí ya no se impondrá la actividad del hacer, sino la de escuchar e imitar las voces autorizadas del pasado y las no menos autorizadas de los nuevos maestros. (...) Nace la nostalgia, unida a un último intento por conservar la valiosa forma pedagógica de una fase históricamente superada que permitía una formación capaz de poseer la totalidad del proceso al abarcar todas las fases que comprendía desde el proyecto inicial hasta la conclusión del producto. La formación de los hábitos derivados de comportamientos repetidos, la cooperación con otros compañeros de trabajo, el respeto a rígidas reglas comunes, etc, a fin de dar cuentas, el carácter no individual, sino comunitario de la experiencia, fue exaltado tanto por Rousseau como por Goethe (Santoni, 1994, págs. 26-28).

El artesano educa en su hacer, porque construye miradas dialógicas en su arte que constituyen formas de concebir el mundo. Esta noción artesanal Santoni la recupera de Dewey:

Antiguamente arte y ciencia eran términos virtualmente equivalentes (...) las artes se dividían en artes “mecánicas” y artes “liberales” Los obreros se ocupaban exclusivamente de las artes

mecánicas y, por lo tanto, se encontraban muy abajo en la escala social. La escuela de la que aprendían sus técnicas era la de la práctica: es decir consistía en un tirocinio para los que ya poseían una habilidad y conocían los secretos del oficio. Los aprendices en esencia aprendían haciendo. (Dewey, 1952, en Santoni, 1994, pág. 63).

La escuela triunfa en esta perspectiva al anteponer una educación democrática y cada vez mejor, un nacer de la nostalgia por ese hacer en la formación artesanal, al introducir la idea de proyectos productivos como una educación frontera donde la escuela se ubicaba inmediatamente después de la iglesia, y cuyo maestro era el mismo herrero o el carpintero que dejaban el fuelle y el martillo para pasar a la enseñanza del leer, escribir y hacer cuentas, al aprender un oficio; donde las actividades técnicas representaban un todo pedagógico;

O sea, cuando la actividad en cuestión se “practicase [no] independientemente de los propósitos del descubrimiento y la prueba que por sí solos le confieren significado. En otras palabras, toda oportuna actividad se emplearía con un exclusivo fin pedagógico, exactamente al contrario de cuanto sucedía en la formación artesanal. En tal sentido más que “aprender haciendo” sería más preciso, “hacer aprendiendo. (Santoni, 1994, págs. 63-64).

La educación refleja en esta perspectiva las maneras de cómo aprende el aprendiz:

Así, el maestro, era un verdadero patriarca en la comunidad formativa, que a veces se ampliaba desde el taller hasta la propia casa, a la que acudían colegiados, aprendices y mancebos. Por ejemplo, algunos maestros establecían que el aprendiz, antes de aspirar al título de magister artis, debía realizar el periodo conclusivo del tirocinio, en estrecho contacto con los laborantes más expertos y comunicativos (...) A determinada altura del tirocinio, el aprendiz podía iniciarse en algunos grados de los secretos del oficio; debido a ello se le ponía en compañía de otros

laborantes antiguos y no del maestro en persona, para evitar que pudiera descubrirle otros secretos, que por el contrario debía permanecer absolutamente como tales (Santoni, 1994, pág. 94).

De esta manera un artesano, plantea el vínculo homo-faber/homo-ludens, lo que implica un hombre en permanente invención, siempre imaginando, recreando, es decir, el artesano crea, pero su estilo de crear está ligado a la invención, a la fantasía, grabando, imprimiendo un sello personal en cada creación, de tal forma que podemos vincular el trabajo del docente en formación que, al realizar su labor, imprime de igual manera un sello particular desde como mirar el aula a sus niños, y todo lo que se hace presente en este proceso. Así podemos dibujar muy concisamente al trabajo del artesano como único e irrepetible, una cualidad del legado de los artesanos. Resaltamos aquí principalmente lo que conlleva una producción artesanal, que expresa una producción personal, insólita, excepcional, que se puede establecer el vínculo con la formación docente, ya que el trabajo que emprendemos como maestros, requiere de una responsabilidad y un compromiso de hacer de nuestros estudiantes un trabajo artesanal, único y original, la práctica docente se distingue de otras profesiones porque requiere de aptitudes creativas dentro del proceso de producción misma.

Como tal, ser maestro es un oficio, que al igual que el artesano crea. Da sentido a su existencia en la perspectiva de la subjetivación que se da en la relación con el otro a través del saber de la experiencia en los aprendizajes y construcción de conocimiento.

Cuando hablamos de oficio, el primer referente es pensar en algo práctico, algo que se aprende haciendo, a las personas que desarrollan un saber acerca de algo lo que se aprende haciendo, que tiene que ver con la experiencia. Pero no es así de simple, no todas las personas logran realizarlo con éxito, porque para hacerlo bien, se deben desarrollar habilidades, habilidades que se van afinando al paso del tiempo, al hacer y hacer. Quien desarrolla un oficio con suma dedicación y cuidado, al grado que logra dominar ese hacer, se convierte en un artesano.

Siguiendo el planteamiento de Sennett (2009) y su definición del *artesano*, describe la artesanía como un impulso humano de hacer las cosas bien. Para el autor el artesano es básicamente un habilidoso y caracteriza la artesanía como “una habilidad desarrollada en un alto grado” que remite a un saber hacer referido a algo en particular. Quien domina un oficio con el continuo hacer no sólo logra “la habilidad máxima”, sino que en cada intento hay un impulso en hacerlo cada vez mejor, en mirar que en cada uno de esos intentos su obra mejora, lo que lo lleva a sentir satisfacción de lo que está haciendo, está comprometido con lo que hace, lo disfruta, enfrenta conflictos, dudas, retos y de manera continua busca alternativas para obtener mejores resultados. En la producción artesanal, pensamiento y acción (mano y cabeza; teoría y práctica) no se separan, sino que van unidas. (Sennett, 2009) Es el pensamiento, la reflexión, lo que sirve de sostén es lo que permite tensionar o poner en cuestión a nuestras acciones y decisiones. Es decir que un artesano está en un proceso continuo de pensamiento, su hacer, no es mecánico, ni rutinario, ni monótono. Es práctico, pero es un hacer pensado de manera constante, durante todo su proceso está consciente de que quiere lograr los mejores resultados. Este hacer, pensado y reflexionado le permite al artesano innovar, crear, buscar nuevas maneras de transformar lo que está haciendo, pero además libra con éxito los momentos de frustración y competencia.

El artesano explora esas dimensiones con habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra entre la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo avanza hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (Sennett, 2009, pág. 12).

Pero hay otro aspecto, el artesano mejora, crece, cuando se realiza como un oficio cualificado, cuando se desarrolla junto a otros, con otros, es decir de manera colaborativa. En palabras de Sennett (2009) la categoría del artesano representa como ninguna otra *la condición específicamente humana* que sería la del

compromiso con un tipo de trabajo que es especial en tanto que requiere de una habilidad puntual referida a una *realidad tangible* al mismo tiempo que despierta la expectativa de una recompensa emocional relacionada con el orgullo. De ahí la posibilidad de esta investigación acerca de que el maestro se hace en la práctica, estamos hablando del maestro artesano.

Volver los ojos a los modelos educativos artesanales puede hacernos re-conocer nuestro oficio de educadores en todo lo que encierra como posibilidad de acompañar al otro en su propio proceso de crecimiento; en el sentido formativo de la comunidad, que tan desdibujado se encuentra; en el impulso a la disciplina, no por ello exenta de divertimento, y al empeño con las tareas asumidas (Corzo, 2004, pág. 210).

Recuperar la categoría del maestro artesano, y hablar de todo esto que ya habíamos tocado, tanto sus saberes experienciales como otro tipo de saberes, nos permitirá de alguna manera visualizar el problema que hoy existe del ser maestro, ¿por qué es importante saber cómo se es maestro hoy en día? ¿cómo se hace el ser maestro? Deconstruir la urdimbre que nos permita saber todo lo que se teje, todo lo que involucra ser maestro y por qué, ante qué problemáticas, cuál es el problema que identificamos con respecto a lo que es hoy es un maestro.

Es en este hacer en la práctica del maestro donde se entra en un juego dialógico entre el saber que le da práctica y el saber teórico. Este saber que le da el mismo oficio y que quizás no es tan científico, no está tan legitimado por la institución, este saber no institucionalizado, pero es un saber que se hace en la práctica.

En una ecología de saberes se reconocen los saberes teóricos fundamentados, como los saberes prácticos, porque el arte se construye, esos saberes como artesanía, son el resultado de un recorrido cultural, recuperan y concentran un sinnúmero de experiencias, de tradiciones acumuladas, de conocimientos, de maneras de percibir el mundo.

En ese arte de construir, de tejer la urdimbre del saber, también nos vamos tejiendo, “en tanto que los saberes como artesanía, como productos histórico-culturales, concentran un cúmulo de experiencias, de tradiciones sedimentadas, de conocimientos, de formas de ver el mundo” (Corzo, 2004, pág. 206). Lo que significa hablar del maestro como un artesano, cuál es la problemática que se está viviendo y que no es un tema nuevo, sino es una cuestión reincidente, y como hoy con la pandemia queda al descubierto.

Y vale la pena retomar aquí el contexto actual que nos atañe a todos, tanto maestros como alumnos. Cómo enfrenta el maestro situaciones emergentes, porque son las situaciones de emergencia, las que permiten al maestro repensarse, reconstruirse en sí mismo, ese oficio de ser maestro está centrado en descubrirse él como maestro, no sólo centrarse en los contenidos y en lo que dice la norma, o en lo que le dictan autoridades y programas, sino que su actuar se centra en cómo descubre la docencia, siempre y cuando su mirada de maestro se haya basado en la pasión, en el hacer para transformar.

Nuevamente los maestros quedan expuestos ante una situación que sale de sus manos, la pandemia nos muestra una vez más que se requieren otros recursos y herramientas para interactuar y resolver el aula, partiendo de que el aula es el lugar que habitamos, y se convierte en un espacio virtual, es un momento en que el proceso metodológico se hace necesario recuperar, y de pronto queda completamente ausente. Porque en este proceso emergente el maestro tiene que echar mano de nuevos recursos, indagar, investigar, buscar nuevas maneras, y se convierte en un reto complicado, porque además están las problemáticas de nuestro sistema educativo, que también se ponen en evidencia. La emergencia de la pandemia puso de manifiesto que el maestro ha tejido o ha venido tejiendo durante este tiempo para acercar a los niños al saber, esos andamiajes que se necesitan para acercar a los niños al saber.

Pero toda esta circunstancia, también tiene que ver con la decisión de ser maestro, qué tipo de maestro queremos ser, podríamos decir que hay muchas maneras de ser maestro.

Los que son maestros porque llegaron a la escuela normal por equivocación o por sugerencia o por herencia familiar, pero que no encontraron su lugar en la docencia, son quienes siguen y se apegan al curriculum formativo de la Escuela Normal y están supeditados a qué les digan cómo hacerlo, que les den instrucciones en relación con lo que se debe hacer con los niños.

Hay otros, los que ingresaron a la escuela Normal y descubrieron que sí querían ser maestros, son quienes logran imaginar situaciones diferentes. Quienes en su formación se construyeron desde el oficio de ser maestro y encontraron la pasión; imaginan, idean crean, transforman.

Ser maestro es una decisión para toda la vida, quienes tomaron esa decisión, son maestros con creatividad, imaginativos, que no se quedan solo con lo que les dieron en lo formal, contenidos, estrategias o las herramientas que de manera cotidiana se utilizan en el aula, sino que averiguan, indagan, inventan, buscan nuevas maneras de resolver el aula.

En esa formación como oficio de saber, se recupera la experiencia como algo que acontece y da forma, de sentido a nuestras vidas, tanto en lo profesional como en la vida. Aquí algunos fragmentos de la experiencia de maestras de la escuela primaria durante la pandemia. Sólo como un interludio que permite mirar que la formación es la base de una construcción que permite a los maestros intervenir, accionar e improvisar en momentos cotidianos de vida como y en situaciones de emergencia como la pandemia Covid-19.

Dentro de este universo surgen dos grandes propuestas: Dar clases vía internet o trabajar con la programación de la televisión "Aprende en casa". ¿Vía internet? ¿Cómo?... Analistas y muchos profesores expresamos ideas en torno a este absurdo. No hay condiciones económicas, tecnológicas ni psicológicas para "continuar aprendiendo de acuerdo a contenidos y formas escolarizadas." Me pregunto si para estas propuestas tomaron en cuenta las posibles condiciones en que nos encontramos también los maestros y maestras. Siempre hablan de los niños y su protección, siempre hacen a un lado nuestra humanidad.

Yo podría intentar aprender rapidísimo los dichosos zoom y classroom, tan sonados en estos días, pero, pensándolo bien ¿Para quién? Durante los meses anteriores que hemos llamado de clases normales, sabíamos que sólo seis chicos del grupo tenían computadora con internet y dos de ellos impresora. Aproximadamente la mitad teléfono celular propio, otros el de sus padres y dos o tres ningún teléfono en casa.

¡No se me hace justo, no quiero ser yo quien discrimine a mis propios alumnos! ¿Por qué he de caer en el juego actual? Prefiero unirme al grupo de profesores de distintos niveles en todo el mundo, quienes manifiestan que la escuela es única y nunca podrá la tecnología suplantar las relaciones personales e interacciones en el aula en las que se generan los verdaderos aprendizajes.

Se me ocurrió, para hacer más coherente esta forma de trabajo, sentarme con mis alumnos a ver todos los programas, tomar nota de las preguntas y al terminar cada sesión, incluyendo dos asignaturas en cada una, mediante WhatsApp, reunimos para comentar sobre el contenido de los videos. De esta manera estuvimos en contacto la mayor parte de los integrantes del grupo, casi todos los días. Compartíamos las preguntas cuando no alcanzábamos a escribirlas. Obviamente, faltaban dos o tres, debido a los asuntos de familia, como en la escuela.

Fue así como, empezamos a sentirnos acompañados, compartiendo nuestras emociones primero, en torno a nuestras experiencias sobre la que para entonces llamábamos cuarentena (Elizabeth, PEP, relato 2021).

¿Qué es lo que significa el arte de ser maestro y qué es lo que está sucediendo en este momento de pandemia?, la búsqueda de nuevas maneras de resolver las problemáticas del aula, ponen al maestro en un lugar diferente a cada momento, a rehacer y repensar en aula ante cualquier situación.

Nuestras primeras reuniones pandémicas a nivel escuela, fueron estrambóticas, eran por WhatsApp. La mayoría, escribía sus opiniones, en lo personal, yo las grababa. Entre esas rarezas, fue como decidimos que toda la comunicación oficial con la comunidad escolar tenía que ser a través de comunicados y esos, me tocaba hacerlos a mí, en compañía de la directora. Siempre cuidamos que lo primero que leyeran al tener el comunicado frente a sus ojos, era que deseábamos que estuvieran bien, que los extrañábamos, que se cuidaran, que los abrazábamos a la distancia con mucho cariño.

Llegaba el fin del ciclo escolar. No podía pasar desapercibido el 19 de junio de 2020 (fin del ciclo escolar). Cómo se iban a ir los de sexto año sin su invitación, sin la lista de sus compañeros, sin las palabras de aliento para que el caminante hiciera camino al andar; cómo no iban a saber los niños de toda la escuela que estábamos orgullosos de ellos porque le estaban plantado cara a la pandemia. Así que de nuevo, a través de un video les susurramos que esta pandemia nos había quitado la oportunidad de reencontrarnos, de abrazarnos, de reír juntos, pero no nos había quitado la posibilidad de imaginarlos con sus playeras llenas de dedicatorias de buenos deseos por parte de sus compañeros; de verlos en los recreos con sus cuadernos solicitando a quien dejó huella en su corazón, les escribieran algunas palabras; de estremecernos porque los veíamos mirar con sus ojos llenos de lágrimas, expresándoles a sus compañeros, sin decir palabra alguna, cuánto los van a extrañar (Paty, PEP, relato 2021).

En el arte de ser maestro está el poner y volcar todo lo humano que somos, recrearse a partir de los retos de la vida cotidiana, dar respuestas a las problemáticas que se vayan presentando. Las tramas de la vida escolar y el fenómeno de la escolarización en la que están inmersos los maestros, de pronto los abrumba y pareciera que es la única manera de formar y desarrollarse socialmente, sin embargo, las posibilidades formativas son muchas y es importante explorarlas y rescatar lo que resulte pertinente.

Nuevo Zoquiapam, la comunidad donde trabajo, viven aproximadamente 2600 habitantes, el internet ha llegado a la población a partir de dos ciber que funcionan en el pueblo y de la empresa PROTOKOL que instala antenas de internet satelital, por medio de ellas los pobladores tienen acceso a la web a partir de la compra de fichas que duran una hora, de este modo los niños se han acercado a las redes sociales a través de los celulares de sus papás, viendo videos infantiles o también para platicar con sus padres o familiares que se encuentran en los EUA.

Se dio la noticia que no habría regreso a clases, y que el ciclo continuaría a distancia con un programa de la televisión denominado "Aprende en casa", ahí fue cuando hubo desconcierto sobre lo que haríamos, porque las familias de los alumnos, aunque cuentan con televisión en la comunidad no hay señal de televisión abierta, ahí tuve mi primer aprendizaje no contaba con los números de celular de los padres de familia, pues nunca antes había sido necesario. De a poco empecé a tener acercamientos con los niños a

través de WhatsApp, en junio envíe algunos trabajos en archivos de Word para que ellos los imprimieran, también imágenes de seriación o grecas para trabajar la motricidad. Cuando se anunció que el ciclo escolar finalizaría el 19 de junio, lo que represento mi segundo aprendizaje y lección al mismo tiempo, -no trabaje nada con los niños, ahora como evaluaré-.

Armada de los pocos conocimientos que tengo del programa Photoshop y de ideas que rondaban en mi cabeza, hice un pequeño cartel en el que resumí diversas actividades para trabajar en una semana. Al finalizar esta semana recibí 5 actividades de vuelta, las que me hicieron pensar que iba por buen camino. En la que los niños me decían:

- Estoy bien pero ya quiero regresar a clases, porque extraño a mis compañeros-
- Estos días he convivido con mi familia, voy al campo, juego con mis hermanitos-
- Lo que más extraño es jugar con mis compañeros-
- Extraño la escuela, porque no pudimos festejar a los niños, a las mamás, a las maestras.
- Quiero regresar a la escuela rápido.

Siendo este mi tercer aprendizaje, mis alumnos podía comunicarse conmigo a través de las redes sociales por lo que no debía desatenderlos.

En esta misma semana les pedí que me propusieran los proyectos que les gustarían trabajar, las ideas que me enviaron son:

El campo, la milpa y los cultivos

Los carros

Las plantas, los cactus.

Con estas propuestas empecé a trabajar el cartel de la siguiente semana, con un proyecto que se denominó “Conozcamos la milpa”, considerando que varios estaban acompañando a sus papás al campo y que la siembra apenas había pasado.

De este proyecto salieron cosas que no me hubiese imaginado, los niños pudieron resumir y platicar por medio de un video muy corto el proceso de siembra de la milpa, a la vez que aprendieron que es un cultivo de tres o más semillas que generalmente son: maíz, frijol y calabaza. Para ello les envíe algunos videos que explicaban como este sistema de siembra ha perdurado a través de muchas generaciones. Cada uno de los niños eligió una comida que se obtiene de la milpa para elaborar una receta. Misma que fue compartida con todos para hacer un recetario grupal.

Aun así, seguimos manteniendo el contacto, y los niños con las pláticas, porque aunque están en el mismo pueblo no se pueden reunir y es por eso que extrañan ir a clases.

Aunque fue una experiencia corta, tuve muy buenos frutos que me alientan a seguir acompañando a los niños, a distancia por el momento.

Es así como seguimos aprendiendo y desaprendiendo con la enseñanza a distancia, un reto para el cual no existen experiencias previas por lo que todo lo que se está haciendo a partir del ensayo y error es inédito, siendo un desafío a nivel mundial (Lucerito, PEP, relato 2021).

Que nos dice una maestra que aun sin certezas y en medio de la incertidumbre, toma lo que tiene en sus haberes de formación y experiencia y se atreve a reinventar y a aprender, a reaprender en medio de una situación incierta y desconocida.

La educación artesanal, reconoce y se centra en esa;

Educación encarnada y simbolizada en el maestro artesano, cuya enseñanza en una realidad compartida con el aprendizaje, permite que éste se forme; pues el contacto directo con la obra, síntesis del imaginario social, posibilita que ambos, maestro y alumno caminen uno junto al otro, en donde los tiempos no los marca la prima por las tareas express del no importa qué y cómo en un ambiente a ratos tranquilo, a ratos en conflicto; en el cual el interés primordial es formar-formándose (Corzo, 2004, pág. 45).

El maestro artesano se enfrenta con gusto al conflicto de su hacer, pero no sólo eso, sino sabe de cierto que debe aprender cosas nuevas, que sus alumnos son parte de ese proceso, que junto con ellos puede no sólo descubrir nuevas maneras de estar en el aula, sino que es necesario que aprenda a su lado, codo a codo para construir aprendizajes mutuos.

La Capellanía Guadalupe Etlá. Eran a la una de la tarde, mis 5 compañeras, el director y yo nos reunimos en un salón de la escuela para decidir si hacíamos caso o no, a la orden de la Secretaría de Educación Pública de suspender clases debido a la entrada del virus al país.

En mi comunidad habitan alrededor de 500 personas y su población proviene de diferentes partes del Estado. Cuando llegó el 20 de abril, comencé a sentirme mal, porque las noticias decían que no habría vuelta a la escuela.

Después el anuncio de la Escuela desde casa comenzó a ponernos en aprietos, algunas de nuestras dudas eran: ¿cómo mando más trabajos?, ¿cómo recibiré los trabajos que ya realizaron? Fue entonces cuando al comenzar a imaginar que mis estudiantes no habían hecho nada durante todo este tiempo porque muy poquitos me habían comenzado a enviar sus avances entendí que tenía que hacer algo más. Yo no había trabajado con copias con ellos, así que no estaban acostumbrados a hacer por sí solos ese tipo de ejercicios.

Entonces algo ocurrió al enviar mi primer audio por el chat, noté que cuando les escribía en el grupo contestaban las madres de familia que se conectaban, pero cuando empecé a enviar los mensajes de voz los niños comenzaron a contestar, es decir, no querían leer mensajes sino escucharlos, creo se les hizo más cercano.

Un jueves hice la cita para el siguiente lunes creí que nadie estaría conectado el lunes a las 11 de la mañana, para mi sorpresa Montse fue la primera en decir buenos día a todos, después se conectó Alexa, Ángel, Victoria, Rubén, Pavel... fueron como 6 ese día, leímos "De cómo Margarito se desduendó".

Más tarde hice un formato y se los envié, algunas mamás dijeron que no podían abrir el archivo así que les envié una foto, y bueno así fuimos sorteado las dificultades, cada día se conectó uno que otro, algunos días faltaron unos, pero Montse estuvo todos los días a las 10:59 conectada y lista para saludar y escuchar la lectura. Al final siempre preguntaban: y mañana ¿qué vamos a leer maestra?, lo cual me llenaba de felicidad. Cada día los niños se decían lo mucho que se extrañaban, lo mucho que querían volver a la escuela a verse, a jugar trompos, nunca mencionaron a hacer tareas y estudiar. Se saludaban y se despedían mucho, por momentos yo quedaba fuera de sus interacciones. Llegamos a estar contactados hasta diez niños y niñas, de 17 que conformamos el grupo.

Así que, entre la preocupación por el aprendizaje, lo estricto de los contenidos y la libertad de poder organizar cosas distintas fui planeando mis actividades como posibilidades que teníamos de investigar y movernos en el hogar. Para ello cada día les fui dando una pauta, que fue un tanto desorganizado, pero intenté darle un orden, primero elijan un animal, hoy elaboren 5 preguntas, ahora tienen tres días para buscar información, lo que se convirtió en una semana, y luego planeamos el video, y luego grabamos. Tenía miedo de todo y no sabía cómo iba a desarrollarse.

Así poco a poco fui recibiendo sus videos, que fueron muy buenos. Esto me ayudó a mirar quiénes no estaban en posibilidades de hacerlo: Ale hizo de los osos, Ángel los leones, Rubén las tortugas, Montse el cisne, Pavel el coronavirus, Luis los cocodrilos, Leonel las ardillas, Mérari los delfines, la mitad del grupo. El resto no había podido participar. Fue

entonces cuando decidí ir a sus casas, pues había niños que habían estado, pero había otros de los que no sabía nada, ni un saludo. Un día entero fue necesario, en la bici y un cubrebocas para llevar algunas hojas con ejercicios para que los elaboraran en casa. El caso más complicado es Omar a él, sí lo encontré, pero desde que llegué me hizo sentir que no era buena visita, a él, nunca le ha gustado la escuela y, no sabe leer. Su mami me dijo que no quería hacer nada y que, aunque tenían conexión tampoco quería saludar en el grupo. No supe cómo ayudarlo.

Llegó la noticia que me temía. No volveríamos a la escuela, el ciclo escolar se daba por terminado. Este año, asignar la calificación fue mucho más complicado pues después de tantas actividades también en el chat no supe cómo convertir eso en una calificación. Hoy dos de mis vecinitas Aracely de 9 años y Roxana de 7, Pavel y mis hijos han tomado el corredor, el patio, las camitas de siembra y mi habitación como áreas para aprender a convivir, a leer y a concentrarse con muchas cosas sucediendo alrededor.

Al final, no de la pandemia, sino de mi resignación de que nada volverá a ser igual, la adaptación que es una cualidad mía como migrante, como una persona sin identidad arraigada a una sola comunidad ha sido una salvadora en este mar de incertidumbre, pero inspirada en las ideas de mis compañeras y compañeros de la red que han sido la fortaleza para recuperar la alegría y el sentido de la vida en medio del miedo a la muerte (Olimpia, PEP, relato 2021).

Cómo recupera el aliento un maestro ante una situación incierta, como hace para volver a tomar el rumbo de la vida en el aula, aún sin aula, para hacerse entender y que sus alumnos se sientan acompañados.

El maestro artesano, involucra pensamiento y acción (mano y cabeza; teoría y práctica) no se separan, sino que van unidas. Es el pensamiento, la reflexión, lo que sirve de sostén y, a la vez, tensiona o pone en cuestión a nuestras acciones y decisiones.

Desde esta descripción de lo que es un artesano y ya inmersos en el plano de la enseñanza, que no ha sido nunca una tarea sencilla, y si además la entendemos desde la perspectiva de un oficio; se hace presente la posibilidad de interpelar a otros y sobre otros, de transformar, es decir, probar, experimentar, crear, inventar, innovar, re-crear en situación. Es saber moverse en el desconcierto e incertidumbre

que generan las escenas escolares actuales, sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo.

Además de capacidades, competencias, para el oficio de ser maestro se requiere vocación, en un contexto donde se ejerce desde la decisión individual de atender las necesidades sociales emergentes, propiciar la formación de ciudadanos íntegros que sean capaces de enfrentar las dificultades que presentara la nueva sociedad. Hoy ante la circunstancia de lo que enfrenta la escuela, ser maestro necesita una inversión personal de mucho compromiso.

En este tejer de la trama que da sentido al oficio de ser maestro, los sujetos que se forman en la Normal se descubren maestros en el transcurrir del ¿quién soy? al ¿qué soy? Un devenir entre las creencias, el saber y la experiencia, que constituyen espacios y no lugares entre lo formal instituido y la formación instituyente en la formación docente inicial. Y como tal, los saberes de la experiencia son saberes de oficio, esenciales en el hacer del quehacer de la docencia y el campo de la práctica. Del cómo se llega a ser lo que se es: el oficio de ser maestro. A medida que la subjetividad de los sujetos en formación, recuperan algunas voces que los representa en el sentido de lo humano: el reconocimiento de ese otro que nos permite un ser nosotros. Ese algo que constituye una ruptura entre el currículo instituido en la formación inicial docente y los escenarios y recovecos que permiten a los maestros en formación reconocerse humanamente en la docencia.

De aquí la importancia de esta investigación porque va a ayudar a comprender, que la docencia es una profesión compleja, y que es fundamental para el desarrollo de los niños y de la sociedad, y que sí contribuye a ese horizonte de comprensión. Quizá los programas cambien, de lo que se trata es que el sujeto se descubre maestro, porque desde la noción de sujeto el estudiante se deconstruye a sí mismo como maestro. Pensemos en esa deconstrucción como un modelo para armar donde primero hay que desarmar sus partes del todo y luego volverlas a armar, es decir que en ese proceso de deconstrucción lo que destejemos y volvemos a tejer es el oficio del ser maestro; incluso desde la dimensión del mismo sujeto, ¿quién

es? Esta deconstrucción del oficio de ser maestro desde lo que sucede en el aula, desde lo que ellos viven, lo que a ellos les preocupa en el momento en que inician sus encuentros dentro de la realidad educativa.

Por eso, esta investigación da cuenta de todo el tejido que representa y significa el oficio de ser maestro, porque en este oficio lo primero que tenemos que pensar es quiénes son los niños con los que trabajamos, en qué contexto viven, cómo viven y sobre todo cómo aprenden. Porque el maestro en formación ahora se enfrenta a niños diversos y a diferentes estilos de enseñanza donde se pone como parte fundamental del ser maestro aspectos como el control del grupo, el dominio disciplinar.

Y eso es lo que trataré de descubrir, qué es lo que hace que se asuma la docencia como el oficio de ser maestro, buscando documentar la experiencia desde formas narrativas (relato autobiográfico, narrativas del aula, entrevistas para hacer historias de vida profesional) de construir la realidad educativa de la formación de maestros en su etapa inicial. Aquello que le da sentido al sujeto para asumirse como ese otro.

Desde este panorama tan versátil de todo lo que implica ser maestro y como se vincula estrechamente con el oficio de ser maestro, podemos ahora dirigirnos a la metodología en este camino de la investigación, que como sabemos es determinante, porque la decisión de cómo la vamos a transitar, los pasos que vamos a seguir nos permiten llegar a buen puerto, obtener resultados válidos para nuestra investigación

CAPITULO IV. HERMENÉUTICA Y NARRATIVA

Este capítulo denominado *Hermenéutica y narrativa* se remite a construir la posibilidad de abonar a la interpretación desde la narratividad. Donde se contemplan escenarios que reconocen la experiencia como un campo de interpretación. Y por supuesto la narrativa como el arte de contar historias, donde se considera el orden epistemológico del modo narrativo de conocimiento, el conocimiento narrativo en el estudio de la acción humana es como un saber popular construido al modo hermenéutico narrativo, y su método de verificación es el relato (Bruner, 1988).

Comprender el mundo y lo que en él se vive y se piensa, es y ha sido una reflexión epistemológica. Es imprescindible para poder habitarlo y entrar en él, y para construir caminos de reconocimiento. Para comprenderlo se requieren de recursos y diferentes herramientas que a simple vista parecen cotidianas, comunes, simples, pero no lo son. Entender y descubrir el pensamiento que emerge y predomina desde el saber práctico, constituye sus diferentes formas de habitarlo. Sólo es posible habitar el mundo desde su cotidianidad, ese no lugar donde el acontecimiento emerge y se transforma en fenómeno, una realidad que, desde la narrativa, desde lo contado/narrado, es factible de ser recuperado para su estudio y comprensión. Pensemos entonces, en tantos mundos como formas de pensamiento existen. La importancia de construir en cada uno de ellos, una interpretación que nos permita su comprensión. Por ejemplo, en el mundo de la docencia, ¿qué lugar ocupa la práctica en términos de su hacer, su estar siendo? Una urdimbre que teje el sentido del oficio de ser maestro.

De tal forma que, referir la hermenéutica como una forma de interpretar para comprender, donde toda comprensión es interpretación y la comprensión radica en re-crear en uno mismo el sentimiento vivido por el autor, partiendo de sus expresiones.

El arte de contar historias en la perspectiva de la narrativa permite adentrarnos en el mundo escolar y el de la formación, con el propósito de recuperar la importancia

de la experiencia, de narrar la experiencia como un recurso para atrapar el tiempo y mirar la existencia.

Describir el vínculo entre narrativa e investigación educativa, nos da la posibilidad de recuperar el fenómeno educativo desde la experiencia de los actores. Los relatos e historias de vida de estas personas permiten a los investigadores entender su experiencia desde sus propias vivencias. Mostrando la narrativa como perspectiva epistemológica, podemos recuperar esas vidas narradas para dar cuenta de un abanico de posibilidades en lo que se refiere a la experiencia educativa. Narrativa, relato, experiencia, memoria y la vida misma están presentes de manera constante en esta investigación.

Este apartado en suma remite a un haz de miradas sobre la hermenéutica como forma de interpretación, y la narrativa como la construcción de la realidad, para comprender el entramado de la formación en ese oficio del ser maestro.

La hermenéutica: modos de interpretar para comprender

Comprender tiene que ver con interpretar. Esto nos lleva a pensar en que toda comprensión es interpretación. Es decir, que en lo que se ha llamado el arte de la interpretación la hermenéutica, constituye la fenomenología del tiempo, del existir, que retoma la escritura, el texto para descubrir los sentidos de la vida. Para Gadamer (2007, pág 364) “comprender significa primariamente entenderse en la cosa, y sólo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener con el mismo asunto”. La comprensión es el modo de ser del estar ahí, en cuanto ser y posibilidad de ser. El que comprende se comprende, se proyecta a sí mismo hacia la posibilidad de sí mismo.

Para construir una aproximación a la hermenéutica, una concepción tan complicada como sorprendente y determinante, retomo a Grondin (2003), quien hace un

recuento de algunos referentes que permiten plantear en términos de generalidades un acercamiento a la hermenéutica.

Cuando Grondin (2003, pág. 14), afirma: “Verdaderamente, uno de los posibles sentidos del término «hermenéutica» puede ser el de designar un espacio intelectual y cultural en donde no hay verdad, ya que todo es cuestión de interpretación”, refiere la universalidad del término, en donde los hechos no tienen cabida, solo las interpretaciones, de tal forma que podemos decir que la hermenéutica clásica se centra en este planteamiento.

En el hacer interpretativo de la hermenéutica, se reconoce que sus primeras manifestaciones están relacionadas a la interpretación de textos religiosos, de aquí avanzará a los textos literarios de la antigüedad. En estos contextos, la hermenéutica era un recurso para la comprensión de textos confusos, que tenían dificultades para ser leídos, que contenían ciertos pasajes difíciles de entender, y para los que se requería la reflexión de quien los debía interpretar o entender (Grondin, 2003).

Entendida así la hermenéutica como una función interpretativa, para comprender situaciones imprecisas, en esos casos la interpretación es un recurso de gran ayuda. Visto así, la hermenéutica es el arte de interpretar correctamente los textos. Lo que constituye un enfoque fundamental en la presente investigación, puesto que se requiere de construir una interpretación a los textos escritos derivados de la narrativa de relatos, registros y entrevistas que los sujetos construyen como una primera interpretación a lo que es la experiencia en las aulas y las escuelas, la experiencia del mundo escolar. Y de lo que deriva de una interpretación de la interpretación. En su recursividad metódica, Gadamer asume que “La palabra fenomenología no significa por lo tanto únicamente <descripción de lo dado>, sino que implica también desvelar aquello que sirve para ocultar, y que no tiene por qué consistir únicamente en falsas construcciones teóricas” (Gadamer, 2007, pág. 17).

Grondin (2003) señala tres grandes concepciones de la hermenéutica. En el sentido más simple, más cotidiano el término hermenéutica refiere a la interpretación de las ciencias del espíritu haciendo énfasis en la naturaleza histórica y lingüística de nuestra experiencia del mundo:

1. Sentido clásico, el arte de interpretar los textos:

Tenía sobre todo una finalidad esencialmente normativa: proponía reglas, preceptos o cánones que permitían interpretar correctamente los textos. La mayoría de estas reglas se tomaban de la retórica, una de las ciencias fundamentales del trivium (con la gramática y la dialéctica) y en cuyo seno podían encontrarse a menudo reflexiones hermenéuticas sobre el arte de interpretar (Grondin, 2003, pág. 7).

2. Con la aportación de Dilthey, la hermenéutica se convierte en “reflexión metodológica sobre la pretensión de la verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu (Grondin, 2003).
3. A partir de percibir la hermenéutica desde la metodología se transforma en filosofía universal de la interpretación (Grondin, 2003).

En esta diatriba de la hermenéutica, Grondin busca recuperar de Heidegger, Gadamer y Ricoeur, el sentido de que el mundo de vida es habitable en el texto, y que lo que se aprehende es el tiempo narrado, sólo la experiencia, lo vivido es lo que reconstruye el sentido de ser y estar, tratando de especificar la universalidad de la interpretación, y preguntándose por el giro interpretativo a partir del término sobre la existencia.

Heidegger, aun cuando defiende una concepción muy particular de la hermenéutica, en ruptura con las hermenéuticas clásica y metodológica: según él, la hermenéutica en principio nada tiene que ver con los textos, sino con la existencia misma, henchida ya ella misma de interpretaciones, pero que aquélla puede iluminar. La hermenéutica se encuentra entonces puesta al servicio de una

filosofía de la existencia, llamada a despertarse a sí misma. Se pasa así de una «hermenéutica de los textos» a una «hermenéutica de la existencia». La mayoría de grandes representantes de la hermenéutica contemporánea (Gadamer, Ricoeur y sus epígonos) se sitúan en la estela de Heidegger, pero no han seguido su «vía directa» de una filosofía de la existencia (Grondin, 2003, pág. 19).

En este planteamiento, la existencia es la relación entre el ser y el hacer, es decir, en el estar siendo. Uno, para saber quién se es, se despoja de todo lo que cree que es, para así dar cuenta de una concepción del ser. Al pasar la hermenéutica de la interpretación de los textos a la existencia, permite comprender la existencia de lo que se es, en el texto narrado, puesto que lo que impera es la existencia a través del tiempo, de lo narrado. Vista así, esta hermenéutica que asume el carácter de una filosofía universal de la comprensión va dejando de lado el terreno de una reflexión sobre las ciencias del espíritu y arriba a una intención universal.

De tal manera que la interpretación se vuelve cada vez más importante, como una manifestación de nuestra presencia en el mundo. Dejando atrás la hermenéutica clásica y retomando a Heidegger, la hermenéutica no se vincula solo con los textos, sino con la existencia misma. Con esto se hace evidente pasar de una hermenéutica de los textos, a una hermenéutica de la existencia (Grondin, 2008).

Desde su concepción clásica, la hermenéutica constituye el arte de interpretar, el método de interpretar, exponer, explicar. Un camino para llegar a la comprensión del sentido. Cuando buscamos interpretar las cosas, es porque tratamos de comprender su sentido, su significado y su alcance. Se trata de comprender el sentido que hay detrás de la expresión. Desde esta concepción clásica de la hermenéutica, se refiere el proceso de elocución, enunciar, decir, afirmar, y el de interpretación, esto es transmitir un significado en dos direcciones: pasar del pensamiento al discurso o arribar del discurso al pensamiento. Es decir que no es la interpretación como explicación del discurso, sino de las partes de la elocución misma, entendida como transmisora del sentido.

El término interpretación viene del verbo griego *hermeneúein*, que posee dos significados importantes: designa a la vez el proceso de elocución (enunciar, decir, afirmar algo) y el de interpretación (o de traducción). En ambos casos, se trata de una transmisión de significado, que puede producirse en dos direcciones: puede (1) transcurrir del pensamiento al discurso, o bien (2) ascender del discurso al pensamiento (Grondin, 2003, pág. 22).

Actualmente referimos la interpretación cuando vamos del discurso al pensamiento que lo sostiene, sin embargo, es pertinente mirar la elocución como un proceso hermenéutico de concordancia de significados, que establece la expresión o la traducción del pensamiento en palabras. Además, hay que agregar que el término *hermeneia* se utiliza para nombrar el enunciado que afirma algo. Aquí debemos detenernos en *el decir*, cada vez que algo es expresado, para su interpretación es menester interpretar el sentido de lo dicho, no sólo en el decir por decir, sino en el decir en su contexto, en su expresión, en su significado, buscar que es lo que se dice al decir algo.

No es casualidad que las principales reglas hermenéuticas provengan casi siempre de la retórica, el arte del buen hablar, que se basa en la idea de que el pensamiento que se quiere comunicar debe ser mostrado de manera contundente en el discurso.

Y éste es el caso sobre todo de la importante regla hermenéutica del todo y las partes, según la cual las partes de un escrito deben comprenderse a partir del todo que constituye un discurso y de su intención general, que es la inversión de lo que Platón presenta como una regla de composición retórica en su *Fedro* (264c): un discurso debe estar compuesto como un organismo vivo en el que las partes están ordenadas al servicio del todo (Grondin, 2003, pág. 23).

Resulta evidente que, para la interpretación correcta de los textos, la hermenéutica requiere dominar las grandes figuras del discurso, los *tropos* de la retórica. De tal

forma que los teóricos del pensamiento clásico de la hermenéutica casi siempre fueron profesores de retórica.

Para dar cuenta de esta apreciación de la retórica, Grondin (2003) recupera a Schleiermacher, para quien la hermenéutica es método, donde la comprensión se transforma en reconstrucción. Su tarea será “comprender el discurso igual de bien primero y luego mejor que su autor, reproducir lo más fielmente el proceso de la actividad de componer del escritor” (Grondin, 2003, pág. 33-34).

Schleiermacher se inspira abundantemente en la tradición retórica. Al comienzo de su hermenéutica, se lee, efectivamente, que «todo acto de comprensión es la inversión de un acto de discurso en virtud de la cual ha de hacerse presente a la conciencia aquel pensamiento que se encuentra en la base del discurso».1 Si es verdad que «todo discurso descansa sobre un pensar anterior», 2 no hay duda de que la primera tarea del comprender es reconducir la expresión a la voluntad de sentido que la anima: «Se busca en el pensamiento aquello mismo que el autor ha querido expresar» (Grondin, 2003, pág. 29).

La versión de hermenéutica que se expone es el concepto del arte del comprender, de aplicarse a una comprensión correcta, y de que la hermenéutica que se aplica de igual manera a todos los fenómenos de comprensión. Se explora la dimensión del discurso del otro, incluido el de quien es contemporáneo, que contiene un momento extraño, y es esto lo que debe ser comprendido, lo que me resulta extraño.

En el decir del otro, en tanto discurso, Grondin, hace tres postulaciones en torno a la hermenéutica: La primera en torno al lenguaje: “...Consagrada al lenguaje la hermenéutica se divide en dos partes: la interpretación gramatical que abarca todo discurso de una lengua dada y su sintaxis, y la interpretación psicológica que ve en el discurso la expresión de un alma individual...” (Grondin, 2003, pág. 28-29). La segunda que refiere a la comprensión: “...El trabajo de la hermenéutica no debe intervenir únicamente cuando la inteligencia se ve insegura, sino ya en los primeros comienzos de toda empresa que pretenda comprender un discurso...” (Grondin, 2003, pág. 32). Y la tercera que refiere a la autoría del discurso: “...Para comprender

bien un discurso y contener la deriva constante hacia la incomprensión, debo poder reconstruirlo a partir de sus elementos, como si yo fuera su autor...” (Grondin, 2003, pág. 33).

El trabajo de la hermenéutica consiste en la interpretación del otro como si fuera uno mismo. En la construcción gramatical del discurso, se busca apreciar la palabra de ese otro, entender a ese otro. Sin derivar en lo que uno quiere interpretar, sino en lo que el otro manifiesta de sí, de su esencia, de su existencia.

En esta consideración del arte de la interpretación, en su sentido metodológico, se concibe a la hermenéutica como la interpretación de las manifestaciones vitales fijadas por escrito, en un intento de interpretar para comprender. Donde el proceso de la comprensión consiste en recrear en uno mismo el sentimiento vivido por el autor del escrito, a partir de las expresiones plasmadas en el texto.

Ricoeur (2010, pág. 34) plantea que la tarea de la hermenéutica es doble, “reconstruir la dinámica interna del texto, y restituir la capacidad de la obra de proyectarse al exterior mediante la representación de un mundo habitable”. Esto quiere decir que, para comprender un texto, requerimos hacerlo nuestro a partir de lo que leemos del autor, pero tratando de recuperar la manera de cómo lo escribió, cuál es el proceso que lo llevó a ese momento. Esto es poner en el mismo plano; lo vivido, la expresión y la comprensión como el elemento fundamental de la hermenéutica.

La hermenéutica en términos de construir una interpretación que permita comprender todo fenómeno como la vida o en sí mismo recrear la vida. Como menciona Grondin (recuperando a Dilthey):

La vida se articula ella misma, dirá Dilthey, a través de múltiples formas de expresión que las ciencias del espíritu intentan comprender recreando lo vivido, de donde ellas brotan. Asentada sobre una filosofía universal de la vida histórica, la intuición de fondo de Dilthey, cargada de consecuencias, es que la comprensión y la interpretación no son solamente «métodos» propios de las ciencias

del espíritu, sino que traducen una búsqueda de sentido y de expresión, más originaria aún, de la vida misma (Dilthey en Grondin, 2003, pág. 42).

La hermenéutica al ser método de interpretación y comprensión permite construir una mirada sobre el entendimiento, es decir, un giro hacia el sujeto de la interpretación. Al comprender al sujeto se comprende su mundo de vida, su pensamiento. De ahí que, en esa dimensión de lo existencial, Heidegger (2002) da un giro a la hermenéutica, la hermenéutica cambiará de objeto, de vocación y de estatuto. Cambiará primero de objeto al no remitirse ya a los textos o a las ciencias interpretativas, sino a la existencia misma; se puede hablar, por consiguiente, de un giro existencial de la hermenéutica.

Este proceso de interpretación se transforma, interviene la fenomenología, como la investigación acerca del ser de los sujetos, así el ser se explica cómo fenómeno, es algo como un mostrarse en su *cómo*. El *cómo* del ser, es por su facticidad, un *cómo* hermenéutico. La fenomenología es definida por Heidegger (2002) como lo que se muestra, sacar a la luz, hacer que algo se haga visible en sí mismo, por sí mismo, de diferentes maneras. La hermenéutica de la facticidad, esta facticidad muestra la existencia concreta e individual. La hermenéutica de la facticidad refiere la filosofía que sostiene la existencia humana, pero no para sustituir la existencia misma, sino para construir *indicaciones formales*, que le otorgarán a esa existencia sus propias posibilidades de existencia. De acuerdo con Grondin (2003, pág. 47): "...incumbe a la existencia misma elaborar la hermenéutica de su propia facticidad, que en cierto sentido practica de manera más o menos inconsciente al vivir ya en el seno de determinadas interpretaciones..."

Al recuperar a Heidegger, Grondin (2003) recupera la pregunta esencial del *Sein*, ¿qué es el Ser? De tal manera que lo que se busca es el carácter de nuestro existir, el *Dasein*, que es el ser ahí. En el entramado, no de mirar al objeto, sino la relación consigo mismo, puesto que quien pregunta forma parte de la cosa misma por la que se pregunta. Dado que la facticidad es susceptible de interpretación, requiere

interpretación y además se vive siempre desde una específica interpretación de su ser, es una hermenéutica de ataque, que tiene la función de hacer el existir *Dasein*. Al preguntarse por el ser, sólo se es en el ser ahí, en la existencia del ser. Sólo se es en la existencia temporal (estar siendo). Somos tiempo, instante infinito, existencia del tiempo. Existimos -dice-de manera temporal:

Si la respuesta a la pregunta que interroga por el ser resulta así una serie de indicaciones o un hilo conductor para la investigación, ello implica que tal respuesta únicamente queda dada de una manera suficiente cuando gracias a ella misma se hace evidente la necesidad, fundada en la forma del <ser ahí>, de la específica forma de ser de la ontología hecha hasta aquí o el que ha presidido las indagaciones, éxitos y fracaso de ésta (Heidegger, 2002, pág. 29).

Cuando se pregunta por el ser, se concibe una pertenencia que es aprehendida a continuación como finitud del conocimiento. En este matiz negativo al término finitud, sirve para introducir la relación del sentido de pertenencia, la experiencia hermenéutica, donde la subjetividad eleva su pretensión de ser el fundamento último, aparece entonces la relación de pertenencia como finitud. Ricoeur recupera explora y fundamenta el término pertenencia:

Heidegger (2002) ha expresado esta pertenencia en el lenguaje del ser en el mundo. Ambas nociones son equivalentes. La expresión “ser-en-el-mundo” expresa mejor la primacía del cuidado sobre la mirada y el carácter de horizonte de aquello a lo que estamos ligados. El ser-en-el-mundo es el que precede a la reflexión. Al mismo tiempo, se constata la prioridad de la categoría ontológica del *Dasein* que somos sobre la categoría epistemológica y psicológica del sujeto que se establece. A pesar de la densidad del sentido de la expresión “ser-en-el-mundo”, he preferido, siguiendo a Gadamer, la noción de pertenencia que plantea de inmediato el conflicto con la relación sujeto-objeto y prepara la introducción ulterior del concepto de distanciamiento que es dialécticamente solidario con este conflicto” (Ricoeur, 2010, pág. 45).

Algo como renovar la existencia misma, el existir propio cuestionado, precisamente por ser hermenéutico, aborda su carácter de ser con posibilidad a conformar una atención. En palabras de Grondin: Se percibe la distancia que separa a Heidegger de la hermenéutica clásica: la hermenéutica ya nada tiene que ver con los textos, ¡tiene que ver con la existencia individual de cada uno para contribuir a despertarla a sí misma!” (Grondin, 2003, pág. 49).

La hermenéutica solo cumple su función a través de la destrucción, y si se tiene esta necesidad es porque la existencia pretende evitarse a sí misma.

No se trata, pues, de proponer una nueva moral, sino de invitar al *Dasein* a ser lo que es, un ser que puede estar «ahí» donde se toman las decisiones fundamentales que le van a su ser, pero que las más de las veces está en otra parte, distraído, lejos de sí (Grondin, 2003, pág. 50).

La pregunta por el ser es muy importante para la existencia misma. “...La tarea de una hermenéutica de la existencia será, pues, reconquistar («despertar» decía el curso de 1923) la existencia y su cuestión fundamental, el ser, contra su tendencia a ocultarse...” (Grondin, 2003, pág. 52).

Podría decirse que se trata de invitar al *Dasein*, a ser lo quien es, un ser que puede estar ahí, en el lugar donde se resuelve de manera contundente lo que es su ser, pero que generalmente está distraído, lejos de sí.

El <ser ahí> es ser fáctico, en cada caso, como ya era y lo que ya era. (...) El ser ahí es su pasado en el modo de su ser que, dicho toscamente, se gesta en todo caso desde advenir. El ser ahí, en su modo de ser en todo caso, y según esto también con la comprensión del ser que le es inherente, está envuelto en una interpretación tradicional de él y se desenvuelve dentro de ella. (Heidegger, 2002, pág. 30).

Al hacer énfasis en el olvido del ser, se determina de manera contundente que este olvido recae en el olvido de sí por parte de la existencia y de su duración, este doble

olvido solo se elimina si se recurre a la hermenéutica, dejando al descubierto: “El carácter hermenéutico de la fenomenología subraya que son dos las cosas que deben ser «anunciadas» a la comprensión del ser, que es la misma que la de nuestra existencia: 1) El auténtico sentido del ser y 2) las estructuras fundamentales de su propio ser (...) para despertar la pregunta por el ser, es necesario partir de una interpretación explicitante de la comprensión de ser, más o menos expresa, que es la comprensión de la existencia misma” (Grondin, 2003, pág. 53).

En la existencia se aloja una comprensión que se preocupa de sí misma, entonces la comprensión será definitiva para la hermenéutica. Pero ¿qué quiere decir comprender? Para Heidegger (2002) comprender algo, es ser capaz de una cosa, me implica, siempre como una posibilidad mía que se mejora, pero también que se expone. Comprender es poder algo y lo podido con este poder es siempre una posibilidad de sí mismo, un comprenderse. La interpretación es deslizar la comprensión como el haber, el ver y el entender, actos previos e inesperados.

Dos desplazamientos importantes se efectúan aquí respecto de la problemática clásica de la interpretación. Aquello que se pretende poner en claro no es en principio el sentido del texto o la intención del autor, sino la intención que mora en la existencia misma, el sentido de su proyecto. La interpretación ya no es aquí el «procedimiento» que permite acceder a la comprensión, de acuerdo con la estructura teleológica de la interpretación y de la comprensión que ha prevalecido en la concepción clásica de la hermenéutica. No, la interpretación es más bien esclarecimiento crítico de una comprensión que la precede. Primero hay comprensión, luego su interpretación, donde la comprensión acaba comprendiéndose a sí misma y haciéndose cargo de sus anticipaciones (Grondin, 2003, pág. 56).

Cuando los maestros en formación se descubren otros, cuando no saben qué hacer, cuando ya no son lo que aparentan, cuando son esos otros que los demás llaman maestros en periodos de práctica en las aulas y las escuelas, descubren las relaciones y los acontecimientos. Hace falta una mirada hermenéutica para saber

quiénes están siendo desde ese hacer escolar. No son objeto de estudio, son sujetos que dicen su hacer desde el sentido práctico, desde lo que para ellos es el mundo de la docencia, donde su mundo de vida se trastoca. Ese haz de relaciones, de actos de significado, son tramas de significación que en tanto urdimbre cultural dan sentido al oficio del ser maestro, eso que les da existencia a los maestros en formación, lo que se es. La existencia se entiende desde una experiencia concreta, un punto de vista definido y una concepción específica. Toda comprensión se alcanza, se construye desde la base de determinadas anticipaciones. Pareciera que no es factible una interpretación objetiva, neutra, si partimos de que toda interpretación no es más que la construcción previa.

Lo definitivo para Heidegger (2002) no es salir del círculo, sino entrar en él de forma correcta, es decir que, para él, la primera tarea de la interpretación no es aceptar los prejuicios autoritarios, sino transformar la estructura de anticipación del comprender a partir de las cosas mismas. “La máxima hermenéutica de Heidegger consiste, pues, en poner de relieve la estructura de anticipación de la comprensión en vez de hacer como si no existiera” (Grondin, 2003, pág. 59-60). Para Heidegger (2002) la interpretación es un ejercicio de rigor, de autocrítica. Se centra en indagar de otra manera el ser, menos poderosa por el principio de la razón. Su hermenéutica prolonga el punto de vista, con la finalidad de hacer énfasis en los supuestos de la concepción metafísica del ser, pero en nombre de otro pensamiento, más original, más cuidadoso al surgimiento del ser. “Ser y tiempo había dicho ya que la tarea de la hermenéutica era anunciar a la existencia el sentido del ser” (Grondin, 2003, pág. 61).

La pregunta que interroga por el sentido del ser se plantea en tres aspectos: El “ser” es el “más universal” de los conceptos. El concepto de “ser” es indefinible el “ser” es el más comprensible de los conceptos (Heidegger, 2002, pág. 12-13).

La hermenéutica del acontecer de la comprensión. Con Gadamer, la concepción filosófica de la hermenéutica se fortalece y se define, la verdad no es solo cuestión

de método, éste se establece entre el espacio que hay entre el que observa y el objeto observado. Su hermenéutica filosófica, ubica a la interpretación como un modo de ser representativo del ser humano, y se muestra en el escenario filosófico como una ontología con intenciones de universalidad; la interpretación cercana a la comprensión, el lenguaje, la tradición, y demás estarán presentes en toda conexión hombre mundo. Con esto el entendimiento es interpretación. La razón humana se convierte en razón interpretativa, se funda la universalidad de la hermenéutica (Grondin, 2003).

Ante toda interpretación es imprescindible establecer eso que se denomina anticipaciones constitutivas, es decir, eso que se anticipa para encontrar lo que se busca. Sin estas anticipaciones la comprensión pierde toda razón de ser, toda pertinencia. Puesto que no hay interpretación que no esté guiada por una comprensión. Gadamer va a incorporar el término de experiencia, como eso vivido que jamás se olvida, pues pasa a formar parte de la memoria, es decir, de la existencia, ese definir del problema hermenéutico, en su búsqueda de otro saber distinto de la ciencia metódica. “Lo vivido (*das Erlebte*) es siempre lo vivido por uno mismo” (Gadamer, 2007, pág. 97). Se habla de la vivencia en cuanto que no sólo es vivido, sino que se ha conferido un significado duradero.

La vivencia al mismo tiempo es unidad de significación y unidad de sentido. Al respecto Gadamer afirma:

Enlazando con la caracterización cartesiana de la *res cogitans* determina el concepto de la vivencia por la reflexividad, por la interiorización, e intenta justificar epistemológicamente el conocimiento del mundo histórico a partir de este modo particular de estar dados sus datos. Los datos primarios a los que se reconoce la interpretación de los objetos históricos no son los datos de la experimentación y medición, sino unidades de significado. Esto es lo que quiere decir el concepto de vivencia: las formaciones de sentido que nos salen al encuentro de las ciencias del espíritu pueden aparecérsenos como muy extrañas e incomprensibles; no

obstante, cabe reconducirlas a unidades últimas de lo dado en la conciencia, unidades que ya no contengan nada extraño, objetivo ni necesitado de interpretación. Se trata de las unidades vivenciales, que son en sí mismas unidades de sentido (Gadamer, 2007, pág. 102).

De esta manera la vivencia se distingue por su intencionalidad, se le valora como vivencia cuando se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. Aquello, desde los contextos autobiográficos, que puede ser denominado vivencia se constituye en el recuerdo. Nos referimos con esto al contenido de significado permanente que posee una experiencia para aquél que la ha vivido. “Lo vivido es siempre vivido por uno mismo, y forma parte de su significado el que pertenezca a la unidad de esta <<uno mismo>> y manifieste así una referencia inconfundible e insustituible” (Gadamer, 2007, pág. 103). La experiencia como lo vivido: el recuerdo que manifiesta la significación.

Al referirse a la experiencia artística, Gadamer (2007) indica que la obra de arte no proporciona solamente un gozo estético, es ante todo un encuentro con la verdad.

En la vivencia del arte se actualiza una plenitud de significado que no tiene que ver tan sólo con este o aquel contenido u objeto particular, sino que más bien representa el conjunto del sentido de la vida. Una vivencia estética contiene siempre la experiencia de un todo infinito. (Gadamer, 2007, pág. 107).

Para encontrarse con la verdad en el caso de la obra de arte, es partir de la noción de juego, es dejarse prenderse por su juego. El juego afirma Grondin:

Nada tiene de puramente subjetivo para Gadamer. Muy al contrario, el que juega se halla más bien arrebatado por una realidad que le sobrepasa (...) Al tratarse de una obra de arte, el «juego» se condensa en una figura, una obra que cautiva y que la hermenéutica me descubre algo esencial, que se refiere a lo que es, pero que se refiere también a mí. Se refiere a lo que es porque es un plus de realidad que se presenta en una obra, es decir, una realidad más

potente y reveladora aún que la realidad misma que aquélla representa, pero que es mejor conocida a través de ella (Grondin, 2003, pág. 74).

Este encuentro con la verdad es al mismo tiempo un encuentro con uno mismo. Hay ahí una verdad de la que yo participo, porque la obra me interpela siempre de manera única. Una obra se construye de algún retazo de la realidad, de una vivencia, de un recuerdo, de una experiencia. Luego entonces, esa verdad es un encuentro conmigo mismo, en un espacio y tiempo, en un existir narrado. En palabras de Grondin:

Es preciso distinguir la verdad de la que habla Gadamer de la concepción pragmatista de la misma, que reduce la verdad a lo que se me muestra como útil: no es la obra la que debe plegarse a mi perspectiva, sino, al contrario, es mi perspectiva la que debe ensancharse, incluso metamorfosearse, en presencia de la obra. (...) Se refiere a lo que es porque es un plus de realidad que se presenta en una obra, es decir, una realidad más potente y reveladora aún que la realidad misma que aquélla representa, pero que es mejor conocida a través de ella. De este modo, el cuadro Dos de mayo de Goya, que muestra a unos pobres campesinos españoles fusilados a quemarropa por las tropas francesas, me descubre cómo es la realidad de la invasión de España intentada por Napoleón. Este encuentro con la verdad encarna al mismo tiempo un encuentro con uno mismo. Hay ahí una verdad de la que yo «participo» (recordando de nuevo a Bultmann), porque la obra me interpela siempre de manera única. (Grondin, 2003, pág 75).

En esta concepción de juego como la construcción de sentido cuando uno se encuentra consigo mismo. Al respecto Gadamer afirma que:

Cuando hablamos del juego en el contexto de la experiencia del arte, no nos referimos con él al comportamiento ni al estado de ánimo del que crea o del que disfruta, y menos aún a la libertad de una subjetividad que se activa a sí misma en el juego, sino al modo de ser de la propia obra de arte. (Gadamer, 2007, pág. 145).

En la experiencia del gozo estético de la obra, uno se reconoce a sí mismo, transforma la realidad, en esa idea de la transfiguración, uno ya no es el mismo, también nos transforma a nosotros. La obra de arte siempre nos dice algo así, como has de cambiar tu vida. Ese es el sentido de los relatos autobiográficos, narrarse a sí mismo, transfigurar su ser y existencia, para ser otros. Porque lo que se narra, no es la vida, la realidad, sino la experiencia, la vivencia que vive en cada uno.

Como nos ha enseñado la experiencia del arte, la comprensión es una experiencia tan fusional que ya casi no puede distinguirse entre lo que concierne al objeto y lo que concierne al sujeto que comprende. Ambos se «fusionan» entonces en un encuentro logrado de sujeto y objeto, donde se puede reconocer la versión gadameriana de la *adaequatio rei et intellectus*, de la adecuación de la cosa al pensamiento, que constituye la definición clásica de verdad. (Grondin, 2003, pág. 84).

Comprender es tarea esencial de la hermenéutica. La interpretación constituye una finitud radical, una posibilidad entre otras para la comprensión de la existencia, el modo de ser de la comprensión en sí misma. Grondin (2003) afirma que la interpretación es una forma de traducción de la experiencia humana, para ello:

Hay que traducir el texto extranjero, pero esto sólo es posible aplicando los recursos de la propia lengua. De modo que es erróneo asociar la aplicación del intérprete a una forma de arbitrariedad subjetiva. Este modelo de la traducción no es irrelevante, porque hace aparecer el elemento «lingüístico» de toda comprensión con el que se completa Verdad y método. (...) Comprender es traducir un significado o ser capaz de traducirlo. Esta traducción implica la actualización lingüística del significado. Gadamer saca la conclusión de que el proceso de la comprensión y su objeto son esencialmente lingüísticos. Aquí hay dos tesis. La primera es que la comprensión es siempre un proceso «lingüístico» (Grondin, 2003, pág. 85-87).

Hablar de una hermenéutica, es describir la forma de realizar la misma interpretación comprensiva, es decir, tomar distancia de las ocurrencias propias, no dejar imponerse por la previsión ni la anticipación, sino asegurar la elaboración del tema desde la cosa misma. La descripción como tal será evidente para cualquier intérprete que sepa lo que hace. El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. La hermenéutica consiste en el arte del comprender, cuyo giro es hacia la comprensión; en el caso de esta investigación, tiene por objeto pensar que el saber práctico que se busca recuperar de las narrativas no es algo secundario, es en todo caso una manera determinada de sustraer un saber, de un ser ético, un estar siendo. El que quiere comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejarse decir algo por él. Gadamer opina que “Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto” (Gadamer, 2007, pág. 435).

La experiencia es en primer lugar siempre experiencia de algo que se queda en nada: de que algo no es como habíamos supuesto. “El que experimenta se hace consciente de su experiencia, se ha vuelto un experto: ha ganado un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse para él en experiencia.” (Gadamer, 2007, pág. 429). La experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una observación. La experiencia enseña a reconocer lo que es real. Gadamer destaca el término *la experiencia del tú*, que en esta contribución permite construir la comprensión del otro:

La experiencia del tú tiene que ser algo específico por el hecho de que el tú no es un objeto, sino que él mismo se comporta respecto a uno. En este sentido los momentos estructurales de la experiencia tienen el mismo carácter de persona, esta experiencia es un fenómeno moral, y lo es también el saber adquirido en esta experiencia, la comprensión del otro (Gadamer, 2007a, pág. 434).

En este sentido, una manera distinta de experimentar y comprender al tú consiste en que es reconocido como persona, pero que, a pesar de incluir a la persona en la

experiencia del tú, la comprensión de éste sigue siendo un modo de la referencia a sí mismo. “La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no hay ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí” (Gadamer, 2007, pág. 438). En esta apertura al otro, Gadamer introduce la noción del saber práctico como una forma de saber distinta que nos lleva hacia el horizonte de la comprensión, al respecto plantea que:

El saber práctico, la phrónesis, es una forma de saber distinta. En primer lugar, está orientada a la situación concreta; en consecuencia, tiene que acoger las <<circunstancias>> en toda su infinita variedad. Y esto es también lo que Vicodestaca explícitamente. Es claro que sólo tiene en cuenta que este saber se sustrae al concepto racional del saber. (...) En este sentido la phrónesis es en Aristóteles una <<virtud dianoética>>. Aristóteles ve en ella no una simple habilidad (Kdynamis), sino una manera de estar determinado el ser ético que no es posible sin el conjunto de las <<virtudes éticas>>, como a la inversa tampoco éstas pueden ser sin aquélla (Gadamer, 2007a, pág. 51).

En la comprensión, se desliza la noción del saber que no se sabe, es decir la esencia de la pregunta. Es menester que en toda pregunta exista cierto sentido, una orientación. El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado. La lógica no está en la respuesta sino en la pregunta, puesto que la pregunta es en sí respuesta, en el entendido que toda respuesta alude al sentido de la pregunta, esta es en sí la experiencia hermenéutica, puesto que preguntar es más difícil que responder. Porque el comprender es en realidad un preguntar. A medida que comprendemos algo surgen más preguntas. En todo caso, en el horizonte de la comprensión, se reconfigura el arte del preguntar.

La Narrativa y el arte de contar historias

La experiencia en tanto fenómeno da cuenta de la existencia a través del tiempo. Una manera de aprehender el tiempo para mirar la existencia es narrar la

experiencia. No se narra la realidad sino la experiencia. Lo narrado representa una existencia temporal. ¿Qué es una vida narrada? ¿De qué manera la intersubjetividad en lo narrado da cuenta de la relación de unos con otros, de la trascendencia del para otro, del resignificarse? ¿En qué medida se construye la validez de la cualidad narrativa de la experiencia y de una vida humana? Podemos construir mundos en diversas formas. Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren éstos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos. Esas características nos ayudan a recordarlos. Además, una forma narrativa clara los hace generalizables y aplicables a una vasta gama de situaciones.

La narrativa y el juego de contar historias son vehículos para producir y comunicar el sentido cultural de la experiencia humana. La narrativa es un lugar para descubrirse otro. Su trama narrativa no es ya el saber del otro, es el saber de uno. Porque en ese arte del contar historias, el sujeto se descubre como persona con un conjunto de emociones, deseos, anhelos, nostalgias, intereses, aciertos, expectativas, frustraciones y saberes. A través de la experiencia narrada el sujeto construye un retorno a sí mismo. La fuente de la que se han servido todos los narradores es precisamente la experiencia que se difunde de boca en boca. Y los que han dejado historias por escrito, como narradores anónimos. La imagen de narrador adquiere su completa estructura cuando se logran combinar ambas.

En el arte de contar dice Benjamín “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, 2001, pág. 115). Las historias nacen del saber de la experiencia, y la sabiduría de la vida. Esto se traduce en que el narrador, al igual que el artesano, imprime su huella en la artesanía, en su narración sedimenta la experiencia vivida, en lo narrado persiste esa huella propia del narrador. El arte de

narrar consiste en tener algo que contar de sí, encontrar la escucha atenta de alguien y lograr mantener su atención.

En esta forma de narrar, de narrar sucesos que forman historias constituye una nueva forma de "... admirar, esto es, de dirigir nuestro entendimiento a la contemplación de lo más profundo y sutil de la entidad del hombre, así como de las infinitas formas de representación imaginaria – es decir, visible e intuible - de nuestra aventura humana..." (Perus, 2012, pág. 18). La narrativa es un recurso entre la memoria y el olvido, es la construcción del recuerdo que subyace en la memoria para reconstruir una realidad narrada. En ese contar de historias, la experiencia es la vivencia que no se olvida. "Las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. Para ello, la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los «textos» de la vida..." (Van-Manen, 2003, pág. 22)

La experiencia vista como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido.

La experiencia en la narración no puede ser una mimesis de la acción sin ser también una mimesis de seres actuantes, que son en el sentido amplio que la semántica de la acción da a la idea de agente, seres que piensan y sienten; mejor: seres capaces de expresar sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. Luego entonces, ser sujeto de experiencia es ser sujeto de cultura, es ser sujeto histórico, es ser en el tiempo. *Ser en el tiempo es ser medido por el tiempo en sí y en su existencia.*

Se dice que cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo, pensando en un narrador que viene de lejos, sin embargo, también se puede escuchar con atención

y goce a aquellos que permanecieron en su lugar de origen y saben de sus tradiciones e historias.

Para Benjamin (2001) la narración es un acto oral y colectivo. La concepción del narrador está dada por el acto de viajar, de estar ahí, de tener algo que contar. Es un contar de boca en boca que dan cuenta de un mundo exterior, la imagen del mundo ético. A lo largo de la historia el narrar ha sido una actividad social y cultural. A pesar de que el término de narrador nos parezca tan habitual, no lo percibimos en toda su magnitud, sino que más bien está cada vez más distante de nosotros. "...Presentar a un Lesskow como narrador, no significa acercarlo a nosotros. Más bien implica acrecentar la distancia respecto a él. Considerado desde una cierta lejanía, riman los rasgos gruesos y simples que conforman al narrado..." (Benjamin, 2001, pág. 111). De pronto es cada vez más difícil que alguien logre narrar algo con honestidad, con lealtad. Casi siempre se acude al recurso de extender la plática, cuando se percibe el deseo de escuchar una historia. Cuando Benjamín (2001) se refiere al fin del arte de la narración, refiere lo cada vez más complicado y lejano de narrar una experiencia. Que se cierre esta oportunidad, no es nada simple, porque está delimitada en nosotros como una habilidad desde tiempos remotos, desde siempre ha sido una condición que nos parecía tan propia, intransferible y por lo tanto segura, esta oportunidad nos está siendo negada; la facultad de intercambiar experiencias.

Dar cuenta del acto de narrar a lo largo de la historia, Benjamin esboza una idea central:

La extensión real del dominio de la narración, en toda su amplitud histórica, no es concebible sin reconocer la íntima compenetración de ambos tipos arcaicos. La Edad Media, muy particularmente, instauró una compenetración en la constitución corporativa artesanal. El maestro sedentario y los aprendices migrantes trabajaban juntos en el mismo taller, y todo maestro había sido trabajador migrante antes de establecerse en su lugar de origen o lejos de allí. Para el campesino o marino convertido en maestro

patriarcal de la narración, tal corporación había servido de escuela superior. En ella se aunaba la noticia de la lejanía, tal como la refería el que mucho ha viajado de retorno a casa, con la noticia del pasado que prefiere confiarse al sedentario (Benjamin, 2001, pág.113).

Uno de los aspectos peculiares de muchos narradores, es una tendencia hacia lo práctico, esto nos muestra que toda narración para ser auténtica tiene que proporcionar por sí misma, de forma oculta o directamente su utilidad; puede ser como moraleja, o como indicación práctica, pero también puede ser como enseñanza o regla de vida. En una u otra situación, el que narra es un hombre que ofrece consejos para el que escucha. Aquí podemos hablar del consejo, no tanto como una respuesta a una situación específica, sino que emerge de manera natural de la narración misma, y puede ser recuperado y escuchado para la vida misma. “El consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida. El arte de narrar se aproxima a su fin, porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo”. (Benjamin, 2001, pág. 114-115)

La narración en su entramado cultural constituye un saber artesanal, de acuerdo con Jorge Chona:

Al igual que un artesano imprime su huella en la artesanía, la narración acuña la experiencia vivida y en lo narrado persiste la huella del narrador. El arte de narrar es aquel que desarrolla el narrador, alguien que tiene algo que contar y logra mantener la atención del escucha. A los niños la felicidad se les presenta por primera vez en el cuento, escuchan al narrador de cuentos y entonces son dichosos. El hombre está lleno de narraciones, pero no las cuenta, a pesar de que son narraciones colectivas como la experiencia del cine, del teatro o de la literatura. En muchas de estas experiencias existe un rasgo de libertad, pues no tiene que construir explicaciones, sino simplemente vivir otras experiencias. El hombre maduro solo experimenta esa complicidad con el hombre liberado, cuando es feliz, lejos de las angustias, miedos e

inseguridad que le impone hoy la modernidad. Entonces el arte de narrar recupera su carácter social (Chona, 2016, pág. 213).

Y cuando el arte de narrar se aproxima a su fin, refiere a que poco a poco esa sabiduría se ha ido perdiendo, la que en antaño se expresaba de manera espontánea ante una situación, con la intención de dar al otro, de otorgar algo que se sabe, un conocimiento que se ha adquirido a través de un proceso en donde se conjuntan conocimientos, saberes, y experiencia.

El más temprano indicio del proceso cuya culminación es el ocaso de la narración, es el surgimiento de la novela a comienzo de la época moderna. Lo que distingue a la novela de la narración (y de lo épico en su sentido más estricto), es su dependencia esencial del libro. La amplia difusión de la novela sólo se hizo posible gracias a la invención de la imprenta (Benjamin, 2001, pág. 115).

La novela es la recapitulación, la unidad de una vida, de un acto, de un protagonista, y pretende y aguarda la permanencia. En cambio, la narración anhela la memoria, con un conjunto de eventos y una pretensión secreta por lo efímero.

Escribir una novela significa colocar lo inconmensurable en lo más alto al representar la vida humana. En medio de la plenitud de la vida, y mediante la representación de esa plenitud, la novela informa sobre la profunda carencia de consejo, del desconcierto del hombre viviente. Contrariamente, la novela educativa no se aparta para nada de la estructura fundamental de la novela. Al integrar el proceso social vital en la formación de una persona, concede a los órdenes por él determinados, la justificación más frágil que pueda pensarse. Su legitimación está torcida respecto de su realidad. En la novela educativa, precisamente lo insuficiente se hace acontecimiento (Benjamin, 2001, pág. 115).

De todo lo que acontece, la mayor parte concede espacio a la información y una mínima parte lo puede aprovechar la narración, porque un fragmento importante del arte de narrar está precisamente en retomar una historia espontánea, libre de

explicaciones. Lo fantástico, lo asombroso está contado con la mayor precisión, sin que se oriente al lector sobre la trama de lo que ocurre. Cuenta con toda la autonomía de entender desde su propia mirada, y de esta manera la narración alcanza una extensión de vibración, de movimiento que le falta a la información, es estática y hasta podríamos decir que fría, mientras no se mueva, cuando se retoma a través de una conversación. En esta perspectiva, Jorge Chona apunta:

Para Benjamin (2001, pág. 115) “Escribir una novela significa colocar lo inconmensurable en lo más alto al representar la vida humana”. Porque, ¿qué es la vida humana?, ¿la experiencia humana? Y es que lo que se narra es el mundo de la vida, es decir aquello de lo que formamos parte y nos hace ser, porque somos a partir de la experiencia, de la forma en que nos relacionamos con el mundo del cual formamos parte. Benjamín (2001) plantea que precisamente el arte de narrar radica en referir una historia libre de explicaciones. No es que en el arte de narrar se elimine toda explicación, sino que no es el objeto central de su hacer, sino del contar, el interpretar para abonar a la comprensión. Todo mundo se apresura a explicar el porqué de las cosas, pero no se plantean acerca del sentido de la existencia del porqué de las cosas, porque para la ciencia es más importante dar cuenta de hechos, causas y consecuencias, dejando de lado que a todo conocimiento le antecede una experiencia. Luego entonces, aunque para no pocos la narración carece de objetividad, puesto que está tiene su origen en la subjetividad, esencia y sujeción del individuo, de la persona que narra. Puesto que “...el narrador vive la huella, su relato mismo es la traza, el indicio” (Monteleone, 2013:12), entonces en los relatos contados una y otra vez, emergen las marcas, los rastros, las huellas de aquello que trasciende a lo colectivo, porque ese algo que se cuenta nos pertenece a todos nosotros, porque la narración tiene una fuerza configuradora de la existencia en su dimensión colectiva. Benjamín (2001:118-119) dirá que “Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuando más olvidado de

sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado el don de narrarlas. Así se constituye, por lo tanto, la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara el entorno de las formas más antiguas de la artesanía (Chona, 2016, pág. 214).

Los primeros contadores verdaderos fueron los contadores de cuentos y leyendas. Para Benjamin (2001) el primer narrador de los griegos fue Heródoto, mediante el relato:

Cuando Psamenito, rey de los egipcios, fue derrotado por el rey persa Cambises, este último se propuso humillarlo. Dio orden de colocar a Psamenito en la calle por donde debía pasar la marcha triunfal de los persas. Además, dispuso que el prisionero vea a su hija pasar como criada, con el cántaro, camino a la fuente. Mientras que todos los egipcios se dolían y lamentaban ante tal espectáculo, Psamenito se mantenía aislado, callado e inmóvil, los ojos dirigidos al suelo. Y tampoco se inmutó al ver pasar a su hijo con el desfile que lo llevaba a su ejecución. Pero cuando luego reconoció entre los prisioneros a uno de sus criados, un hombre viejo y empobrecido, sólo entonces comenzó a golpearse la cabeza con los puños y a mostrar todos los signos de la más profunda pena (pág. 117).

Una condición de la narración es que no se agota, conserva sus fuerzas, las acumula por mucho tiempo y las puede desplegar también por un tiempo prolongado. La información en cambio cobra su recompensa solo en el momento en que es nueva, su ciclo solo dura en ese instante, es todo lo que tiene para manifestarse, para hacerse notar. Una narrativa conmueve desde la vida misma, nos toca y nos afecta. Las narrativas surgen del recuerdo que emerge de la memoria por situaciones vividas, por acontecimientos que se cuentan. Buscan encontrar un lugar en la memoria del oyente.

El arte de narrar historias radica en contar historias y seguir contándolas, pero se pierde cuando la capacidad de retenerlas se quebranta, se debilita. Porque entonces ya no se teje ni se hila mientras se les presta atención. Si cuando escuchamos nos olvidamos de nosotros mismos, nuestra memoria se empapa mejor de lo que oímos. Si estamos entregados a nuestro trabajo y sometidos a las rutinas de lo que hacemos no tendremos la misma percepción de quien narra. De esta forma se constituye la red que sostiene al don de narrar. Y en la actualidad se esfuma, después de que durante siglos se ligara a las formas más viejas de la artesanía.

Porque la narración emerge lentamente en el sector de los artesanos; ya sea en el campesino, el marinero que va y viene en sus viajes, o el habitante de la ciudad, se manifiesta como la manera artesanal de la comunicación. Su objetivo no es sólo transmitir algo, o un asunto en específico como la información, sino que se introduce en la vida del comunicante para después recuperarlo. De esta forma, la huella del narrador queda ligada a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador empieza su historia haciendo énfasis sobre las circunstancias en que le fue referida, o en todo caso la describe como experiencia propia.

De esta manera, su propia huella por doquier está a flor de piel en lo narrado, si no por haberlo vivido, por lo menos por ser responsable de la relación de los hechos. «La composición escrita no es para mí un arte liberal, sino una artesanía». En consecuencia, no debe sorprender que se haya sentido vinculado a la artesanía, en tanto se mantenía ajeno a la técnica industrial (Benjamin, 2001, pág. 119).

De acuerdo con Benjamin (2001), quizá nadie como Paul Valéry haya jamás circunscrito tan significativamente la imagen espiritual de esa esfera artesanal de la que proviene el narrador. El narrador es un artesano de la palabra, habla de lo perfecto de la naturaleza, de la belleza de las perlas inmaculadas, del sabor de los vinos plenos y maduras, y nombra la preciosa obra de una larga cadena de causas

semejante entre sí. Su descripción es lenta y profunda, pero en eso radica la magia de querer seguir escuchando. Nos hemos apartado de la tradición oral para darle fuerza al “short story”, que no permite esa transposición de las capas finísimas y traslúcidas que acompañan a la belleza de la narración perfecta. Esta transformación vino a minimizar la fuerza de la comunicabilidad de la experiencia.

En la actualidad, el uso de la tecnología acerca sin acercar, a los viajes, por ejemplo, lo que lleva a la decadencia de la tradición oral, a poner en crisis la noción de la experiencia. El concepto de eternidad siempre ha tenido en la muerte su origen más inmediato. Cuando este concepto se va diseminando, el rostro de la muerte cambia, y esto también contribuye a disminuir la comunicabilidad de la experiencia, trayendo a su vez el fin del arte de narrar.

Sin embargo, es en el hombre moribundo, donde no solamente su saber y su sabiduría adquieren una forma transmisible, sino toda su vida vivida, y ese es el insumo del que surgen las historias. Así como al transcurrir la vida se activan muchas imágenes en la interioridad del hombre, que refieren a la noción de su persona, y que, sin darse cuenta, se encuentra a sí mismo, de la misma manera se manifiesta en su expresión y en su mirada; lo inolvidable, comunicando a todo lo que le afecta, esa autoridad que hasta el más insignificante de los hombres posee sobre las personas que lo rodean. En el origen de lo narrado está esa autoridad.

Pocas veces se considera que la relación espontánea de quien escucha con el narrador está determinada por el atractivo de conservar lo narrado. Lo fundamental para el oyente sin prejuicios es legitimar la posibilidad de la reproducción. Narrar no es “probar”; la narración sólo se propone convencer y ser creíble. Se es un buen narrador si se sabe contar algo sin parar y si puede, por decirlo así, seguir urdiendo una trama interminablemente.

Por poco que vivamos, o cómo lo vivamos siempre dejamos una huella en nuestro trayecto de vida, y siempre tendremos recuerdos, y dejaremos recuerdos en los

otros, por el solo hecho de vivir y de haber transitado por la vida. Dice Benjamin (2001):

Al narrador le está dado recurrir a toda una vida. Su talento es de poder narrar su vida y su dignidad; la totalidad de su vida. El narrador es el hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la mecha de su vida. El narrador es la figura en la que el justo se encuentra consigo mismo (pág. 126).

En realidad, [*el sentido de la vida*] es el eje de todo el movimiento de la novela. En la narración persiste [*la moraleja de la historia*], esos desenlaces muestran la contradicción entre novela y narración, y se puede percibir en ambas la lectura de las posturas históricas y radicales de estas formas artísticas.

De hecho, no hay narración alguna que pierda su legitimación ante la pregunta: ¿cómo sigue? Por su parte, la novela no puede permitirse dar un paso más allá de aquella frontera en la que el lector, con el sentido de la vida pugnando por materializarse en sus presentimientos, es por ello invitado a estampar la palabra «Fin» debajo de la página (Benjamin, 2001, pág. 126).

Quien escucha una historia, está acompañado por el narrador, también alguien que lee, está acompañado, no así el lector de una novela está más solo que cualquier otro lector. Todo aquel que escucha una historia, está en compañía del narrador; incluso el que lee, participa de esa compañía. Pero el lector de una novela está a solas más que otro lector.

El gran narrador siempre tendrá sus raíces en el pueblo, y sobre todo en sus sectores artesanos. Pero según cómo los elementos campesinos, marítimos y urbanos se integran en los múltiples estadios de su grado de evolución económico y técnico, así se gradúan también múltiplemente los conceptos en que el

correspondiente caudal de experiencias se deposita para nosotros (Benjamin, 2001, pág. 127).

Finalmente, el principal rol de un narrador es el buen manejo de las cuestiones humanas, de tal forma que las ideas que alojan el beneficio de las narraciones son diversas. Sin embargo, esto no obstaculiza la ligereza con que todos los narradores se mueven, van y vienen por los peldaños de su experiencia. Desde las alturas, hasta las profundidades, muestran la imagen de la experiencia colectiva, donde aún en las impresiones más fuertes sobre el individuo, como la muerte, no hay ninguna limitación.

El género del cuento ha permanecido por mucho tiempo entre las mejores maneras de dar consejo a un niño, y continua latente aún en nuestros días, por haber sido el primero en la humanidad y sobrevive clandestinamente en la narración. De hecho, el contador de cuentos o leyendas fue el primer narrador verdadero, cuando el consejo era valioso, la leyenda lo conocía, y en los momentos de premura, apoyarse en él era lo más cercano.

Cuanto más profundamente Lesskow desciende en la escala de las criaturas, tanto más evidente es el acercamiento de su perspectiva a la de la mística. Por lo demás, y como podrá verse, mucho habla a favor de que también aquí se conforma un rasgo que reside en la propia naturaleza del narrador. Ciertamente sólo pocos osaron internarse en las profundidades de la naturaleza inanimada, y en la reciente literatura narrativa poco hay que, con la voz del narrador anónimo anterior a todo lo escrito, pueda resonar tan audiblemente como la historia (Benjamin, 2001, pág. 132).

Cuando pensamos en la relación del narrador con su herramienta de trabajo; la vida humana, no podría ser artesanal, si no se dedicara a elaborar, a construir esa materia prima de la experiencia; la suya y la de otros de manera contundente, valiosa y especial. De tal manera que el narrador se ubica, se mira junto al maestro y al sabio. Posee consejos que están dirigidos a muchos, porque para ello recurre a toda una vida. No cómo los proverbios que son exclusivos para casos específicos.

El narrador es el hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la mecha de su vida. En ello radica la incomparable atmósfera que rodea al narrador, tanto en Lesskow como en Hauff, en Poe como en Stevenson. El narrador es la figura en la que el justo se encuentra consigo mismo (Benjamin, 2001, pág. 134).

Experiencia y narración constituyen un binomio del que florece la voluntad de narrar, el arte de contar, en tanto actividades de un mundo habitable, de una existencia humana.

La voluntad de contar surge en el deseo de narrar la tensión entre lo inolvidable y lo secreto, aquello de la vida que no muere en tanto no puede ser olvidado porque es imperecedero, ese aspecto inolvidable de la vida persiste en la narración; de las ausencias como huellas de lo que no está; de las presencias que aun estando permanecen ausentes, silenciadas o invisibles. La voluntad de contar surge en el deseo que se hace conciencia a través del relato del narrador que teje e hilvana historias de la experiencia, del saber sedimentado; del contador de historias que sabe dar consejo; el tejedor de historias que se impone en sus textos y que llega a conjuntar el mundo artesanal y el mundo de la modernidad. La raíz de la voluntad de contar está en el propio ejercicio de la narración mediante la escritura de relatos, en los cuales también se halla un modelo transitivo entre lo antiguo y lo nuevo, lo instituido y lo instituyente, en lo dominado y lo emancipado. Siempre hay algo que contar, siempre hay alguien dispuesto a escuchar, una relación dialéctica del mundo del texto y del mundo del lector, tensa relación donde nace la interpretación (Chona, 2016, pág. 216).

El mundo de la vida es un conjunto de relatos, en los que se narran las acciones humanas, puestas en actos por sujetos históricos y sociales, producidos en una red de relaciones culturales, que potencializan nuevos sentidos y significados al narrar lo vivido.

Ese mundo narrado cobra una existencia temporal. Para Heidegger (recuperado por Gadamer, 2007) la facticidad del estar ahí, la existencia, es un reconocer el ser-en-el-mundo. Todo sentido del ser y de la objetividad sólo se hace comprensible y demostrable desde la temporalidad e historicidad del estar ahí (Gadamer, 2007, págs. 319-320).

Ahora, ese estar ahí, ese estar en el mundo, en esa existencia temporal de la narración, en tanto que el mundo es un texto, texturas diversas que requieren ser interpretadas. Porque ser en el mundo, es el ser con aquellos que comparten la misma lengua. Sólo el ser que es lenguaje es comprendido. En un discurso, en un texto, lo primero que hay que comprender no es al sujeto que se expresa en dicho texto y que, en cierto modo, se oculta tras él, sino el mundo que el texto abre ante dicho sujeto: su estar en el mundo. Para Gadamer “Comprender es el carácter óntico original de la vida humana misma” (Gadamer, 2007, pág. 325). En la metáfora de la vida como texto, quien comprende un texto, no sólo se proyecta a sí mismo, comprendiendo sentidos y posibilidad; interpretar es detectar las relaciones y extraer las conclusiones sobre lo que subyace en el texto, en ese mundo de vida.

La narrativa es el arte de contar historias, donde lo narrado aprehende la existencia en el tiempo, sólo se existe en la historia que se narra. Ahí, el sujeto se descubre a sí mismo como otro. Cuenta su experiencia, lo vivido que se recrea en la memoria. Se construye una realidad narrada. El sujeto existe a través de lo escrito. Los acontecimientos son tramas de significación, que se constituyen en tramas narrativas que dan cuenta de lo que pasó, que en tanto intriga da sentido a la narración. En lo narrado el sujeto se transfigura. Elabora una mimesis de sí y del otro, de lo otro. La narrativa es un saber descolonizador. No requiere de explicaciones, sino de coherencia, de verosimilitud, de ser creída por su estructura narrativa. Es la urdimbre con la que se tejen las historias en el arte de contar.

En esta idea de la interpretación, el texto narrado de la experiencia constituye un proceso de apropiación, la interpretación de sí, de un sujeto que comienza a comprenderse. La comprensión de sí, parte de la comprensión de los signos

culturales en los que uno mismo se documenta y se forma. Se descubre el sentido de su propia vida.

El texto tiene una doble implicación: en su escritura se construye el sentido de lo que se quiere decir: en la lectura se construye el significado, lo que moviliza la interpretación.

El acontecimiento anclado por el narrador en un texto proporciona esbozos explicativos que, aunque no satisfacen los criterios de una ley, enuncian las regularidades específicas y prescriben medios y etapas que satisfacen el modelo de explicación. Un acontecimiento histórico adquiere su estatus histórico cuando ha sido contado: crónicas, relatos legendarios, memorias (Ricoeur, 1999, pág. 86).

En el mundo del texto, de la vivencia narrada, se instala la posibilidad del comprender-se.

Como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etcétera. La reflexión es el acto de volverse sobre sí por el cual 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, 2010, pág. 28)

Así que el comprender constituye un horizonte entre la inteligibilidad del sentido y la reflexividad de sí mismo. La interpretación para Ricoeur conserva el carácter de apropiación:

Entiendo (dice) aquí por apropiación el hecho de que la interpretación de un texto desemboca en la interpretación de sí de un sujeto que, a partir de ese momento, se comprende mejor, de otra manera o, sencillamente, comienza a comprenderse (Ricoeur, 1999, pág. 74).

Por lo tanto, el uso de esta hermenéutica de la interpretación y filosofía reflexiva que Ricoeur acumuló como *Teoría de la Interpretación*, es con el fin de posicionar la

comprensión de sí, mediante un rodeo por la comprensión de los signos culturales en los que uno se documenta y se forma. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlo. (Ricoeur P. , 1995) En la noción de que comprender es escuchar, considero importante ponerse en el lugar del otro, entonces, a medida que se narra, se elabora un relato, se configuran signos y se reconfiguran significaciones, hacer una lectura de estos procesos es tarea de la hermenéutica. De esta manera un relato se elabora a partir de la experiencia narrada entre personas y acciones, representadas en situaciones que cambian.

El empeño de una hermenéutica narrativa es la búsqueda de la comprensión de sí mismo. Para Ricoeur (2012) la *unidad narrativa de la vida* da cuenta de la noción de identidad narrativa que vincula la noción sí con la historia de una vida tal y como es refigurada conjuntamente por la historiografía y la ficción.

Desde esta perspectiva, entendemos por narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. (Ricoeur, 1995) Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin & Conelly, 1995). Narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 2020).

Del contar al interpretar

¿Qué hace a una historia formar parte de la vida? Narrar o contar, no es inventar o imaginar una historia; en todo caso, es contar una historia con sentido y con una buena estructura que le de verosimilitud; es decir, elaborar una intriga: el qué pasó, lo que sigue, cómo acabará.

Poner en intriga

Una historia no es la suma de incidentes o sucesos, una historia bien contada da cuenta del acontecimiento o de los incidentes que han ocurrido. La historia se piensa desde lo que surge de los incidentes, no cuenta todo, sino aquello que genera sentido tanto para el que cuenta historia, como para el que la escribe o la lee. Es un relato con un principio y un fin, la intriga consiste en despertar el interés de la historia para volverla a vivir.

La intriga constituye el nudo en la historia. Es de hecho la síntesis de la historia, es lo que queda en la memoria o se rescata del olvido. De ahí que se piensa en ¿qué historia se desea contar?, ¿cómo se va a contar?, ¿cuál será la temporalidad de la historia?, que logre la atención, como un mirar con deleitamiento, detenerse en el o los personajes, en el acontecimiento, en el desenlace, o bien, en su complejidad, en su textura, precisar las palabras en el horizonte de la trama, del tiempo. Tener presente que la temporalidad de la historia define la composición narrativa.

Componer una historia es recurrir al tiempo que es a la vez lo que pasa, lo que huye, lo que dura y permanece. Lo fugitivo siempre permanece por la elocuencia de su temporalidad, de las huellas en el tiempo y su espacio.

El acto poético es la creación de ese espacio entre el tiempo como pasaje y como duración. Esa parte de identidad temporal en la historia, que uno recuerda de quién se es por ese instante de tiempo en que algo acontece, que construye significado, ese acto de significado es a fin de cuentas lo que permite la comprensión de la acción humana.

Para Ricoeur, (2009, pág. 193) “la puesta en intriga considerada como una síntesis de lo heterogéneo”, es la tesis epistemológica de la narrativa. Su estatuto de inteligibilidad. Para Aristóteles, una historia bien contada enseña algo; o más aún, la historia revela aspectos universales de la condición humana” (Ricoeur 2009, pág. 195). El sentido de la poética es dar cabida a una inteligencia narrativa, que toma

distancia de la ciencia y el uso teórico de la razón, y más cercana a una sabiduría práctica y del juicio moral.

Una narrativa de la condición humana nos permite aprender a unir aspectos éticos con la felicidad y la desgracia, puesto que la poesía (poética) como el ejercicio de imaginación, supone un tiempo que ya pasó pero que perdura en la historia para permitirnos mirar en un horizonte de relatividad lo que ha pasado y buscar comprender lo qué pasó y por qué pasó. No se trata de construir una explicación basada en el mero razonamiento instrumental, en todo caso desde el término aristotélico de la frónesis, de la prudencia; anteponiendo así a la inteligencia teorética, la inteligencia narrativa que es a la categoría a que pertenece el relato.

Al intentar elaborar una ciencia del relato, sin duda se llega al análisis de la intriga como una aproximación narratológica que dé cuenta de ese corolario epistemológico de la narratividad.

Ricoeur (2009) retoma a Kant en su ejercicio del esquema y categorías en el principio del entendimiento, "... la puesta en intriga constituye el espacio creador del relato y la narratología constituye la reconstrucción racional de las reglas que subyacen a la actividad poética...". Afirmo que su tesis "... se limita a decir que la narratología es un discurso de segundo grado que está siempre precedido por una inteligencia narrativa surgida de la imaginación creadora..." (Kant en Ricoeur, 2009, pag, 196). Esta inteligencia narrativa permite comprender la reinterpretación entre relato y vida.

Cada obra es una producción original, una novedad existente en el reino del discurso – dice Ricoeur. Desde la tradición oral, la narrativa constituye ese contar historias bien elaboradas que nos permiten recrear la experiencia de lo acontecido, como una manera de entender eso que se llama condición humana. Eso que tiene que ver con el comprender al ser humano a partir de los actos de significado que reconstruye en cada narrativa.

Las historias se cuentan, la vida es vivida, una paradoja entre la ficción y la vida

El proceso de composición, de configuración, no se concluye en el texto, sino en el lector, sólo ahí se construye la posibilidad de la configuración de la vida por el relato. El sentido o significación de un relato brota en la intersección del mundo del texto y el mundo del lector. La experiencia contada, la capacidad del relato transfigura la experiencia del lector.

El mundo del texto es la apertura de un horizonte de experiencias posibles, un mundo en el cual sería posible habitar. El texto es ese mundo posible, diferente del que vivimos. A medida que el lector se apropia del texto, despliega ese otro horizonte de la historia contada. Lo que Gadamer (2007) dio por llamar fusión de horizontes, el espacio en que se genera el entendimiento, el arte de comprender el texto para vivirlo y resignificarlo de acuerdo con las experiencias propias en un horizonte posible, que ya no es el del texto ni el del lector, sino ese horizonte que permite recrearnos para comprender lo infinitamente humano. En ese arte de comprender desde la narrativa, Ricoeur (2009) habla de tres mediaciones: a) entre el hombre y el mundo (referenciabilidad); entre el hombre y el hombre (comunicabilidad); y, entre el hombre y él mismo (comprensión de sí). El relato narrado permite esas tres mediaciones, puesto que hermenéuticamente existe esa bisagra entre la configuración interna de la obra y la reconfiguración externa de la vida.

La narrativa permite entreverar surcos entre relato y vida, en los que la lectura es una manera de vivir esas vidas contadas, en el contexto de la imaginación, que no de la fantasía, como una manera de recrear y construir realidad. De acuerdo con Ricoeur (2009) la definición aristotélica del relato es “la imitación de una acción, mimesis praxeos”, no se busca la experiencia viva del actuar y del padecer, sino lo que en esa experiencia viva se narra, es decir, sus significados (Ricoeur, 2009, pág 200).

Si un relato narra el sufrimiento humano, no vamos a vivir ese mismo sufrimiento, en todo caso, ponernos en el lugar del acto y buscar comprender lo que ese acto significa en términos del sufrimiento humano. Si los actos son posibles de ser narrados, es porque existe un conjunto de reglas, de formas que permiten encontrar el sentido a lo vivido. Si en el relato existe una cualidad prenarrativa, se puede hablar de la vida como una historia, como una historia de vida.

Ricoeur (2009) elabora una pregunta de trascendencia: ¿Cómo hablar entonces de una cualidad narrativa de la experiencia y de una vida humana como de una historia en estado naciente, ya que no tenemos acceso al drama temporal de la existencia fuera de las historias contadas a propósito por otros que nosotros mismos?

Una vida contada, podríamos decir, es un relato cuya trama y temporalidad permiten recrear la experiencia, cuyos hilos se tejen para que el lector en un acto de interpretación logre dar cuenta de la historia que ahí se narra y que constituye una identidad narrativa que permite comprender y comprendernos a nosotros mismos como seres humanos que somos. En la medida que alguien cuenta algo, nos identificamos con ese algo que constituye el sentido de lo humano. Por ello, la vida está ahí, la realidad está ahí, se requiere de un narrador que la cuente para dar presencia a la existencia humana. El relato es en sí la vida vivida para dar sentido a lo que somos y encontrar significado de eso que somos en las palabras que nos habitan.

Narrativa e investigación educativa

El papel de la narrativa en la investigación no está centrado en dar cuenta de una realidad ni en explicarla; sino en preguntarse por el sentido de lo educativo, desde la experiencia de los actores en el acto educativo, y en correspondencia a una experiencia que tratamos de entender desde la vivencia misma.

En los últimos años se ha manifestado un creciente interés por otras formas de investigación, la narrativa cobra terreno en las ciencias sociales, debido a que la

narración se concibe como condición ontológica de la vida social, a la vez que, un método de conocimiento. Narrativas, relatos e historias de vida que las personas y los investigadores elaboran, contribuyen a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan a sus vidas, y para la presente investigación, qué papel juega la educación y en qué consiste la formación inicial, lugar donde se teje la urdimbre del ser maestro.

En este lugar, de la narrativa, los maestros en formación se descubren como lectores y escritores con un gran potencial de creatividad. Se visten a través de las palabras, se disfrazan una y otra vez para causar expectación, logran la atención de su público en ese espectáculo llamado aula escolar. Hacen de la docencia una forma de concebirse en el aula, una forma de saberse distintos, de ejercer la alegría de enseñar. Para eso sirve narrar la escuela, la docencia y el cómo se llega a ser maestra/o.

Se dice a menudo que las historias se cuentan y no se viven; la vida se vive y no se cuenta. Sin embargo, existe una curiosa e intrínseca relación entre vivir y contar. Una historia da cuenta de infinitos sucesos, acontecimientos y personajes en las más variadas circunstancias. La historia tiene la virtud de sustraer de múltiples incidentes de una situación o bien, de transformar esos múltiples incidentes en una historia. En este sentido, un acontecimiento es más que algo que ocurre, algo que simplemente sucede, pero que su estructura le da sentido a la historia desde un comienzo y un fin.

Mucho se ha dicho acerca de que las narrativas son un valioso instrumento *transformador*; considero más allá que, nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. En ese hacer de narrativas, de las tramas narrativas, del tiempo en la narración, de las voces de los sujetos que intervienen, constituyen el sendero que habrá de recorrer de la docencia, la formación y la escuela, en tanto que lugares y espacios de interacción social.

Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren estos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos. Podemos entonces pensar en la formación inicial de maestros como esa realidad que no existe hasta en tanto no es contada, pero: ¿Quién la cuenta? ¿Cómo la cuenta? ¿Para qué la cuenta? ¿Desde dónde la cuenta?, nos lleva a plantearnos entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión. Las narrativas constituyen la vida como un texto que permiten conocer la forma en cómo se activan los olvidos y los recuerdos, para iniciar retornos reflexivos que nos invitan a mirar y reconocernos en nuestras prácticas docentes, para comenzar procesos de innovación y transformación de la práctica docente desde los saberes construidos pedagógicamente.

El relato de vida, más que una técnica, da cuenta de un enfoque de trabajo. El enfoque biográfico se orienta hacia la vivencia singular de lo social; aprehende al sujeto en su quehacer cotidiano y en la manera que negocia sus condiciones sociales y culturales. De hecho, el relato es una representación de la realidad social (escolar) como texto. Una reflexión que subyace en el propósito de haber escrito estas historias es el pensar en ¿cómo se construye la identidad del maestro?, ¿cómo se llega a ser maestro? Y, sobre todo, pensar en ese ser y estar en el tiempo y el escenario educativo. Donde aprender a educar es una lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar, tarea simultáneamente siempre imposible y necesaria.

Construir un relato, una historia de vida, un trayecto formativo, es tejer los hilos del tiempo: un pasado que lo constituimos en él desde donde nos vamos formando; un futuro que irrumpe dislocando nuestras certezas, abriendo interrogantes y difiriendo de nuestros posicionamientos, un presente que está constituido por la tensión entre pasado y presente. Así que un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una

construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

Indagar desde la subjetividad, desde lo singular, plantea el paso desde el espacio del individuo singular a la expresión colectiva de un fenómeno social. De aquí se deriva una de las consecuencias epistemológicas más importantes de la aproximación del relato de vida, el desafío de vincular la historia de vida, que es por esencia un abordaje de lo singular, con la construcción de una teoría universal de la biografía. De tal manera que, la construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Una identidad que no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla, reconocer que la hemos venido edificando desde el momento mismo que tomamos la decisión de estudiar para maestros, de formarnos como maestros a través de la práctica, de nuestro paso por la escuela y el construir la expectativa de ser maestros/as. Porque ser maestro/a tienen que ver en cómo los docentes en ejercicio o en formación vivimos subjetivamente nuestro trabajo en el día a día en las aulas, además, de que identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

¿Quién no ha estado en un salón de clases? ¿En el momento justo cuando inicia la sesión? Cuando el silencio reina instantes antes de empezar la clase, ese momento que puede ser terrible, en que se es pasivo, en que como maestros percibimos el silencio, nos lo apropiamos para que en esa quietud aflore la presencia y la palabra, porque la mediación en que el maestro se instituye no es otra que el simple estar en el aula. La presencia que se posa en la mirada de abajo hacia arriba o en forma horizontal, y las otras miradas, las de los estudiantes, todas levantadas hacia el maestro, hacia su palabra. Miradas desde rostros que son una interrogación, una pausa, un preámbulo del acontecer pedagógico. Y todo depende de lo que suceda en ese instante que abre la clase cada día. De que en ese enfrentarse de maestros

y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes, sino la emancipación de ambas partes, para construir un horizonte de diálogo y de acciones para elaborar conocimiento. Y es el/la maestro/a quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, la escuela como escenarios de ese otro mundo posible. Entonces el/la maestro/a traza una conversación para que las voces se incorporen, interactúen y destechen la ignorancia y construyan un saber. Aquí nace el diálogo, la esencia de ser maestro/a. La significación esencial de ser maestro está en que no se olvide, se transforme en ese radicalmente otro, como una condición del hombre o de un modo de ser.

Los relatos escritos y narrados permiten mirar al interior del mundo escolar, no ya desde la observación externa del investigador, sino de los personajes que interpretan una y mil veces, lo que es el aula y la escuela. Puesto que en estos escritos se da cuenta de la complejidad educativa. Porque en el paso por el nivel preescolar, primaria, secundaria y medio superior y superior uno traza las tantas interrogantes, las expectativas, los sueños, las realidades vividas, las desesperanzas, las alegrías, las incertidumbres, los retos para ser expertos en tantos temas como se es posible, quién no se detuvo en la contemplación de las ranas rojas, las más hermosas por su rareza, pero también las más venenosas. Los docentes de secundaria establecen a través de la literatura, la historia y la ciencia ese vínculo docente a veces tan olvidado en este nivel, tan difícil pero siempre necesario, y se descubren una y otra vez, en las historias de sus alumnos, y los alumnos en sus maestros, y son historias cargadas de afectos, de situaciones emotivas, de vacíos e incertidumbres, pero también de un “siempre hay alguien muy especial”, de un guiño a la esperanza para habitar la soledad.

Aquí se mira al maestro y la imagen que se evoca, es la de un auténtico profesional de las relaciones humanas, un artesano en el proceso de construcción de las personalidades de sus estudiantes, además de ser una persona culta y sabia. De hecho, el maestro se vuelve un artesano que ha decidido poner sus manos a la obra, volcando su creatividad, sus conocimientos, sus deseos en el acompañamiento de

un nuevo sujeto. Entonces reflexionan en torno a sus prácticas docentes, crean nuevos conocimientos sobre la educación. En el juego de la docencia, del ser maestro, del llegar a ser maestro, los estudiantes son maestros y regresan como estudiantes que, a través de su escritura, se hacen y rehacen a sí mismos al combinar y recombinar sus instrumentos de trabajo, al pensar y repensar sus formas de trabajo. Se busca reflexionar y construir críticas y propuestas alternativas en lo pedagógico, cuando sistematiza su experiencia, cuando escribe narraciones pedagógicas a partir de registros cotidianos, cuando piensa complejamente sobre los dilemas de la educación y no se deja abatir. Porque cuando escribimos, nos descubrimos, al descubrirnos nos transformamos. Al escribir ponemos en juego los cinco sentidos, desvelamos nuestra subjetividad. En el acto de escribir, plasma el autor, su mirada, su concepción de mundo, su perspectiva de la realidad. Al escribir se ponen en juego sin pretenderlo, las competencias gramaticales u ortográficas, adquiridas a lo largo de su trayecto de vida. Escribir es como tejer palabras, que cual susurros llegan a nuestros oídos a través del viento, volamos con la imaginación para llegar a otros mundos, para compartir con otros a través de los mensajes que, escritos, son descubiertos, interpretados y resignificados, construyendo nuevos sentidos.

En el ámbito educativo y sus diversas maneras de hacer investigación, cada vez con más frecuencia se ha hecho presente la investigación narrativa, para dar cuenta de la experiencia educativa.

Si los seres humanos, somos una especie contadora de historias, tanto de forma individual como colectiva, vivimos vidas relatadas, luego entonces, el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, vivimos el mundo a través de nuestras propias historias o de otras que nos han contado, ese mundo es la realidad en que vivimos y sólo podemos, desde la narrativa, construirla desde lo narrado.

En el proceso educativo siempre existe un ir y venir de lo que se expresa, se comparte y se construye. Las historias personales y sociales se construyen y se

reconstruyen, alumnos y profesores son contadores de historias, pero también son personajes que están presentes en las historias de los otros y en las suyas propias.

En la labor de la narración, no solo se re-conoce y se re-crea el sujeto, sino también en lo colectivo y en los contextos cotidianos e históricos. Los relatos implican un riesgo de nuestra participación individual, pero en una experiencia que siempre es colectiva, plural y que se transmite.

De tal forma que la narrativa es tanto el método de la investigación, como el fenómeno que se investiga. Se da el nombre de narrativa a esa característica que constituye la experiencia que va a ser investigada, y se denomina también narrativa a los modelos de investigación que se van a utilizar en su análisis.

La gente por naturaleza tiene vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas. Los investigadores narrativos en cambio se dedican a describir esas vidas, recuperar y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia. Llamamos historia o relato al hecho y narrativa a la investigación.

La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales. (...) Narratología, un término que atraviesa diversas áreas de conocimiento como la teoría literaria, la historia, la antropología, el arte, el cine, la teología, la filosofía, la psicología, la lingüística, la educación e, incluso, algunos aspectos de la biología evolucionista (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 12).

El hábito humano de narrar radica en contar los mundos vividos o imaginarios, de tal forma que rápidamente se busque el contacto con la escucha o la lectura, y por medio de esta, comunicarse con el mundo del receptor o lector. La polémica con relación a las historias de vida de profesores y lo concerniente al curriculum en la enseñanza, llegó a su término con un estudio sociológicamente encaminado de las historias de vida tanto en sociología como en antropología, y también en los estudios sobre educación (Goodson,1988). Al hablar de los usos de la biografía y la

autobiografía en educación, se refiere a ésta última como una de las primeras metodologías para el estudio de la educación. Se pueden mencionar varios aspectos que han sido abordados por la investigación narrativa, y que tienen grandes posibilidades para la investigación educativa. Por ejemplo; cultura material, costumbres, artes, proverbios, adivinanzas, poemas y mitos, el autor señala que los mitos son las estructuras hechas relatos que se encuentran en la tradición y en la historia oral; una precisión que vincula la investigación narrativa con la teoría del mito.

Las personas como seres sociales y como parte de una cultura y de una comunidad, van construyendo su propia historia de vida, de toda esa escucha que acumula a través de su trayecto, de ahí va abrevando su experiencia, tanto desde lo individual como de lo colectivo. La investigación narrativa se nutre y recupera todas esas tradiciones, leyendas, fábulas y ficciones que forman parte de la experiencia y de los trayectos que han transitado los sujetos. “El trabajo de Applebee (1978)¹⁷ es una referencia esencial para los estudios sobre los cuentos de los niños y sobre las expectativas que tienen los niños de encontrar historias tanto en los profesores como en los textos” (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 15).

Cuando hablamos de curriculum, las narrativas de los profesores son parábolas para las relaciones de enseñanza y de aprendizaje. Esta postura de la narrativa del curriculum se manifiesta en la tarea de los investigadores del lenguaje, y en los estudios generales del curriculum. Cuando nos miramos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, es necesario percibir a las personas desde una narrativa de las experiencias de vida, éstas constituyen el contexto que le da sentido a los ambientes escolares. En este sentido, “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en

¹⁷En la construcción del concepto de historia del niño, el autor refiere el análisis de las estructuras narrativas de los relatos orales producidos por un grupo de niños de entre tres y cuatro años. Describe la forma en que los niños organizan sus narraciones para comprender cuál es su concepción de relato, determinando la organización textual y la complejidad narrativa.

la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (Connelly & Clandini, 1995, pág. 16).

Existe una diferencia entre el relato como un dispositivo metodológico y como metodología en sí misma, la narrativa se vincula con numerosos estudios educacionales que, a pesar de que no utilizan la narrativa de manera consciente, transmiten los hechos en forma de relato, o recuperan historias populares como datos duros. “La importancia educacional de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que "vivida") que pueden aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia "vivida")” (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 18).

Un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias (Chona, 2020, pág. 43).

Para la entrada y la inserción al campo en la investigación cualitativa, generalmente se contemplan situaciones éticas, que aluden a los principios en donde se establecen los compromisos, tanto de los investigadores como de los estudiantes, sin embargo, otra manera de entender este proceso y que también considera el punto de vista ético, es considerarlo como una discusión sobre una unidad narrativa compartida, donde tanto investigadores como practicantes se sitúan en el mismo plano. Aquí se establece una relación de igualdad de los participantes. Noddings remarca: en la investigación sobre la enseñanza: "se presta muy poca atención, en la actualidad, a los asuntos de comunidad y colegialidad, y que esa investigación debería ser interpretada y construida como una investigación para la enseñanza" (Noddings, 1986, pág. 510 en Connelly & Clandinin, 1995, pág. 19).

Esta autora enfatiza la naturaleza colaborativa del proceso de investigación desde el punto de vista de que todos los participantes se ven a sí mismos como miembros

de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y practicantes, para la teoría y para la práctica.

Durante en proceso de investigación, los estudiantes la mayoría de las veces se han visto y sentido sin una voz propia, se han enfrentado a dificultades de diversa índole en el momento de contar sus historias, se sienten relegados y en algunos casos inferiores en el momento de la participación, con poca motivación o aceptación para contar sus historias.

Con relación a la colaboración, se hacen necesarios elementos como el tiempo de relación de espacio y voz entre los investigadores y los estudiantes tienen voz en el sentido.

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad ... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social (Connelly & Clandinin, 1995, págs. 20-21).

En la formación inicial se ha instituido un sistema de creencias desde el deber ser, lo mismo ocurre en otros contextos educativos, este sistema constituye una forma de concebir lo práctico y la formación, por lo que es pertinente ubicar las creencias que predominan, reconocerlas y documentarlas, puesto que “el juego de creencia es una forma de conocimiento que conlleva un proceso de auto-inserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro” (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 21).

A medida que la investigación avanza, en la investigación narrativa se da un proceso de participación que incluye una explicación recíproca y una re-explicación. Cuando se empieza a vivir la historia compartida, el investigador debe ser consciente de que

está cimentando una relación en la que ambas voces tienen la posibilidad de ser escuchadas. Esto reafirma la importancia de la construcción mutua en la relación de investigación, en donde estudiantes e investigadores experimenten la misma conexión en sus relatos y logren tener voz para contar sus historias.

Es importante reconocer el curso de la investigación narrativa como ese proceso en el que de manera constante procuramos dar cuenta de los diversos niveles en los que se desarrolla la investigación. El objetivo principal se manifiesta en el momento que se percibe que las personas están viviendo sus historias en un contexto experiencial permanente, y a su vez cuentan sus historias con palabras, mientras reflexionan sobre sus vivencias y las explican a los demás.

Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revividas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 22).

En el terreno de la investigación educativa, los investigadores nos convertimos en parte del proceso, puesto que se construyen narrativas, se dialoga con teorías y se elaboran metarrelatos, lo que vuelve al proceso de investigación en algo complejo. En su entramado se recurre a diferentes documentos y archivos. Una historia puede surgir de las fotografías que dan cuenta del suceso, de los diarios del profesor, de las notas de campo, de los registros del aula.

La investigación narrativa en las ciencias sociales es una forma de narrativa empírica en la que los datos empíricos son centrales para el trabajo. La inevitable interpretación que se produce, - intrínseca- incluso en el proceso de recogida de datos, no coloca a la narrativa dentro de la ficción, aunque el lenguaje de la investigación narrativa está profundamente ligado con términos derivados de la crítica literaria de la ficción. Diversos métodos de recogida de datos son posibles ya que el investigador y el practicante trabajan juntos en

una relación de colaboración (Connelly & J Clandinin, 1995, pág. 23).

De los diversos registros en la investigación educativa, las notas de campo de la experiencia compartida forman parte sustancial:

Los apuntes del investigador son el registro activo de su construcción de los acontecimientos ocurridos en la clase. Llamamos a esto un registro activo para expresar la forma en la que vemos al investigador (expresando su conocimiento práctico personal en su trabajo con los niños y con la profesora) y para subrayar que las notas son una reconstrucción activa de los hechos más que un registro pasivo (lo cual sugeriría que los hechos pueden ser meramente registrados, sin la interpretación del investigador) (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 24).

Otras fuentes de datos son las notas de diario y los diarios del profesor, hechos por los participantes, practicantes e investigadores. Otro instrumento de recogida de datos que se utiliza en la investigación narrativa es la entrevista no estructurada. Se realizan entrevistas entre los investigadores y los practicantes, se hacen las transcripciones, se preparan encuentros para facilitar las discusiones, y las entrevistas reescritas se convierten en parte del continuo registro de la investigación narrativa. El contar historias es una tendencia a explicar a través de relatos la vida y los mundos de vida. Escribir cartas, una manera de escribir diálogos entre el investigador y los participantes, es otra fuente de datos en la investigación narrativa. Para muchos narrativistas, escribir cartas es una manera de ofrecer interpretaciones narrativas provisionales y de responder a ellas (Clandinin, 1986, pág. 27-28). Desde el punto de vista de la narrativa, las experiencias de los profesores constituyen el modo en que sus formas de conocimiento se expresan en sus prácticas cotidianas de clase.

Otra fuente de datos en la investigación narrativa es el escrito autobiográfico y biográfico. El escrito autobiográfico aparece a veces en los relatos que cuentan los

profesores o, de forma más explícita, en escritos que han sido enfocados desde el principio en forma autobiográfica.

El relato autobiográfico es un proceso de composición, de configuración que no termina en el texto, sino en el lector; esta condición posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. El sentido y significado de un relato brota de la intersección del mundo del texto y el mundo del lector. Así, el acto de leer se convierte en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector. A través del relato nos recreamos, comprendemos, repensamos y reinventamos nuestra vida e incluso imaginamos acciones futuras. El relato es el espacio de complicidad entre autor y lector, posibilita tener encuentros y desencuentros, momentos de creación y recreación; de mirarse en las palabras del otro y de vivir la propia experiencia en la historia contada (Chona, 2020, pág. 43).

¿Qué es una buena narrativa? Más allá de la fiabilidad, la validez y la generalización o universalidad, es detenerse en los detalles, en sus entramados e intrigas. Para escribir una narrativa, es necesario que pensemos la vida examinada como una vida narrada. Una buena narrativa nos permite entrar en el mundo de la textualidad.

Van Maanen (1988) escribió que, para la antropología, la fiabilidad y la validez son criterios sobrevalorados, mientras que la claridad y la verosimilitud son criterios infravalorados. La idea de que se ha exagerado el valor de los criterios principales de la investigación en las ciencias sociales es compartida por Guba y Lincoln (1989), quienes rechazan la utilidad de la idea de generalización y argumentan que tal idea "será abandonada como objetivo de la investigación" y será reemplazada por la idea de "transferibilidad". Se trata de un recordatorio valioso para aquellos que realizan estudios narrativos: tienen que estar preparados para seguir su olfato y, a posteriori, para reconstruir su propia narrativa de investigación. Por esta razón, libros como *El pensamiento del profesor*, de Elbaz (1983) y *La práctica en clase* de Clandinin (1986)

finalizan con capítulos reflexivos que funcionan como capítulos metodológicos de otro tipo. La pregunta, ahora más seria, sería: ¿qué es lo que guía al escritor narrativo en la creación de documentos dotados de una cierta verosimilitud? Lo que está sucediendo actualmente es que cada investigador debe buscar y defender los criterios que mejor se aplican a su trabajo. Ya hemos identificado la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad como criterios posibles. (...) Un lugar excelente para empezar es la expresión de Crites: "la ilusión de causalidad" (1986, p. 168) Se refiere al principio hermenéutico según el cual una secuencia de eventos mirados hacia atrás tiene la apariencia de una necesidad causal mientras que, mirados hacia adelante, tiene el sentido de una anticipación del futuro teleológica o intencional. Así, examinados de forma temporal, tanto hacia atrás como hacia adelante, los hechos tienden a aparecer relatados de una forma determinista (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 32).

El relato no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible. No se trata de obtener un relato "verdadero", lo que se busca, es un relato, es su frescura, su originalidad, su verosimilitud y la transferibilidad como criterios posibles de validez. La trama del tiempo de una vida vivida, eso es el relato.

La ilusión, puede convertirse en una poderosa tendencia interpretativa para el escritor. Adoptando lo que puede llamarse "el principio del desfase temporal", el tiempo puede ser modificado para que se ajuste a la historia que se cuenta. Esto sucede en las clases universitarias, por ejemplo, donde los alumnos son animados a escribir sus propias narraciones empezando con valores, creencias o acciones del presente y, a partir de ahí, se trasladan a su infancia o a sus primeras experiencias escolares. Frecuentemente, los escritores de narraciones se trasladan al pasado y al futuro en diversas ocasiones, y en un solo documento, mientras van contando varios "hilos" de la historia. (...) Si no se trata de causalidad, ¿de qué se trata entonces? La explicación, en la narrativa, deriva de la globalidad. Hemos señalado anteriormente

que la investigación narrativa, está guiada por un sentido de totalidad, y es este sentido el que debe conducir la escritura (y la lectura) de la narrativa. Las narraciones no están escritas adecuadamente según un modelo de causa-efecto sino de acuerdo con las explicaciones derivadas de la totalidad de la narrativa o, como dijo Polkinghorne (1988) en un "cambio desde 'el principio' hasta 'el fin. Cuando esto se hace correctamente, uno no se siente perdido en los detalles ya que siempre tiene un sentido de la totalidad" (Polkinghorne, 1988, en Connelly & Clandinin, 1995, pág. 33).

En la investigación narrativa, el ser humano es un ser narrativo que cuenta historias provenientes del mundo social y cultural, de tal manera que una buena narración constituye una invitación a participar desde lo escrito y de nuestra propia idea. De ahí que los estudios narrativos deben ser leídos y vividos vicariamente por otras personas. Construir diversas miradas de lo visto. Descubrir las huellas de la memoria en el relato como hilos tejidos por el tiempo, constituyen los detalles narrativos, las tramas de la significación que nos permiten adentrarnos en la mirada y pensamiento de quien escribe el relato. El texto nos permite dar cuenta de las escenas, nos transporta al lugar del acontecimiento. Desencadena recuerdos propios y por ende afectos. Un relato tiene principio, continuidad y conclusión. De tal manera que podemos ver lo que está sucediendo.

Spence (1982) escribe que "la verdad narrativa" consiste en "continuidad", "conclusión", "finalidad estética" y un cierto sentido de "convicción". Estas son cualidades asociadas tanto con la literatura de ficción como con cualquier cosa bien hecha. Son criterios de vida. En nuestros estudios, utilizamos las nociones de adecuación (prestada de Schwab, 1964) y plausibilidad. Un relato plausible es uno que tiende a sonar a verdadero. Es un relato del que uno puede decir: "puedo ver eso sucediendo". De este modo, aunque la fantasía pueda ser un elemento invitacional en la narrativa de ficción, la plausibilidad produce lazos aún más firmes en la narrativa empírica. (...) Welty (1979) señala que el tiempo y el

espacio son los dos puntos de referencia en los que la novela configura la experiencia. Esto no es menos cierto para la escritura de narraciones empíricas. El tiempo y el espacio se convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente. El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa... Ellos no son, en sí mismos, ni el lado interpretativo ni el lado conceptual. Tampoco están en el lado de la crítica narrativa. Ellos son la narrativa misma (Spense (1982), Schwab (1964) y Welty (1979) en Connelly & Clandinin, 1995, págs. 31-35).

Escenario y trama constituyen la estructura del relato. El escenario es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, la construcción del escenario se hace con base en el contexto social y cultural. La descripción de los personajes en el escenario, sus voces, sus decorados, contribuyen a la intensificación narrativa en el relato. El tiempo es la filigrana de la trama. Todo sucede a través del tiempo y su forma de organizarlo.

Carr (1986) relaciona con ella la estructura de las tres dimensiones críticas de la experiencia humana -significatividad, valor e intención- y, por lo tanto, de la escritura narrativa. En términos generales, el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención. La explicación narrativa y, por lo tanto, el sentido de la narrativa está constituido de significatividad, valor, e intención. Por estar relacionadas con la estructura del tiempo, estas tres dimensiones del sentido ayudan al escritor a estructurar tramas en las que la explicación y el sentido, en sí mismos, tengan una estructura temporal. Además, esta estructura temporal contribuye a transmitir un sentido de propósito en lo escrito ya que uno trata con varios datos temporales y los hace encajar en las partes de la narrativa orientadas al pasado, al presente o al futuro (Carr (1986) en Connelly & Clandinin, 1995, pág. 38).

El relato es una descripción densa. Su escritura muestra el tránsito del estar ahí al estar aquí. Su proyección nos permite adentrarnos del mundo y de la vida de quien

relata, del lugar y sus actores, de la cosmovisión del mundo que se tiene. El relato nos extasía, nos conmueve, nos mueve a nuevas acciones.

El relato ha sido escrito, las vidas de los personajes han sido construidas, las historias sociales han sido recogidas, el sentido ha sido expresado para que todos lo vean. No obstante, cualquiera que haya escrito una narración sabe que ella, como la vida, es un despliegue continuo en el que las intuiciones narrativas de hoy serán los acontecimientos cronológicos de mañana. Estos escritores saben de antemano que todavía hay mucho que hacer en la tarea de transmitir la idea de que una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas. Además, incluso cuando el escritor está personalmente satisfecho con el resultado, tiene que recordar siempre que los lectores pueden congelar el relato. De ahí resulta que la cualidad viva de la re-historiación, por mucho que haya sido intentada por el escritor, puede convertirse para el lector en algo tan fijo como un retrato al óleo. (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 40)

Escribir narrativas no es algo fácil, es una tarea compleja. Una dificultad de escribir narrativas consiste en encontrar formas de entender y de describir la complejidad de las relaciones que existen entre las historias que se cuentan continuamente, una y otra vez, en la investigación no sólo se cuenta la historia relatada, sino la acción del metarrelato, es decir, de la reflexión que en torno a la historia se construye, además de que la investigación narrativa es un tejido con tres hilos, tres voces, la voz del investigador, la voz del narrador y la voz del referente teórico para encontrar sentido a lo que se cuenta, el texto es por la textura de sus elementos que integran la narrativa en cuestión.

Nosotros re-contamos las historias de nuestras experiencias tempranas tal como se reflejan en nuestras experiencias posteriores, por lo que tanto las historias como su sentido cambian una y otra vez a lo largo del tiempo. En tanto que nos implicamos

en un proceso de investigación reflexivo, nuestras historias vuelven a contarse de nuevo y cambian tal como nosotros, profesores y/o investigadores, nos "devolvemos" unos a otros. Formas distintas de ver nuestras propias historias. (...) Como investigadores que escribimos narrativamente hemos llegado a entender parte de esta complejidad como un problema de múltiples "yoes". Cuando escribimos de forma narrativa nos convertimos en "plurivocales" (Barnieh, 1989). El "yo" puede hallar como investigador, como profesor, como hombre, mujer, como comentarista, como participante de la investigación, Como crítico narrativo o como constructor de teorías. No obstante, cuando vivimos el proceso de investigación narrativa somos una sola persona. De la misma manera que sólo somos uno cuando escribimos. Sin embargo, cuando escribimos narraciones, se convierte en algo importante el resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos "yo". (...) En la investigación narrativa estamos construyendo relatos a varios niveles. En un 'primer nivel están tanto las historias personales como las historias compartidas y construidas colectivamente que se relatan en la investigación escrita; pero los Investigadores estamos obligados a movernos más allá de la explicación del relato vivido para explicar el relato de la investigación. (...) Este "contar el relato de la investigación" requiere que el investigador construya otra voz, otro "yo" (Connelly & Clandinin, 1995, págs. 41-43).

Una narrativa es un habitar de temas, su atractivo principal, es el recuperar las experiencias de vida, tanto personales como sociales, llenas de sentido. No por ser verosímil, una narrativa constituye una falsedad. Su verdad está en su significatividad, en su reconstrucción de una realidad, por lo tanto, no se falsifican o inventan los datos, no se escribe una ficción, su verdad está en su historia y en su trama, en la reconstrucción del acontecimiento.

Es una cuestión de estar tan alerta a las historias no contadas como a las contadas. Kermode (1981) llamó "secretos narrativos" a esos relatos no contados a los que un lector cuidadoso debe estar

siempre atento. A diferencia de la ficción, que es el tópico de Kermode, el narrativista empírico tiene que ayudar a su lector con la discusión auto-consciente de las selecciones que se han hecho, de las posibles historias alternativas, y de otras posibles limitaciones, vistas todas ellas desde la ventajosa posición del "yo crítico" (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 45).

En el ejercicio de la investigación narrativa se seleccionan historias por su trama o su contenido, por su manera de contar. Este seleccionar constituye el boceto del investigador, ese boceto constituye, en primer lugar, una crónica de la investigación. Ese boceto contiene descripciones generales del escenario y de la trama y algunos esbozos de los personajes clave, de los espacios principales y de los acontecimientos fundamentales que figuran en la narrativa. Cuando se preparan para escribir, e independientemente del grado de familiaridad que tengan con sus datos, los escritores de narrativa tienen que buscar en su memoria, los acontecimientos más significativos, los acontecimientos importantes de su vida. Algunos investigadores narrativos tratan con relatos muy detallados de la experiencia mientras que otros prefieren la teoría y la abstracción. Las narraciones pueden escribirse de forma demostrativa o de forma inductiva. Mientras la primera adoptaría patrones sociocientíficos más estandarizados, la última abriría posibilidades del tipo de las imaginadas por Eisner. En la forma demostrativa, los datos no tienden a hablar por sí mismos, sino que son utilizados como ejemplos para ilustrar el pensamiento del escritor narrativo. En la forma inductiva, los datos cuentan su propia historia de una forma más clara, utilizando inclusive diversas formas literarias. Son formas de acercarse al acontecimiento, pretenden reconstruir la historia del acontecimiento desde el punto de vista de la persona que lo vivió y en el momento en que sucedió.

La persona emprende ciertas consideraciones sobre el presente y sobre el futuro y, con relación a ellas, se pregunta por cuál es el significado del acontecimiento y de qué modo puede crear una nueva historia de sí misma que cambie el significado del acontecimiento, su descripción, y su significado para la historia

global de la vida que la persona puede estar intentando vivir. A menudo, este tipo de preguntas emergen en el momento de la escritura, una vez que los datos han sido recogidos. Así, e independientemente de que uno sienta que la tarea es ampliar, permanecer en la madriguera, rehistoriar, o las tres al mismo tiempo, siempre puede ser recomendable hacer una recogida de datos adicional durante los últimos estadios de la escritura. (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 49)

La narración es una opción para representar la experiencia del proceso de investigación y el conocimiento elaborado. Aquí se dan cita voces que cuentan y voces que interpretan, así como las reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica, de hecho, la narración está presente y forma parte del proceso de investigación, etnográfica, por ejemplo. La narrativa (metarrelato) a su vez puede constituirse en el informe de la investigación, por ser simple, sutil y directa de leer. La importancia de usar la narrativa en la investigación educativa radica en que como seres humanos somos contadores de historias, individual y socialmente somos portadores de vidas narradas.

Brunner (1998) especifica que la modalidad narrativa se ocupa de las “intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y de las consecuencias que marcan su transcurso. Y trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. La inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción deben estar profundamente encarnadas en el carácter mismo del pensamiento narrativo”. En este mismo sentido Erickson (1989) hace referencia al ‘retrato narrativo’ y lo define como una representación vivida del desarrollo de acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron en el mismo tiempo real. Esto permite al lector la sensación de estar presenciando la escena. El estilo narrativo, pues, me permitía describir situaciones relevantes para comunicar a quien leyera el texto la sensación y la experiencia

que vivimos y sentimos la maestra y yo (Brunner (1998) y Erickson (1989) en Arnaus, 1995, pág. 65).

Hacer investigación narrativa es dar cuenta de que los significados tenían que construirse a partir de esas tramas de significación en tanto intrigas que relacionan las distintas evidencias, las posibles contradicciones, interrelaciones y dilemas entre situaciones, personas y decisiones sobre la realidad que se quiere comprender. Como una recursividad dialógica que pretende dar cuenta de la complejidad humana. La narración, entonces, sirve para representar el conocimiento elaborado que surge a lo largo de todo el proceso de la investigación.

Es preciso remarcar que dependiendo de la posición que se toma a la hora de investigar, metodología y ética son inseparables. La implicación y la presencia que decidí tener en la narración surgió, entonces, de una deliberación más ética que metodológica. Quería redactar el texto narrativo final en coherencia a las finalidades, a las intenciones y al estilo de relación que habíamos mantenido la maestra y yo. Mi intención era reflejar el papel que mantuve durante la investigación. Esta postura de reflejar mi voz en busca de la suya significaba presentarme explícitamente como responsable y autora del texto. (...) Al presentarme como autora del texto, y asumir el protagonismo, como he descrito anteriormente, me reconozco como persona que no puedo desvincular las interpretaciones de mi propia concepción, de mis creencias, de mi propia ideología, de mis preocupaciones. Y, por tanto, tampoco podía desvincularlas de mis valores éticos y morales que de alguna manera son referente importante a la hora de aproximarme a comprender una determinada realidad. (Arnaus, 1995, pág. 67)

De acuerdo con Geertz (2006), cuando refiere al etnógrafo, éste debe asumir su cualidad de autor, puesto que el relato etnográfico, no es neutro, es algo que alguien construye desde la experiencia, desde la interpretación como observador que hace al habitar la comunidad para describir lo que acontece, de la realidad que se describe. Una descripción de quien describe como de quien se describe.

La etnografía recoge la polifonía de voces donde se integran tanto la voz de quien investiga como de quien es investigado. Esta posibilidad, según Clifford (1992, 167), sugiere una estrategia textual alternativa, una utopía plural que considere a los colaboradores como escritores. (Geertz, 2006, pág. 73)

La narración al ser método y epistemología relata y construye conocimiento. Al ser un discurso más pegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia y también, a su vez, puede arrojar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de los deseos de las personas implicadas en la investigación, constituyen un construir de miradas a la compleja realidad. Para el caso de la investigación educativa, la narración es un discurso pedagógico que da cuenta desde el yo narrativo, el saber sedimentado a lo largo de la vida, en tanto que experiencias de vida vivida. Para el caso de esta investigación, el texto narrado da cuenta de la filigrana de las narrativas e historias de vida, que, al tejerse y destejarse, dan cuenta de la urdimbre que da sentido al oficio de ser maestro. En un intento por profundizar y desarrollar todos estos discursos más cotidianos, más sujetos a tus propias vivencias y que, en el fondo, determinan muchísimo lo que escribes y cómo lo escribes, lo que cuentas y eres, todo al mismo tiempo. Porque somos en el tiempo narrado.

La narrativa como perspectiva epistemológica y metodológica para la investigación

El presente trabajo de investigación se sustenta en la perspectiva epistemológico-metodológica de la *indagación narrativa* en el campo de la educación. Desde los supuestos que animan la propuesta narrativa de la investigación educativa, la fundamentación teórica en gran medida tendrá que dar cuenta de los procesos que sigue el estudiante en la construcción de saberes (saber práctico) que dan sentido al oficio de ser maestro.

La investigación educativa ha transitado por muchos espacios y orientaciones, de alguna manera de acuerdo con las transformaciones y procesos de conocimiento y

a los cambios culturales. Sin embargo, le ha sido difícil un posicionamiento. La perspectiva (auto)biográfico-narrativa se ha ido consolidando en el terreno epistemológico, y construyendo de a poco, esta manera de investigar y de conocer, hasta establecerse como una propuesta metodológica.

Hablar de narrativa y de relato, es hablar de experiencia, memoria, acontecimientos y de la vida misma, hay mucho que de esto se ha dicho; el relato comienza en la historia misma de la humanidad, no existe ni ha existido en ningún lugar un pueblo sin relato, el relato está ahí como la vida (Barthes, 2002). De tal manera que nuestras vidas están llenas de historias, de relatos que muchas veces ni siquiera sabemos que los tenemos ahí, que los llevamos consigo, con nosotros y es así como la narrativa es una herramienta muy peculiar, útil y diferente para descubrir esas historias y convertirlas en relatos.

De esta manera, los humanos cuando nos relacionamos con los otros y con nosotros mismos no hacemos otra cosa que contar historias, imaginar historias, o sea narrativas; es una forma básica del pensamiento, pero también el conocimiento y la realidad. Incluso hasta las culturas se manifiestan a través de narrativas que les permiten dar identidad a sus miembros. De tal manera que cuando hacemos relatos, escribimos relatos, encontramos muchas sorpresas de lo que ahí se manifiesta, de lo que se expresa, es como un viaje al interior en donde se requiere dosificar y organizar todo lo que se tiene para poder seleccionar, y nombrar lo que queremos, darle orden y ponerle palabras. La narrativa autobiográfica ofrece un terreno para explorar los modos cómo se concibe el presente, se divisa el futuro, y -sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa (Bolívar et al, 2001).

No debemos entender narrativa como un texto en prosa con un conjunto enhebrado de enunciados que se conjuntan en un género literario, más bien es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato. Las personas de hecho, llevamos vidas relatadas que cuentan las historias de esas vidas, mientras que los investigadores buscamos en

las narrativas un describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia en un entramado que bien podemos denominar meta-relato, la interpretación a los relatos contados.

Desde esta perspectiva, podemos decir que los relatos autobiográficos nos dan la posibilidad de nombrar al recuerdo, esto como una forma de que se hagan presentes situaciones o circunstancias. Los seres humanos somos organismos contadores de historias, tanto en lo individual como en lo social, vivimos vidas relatadas (Conelly & Clandinin, 1995) La educación no queda aislada de este terreno, en ella se realizan la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales, y los *documentos pedagógicos* son resultado de la narración educativa.

La investigación narrativa es, actualmente, un lugar de encuentro o intersección entre diversas ciencias sociales. Incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica: Se reivindica a la narrativa, en la constitución de la identidad, o en el campo del desarrollo y educación (Bolívar & Contreras, 2001).

El maestro en formación como educador, innovador e investigador se inscribe en el diálogo de la incertidumbre como principio del conocimiento. Concebir la educación como un universo, permite elaborar y contar historias con sentido, historias que son escritas y vividas desde el espacio de la literatura. Aquí los recuerdos contribuyen en la reconstrucción social de la realidad educativa, en la medida que los acontecimientos escolares forman la trama narrativa de los relatos que dan cuenta de los estilos del ser maestro. En este sentido, Ricoeur menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Una historia de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción. (Ricoeur, 2009) Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura.

Incursionar en la formación inicial docente desde la narrativa nos permitirá encontrar los vínculos entre la formación inicial y la formación docente, y por otro lado dar lugar a la investigación en el aula, pero desde la mirada de los docentes que habitan en ella, lo que nos llevará a encontrar elementos que serán el insumo para analizar tanto la vida en el aula como de quienes la habitan e interactúan con ella; maestros, directivos, padres de familia, comunidad, autoridades.

Tengo un interés en el papel de la narrativa como una herramienta pedagógica, que es cada vez más común como recurso que facilita mirarse a sí mismo y sus propios saberes y ha sido desarrollada como método de investigación narrativa en la formación inicial de profesores (Connelly & Clandinin, 1996). La narrativa se ha vislumbrado como una herramienta pedagógica de gran alcance ya que sirve para identificar aspectos personales susceptibles a ciertas formas de pertinencia interpretativa con mayor profundidad (Suárez & Ochoa 2005).

Un aspecto importante, pero tal vez menos desarrollado, de la pedagogía de la narrativa es el papel de apoyo del profesor en formación para hacer más transparentes los sistemas de significación existentes, para apoyar la reflexión crítica sobre la historia de vida y para vincular la comprensión obtenida a través de re-historiar y reconstruir las acciones y las posibles formas futuras de estar en el mundo. Es entonces más que la narración de una historia: el cuestionar continuo de sentido y de acción de considerable importancia para un sinnúmero de fenómenos socioeducativos como la interculturalidad y la diversidad en la escuela. Esta manera de narrar no sólo remite a la secuenciación de eventos, sino a una forma de retomar aspectos de la historia de vida de cada narrador, donde la autobiografía toma un papel preponderante (Suárez & Ochoa, 2005).

La escritura de entrevistas (historias) de vida pueden apoyar a los maestros en formación a traer un sentido de orden a sus acciones, identificar los momentos más destacados de las decisiones que toman en sus prácticas docentes, darle un cierre a eventos afortunados y desafortunados (desde su propia representación de estos), y profundizar en su propio desarrollo profesional y personal. Bolívar afirma que las

historias personales tienen el potencial de hacer que el contenido curricular sea más real, más inmediato y personal. El uso de historias personales tiene dentro de sus funciones la de crear un nivel más complejo de participación y reflexión en el proceso educativo como parte de su historia reconstruida en el marco de la propia vida del narrador. Además, las historias autobiográficas desafían las creencias de las personas, así como las prácticas de aprendizaje y enseñanza. (Bolívar & Contreras, 2001).

Es así como la narrativa tiene potencial como una plataforma espléndida para hacer visible una parte de las teorías y creencias existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza y desde ahí desarrollar nuevas teorías y creencias. Sin embargo, el recuento sólo de la propia historia no es suficiente para desafiar las creencias pre-existentes y puede, por el contrario, reforzarlas. Las historias en sí mismas son insuficientes para lograr un cambio de fondo en aislado, ya que como comenta (Freire, 1973) es importante que las personas sean capaces de nombrar y problematizar sus propios mundos. Por lo tanto, el uso intencional de historias autobiográficas documentadas narrativamente podría tener el potencial de hacer que los significados acerca de la interculturalidad y la diversidad de alfabetización sean aún más pertinentes y memorables a una persona.

Parte C. De tramas de significación y voces en dialogicidad. Hacia un horizonte en la comprensión del oficio de ser maestro

CAPÍTULO V. DEL MUNDO DEL TEXTO AL MUNDO DEL LECTOR. LA OTRA HISTORIA

Este apartado constituye mi planteamiento central de la investigación realizada. Aquí se elabora el relato del ¿cómo fue?, del ¿qué narrar?, y del ¿qué interpretar? Que en términos de una inteligibilidad del oficio del ser maestro, a partir de reconocer en los diferentes estudios en torno a la historia de la profesión docente, como profesión de Estado, que dieron origen al nacimiento de las escuelas Normales, así como de los cambios curriculares de planes y programas de estudio, que dan cuenta de la docencia como profesión. Pero más allá de planes, programas y currículo, ¿quiénes son los maestros? Y más específicamente, ¿cómo llegan a ser maestros?, ¿cómo se descubren maestros? Es en ese horizonte de análisis, en la comprensión del ser maestro, que la búsqueda en esta investigación es dar cuenta de esos acontecimientos, lugares y contextos que sirven de trama en el relato de ser maestra/o, desde la voz de los estudiantes normalistas/maestros en formación, para encontrar en sus relatos qué es lo que los lleva a ser maestros, cómo se descubren cómo maestros, recuperando no solo las razones de su decisión, sino como fueron construyendo sentido a su ser maestro; desde la práctica, los niños, la escuela primaria, su experiencia y cómo cada uno de estos factores influyen de manera distinta en su trayecto de formación. Es decir, desde ese saber práctico que los habilita como profesores de educación primaria.

Contar la otra historia; esa que surge del contar e interpretar, que se configura en un metarrelato en el que se narran los hallazgos que en tanto tramas de significación constituye el tejido del relato de la investigación, en el que se superponen en términos de horizontes del saber, mi voz como investigadora, las voces narrativas de relatos de vida e historias de vida (que han surgido de las entrevistas y los relatos de maestros en formación) en un diálogo con distintos referentes teóricos con un propósito: construir hilos narrativos hacia la comprensión y el entendimiento de ese arte de la docencia que en esta investigación denominamos *el oficio de ser maestro*.

Porque a través de la interpretación como método de deconstrucción del ser maestro, las tramas de significaciones constituyen el entretejido simbólico que el lector-intérprete descubre en su búsqueda por encontrar sentido al texto narrado en tanto que es el mundo referido, a partir del cual se instituyen las voces que narran esa otra historia, en un horizonte comprensivo, en torno al oficio de ser maestro.

Ser otro, una contribución desde la hermenéutica y la narratividad

Aquí se entrelazan las tramas de significación desde donde se construye la interpretación. El propósito es descubrir en las narrativas de los otros (cartas, relatos de vida y entrevistas de historias de vida) el entramado que da sentido a la formación de maestros. Entretejer los hilos de diferentes voces, la del investigador, los sujetos participantes de la investigación y las voces teóricas como referentes analíticos dan cuenta de la argumentación en una narratividad que cuenta los sucesos, las acciones y los sujetos para constituirse en esa trama de la historia contada.

Ser otro siendo uno mismo implica dar cuenta de pensarse a sí mismo. Ese otro, de acuerdo con Ricoeur (2006), por medio de la noción de narratividad trata de expresar que una dialéctica entre lo propio y lo ajeno está presente en toda comprensión. Levinas (2001) considera que el otro no es reducible a una relación que esté mediada por la reflexión. Mira al otro como un límite de la identidad, no su condición de posibilidad.

De esta manera *pensar en otro*, es pensar en una “alteridad de otro hombre respecto al yo es, de entrada (...), el rostro de otro hombre con el que el yo está obligado, y del cual, también de entrada, tiene que responder el yo. *De entrada*, significa que ha de responder <gratuitamente> y sin esperar reciprocidad (Levinas, 2001, p. 194, en Chona, 2016, p. 4).

La necesidad de comprender establece una interacción dialógica entre uno y el otro, donde ese otro, es la relación que se establece para interactuar, de acuerdo con Levinas (2001), es en esa relación cuando se habla del prójimo como interlocutor:

Excepto en el caso de los otros. Nuestra relación con otro consiste ciertamente en querer comprenderle, pero esta relación desborda la comprensión. No solamente porque el conocimiento del otro exige, además de curiosidad, simpatía o amor, maneras de ser distintas de la contemplación impassible, sino porque, en nuestra relación con el otro, él no nos afecta a partir de un concepto. En este y cuenta en cuanto tal. (Pág. 17)

Entonces hablar no es sólo un acto, sino una relación con el otro. Ese otro es el objeto inteligible que se busca deconstruir. Su voz no es más una mera enunciación, sino lo dicho en un contexto o situación contextual, puesto que somos lenguaje, entonces somos palabras que hilvanadas en el tiempo dan cuenta del ser a partir de lo que se es. En palabras de Levinas (2001):

en nuestra relación con el otro, ¿se trata de dejarle ser? ¿no es en su papel de interpelado donde se cumple la independencia del otro? Aquel a quien hablamos, ¿es previamente comprendido en su ser? De ningún modo. El otro no es primero objeto de comprensión y después interlocutor. Las dos relaciones se confunden. En otras palabras, la invocación del otro es inseparable de su comprensión. (Pág. 18)

El habla cobra sentido a medida que sabemos quién es ese otro. De dejar huella a través de sus palabras de su propia existencia, pues solo somos en tanto que somos narrados, dejamos de ser lo que creíamos ser para ser otros a partir de ese reconocimiento de las acciones narradas de lo que somos, ya no tanto del quienes somos. Es en esta relación que generamos proximidad a lo que somos, en ese acto de construir conciencia a partir de lo dicho.

Comprender a una persona ya es hablarle. Plantear la existencia de otro dejándole ser es haber aceptado esa existencia, haberla

tomado en cuenta. [Haber aceptado], [haber tomado en cuenta] no remiten a una comprensión, a un dejar-ser. La palabra designa una relación original. Se trata de entender la función del lenguaje no como subordinada a la conciencia que tenemos de la presencia de otro, de su proximidad o de la comunidad con él, sino como condición de esa [toma de conciencia] (...). (Levinas, 2001, pág. 18)

En esta perspectiva Ricoeur (2006) plantea en el sí mismo como otro, respecto al estatuto de la alteridad del otro y su relación con la constitución de la identidad del yo. Recupero tres intenciones filosóficas señaladas por el autor, acerca del sí mismo como otro.

La primera refiere a la expresión que permite el uso del lenguaje, en una contraposición de “sí mismo”, a “yo”. El término alteridad nos permite ese aprehender de uno mismo, como otro.

La primera intención (*filosófica*) es señalar la primacía de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, tal como se expresa en la primera persona del singular: «yo pienso», «yo soy». Esta primera intención encuentra un apoyo en la gramática de las lenguas naturales cuando ésta permite oponer «sí mismo» a «yo» (...) El «sí» se define, en principio, como pronombre reflexivo. Bien es verdad que el uso filosófico que de él se hace a lo largo de estos estudios conculca una restricción recalcada por los gramáticos, a saber, que «sí» es un pronombre reflexivo de la tercera persona (él, ella, ellos). No obstante, esta restricción desaparece si se relaciona el término «sí» con el término «se», referido, a su vez, a verbos en modo infinitivo; se dice: «presentarse», «llamarse» (Ricoeur, 2006, p. XI).

Cuando hablamos del sí mismo, no pensamos en una copia de lo que somos, sino de ese otro que al escribir sobre el nosotros mismos, descubrimos que somos ese otro, recuperado de sus acciones, de sus situaciones de vida, de su hacer profesional, es decir de lo que la narrativa nos proporciona en torno al recuperar la

memoria que le da sentido a su ser, o bien el olvido como ese algo del que recuperamos de nosotros mismos. La segunda intención filosófica de Ricoeur (2006) nos conlleva a situarnos, pensarnos y descubrirnos otro, en lo biográfico de nosotros, en esa identidad narrada, en esa existencia del ser en el tiempo narrado.

(...) La segunda intención filosófica, inscrita implícitamente en el título de la presente obra al sesgo del término «mismo», es la de disociar dos significaciones importantes de la identidad (de cuya relación con el término «mismo» hablaremos enseguida), según que se entienda por idéntico el equivalente del idem o del ipse latino. Lo equívoco del término «idéntico» estará presente en nuestras reflexiones sobre la identidad personal y la identidad narrativa, con relación a un carácter importante del sí, su temporalidad. (...) Sólo indirectamente, en la medida en que «sí mismo» no es más que una forma reforzada del «sí», sirviendo la expresión «mismo» para identificar que se trata exactamente del ser o de la cosa en cuestión (por eso, apenas hay diferencia entre «el cuidado de sí» y «el cuidado de sí mismo» (...)). (Ricoeur, 2006, p. XII)

La tercera intención filosófica nos permite considerarnos distinto a lo que creíamos o pensábamos que éramos, lo distinto nos distingue porque es ahí donde nos reconocemos con los otros. Somos otros, siendo nosotros mismos. Al respecto Ricoeur plantea:

(...) se encadena con la precedente, en el sentido de que la identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del sí y del otro distinto de sí. Mientras se permanece en el círculo de la identidad-mismidad, la alteridad de cualquier otro distinto de sí no ofrece nada de original: «otro» figura, como de paso ya hemos subrayado, en la lista de los antónimos de «mismo», al lado de «contrario», «distinto», «diverso», etc. (Ricoeur, 2006, p. XIII).

Ser otro para ser uno mismo, es construir nuestra existencia a través del tiempo y de la palabra, es decir, en la construcción de una identidad narrada. A la narratividad le es inherente un componente ético, pues la búsqueda de la identidad se realiza desde evaluaciones fuertes que implican una vida articulada, aceptable y valiosa. En el horizonte de la narratividad, su acción no es neutra éticamente, lo ético está en el sujeto, en el personaje narrado. Porque una narrativa puede ser una impostura por la intersubjetividad que se establece entre sujeto-texto-sujeto.

Desde la perspectiva de la identidad narrativa. Ricoeur comprenderá al sujeto como un personaje inserto en una trama. Aquí se genera una dialéctica en donde: la identidad del personaje se comprende trasladando sobre él la operación de construcción de la trama aplicada primero a la acción narrada; el personaje mismo (...) *es puesto en trama* (Ricoeur, 1996: 142).

De este modo puede asumirse que:

La persona del relato comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada, {es decir} el relato construye la identidad de personaje, que podemos llamar su identidad narrativa al construir la de la historia narrada. Es la identidad del personaje Y es la historia misma la que es atravesada por los acontecimientos ya narrables (Ricoeur, 1996: 147).

Se es otro siendo uno mismo, puesto que la existencia está en ese tiempo narrado. Entonces uno se descubre otro en la relación que establece con esos otros con los que interactúa. El trayecto de formación en la BENM tiene muchas aristas, para algunos es tortuoso, para otros placentero, y para otros solo un camino que tienen que transitar, pero al final, cuando están en el último momento, es cuando encuentran el sentido de lo que significa estar en ese lugar por un largo tiempo. Justamente en sus narrativas, ellos se repiensen, como lo que eran en un principio y lo que llegan a ser al final de su trayecto formativo. Al descubrirse que, en la interacción en el aula, se descubren ya no estudiantes, sino maestros en formación, es decir asumen la cualidad de maestros sin ser maestros, por el simple

reconocimiento de esos otros (los niños con quienes interactúan en las aulas). Este es el sentido que cobra la narrativa de esta investigación, descubrir-se, descubrirnos en el oficio de ser maestro.

ENTRETEJER HILOS PARA URDIR LA TRAMA¹⁸

En la búsqueda por recuperar relatos, cartas y entrevistas de alumnos que estaban en la recta final a punto de realizar el examen para terminar y titularse en la Licenciatura de Educación Primaria, descubro que no son lo que eran, son otros, personas con saberes que les permite habitar las aulas en las escuelas primarias. De su trabajo de titulación, recupero fragmentos tanto de su autobiografía escrita al inicio, como de las cartas escritas al final de su texto. Estos relatos autobiográficos y cartas las escribieron a una persona de su elección, donde podían expresar sus percepciones con relación a ese momento específico de finalizar un ciclo en la BENM, e iniciar otro hacia su titularidad como maestros.

Seleccionar acontecimientos e historias no es tarea fácil. Entre relatos autobiográficos, cartas y entrevistas de historias de vida como el universo de géneros narrativos organizados en unidades narrativas que dan cuenta de ese metarrelato llamado *oficio de ser maestra/o* cuyo entramado de narratividad es a la vez metodología y epistemología en el horizonte de la comprensión humana. Puesto que como lo plantea Ricoeur (2000) esta estructuración se denomina *puesta en intriga*:

(...) ésta consiste principalmente en la selección y combinación de acontecimientos y acciones relatadas, que convierten a la fábula en una historia “completa y entera”, que tiene comienzo, medio y fin. Entonces comprendemos que una acción es un comienzo sólo en una historia que ella inaugura; que se desarrolla cuando provoca en

¹⁸ A partir de esta parte de la tesis, se recuperan fragmentos de relatos autobiográficos, cartas y entrevistas de historia de vida que configuran las tramas de significación que permiten contar la historia del oficio de ser maestro, objeto de estudio en esta investigación.

la historia relatada un cambio de fortuna, un “nudo” por desatar, una “peripecia” sorprendente, una serie de episodios “lamentables” u “horrorosos”; ninguna acción, en suma, tomada en sí misma, es un final, sino sólo cuando la historia relatada concluye un curso de acción, desata un nudo, compensa la peripecia con el reconocimiento (pág. 17).

La selección y recolección de relatos autobiográficos al inicio de la formación en la BENM de algunos maestros en formación, contribuyó a crear la noción de la elección de la profesión, con sus hilos y entramados sobre el significado de decidir ser maestra/o, en cuyo origen está la familia, la cultura y la experiencia escolar. ¿Por qué se decide por formarse para maestros, por qué en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros? En principio seducen las descripciones y argumentos de esa elección, donde se recupera la vocación, la obligatoriedad, la estabilidad laboral, el trabajar con niñas y niños, el constituir la docencia como virtud ciudadana. Por un lado, lleva a posicionar un proyecto de vida en el mundo escolar de los niños. Por lo que decidir cuantos y cuáles relatos recuperar y sobre todo poner en intriga para reconstruir los acontecimientos en historias.

En los relatos autobiográficos la intención fue recuperar los procesos de elección y sus significaciones en la formación, mientras que, en la escritura de las cartas, fue mandar un mensaje: fuera a un maestro de sus recuerdos, otro maestro en formación, o alguien más, incluso un amigo, un familiar, o alguien sin nombre propio, como fue el caso de algunos que escribieron *a un maestro en formación*. En esos textos se emiten de varias maneras sus percepciones de lo que para ellos significa ser maestro, de lo que se han ido encontrando en ese camino, y claro de lo que vivieron durante su trayecto por la Normal.

Las cartas, un género epistolar que permite el reconocimiento del otro a partir de lo que uno es. En la elaboración de las cartas correspondió a: ¿qué le dirías a un compañero que recién inicia sus estudios en la BENM, ahora que estás por concluir la formación de maestros? Textos llenos de subjetividad que permiten alterar y transformar. En ese supuesto de que el acontecimiento narrado de lo que significa

la formación de maestros no es sólo un suceso, algo que ocurre, sino un componente narrativo que en esta puesta en intriga constituye la trama que teje uno y otro episodio de la formación docente.

Solo presento algunas cartas de estudiantes normalistas que han sido mis asesorados en su proceso de titulación, son textos recuperados e incluidos para su análisis e integración en esta historia que se busca relatar.

Las entrevistas de historias de vida establecen un diálogo con cada participante, las preguntas elaboradas en la realización de las entrevistas constituyeron los momentos de la enunciación en busca del mundo del sujeto entrevistado. El sentido del preguntar fue entreverar la subjetividad que subyace en el pensar del sujeto que se forma como profesor/a de educación primaria. Desde la perspectiva de la investigación narrativa; de esta manera, la entrevista constituyó la herramienta que dio origen a esas historias de vida constituidas por los trayectos formativos en tanto experiencia vivida a lo largo de la formación docente inicial.

De las preguntas de las entrevistas y su transcripción surge, un primer acercamiento a lo que he nominado tramas de significación, en lugar de categorías de análisis, (que es como generalmente se denomina durante el proceso de analizar los datos). Dichas tramas permiten adentrarse en la vida del entrevistado en un proceso por descubrir-se en las huellas de ese otro cuya voz se enuncia en cada entrevista, y que posibilita la comprensión de las tramas que dan sentido a narrativas en torno al oficio de ser maestro. Desde la narratividad no se cuestiona el pensar del otro, por el contrario, se busca colocarse en el pensar del otro, para pensar en comunidad, es decir para buscar comprender lo dicho desde quien lo dice en un lugar de compartir y comprender. Dado que la trama constituye la función paradigmática que incorpora la inteligibilidad y la comprensión narrativa.

El análisis de las entrevistas es una construcción que integra diversas miradas epistemológicas. En el presente trabajo el análisis se aborda desde la perspectiva de la interpretación. Así, esta interpretación constituye el lugar o más bien el no

lugar de la significación sin necesidad de ser extraído para dar cuenta de la explicación temática, sino en todo caso para construir esa otra historia de vida, que es un accionar colectivo para definir las huellas, los trazos y los recovecos de la profesión de ser maestro, en un entramado cuya textura está llena de complejidad, y sólo dando cuenta de ese descentramiento, de ese tejido complejo, de esa textura del texto, podemos arribar a la comprensión del cómo se llega a ser lo que se es: *el oficio de ser maestro*.

De todas las entrevistas realizadas (13 entrevistas en momentos diferentes del 2019 al 2021), algunos fragmentos autobiográficos y algunas de las cartas dirigidas a un alguien elaboradas al final de su trayecto, se ha ido reconfigurando este proceso de ser maestro, a partir de la pregunta central de mi investigación: ¿Cuál es la urdimbre con que se teje el oficio de ser maestro, las tramas que dan sentido al ser maestro?, de manera natural y en este proceso de búsqueda y de indagación surgen más preguntas y aunque fueran todas hacia el mismo lugar, me la he planteado de distintas maneras y esto me ha servido para centrar mi mirada y mi atención y lograr darle una estructura a las tramas de significación a partir de los textos recuperados. De alguna manera en el universo de la investigación sobre la formación docente en México, las preguntas que se enuncian a continuación constituyen las huellas de la investigación que dan cuenta del objeto de estudio así como del entramado sobre la historia del oficio de ser maestra/o, lo que hacen de esta investigación una manera particular y auténtica sobre la reflexión del cómo se llega a ser maestro, más allá de los estudios curriculares e históricos de la profesión docente, desde la perspectiva de la hermenéutica narrativa para contribuir a la comprensión del sentido de ser maestro desde las voces de los maestros en formación.

De la elaboración de relatos, historias de vida y cartas, su transcripción e interpretación han surgido estas preguntas que buscan urdir la trama de esa otra historia de la docencia, el oficio de ser maestra/o: ¿Qué es lo que los hace maestros? ¿Cómo se llega a ser maestro? ¿Cómo se descubren maestros? ¿Qué es lo que hace que se transforme en maestro? ¿Dónde se aprende a ser maestro?

¿Cuáles son los saberes pedagógicos que se construyen en el día a día de la práctica profesional y que dan sentido a la docencia? ¿Por qué el maestro es un artesano? ¿Qué es lo que significa el arte de ser maestro? ¿En qué consiste el oficio de ser maestro? ¿Cuál es el problema que identificamos con respecto a lo que es hoy es un maestro? ¿Cómo se es maestro hoy en día? ¿De qué manera los maestros en formación a través de sus narrativas en su elección de ser maestros sus cartas a otros y las entrevistas de historia de vida en la formación inicial y la práctica reconfiguran el oficio de ser maestro? ¿Cuáles son los procesos de apropiación del conocimiento en la construcción de saberes docentes en la práctica (educativa) en la formación docente inicial, que los habilita y configura desde el hacer en el oficio de ser maestros de educación primaria? ¿De qué manera se construye un proceso dialógico y de reflexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial que le otorga configuración del oficio de maestro entre su hacer y ser de los maestros en formación? ¿Suponiendo que en el hacer la teoría se pone de manifiesto, qué lugar ocupa la práctica (docente) en la formación inicial?

Todas estas preguntas han surgido a lo largo del desarrollo de esta investigación y pareciera algo contradictorio; tener más preguntas y no respuestas a la pregunta central del trabajo. Pero estas preguntas me han llevado a guiar y darle sentido a la investigación, me permitieron ir, venir y dudar, las preguntas nos descentran y nos ponen en caminos inciertos, pero también nos dan señales de por dónde podemos ir. De tal manera que ante esta multiplicidad de interrogantes y todo lo que se desprende de ellas, me enfrento a un abanico de posibilidades de pronto muy difícil de describir, pero que finalmente este conflicto lleva a decidir una estructura final.

Como lo decía al inicio del capítulo, en este trayecto de tomar la narrativa como una metodología para analizar y estructurar los datos, anoto que el relato, sus testimonios, sus respuestas; son la versión de ellos, de aquí recupero los indicios necesarios para construir y poder mirar que pueden tejer desde ahí, para dar cuenta de lo que significa el oficio de ser maestra/o. En el metarrelato presentado a lo largo

de las tramas de significación, trato de mostrar la transformación de sujeto individual al sujeto maestro.

El sentido de la investigación nos lleva por diversos acontecimientos en la vida de cada uno de los maestros en formación que forman parte del cuerpo de la indagación, cuyo objeto ha sido el pensar en el oficio de ser maestra/o y descubrir que, a diferencia de otras profesiones, la docencia es un camino que se recorre a lo largo de los trayectos formativos que componen el plan de estudios, sobre todo, cuando los conocimientos adquiridos los trasponen en ese lugar llamado aula, en ese no lugar donde el encuentro con los niños, sus papás y sus profesores es un acto de significación para descubrirse a ellos mismos como otros. Ser profesor entonces no significa una acumulación de conocimientos, sino de la construcción de un saber práctico, es decir, ser profesor no consiste en saber que se poseen conocimientos y tener la capacidad de exponerlos, sino y sobre todo, descubrirse en el cada día de las aulas y poner en juego los conocimientos adquiridos en acciones educativas, no; en todo caso tal y como lo veremos en el transcurso de las siguientes narrativas, es un descubrir que sabe; que sabe pensar didácticamente para elaborar una planeación que le permita esbozar una y más estrategias para contribuir al aprendizaje de los niños. Pero, justo es pensar que esta profesión tiene un dilema, el querer o no ser profesor, dilema que soluciona en el hacer, en ese estar siendo con los otros, las niñas y los niños. Es preciso decir que, los maestros en formación a través de ese hacer en el aula, no llegan con la certeza de lo que van a hacer y a lograr, sino por el contrario, con la incertidumbre en hombres para trazar huellas de conocimiento. Y esto por lógica crea en ellos, el temor de que lo emprendido tenga resultados, y justo, esas maneras de no tener certezas, los niños y sus maestros en el aula, le devuelven actos que les permiten ir de a poco construyendo certezas en su hacer y en su ser. Las y los maestros en formación caminan surcos de pedagogía al desarrollar en todo momento la capacidad de pensar y pensarse ante el aprender de los niños en el aula; aquí son capaces de desarrollar acciones, mismas que registran y leen para saber que hicieron bien, que cosas no resultaron como esperaban, cómo lograron la atención de los niños,

quiérase o no, un proceso reflexivo de lo que significa la docencia. Un acto de creación en el que, el maestro en formación se re-crea a sí mismo. Como un proceso artesanal, la docencia permite poco a poco recocer y reconocerse en el oficio de ser maestro como se teje el saber práctico, ese saber in-corporado que se manifiesta en los vínculos afectivos que se construyen en el aula, las situaciones didácticas que se viven, y, las relaciones pedagógicas que se entrelazan para saberse maestros.

De ahí que lo que encuentro, lo que miro a través de esta investigación, es que la docencia es un trabajo artesanal, el maestro finalmente es un artesano. Recuperar la categoría del maestro artesano, y hablar de todo esto que ya habíamos tocado, estos diálogos entre varios aspectos, tanto sus saberes experienciales, como otro tipo de saberes, nos permitirá de alguna manera visualizar el problema que hoy existe del ser maestro, ¿por qué es importante saber cómo se llega a ser maestro hoy en día? deconstruir esta urdimbre que nos permita saber todo lo que se teje, todo lo que involucra ser maestro y por qué, ante qué problemáticas, cuál es el problema que identificamos con respecto a lo que es hoy es un maestro. Esos hallazgos en torno al oficio de ser maestro, es lo que esbozo en las siguientes líneas.

A partir de las respuestas en las entrevistas, los acontecimientos de la práctica, los relatos autobiográficos y epistolares, se fueron encontrando las diferentes tramas de significación en tanto que unidades narrativas que se renombraron una y otra vez de acuerdo con los hallazgos a lo largo de su análisis. “En este sentido, la historia combina la coherencia narrativa y la conformidad con los documentos. Este vínculo complejo permite caracterizar el estatuto de la historia como interpretación” (Ricoeur, 2000, pág. 21) De tal manera que se fueron transformando hasta lograr la estructura final que presento, sin dejar de anotar que puede haber otras opciones, pero la que ahora presento es el resultado de mi proceso de investigación.

La primera trama se denomina la *Elección de una profesión, entre el deseo, el dilema y la tradición*. Ser maestro empieza con la decisión de serlo, que puede venir de muchos lugares; de la influencia o decisión familiar, de estar consciente de

querer y poder realizar un cambio social, o como algunos lo dicen; puedo contribuir con mi granito de arena a la educación de los niños en este país, con su participación como maestros de Educación Básica, la elección también puede venir de querer serlo desde siempre, de la influencia de un maestro de antaño, de la necesidad de contar con una seguridad laboral o por alguna otra razón.

En *Voces que narran los dilemas y avatares de una profesión*, los maestros en formación dan cuenta de lo que les significó esa decisión, el ingreso, y finalmente lo que les deja haber transitado por la BENM, las dudas, el conflicto, y otras situaciones diversas les posibilitan reafirmarse como profesionales, o como maestros, descubren de todo, pero finalmente al consolidar su proceso se da en ellos una transformación innegable de su persona y de su percepción de las cosas. Y mirarse al final del camino como un maestro de educación primaria.

Cuando ya están incorporados y forman parte de la BENM, se hace presente un factor que es determinante en su formación, en *Construcción de la identidad, ese sublime objeto*, la importancia de la identidad se hace evidente, como un elemento que los hace sentirse parte, ser normalista los fortalece, los hace orgullosos, ser parte de una comunidad que históricamente ha tenido un recorrido social y profesional denso y muy complicado, permite a los maestros en formación sentir que son diferentes, pero que están en el lugar donde deben estar, donde quieren estar.

Pero la formación de maestros necesariamente requiere de lo instituido de manera oficial, de planes, programas y contenidos que respalden y les proporcionen los elementos necesarios para su hacer como maestros. *Curriculum y transferencia* es el lugar donde los maestros en formación ponen en el camino de la práctica los contenidos y las diferentes maneras que se pueden retomar o no al enfrentar el aula, analizan y toman las decisiones necesarias para resolver lo que ahí se presenta.

En el centro de la formación de maestros está la práctica. Esta trama se denomina *La práctica un lugar de formación* y se compone a su vez de tres tramas de significación. La primera es *la deconstrucción de la práctica* (desgajarla como un acto necesario para poder mirarla desde otra perspectiva y transformar su hacer en el aula). La segunda, *Práctica y formación inicial maneras de ser y estar* muestra la importancia de la estrecha e innegable relación entre la práctica y la formación inicial, donde el docente en formación utiliza los recursos con que cuenta, recupera todo cuanto le es posible para mostrar en el momento de estar en el aula. Y la última; *El saber práctico una relación entre teoría y práctica*, donde se logran mirar las diferentes maneras en que se perciben y se vinculan la teoría y la práctica dentro del aula, y cómo los maestros en formación sortean esta relación para darle el peso justo a cada uno en el momento de resolver lo que se presenta en el aula.

Cuando hablamos del *Aula un espacio de vivencias*; nos referimos al aula viva y a todo lo que en ella se encuentra; en la trama *Entre surcos de didáctica y pedagogía* entramos en la disyuntiva de hacia dónde ir cuando se presenta un conflicto en el aula. Si la didáctica y la pedagogía son dos disciplinas densas y con un impacto determinante tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, nos llevan en esta trama a recuperar cómo hacen los maestros en formación para tomar decisiones en diferentes momentos de conflicto y de duda, si mirar la didáctica o retomar la pedagogía y cómo se enfrentan a una dinámica a veces simple y otras muy compleja en su hacer como maestros.

Los niños, la razón de estar ahí, el motivo del ser maestro, dice una de las entrevistadas en su relato, “si no fuera por ellos, yo no podría ser maestra”, en *El lugar de los niños en la formación de maestros* se muestra la necesidad imperante de ubicar la relevancia que tiene el contacto con los niños como un lugar imprescindible, es en muchos de los fragmentos de relatos lo que les da la razón de ser y de estar ahí formándose como maestros. Y por eso se hace presente la trama de la *amorosidad*, que muestra no solo esa necesaria relación afectiva entre maestro y alumno para lograr el aprendizaje, sino también esa faceta en donde se

le da peso a tomar en cuenta la parte afectiva del sujeto para construir conocimiento, verlo como un sujeto integral en su proceso de aprendizaje, con todo lo que eso implica.

La experiencia, esta trama está conformada por dos tramas de significación. El primero, *De acontecimientos, recuerdos y memoria* que da cuenta de lo que les pasa a los maestros en formación durante la práctica, de cómo se sienten, de cómo la viven y lo que ello implica. El segundo, *Experiencia y saber pedagógico*, es precisamente cuando identifican diferentes tipos de saberes que se van adquiriendo a lo largo de la práctica que pueden ir desde el más mínimo detalle que suceda en el aula como ese niño que siempre pide un desayuno extra para su hermano, hasta un accidente donde el niño está inconsciente y hay que actuar, resolver, buscar alternativas, no importa que la normatividad establezca que en estos casos los niños no deben tocarse. Lo anterior les da recursos e insumos a los maestros en formación para su hacer en el aula como maestros en formación, pero también les permite abreviar conocimiento acerca de lo que es la docencia.

Avanzamos en el proceso que como sujeto experimenta un maestro en formación, *Ser uno mismo, ser otro*, entramos a una de las tramas también algo escabrosas en este trayecto; en *Formar es transformar*, precisamente los maestros en formación van descubriendo pequeños detalles o grandes momentos en el aula que los van cambiando y les va dando insumos para su formación como maestros, pueden ser estrategias, contenidos o simplemente aspectos que descubren en su manera personal de conducirse en el aula.

La trama *Ser aprendiz, un aprendizaje permanente* habla por sí misma, se involucran aquí todas las relaciones, encuentros, desencuentros, aprendizajes y algunas veces juicios emitidos por ambas partes entre el maestro en formación y el docente titular del grupo donde esté realizando sus prácticas. Es un lugar a veces cómodo y confortable para el maestro en formación, pero a veces muy difícil de habitar, sin embargo, es ineludible para su formación, porque siempre será un espacio de aprendizajes de cualquier manera.

Y finalmente en la *Construcción imaginaria de ser maestro* podemos percibir las maneras como se miran los maestros en formación en su próxima parada; cuando estén como maestros en servicio, la mayoría de ellos expresa en sus relatos una mirada clara de lo que serán y cómo se conducirán como titulares al frente de un grupo, otros del tipo de maestro que no les gustaría ser, o algunos con incertidumbre de cómo habitarán y de qué manera conducirse en ese nuevo lugar donde se encuentren ya como maestros responsables de un grupo.

Entramos a la recta final de nuestros hallazgos, el camino de la reflexión. *Voltear la mirada, repensar el camino andado*, es la trama que da la pauta a otra nombrada *la reflexión un camino del reconocimiento*. En ambas se contemplan las maneras como perciben los maestros en formación la forzosa y necesaria consideración de su práctica, de su hacer, de su actuar para lograr mirarse de otra manera y transformar su ser maestro.

Y me hice maestro, en esta trama los testimonios expresan los aspectos que consideran más definitivos para su formación a lo largo de su trayecto por la BENM, de todo lo transitado ¿Qué creen que los hace maestros? para algunos es la práctica y todos sus avatares, para otros la relación con los niños, para otros más estar en una escuela primaria con todo lo que eso implica, otros tantos consideran que los hace maestros algo de lo más cotidiano como la convivencia escolar.

En el horizonte de la formación humana, nos ubica en una trama donde se deja ver con toda claridad el gran sentido humano que contempla el ser maestro. En esta trama se expresa desde varias perspectivas que ser maestro es una profesión humana. Un maestro no se podrá desprender de su sentir, ni de su ser humano en esa relación con los niños y lo que sientan, lo que expresen, lo que necesiten.

LA ELECCIÓN DE UNA PROFESIÓN, ENTRE EL DESEO, EL DILEMA Y LA TRADICIÓN

En el proyecto de la modernidad lo individual permanece. Cada uno decide que ser y donde formarse. Aquí se instituye el imaginario social del deseo, como posibilidad

de ausencia y de ser. Decidir una profesión no es una casualidad en todo caso corresponde a un principio de causalidad. En términos de anhelo, necesidad o circunstancia, la elección de la profesión docente se teje en los bordes de una decisión compartida, donde el otro es la experiencia o recurrencia para tomar un camino u otro. ¿Cuáles son los motivos o las razones que llevan a tomar una decisión? Cuando se desconoce el sentido de la profesión docente, por ejemplo. Para Bourdieu:

Los alumnos que optan por una carrera o una disciplina, familias que escogen un centro de enseñanza para sus hijos, etc., no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúan bajo la imposición de causas; como tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones y que actúan con pleno conocimiento de causa. (Bourdieu, 1997, págs. 38-39)

En todo caso son sujetos en tanto agentes actuantes dotados de un sentido práctico, preferencias de algo o por algo, gusto o interés por pertenecer a algo, y lo que se manifiesta son las disposiciones y las tomas de posición que los sujetos hacen en torno a una elección que inclusive han construido imaginariamente.

Recupero algunos fragmentos de estudiantes que están por iniciar su carrera en la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM, tomado de sus autobiografías escritas al final de su trayecto durante el desarrollo de su trabajo de titulación como parte de su proceso en la recuperación de su historia personal y de la elección de una carrera. Esto es, relatan en estos textos las razones que los llevaron a elegir esta profesión. A partir de su narrativa autobiográfica nos comparten esas razones por las que están en este camino, que van desde las más simples hasta los más inimaginables pasajes de sus trayectorias de vida.

Pero en este transcurso de inscribirse en las universidades, mi amiga de bachillerato que quería estudiar para docente me invita a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ser maestra estaba fuera de mis opciones, no por hacer de menos esta profesión, pero no me hacía a la idea ya que en mi familia había tres maestras, a consecuencia de esto a mi abuelito no le gustaba mucho que se incorporara una maestra más, él quería que

estudiara para ser abogada o doctora. Siempre ha sido muy importante la opinión de mi abuelo en cualquiera de mis decisiones porque es mi figura paterna con quien crecí y ha sido el motivo de mis logros, cuando elegí ser maestra sería ir en contra de mi abuelo (...) Conforme me involucré más en la carrera, las prácticas me hicieron saber qué no estaba en el lugar equivocado, algunas materias al inicio fueron clave importante para seguir en este camino, pero realmente la que me puso los pies en el suelo fue aquella ida a Hidalgo, en donde descubrí que los únicos ojos que pueden ver más allá de lo físico de un niño, para conocer sus miedos, alegrías y tristezas son los del maestro (Elizabeth, 4º año, autobiografía).

En algunos casos los estudiantes en esa elección se ven involucrados en alguna situación específica, es como si se encontraran en esa búsqueda de ser lo que antes no sabían, y cuando descubren una razón que detona esa pasión, entonces se vuelven a mirar y se dan cuenta de lo que quieren ser.

Esas razones de por qué, no se centran solo en la persona que las porta, sino que son el resultado de la cohesión social que busca lograr cierta reacción en los sujetos. Esas razones, están influidas por muchos factores externos, puede ser la familia, el estado del capital, o la escuela, como institución que avala y acredita nuestro lugar en lo social y en lo académico, se requiere un documento para respaldar el capital cultural y el saber acumulado. Este entorno le va dando connotación a esas razones, para que el sujeto decida qué quiere ser, entra en un proceso de qué es lo que los demás saben que yo sé, es decir que de alguna manera el entorno social a través de ciertos elementos le da al individuo las razones de lo que quiere ser.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997) expone la teoría del conocimiento sociológico, habla del “principio de razón suficiente”, refiriéndose a los agentes sociales que no actúan sin razón, tienen razones para actuar, son las razones que dirigen, o guían, u orientan sus acciones (pág. 140).

Este planteamiento Pierre Bourdieu lo reafirma cuando habla de los beneficios de universalización cuando dice que hay un reconocimiento de lo universal y que es universal a las prácticas sociales.

El universo económico se compone de varios mundos económicos, dotados de «racionalidades» específicas, que suponen y exigen a la vez unas disposiciones «razonables» (mejor que racionales) ajustadas a las regularidades inscritas en cada uno de ellos, a las «razones prácticas» que los caracterizan. Lo que los mundos que voy a describir comparten es la creación de las condiciones objetivas para que los agentes sociales tengan interés en el «desinterés», lo que puede parecer paradójico. (Bourdieu, 1997, pág. 160)

Para completar este planteamiento, retomo del mismo Pierre Bourdieu cuando habla de la historia social de la razón:

Pienso en efecto que hay una historia social de la razón, que es coextensiva a la historia de esos microcosmos donde poco a poco se instituyen las condiciones sociales del desarrollo de la razón. La razón es de un extremo a otro histórica. Lo que no significa no obstante que sea relativa a la historia (...) Para resultar comprensible, diré que si estos universos son propicios al desarrollo de la razón es porque, para hacerse valer, hay que hacer valer unas razones, para triunfar, hay que hacer triunfar unos argumentos, unas demostraciones, unas refutaciones. (Bourdieu, 1997, págs. 216-217)

Luego entonces, ¿cómo se construye el querer ser de la decisión de ser maestros? En el caso de Elizabeth su relato va desde el lugar socialmente determinado a la profesión, cuando dice: *ser maestra estaba fuera de mis opciones, no por hacer de menos esta profesión, pero no me hacía a la idea*, pero también se involucra la influencia de la familia, *siempre ha sido muy importante la opinión de mi abuelo en cualquiera de mis decisiones*, lo que reafirma la importancia del entorno tanto externo como interno, para las decisiones de un sujeto.

La decisión de Elizabeth está determinada por el prestigio de una profesión, la influencia familiar y finalmente lo que construye la razón suficiente para quedarse en ese lugar, es cuando afirma: *descubrí que los únicos ojos que pueden ver más allá de lo físico de un niño, para conocer sus miedos, alegrías y tristezas son los del maestro*. Con esta frase consolida su relato y confirma de manera muy sólida la decisión de ser maestra, en un inicio sus razones están determinadas por el contexto social de la profesión y la influencia familiar, pero finalmente encuentra los motivos para quedarse en su propia condición como persona, en la perspectiva que tiene de lo que le significa ser maestro y esa finalmente es la razón de más peso.

En ese construir el deseo de ser docente, de hacer presente lo que no está, tiene que ver con algo que no se tenía pensado, ni definido, porque en algunos momentos están dispersos, sin embargo, esa es la función del deseo.

Un día mi prima llega de visita con su esposo, ellos son maestros, él de primaria y ella de telesecundaria, me comenta: *-por qué no vas a la Benemérita, ahí los que son expulsados de la Normal de Teneoría se van a terminar-*. Mi hermano estaba buscando universidad y le dije *-oye vamos a investigar donde está la Benemérita-*, mi mamá y él fueron a pedir informes y llegaron un poco tristes ya que uno de los requisitos es tener promedio de 8, mi hermano no cumplía con éste, recuerdo que traían un documento donde especificaba la convocatoria. Le pedí el documento y le dije: *-cubro los requisitos debería de ir a sacar ficha-* y me dice mi mamá *-estaría bien, si puedes deberías de ir-* sólo existe un problema que si me quedo ¿cómo le voy a hacer con el trabajo? (...) Llegó el día del examen, cabe señalar que no estudié y dije: *-que pase lo que tenga que pasar,* cuando vi los resultados de que me había quedado en las dos instituciones decidí, ingresar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Fabián 4º año, Autobiografía 2019).

Por el momento de crisis que atraviesa Fabián sus razones son ambiguas debe trabajar para apoyar el gasto familiar, lleva dos intentos fallidos de ingresar a una Normal Teneoría y Ayotzinapa, y ha cursado dos años de licenciatura en informática, no ha logrado establecerse. Así que se encuentra en un periodo complicado de su vida y es necesario tomar una decisión. Cuando refiere en su relato el encuentro con sus dos primos maestros: *-por qué no vas a la Benemérita, ahí los que son*

expulsados de la Normal de Tenerife se van a terminar- y esto le permite mirar una oportunidad para resolver esa disyuntiva, así que sin más preámbulos hace el examen y se queda, *-cuando vi los resultados de que me había quedado en las dos instituciones decidí ingresar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros-*. sus razones están aquí determinadas ya sea por la exigencia social o personal de realizar una carrera profesional, o quizás por no dejar pasar la oportunidad que se le presenta para lograr dar ese paso tan decisivo que lo va a poner en otro lugar; socialmente, académicamente, profesionalmente.

Para Ruudek, el sentido de encontrarse es diferente.

Fue en agosto del 2010 cuando debido a problemas económicos, después de haber acordado con mi padre la suspensión de mis estudios en el nivel superior durante un año, y esperar con ansias el transcurrir del tiempo para perseguir ese sueño de ser Ingeniero Químico, estaba listo para partir e iniciar mi servicio social como Instructor Comunitario en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Recuerdo perfectamente cómo esa noche lloré hasta quedarme dormido y con la decisión de que apenas amaneciera me regresaría a mi casa porque eso de vivir con tantas carencias no era para mí, sin embargo, al amanecer, cuando terminaba de arreglarme para volver a casa, un grupo de niños entre 6 y 8 niños, tocaron a mi puerta y con una voz temerosa y tierna preguntaron: - ¿Es usted el nuevo maestro? Si yo soy, respondí y justo cuando estaba a punto de decirles que me regresaría a mi sede de capacitación, una niña exclamó: -¿Y usted no se va ir como los otros maestros que les da pena vivir aquí? ¿Se va a ir y nos va a dejar solo porque somos pobres? Al oír eso, mi cuerpo se estremeció y sólo pude decir que no, que yo si me quedaría con ellos, les pedí que pasaran al salón de clases. (...) O a Carolina que lloró de emoción porque después de 4 años por fin había pasado del quinto año y con buenas calificaciones. ¿Qué más necesita un maestro para querer serlo?, para querer quedarse, para querer seguir, seguir buscando respuestas en esos rostros y en esos corazones, la respuesta la encontré en ellos, en esas ganas infinitas de aprender cada día más (Ruudek. Autobiografía, julio 2015).

En esa poética del ser, el otro define nuestro ser. La estancia como instructor en aquella comunidad lo había dejado sin palabras y sin aliento, sin ánimo de seguir, pero se encontró con una reacción que lo hizo dar un giro total a sus planes y su

proyecto de vida. La idea de ser maestro, Ruudek la construye al transitar ese camino que desconocía, su meta era estudiar Ingeniería Química y tenía un plan para lograrlo. Pero al habitar el espacio de instructor comunitario, se identifica, se encuentra, esto lo lleva a tener razones suficientes para cambiar su decisión, pero de manera contundente sin vacilar, decide ser maestro a partir de lo que vive en esa comunidad, de lo que siente cuando los niños le hablan, de la sensación que le produce ese ambiente que al llegar le pareció tan desolador y desagradable y que ahora es toda una promesa para él y para su decisión de ser maestro.

Lo menciona Bourdieu (1997) con relación a los estados del capital cultural que nos definen como personas y que forma parte de las razones prácticas que hemos retomado desde el inicio. Esto es que, a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y demás que desarrollan los sujetos con base en sus experiencias familiares y contextuales se determinan sus expectativas escolares y van de acuerdo con el modelo de sociedad y sus requerimientos. Porque uno de esos estados es la experiencia, eso que les da sentido en su hacer, que forma parte de su trayecto formativo. Y que al final sumará en un documento institucional que da legitimidad a esa experiencia transformándola en un saber práctico y de construcción de conocimiento.

En esa *poética de soledad*, en esa experiencia como instructor comunitario, todo lo sólido se desvanece ante la humildad y sencillez de las palabras de los niños, palabras que muestran los márgenes de la pobreza y describen los anhelos en la educación. Esa ternura genera en Ruudek posicionarse en otro lugar, el de la posibilidad. Que más tarde lo lleva a las aulas de la BENM.

Para Ruudek (otro estudiante de la BENM) en cambio, esa decisión se encuentra en el camino, ese camino que todos vamos transitando para definir el lugar donde nos quedaremos, aunque a veces pareciera que el rumbo va hacia otro lado, con otro sentido, y luego de pronto tropezar con un motivo para sentirse pleno y entender que es ahí donde debemos permanecer, y lo expresa con toda claridad cuando dice: *-¿Qué más necesita un maestro para querer serlo?-* porque ya tomó la decisión, ha

cambiado el rumbo a su meta profesional, *-la respuesta la encontré en ellos, en esas ganas infinitas de aprender cada día más-*. Las razones son más que evidentes.

Hay otros casos, donde a veces a petición de los otros, uno se descubre como anhelante de ser maestro, y recupera de la memoria ese recuerdo que se aviva en la acción, en la construcción de la posibilidad de ser maestro, y descubre que, sí quería ser maestra/o. Es una decisión tomada con mucha antelación, y lo demás solo es dejar que fluya y que aflore lo que ya se sabía. ¿Cuándo decidimos que queríamos ser maestros? Para Evelyn Anet las razones le vienen desde antes, desde habitar el espacio de la escuela primaria *vendiendo botanas*, desde el augurio de su madre *Evelin será maestra de grande*, o desde darles clase a sus peluches. No tiene dudas, no las ha tenido nunca, se siente orgullosa, feliz, ama ser maestra, quiere aprender de esta carrera; *-para decir orgullosamente que soy maestra y más que maestra, yo soy normalista*, y con esto no solo reafirma su decisión, sino la sostiene, la hace suya, está donde siempre ha querido estar y no se ha equivocado.

En las mañanas me iba a trabajar con mi mamá a una escuela primaria, la misma a la que yo había ido a estudiar, sólo que en esta ocasión acudía a ella para trabajar vendiendo botanas. Fue ahí donde las maestras me hablaron de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y simplemente llamaron mi atención y mis ganas de ir a la escuela volvieron a mí. (...) Mi mamá siempre les decía a las maestras que cuando era pequeña sacaba todos los trastes de los muebles y los acomodaba uno a uno en los escalones y empezaba a contarlos, lo cual era muy gracioso y que no sabía contar, así que ella decía “Evelin será maestra de grande”, pero más se convencía porque al terminar de contar los trastes colocados en los escalones sentaba los peluches de animales o cualquier objeto y empezaba a explicarles cosas, como si les diera clase (...) En 2014 realicé mi examen a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sin duda una experiencia inolvidable. (...) Al llegar a la BENM sólo puedo pensar en todas esas luchas que he pasado para llegar hasta este punto, recuerdo lo que he perdido y lo que he ganado por haberme aferrado a estar aquí. Sin embargo, cada vez que camino por los pasillos, cuando me siento frente a la explanada me siento tan orgullosa y me siento aún

mejor cuando estoy frente a grupo en las primarias de práctica, me siento feliz y con muchas emociones no sé si eso sea bueno o malo, pero sé que quiero esta carrera para aprender de ella, para amarla, para valorarla y sobre todo para decir orgullosamente que soy maestra y más que maestra, yo soy normalista (Anet, autobiografía, 2018).

Y así en cada uno, su decisión está determinada por distintas razones, como ya lo decíamos de acuerdo con sus contextos, a sus trayectorias y a sus percepciones.

Como apunta este otro relato:

A los 8 años, en tercero de primaria surge por primera vez el deseo de ser maestra. “De grande quiero ser como la maestra Claudia”, lo recuerdo bien, realmente la admiraba como maestra y como persona. (...) Mientras yo cursaba la primaria, mi tía Yaqueline estaba por terminar sus estudios en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, fue de su mano la primera vez que caminé por estos pasillos y corrí por las jardineras, me parecía tan inmensa y hermosa, llena de belleza natural y arquitectónica. (...) Fue entonces que empecé a cuestionarme “Bueno, si no quiero ser maestra, ¿qué quiero ser ahora?”, asistí a varias ferias de educación media superior para tratar de definir qué era lo que quería. (...) Empecé mis estudios en la BENM con incertidumbre y apatía, muchas noches de frustración preguntándome: - ¿Qué hago aquí?, esto cambió conforme fui conociendo personas y adquiriendo nuevas experiencias, también ha cambiado totalmente mi perspectiva de la educación y la docencia. “Es bien fácil ser maestro”-decían, definitivamente hoy por hoy sé que están totalmente equivocados. (...) Soñaba un nuevo futuro, quería cambiar el pizarrón por un diván, la idea me tenía muy emocionada, sin embargo al comentarlo con mis padres no lo tomaron de la misma manera: “Los psicólogos se mueren de hambre”, “a tu edad no sabes lo que quieres”, “Es mal pagado”, entre otras frases trilladas tuve que escuchar, después de semanas de discusiones, terminé por ceder, acepté el plan de estudiar docencia y posteriormente la carrera que yo quisiera, “Pasaré rápido el tiempo” pensé para mis adentros. Hoy que volteo hacia atrás me doy cuenta de que en verdad fue así, he aprendido mucho en estos años y mi perspectiva ha cambiado (Dennise 4º año, autobiografía, 2018).

Para Denisse su elección ha sido a veces incierta y a veces contundente, hay un coqueteo natural, ese que se da cuando se quiere y luego no, cuando creemos algo y luego dudamos porque hay otras opciones, y finalmente los hechos, las circunstancias nos dan los motivos que necesitamos para tomar la decisión y

quedarnos con solo una de las posibilidades. En su caso, en un inicio las razones están dadas por el contexto, por el modelo a seguir y decide quedarse, aunque con cierto recelo con *apatía* como ella lo dice, ante este panorama de manera natural viene el conflicto, el que la lleva a preguntarse *¿Qué hago aquí?* El trayecto en la BENM le va dando las respuestas de manera paulatina, va encontrando las razones para quedarse en ese transitar de su formación. Y en ese descubrir construye certezas de lo que significa la profesión docente.

La expresión de lo que siempre se ha querido ser y el cumplimiento de un gran anhelo son algunas de las razones de Alejandra, para ella es el arraigo de una pasión lo que permite explayarse y manifestar lo extraordinario que ha sido tomar la decisión correcta.

Quería ejercer una profesión que ayudara a mi país a cambiar, que ayudara a los niños a ser felices y ser escuchados, puede leerse muy utópico, pero desde que era niña aprecí y reconocí la importancia de hacer educación, ya que en mis compañeros y en mí, la escuela representaba sueños y oportunidades. (...) Desde el primer semestre tuve acercamiento con los niños y fue cuando nuevamente reiteré que esto es a lo que me quiero dedicar los siguientes años de mi vida. (...) Ser maestro te convierte en un ser humano con gran exigencia ética y te enfrenta a diversas situaciones, las cuales debes abatir con justicia, equidad y reconocimiento de la dignidad en todos los individuos. No sé si soy maestra por eso que llaman vocación, pero sé que seré maestra por amor, por voluntad, porque me llena de felicidad. Yo creo que ser maestro es sinónimo de indomabilidad, de preservar libertades democráticas, de defender la justicia, los maestros luchan por externar sus ideas y trabajan con el futuro para ofrecer un mejor país, esto lo vi con mis maestros y yo también quiero formar parte de esta trinchera (Alejandra, Autobiografía, julio 2015).

Algunas veces se descubren en la mirada de los niños, esa mirada infantil que contribuye a construir la seguridad del querer ser maestra es, como irse enamorando de la profesión. Alejandra en su recorrido escolar a lo largo de su trayecto y el contacto con los maestros que le han ido dando certezas para quedarse en ese camino. ha ido recuperando esas razones y las ha ido abrevando en su haber como persona primero y luego como maestra en formación, las ha encontrado una

y otra vez y eso solo le ha confirmado su decisión, así como lo dice; *-No sé si soy maestra por eso que llaman vocación, pero sé que seré maestra por amor, por voluntad, porque me llena de felicidad,* cierra su relato de manera contundente, ser maestra la hace feliz.

Con un recorrido arduo y escabroso viniendo desde Oaxaca, Claudia sola y en la Ciudad de México en la búsqueda de hacer una carrera. La primera intención de donde quiere quedarse la tiene en la escuela primaria cuando le llega esa idea fugaz de ser maestra en su pueblo y luego bajo la influencia de una maestra comprometida y su propia condición de mujer indígena, decidida a hacer su parte para avanzar hacia una transformación. Como migrante lleva su cultura y su lengua a cuestas, formas de estar en el mundo, para descubrirse otra, sin renunciar a lo que se es.

Ingresé a la Primaria Bilingüe Benito Juárez, que ha sido una escuela tridocente, (...) Algo que nos caracterizaba es que todos, absolutamente todos hablábamos mazateco y los profesores también lo hablaban (...) Y por mi mente pasó un chispa - ¡Algún día me gustaría ser maestra para dar clases en mi pueblo! Lo pensé-. (...)...Así fue, trabajé en el campo en la siembra de pepinos, jitomates, berenjenas, pimiento morrón, entre otros. (...) ...Me surgió la inquietud de retomar mis estudios para un mejor futuro con el entusiasmo para volver a estudiar, fui a reinscribirme en la Telesecundaria con el objetivo de concluirla....Anhelaba el bachillerato con toda mi fuerza al ver que las posibilidades económicas no estaban a mi alcance, decidí salirme de mi pueblo en búsqueda de alternativa para lograrlo...Un día regresé con mi madrina Marta, ella hacía de mis tardes un mundo de aprendizaje. Porque me platicaba lo maravilloso que es la labor docente. (...) Ella me expresaba lo mucho que quiso su carrera y me transmitió ese amor por la enseñanza, por los niños. Me imaginaba ser una maestra como ella con tanta pasión, convicción, innovación y transformación en el magisterio, algún día llegaría a serlo. (...) Cuando escuchaba sus pláticas quería sentirme maestra pensando en los niños de mi comunidad, donde siempre hacen falta maestros. (...) Al saber que en la BENM tenía la oportunidad de cursar la Licenciatura en Educación Primaria, me sentí muy orgullosa, había sido el mayor logro en mi vida como estudiante. (...) Iba a ser nuestra visita rural a la Escuela Primaria ubicada en el estado de Hidalgo. Una escuela tridocente (me recordó cuando estaba estudiando en mi comunidad desde hacía diecisiete años). Cuando escuché las dulces voces de los niños, diciéndome maestra; me sentía cada vez

comprometida con esta labor, me motivé mucho y más realizando las actividades que habíamos preparado para ellos. Al ver sus caritas de felicidad sentí una satisfacción y descubrí que esa es una misión que debo cumplir en esta vida. De regreso a la Ciudad de México mis pensamientos gritaban ¡Voy a ser maestra! ¡Voy a ser maestra! Como queriéndome creer que ya lo era, pero a la vez no me caía el veinte (Claudia, 4º año, autobiografía).

Sus razones para ser maestra están determinadas por su origen, su condición y claro su deseo y su sueño de ayudar, de formar parte de ese gremio para regresar con los suyos, (aunque al final no se logre devolver a la misma población, sino en otros espacios) son inherentes a ella y muy evidentes en su trayectoria, están latentes en su necesidad de lograr un cambio, de la búsqueda de una mejor vida, de encontrar ese lugar tan anhelado, por el que ha luchado con todas sus fuerzas desde muy pequeña; Claudia ha ido de un lugar a otro para lograr su objetivo. Desde los once años decide ir de jornalera a Sonora eso toca con tal de no declinar, ha interrumpido una y otra vez su trayecto escolar, ha tenido que ir a pausas en su recorrido académico para lograr avanzar y no se ha rendido jamás, lo ha resuelto de manera muy exitosa. Cuando expresa su gran satisfacción al regreso de la práctica rural, - *¡Voy a ser maestra! ¡Voy a ser maestra!* - está segura, está convencida completamente de querer serlo, es un grito de triunfo, de conquista, aunque esté al inicio del camino. Como ella lo dice, es una misión que debe cumplir en la vida.

Para otros más, como Lily es solo la continuidad de algo que siempre se ha querido, que ha estado como un anhelo constante y vivo en su andar, de tal manera que pareciera que no hay dudas ni conflictos, solo es la certeza de saber dónde estar y hacia donde tiene que ir. Los caminos andados permiten señalar nuevos senderos para seguir caminando en torno a la docencia, sus avatares y sus dilemas. Al reconocer al otro, en sus gustos, sus maneras de pensar, y de ser, descubre sin duda los dilemas de la diversidad, y la diferencia del pensar y el hacer.

Al concluir el CCH tuve que enfrentar una decisión que creí no iba a tener que tomar jamás: el responder a mi lugar obtenido en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM

o aventurarme en la búsqueda de uno en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (...) La normal siempre había sido mi sueño y objetivo, pero amaba tanto las experiencias que me había brindado la UNAM que lograron colocar una duda momentánea en mí; realmente lo consideré como opción si no lograba entrar en la Normal, pero al enterarme que no solamente había entrado, sino como escalafón número 5 pensé: ¡Es para mí! (...) Mi ingreso a la normal parecía un cuento de Disney, me da risa admitir que mi mente reprodujo toda una serie de escenas con pájaros cantando, maravillosas experiencias y cada una de mis expectativas y sueños cumplidos una vez dentro de esta escuela ¡vaya ideas! (Lilia, Autobiografía, Julio del 2019).

En otras ocasiones el contexto y las influencias familiares consideran que ser maestro es demasiado poco y que hay mejores opciones, a veces esas voces logran alejarlos de ese camino y convencer, entonces se duda e incluso se cambia la trayectoria, como Lucero que tenía la decisión de ser maestra desde antes, ese sueño había estado ahí desde siempre, pero le pone pausa y se va por otra opción. Pero cuando descubre que no está donde quiere; es sorprendente darse cuenta de que esa ilusión sigue ahí y hay que cambiar el rumbo hacia donde siempre se ha querido, no importa que antes se haya trastabillado un poco. Su relato es más que contundente acerca de lo que puede ser un maestro...

Así que desde esa época si me preguntaban qué quería ser de grande con gran seguridad y orgullo les contestaba: “quiero ser maestra”. (...) La decisión de ser maestro tiene que ver con la necesidad de tener, o bien, construir una convicción plena sobre la vocación, ya sea porque de manera natural esta convicción aflora, o se aprenda a edificarla a partir de comprender a fondo su esencia, su importancia y naturaleza. (...) así comenzaron a surgirme muchas dudas sobre la decisión que tomaría para estudiar una profesión, y lamentablemente me dejé influir por todos aquellos que me decían que sería una “tonta” si desaprovechaba la oportunidad de hacer valer mi pase automático a la Universidad Nacional Autónoma de México, así que ya estando en el último semestre del bachillerato, y después de una plática con mi tío Daniel, quién estudió la carrera de Ingeniería Industrial en la Facultad de Ingeniería de Ciudad Universitaria, decido (influenciada por él) inscribirme a la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones, porque al ser hábil en las matemáticas no me parecían difíciles las materias de la carrera, además que viéndolo del lado económico: “es una de las áreas más remuneradas, son carreras del futuro”, palabras textuales de mi tío Daniel. Y tal vez si tenía razón con eso de carreras del futuro, (...) pero de algo me pude dar cuenta después de cursar cuatro

semestres de la Ingeniería, esa no era la carrera para mí futuro. (...) Un buen día me di cuenta que disfrutaba más estar compartiendo lo poco o mucho que sé de música con los niños, que estar estudiando algo que realmente no me llenaba como persona, ni provocaba nada en mí; así vinieron a mi memoria esos dos últimos años en la escuela primaria con mi maestra Rosario, y entendí que por ese rumbo tenía que encaminar mi vida, Eureka, había encontrado mi vocación, bueno más que encontrar el verbo que debo utilizar es descubrir, ya que no era algo que se me había perdido, sino algo que estaba sutilmente escondido en esas muchas clases de música que impartía desde hace ya bastante tiempo. (...) Y ahora sí, ante un grupo de primer grado de la Escuela Primaria, “Joaquín García Icazbalceta”, grupo de práctica, para este cuarto y último año en la BENM, puedo decir feliz y plenamente, “Buenos días niños, soy la maestra Lucero (Lucero, Autobiografía, julio 2015).

Cambiar de opinión es sinónimo de sabiduría, Lucero tiene la decisión tomada desde antes, sin embargo, el prestigio social de las profesiones es determinante, y aunado claro a la influencia familiar se vuelven un factor de peso que la hacen dudar y da un giro en el camino, sin embargo, no encuentra motivos suficientes para quedarse donde está, más bien encuentra las razones para regresar a donde siempre ha querido estar.

Mucho se habla de la vocación de ser maestro como algo que se trae desde mucho tiempo atrás, sin embargo, en las líneas que transcribo del relato de Lucero, subrayo el deseo de ser maestra, como algo que se descubre, una vocación en todo caso que se construye, o bien una pasión que se manifiesta en la docencia; al final de cuentas un acto de conciencia por ser maestra después de lo incierto que representa el tomar decisiones sobre una profesión.

Luego entonces y en concordancia con esas voces, ser maestro deviene de un sinfín de circunstancias, factores que determinan o definen quedarse en esta profesión, que, a diferencia de otras, donde quizás también existan situaciones azarosas, aquí se da un abanico de razones por las que se elige ser maestro y que tiene que ver el quehacer docente y todo lo que esto implica. El imaginario social de la profesión docente se instituye colectivamente, cuando esas voces individuales coinciden en aspectos que identifican su elección y en el transcurso de sus trayectos

formativos, dan cuenta de aspectos que identifican una profesión: lo incierto de una decisión, reconocer el aula como un no lugar, donde su habitar da cuenta de las relaciones e interacciones que se generan y reconocen entre los sujetos que se forman como docentes y los niños, a quienes proyectan su acción pedagógica; en otro orden, con respecto a la institución generan sentido de pertenencia. Un término que emerge y trata de construirle sentido es el normalismo, pues se conciben como maestros normalistas, lo que da cuenta de su sentido histórico en términos de institución, así como sujetos históricos de una profesión.

De acuerdo con Honoré (1980), la formación es un concepto inacabado, que ha sido utilizado de muchas maneras y de acuerdo con las necesidades se ha definido con base en experiencias e iniciativas que no están suficientemente fundadas. Así que la formación está en transición, se encuentra en actuación es decir se está haciendo, se está construyendo. “La formación está por conocer. Es haciendo de ella un objeto del pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir” (Honoré, 1980, pág. 9). Y que esto no reduzca su potencial y la complejidad de su definición, que no se mire como una simple técnica.

La decisión de formarse en una profesión dada tiene que ver con el contexto cultural y social. Como se puede apreciar en líneas anteriores, son distintas las motivaciones que llevan a los estudiantes normalistas a tomar la decisión de formarse para ser maestros, pero es en los trayectos formativos y sobre todo en el de la práctica donde emergen las voces de otros protagonistas en los lugares áulicos los que validan la idea de ser maestros, y que de cierta manera les ayuda a descubrirse maestros. De ahí que una de las búsquedas en esta investigación es dar cuenta de ese lugar llamado aula. Aunque más bien, recuperando la idea de *No lugar* (Augé, 2000) puesto que, en ese itinerario de acciones, entre el devenir del quién soy al qué soy, en lo cotidiano del hacer del quehacer de la docencia, los sujetos transforman su sentido de aprendiz por el de enseñante. Así como la construcción de sentido por la docencia o el oficio de maestros que los estudiantes

logran en su proceso de formación. Descubrir los recursos que los habilitan como profesores. Y la construcción de ese saber con sentido práctico que emerge de la práctica y el trabajo docente que los estudiantes normalistas desarrollan durante las jornadas de práctica profesional en las escuelas primarias. Recuperar la experiencia personal a través de narrativas autobiográficas, porque la experiencia tiene que ver con lo vivido, con lo inesperado, porque ahí la experiencia construye nuevos sentidos a lo vivido (Contreras, 2010).

Son diversos los caminos que los estudiantes trazan para dar a conocer su palabra en torno al por qué querían ser maestros, antes de estar en la BENM como tal. Son recuerdos que traen al presente con un sentido autobiográfico. Delory-Momberger (2009) da cuenta de ese contar la vida a través de lo que ha denominado biografización, en el entendido que, al hablar sobre uno mismo se busca el sí mismo en interacción con lo otro, la escuela, la familia, la sociedad. Al respecto plantea (aunque ella decide no usar el término autobiográfico):

Pensar lo “biográfico” como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de su ambiente social e histórico. En ese sentido, somos llevados a definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos. Una de las dificultades de ese enfoque reside en el uso de términos que poseen otro sentido en lenguaje común. La “escritura de vida”, a la que remiten la etimología y el sentido común de la palabra biografía, debe ser entendida aquí como una actitud primordial y específica de la vivencia humana: antes inclusive de dejar cualquier marca escrita sobre su vida, antes de traducir o expresar de cualquier manera su existencia en formas escritas (diario, memorias, correspondencias, autobiografía, etc.), el hombre escribe su vida. La percepción y el entendimiento de su vivencia pasan por representaciones que presuponen una figuración del curso de su

existencia y del lugar que una situación o un acontecimiento singular pueden ocupar en ella (Delory, 2009, pág. 31).

Esta actividad de biografización constituye una hermenéutica del sí mismo, ya que da cuenta de los contextos de significación, de ahí que toda historia nos lleva al sí mismo de quien la cuenta. Cada historia es diferente, en el deseo de ser maestra o maestro está el anhelo de uno y de los otros, están los juegos de la infancia, o bien la huella de maestros a lo largo de una formación escolar.

Cynthia es una estudiante que manifiesta desde niña tener la seguridad de querer ser maestra, cree tener *interés*, más tarde confirmación ese deseo a partir de su experiencia como instructor comunitario, estando ahí reflexiona sobre lo que significa enseñar a leer, ve muy de cerca esa necesidad imperante de lograr una transformación en los otros, pero sobre todo de querer formar parte de, y sumarse ahí donde hace falta. Es contundente su relato, permite ver con claridad cómo y por qué toma la decisión de quedarse y querer ser maestra.

(...) y me doy cuenta de que ser maestro no es superficial. (...) Yo creo que desde chiquita me nacía como mucho interés, pero cuando estuve en la preparatoria, formé parte del grupo de misiones de mi escuela, entonces parte de lo que teníamos que hacer era ir a una comunidad en la sierra de Hidalgo y se iba como a evangelizar, porque iba de una escuela católica, pero parte de eso muchas veces teníamos que enseñar a los niños a leer y a escribir (...) y nos decían enséñame a leer, y entonces dije ¡ah!, hace falta más personas que se dediquen a esto y si bien yo ya tenía como ese interés creo que ahí fue cuando dije; a esto quiero dedicarme, contribuir un poquito a partir de mis acciones.(...) Creo que en esa escuela como que improvisaban, a esa que íbamos una vez al año, es lo que me hizo decir; esto es lo que quiero. (Cynthia, entrevista 4 de febrero 2020)

Aquí se hace pertinente uno de los planteamientos de Freire (2004) con relación al papel de los profesionales de la educación y el deber y compromiso que deben asumir con la sociedad. El educador es un agente de cambio, con su trabajo funda las bases para una participación que abre caminos hacia una transformación social, política y cultural

Cuando se piensa a sí mismo en una narrativa uno reconfigura la posibilidad de ser: del querer a la certeza de ser maestra, de encontrar el sentido social de la educación. Explorar varias alternativas también ayuda a definirse, Dulce ha transitado entre el querer ser docente y otras profesiones, pero desde el inicio de su vida ha estado presente el *sueño* de ser maestra, y aunque ha tenido momentos de confusión, en ese camino va encontrando razones de peso que la llevan a decidirse por la docencia.

Dulce decide quedarse en la BENM, porque la va *jaland*o, dice en su relato, como cuando hay un imán o algo que no se sabe a ciencia cierta qué es, pero que nos da motivos para estar y querer quedarse, cuando expresa que se siente bien en el aula, que desde ahí es capaz de saber sus alcances y sus limitaciones, y esa situación que para otros pueda ser tan simple, para ella es determinante; *el aula te permite ser tú misma*. En esta expresión, ya desde este momento cuando toma la decisión, está reflexionando acerca de su hacer como maestra, es decir tiene una percepción bastante clara de lo que significa serlo. Para ella quedarse en este trayecto está más allá de lograr un título profesional, cuando expresa y está convencida de que ser maestro significa *cruzar fronteras*, es decir trascender, no es solo estar en el aula y cumplir con un objetivo. Estar cierta de que en algún momento podrá *ayudar a alguien más, un niño o una niña* confirma que es ahí donde encuentra el lugar que necesita, reafirma el sentido de querer ser maestra. ¿Qué nos representa el lugar de la formación?, si no un espacio de interacción con otros, que nos potencia y nos permite encontrarnos.

Bueno la decisión más grande fue que ser docente era un sueño de pequeña y otra cosa es porque siento que la profesión de ser docente va más allá de simplemente recibir un sueldo y tener un título de una profesión, siento que ser docente cruza fronteras y no terminas de ser persona viva dentro de un aula, entonces la Normal ha sido una decisión o ha sido la mejor decisión que he tomado porque he trascendido por varias instituciones y llegué a la Normal finalmente y descubrí que la institución educativa puede tomar otro rumbo, puede tener otra mirada y eso es lo que necesitamos para poder tener sentido a lo que hacemos día con día. (...) Primero estaba muy confundida en ser docente, porque

en el transcurso de la vida me empezó a gustar la fotografía y me gusta viajar mucho, entonces mi foco era viajar y tomar fotografías posteriormente conocí a personas que me llevaron a tomar la decisión de hacer examen a la UNAM tuve la oportunidad de estudiar en una Facultad de Estudios Superiores de Aragón una Licenciatura que se llama Licenciatura en planificación para el Desarrollo Agropecuario. (...) La normal me fue jalando, me fue jalando en el aspecto de que me sentía, me sentía con, no sé con más sentido, sentía que hacía algo bien cuando estaba en el aula, siempre que hacía cosas diferentes. (...) Me empecé a conocer, empecé a saber en qué era buena, en que era mala, este ... la Normal te da la oportunidad de ser tú en el aula. (...) La normal me jala porque todos los días aprendía cosas de mí, cosas que yo sabía que en un futuro le iban a ayudar a alguien más, a un niño o una niña (Dulce, entrevista, marzo del 2020).

¿Qué es ser maestra/o en el imaginario de la memoria? El imaginario es el lugar de la experiencia donde se muestran las tensiones que dan lugar a lo que se busca ser. A veces para dar cuenta de ello, se recurre a la mirada retrospectiva, que los lleva a visualizar y descubrir la decisión que desde la infancia se ha visto reflejada, con los matices de apoyar y tener presente la parte humana que está presente en un maestro. No se regresa al pasado como la nostalgia de lo que fue, sino se aboca al recuerdo para dar cuenta de una decisión presente. Porque el deseo pasa por el pensar o la razón para constituirse en voluntad, en este caso en la voluntad de aprender. Al respecto José Antonio Marina plantea que lo que se quiere decir, es “Lo que queremos indicar por elección libre es la decisión tomada de acuerdo con nuestras propias necesidades, objetivos y criterios, con nuestra información; no tomada bajo coacción para satisfacer las necesidades de los demás” (Marina, 1997, pág. 139). Recuperar el recuerdo para dar cuenta de la elección de ser maestra/o.

¿Cuáles son los pasajes que recordamos como parte de nuestra vida? ¿Cuáles son las figuras que recordamos como parte de nuestra formación a lo largo de nuestra vida? En no pocas ocasiones la figura de la abuela, la madre o el padre son recurrentes en los relatos de vida. Díaz Rodrigo, da cuenta de una etnografía en la que la figura del padre a través del consejo paterno constituye parte de la vida escolar del niño:

Le lloriqueé a mi padre; quería caminar con él.

Me dijo, “¿por qué estás llorando? ¿Crees que puedes hacerlo?”

Mentí y le dije, “Sí”.

Mi padre dijo, “está bien, entonces ven conmigo. Pero recuerda, si lloras, ver quién te carga”.

Dije, “Sí, soy fuerte y bueno para caminar”.

Me explicó un rato más, y luego fuimos bastante lejos. Ya te imaginas, me puse a llorar.

Se preocupó por mí y dijo, “Quédate aquí; regresa con tu madre. ¿Quién te dijo que vinieras? Dijiste que eras fuerte y mírate; estás llorando”.

Se forzó a cargarme porque era su hijo... (Díaz, 2006, pág. 99)

Tanto Monserrat como Fernanda, en sus entrevistas refieren en su narrativa la imagen del padre y del abuelo respectivamente, como figura influyente en la toma de decisiones y en su formación. Monserrat recuerda;

Mmm, si, eh... mi papá vivía en el campo. Durante mucho tiempo vivió en el campo su niñez, él iba a la primaria no terminó sus estudios tuvo un maestro que lo apoyaba muchísimo, él a veces no tenía dinero para comer en la escuela, él iba a la escuela descalzo y el maestro le daba para comer en el receso incluso mi papá le puso el nombre de su maestro a uno de mis hermanos: Abel, incluso mi papá estaba encantado cuando le dije que quería ser maestra y esa es la unión que tengo con esta carrera también (Monserrat, entrevista, febrero 2020).

Su relato da cuenta de lo que significa ser maestro; esa parte humana que siempre se manifiesta en esa profesión, esa figura que nos cobija, que nos protege y que nos da aliento. Esta imagen forma parte del contexto social y familiar de Monserrat y le da los motivos para identificarse con una de las facetas que definen a un maestro; el apoyo de una mano donde sostenerse cuando se es frágil, cuando no se tiene mucho de donde impulsarse, cuando las posibilidades son muy pocas y parece que no se podrá avanzar mucho, ahí está un maestro.

La figura paterna, la motivación, el impulso para Fernanda; es el abuelo, es quien le ha dado los recursos que la han forjado como persona. Le sugiere que estudie esa profesión y le da algunas razones; es humana pero además tiene un impacto en los demás, no tan convencida acepta que lo va a intentar si puede. Al final del camino en su formación reconoce que su abuelo ha sido clave para su decisión, su permanencia y sobre todo su ser maestra.

Sí, tengo un gran motivo, mi abuelo siempre ha sido una figura paterna, mi mamá siempre fue madre soltera, yo me acuerdo de que cuando estaba en la preparatoria, cuando estaba concluyendo la preparatoria mi abuelo me dijo que a él le gustaría que fuera maestra, ¿entonces yo le comente que para que iba a ser maestra si ya había muchos maestros en este mundo no?... si así lo queremos llamar, me dijo, no hija velo por otro lado esta carrera es muy bonita, es muy humana... este... impacta mucho en los individuos... bueno le dije... si está dentro de mis posibilidades papá... pues lo voy a hacer, entonces ahorita que estoy a punto de concluirla; haber considerado que mi abuelo fue como que una pieza clave para llegar a estos momentos fue muy importante, él ha sido desde que tengo uso de razón mi papá. Él siempre ha estado pendiente de todo esto, siempre me ha motivado y yo creo que a manera personal él fue una gran pieza para que yo me pueda encontrar en este momento a punto de concluir la licenciatura y sí el hecho de que te motiven, que te ayuden, que te mencionen que te quieren ver en otros términos en los que ellos no tuvieron la oportunidad de hacer y de tener, es de suma importancia, el sí ha sido como que un factor muy importante para esta elección (Fernanda, entrevista, junio del 2020).

Los pasajes en la vida de alguien constituyen su memoria, su identidad. La imagen que presentan tanto Monserrat como Fernanda dan cuenta del sentido de la docencia como acto humano. La invariable afectividad que se traduce en el acto amoroso de la educación. Freire al respecto menciona en torno al querer bien a los educandos:

Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo por ese otro saber, el de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer bien no significa, en verdad, que, por ser

profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano (Freire, 2004, p. 63).

Al contrario de lo expresado por Freire, existen otros recuerdos, huellas amargas de profesores con otro tipo de prácticas. Sin embargo, estas huellas no contribuyen a un alejamiento de la profesión, por el contrario, a apropiarse de ella, pero desde un polo opuesto al vivido, una mejor maestra. que Monserrat prefiera ser diferente a esas otras imágenes de maestros.

(...) y en realidad desde muy pequeña me sentía muy motivada para ser maestra. (...) Empezó cuando estaba en segundo año de primaria y tenía una maestra que tenía un carácter muy muy fuerte, me asustaba muchísimo, ella nos azotaba la regla en el escritorio y varios niños le tenían mucho miedo, yo le tenía mucho miedo... entonces yo me dije; que quería ser maestra porque yo quería ser diferente, yo quería que mis alumnos se sintieran cómodos conmigo, compartir con ellos experiencias, que se abrieran a mí, que se sintieran cómodos a mi lado, por eso yo quise ser maestra desde segundo de primaria tuve el sueño de ser maestra (...) (Monserrat, entrevista, febrero 2020).

Quedarse en ese camino algunas veces conjuga varios aspectos, la influencia familiar, el contexto en el que se encuentren y en ocasiones esas señales los van llevando desde pequeños a mirar esa posibilidad, que de pronto se transforma en una decisión firme y contundente de querer ser maestro.

¿Cuál es la búsqueda en la voluntad construida? Pasar del deseo a la voluntad de aprender para lograr lo que se quiere. Marina, en su autobiografía, comenta con singular estilo poético, que:

Buscamos el conocimiento para estar más seguros, para tener más posibilidades de sobrevivir, para vivir mejor, para sentirnos henchidos de poder o de alegría. No somos inteligencias puras

añorando un cielo platónico sino seres corpóreos, frágiles, perdidos, movidos por deseos y furias, por miedo y esperanzas, automóviles sin frenos, que intentamos dirigir una carrera, que no hemos elegido, a fuerza de habilidad y topetazos, para lo cual inventamos parachoques, sistemas de frenado, mapas de carretera, guardias de circulación y seguros de vida (Marina, 1997, pág. 158).

Elegir es tomar decisiones. La capacidad de decidir en la mayoría de los casos está mediada por el contexto, por esos otros que forman parte de nuestras vidas. La certeza de una elección constituye la acción, el hacer de lo que pretendemos ser. Sólo es necesario encontrar los sentidos de una elección en los recuerdos registrados en la memoria, de acciones de antaño o recientes. Los niños y la familia son algunos de esos referentes.

También hay quien tiene dudas ya estando en este camino, quien como Anelisse ha librado batallas de incertidumbre consigo misma al respecto de lo que quiere o del lugar donde está. El proceso para ella ha sido distinto, desde el inicio de su estancia en la Benm se ha sentido inquieta, intranquila, incómoda, con esa sensación de no querer estar, como resignada, como quedarse porque no queda de otra. Pero un acontecimiento la hace tomar distancia por un tiempo y su mirada hacia lo que significa la educación se modifica, cambia su postura y su actitud se transforma. Necesitó alejarse de ese dilema, para cambiar su perspectiva, engancharse y elegir quedarse.

Como maestra en formación, ¡ay mi formación! hasta este momento como que se parte en dos, en el inicio donde yo estaba negada, en donde todos los días yo me peleaba, y todos los días entraba en una batalla interna entre volver a la Normal o mejor cambiarme y hacer otra cosa no me sentía apta, durante ese periodo pues no sé... muchas cosas las hice con mucho desinterés, a la mejor con hastío a la mejor de decir estoy conformándome con algo que no es para mí. Y pues cambió después de volver de Canadá, justamente miré la educación con otros ojos y me decidí a comprometerme, a comprometerme con lo que estaba haciendo, finalmente no era una semana lo que tenía ya en la normal, ya estaba iniciando el segundo año y decido eso comprometerme a lo que iba a hacer a pesar de todo lo que dicen, de que -ah pues vas a ser maestrita, eso va a ser bien fácil-, -ay pues es que nada más van a sentarse-. Entonces yo me

comprometí a hacer las cosas bien, como me enseñaron no estar aquí ocupando un lugar nada más o por no hacer otra cosa o porque es lo último que me tocó hacer, sino comprometerme a hacerlo con compromiso y convicción, sobre todo” (Anelisse entrevista, julio 200).

Tener un modelo a seguir, siempre es un riesgo o una ventaja, Marsell se concibe desde pequeña como maestra, sus juegos y sus anhelos parecen estar definidos y bien consolidados, su mamá es maestra y esto le ha valido de mucho. Sin embargo, en el transcurso de su trayecto escolar, de pronto no encuentra un ancla para reafirmar su decisión y eso la hace dudar. Pero recupera el anhelo de niña y avanza en su decisión con la firmeza de saber y estar cierta del lugar donde ha querido estar siempre.

Desde pequeña sabía o tuve nociones de que quería ser maestra ¿no? siempre, siempre lo soñé, al mirar a mi mamá como maestra y yo proyectándome. Siempre fue un sueño llegar al aula, recuerdo que todo el tiempo lo practicaba continuamente con mis primos o cuando iba al kínder de mi mamá, quería yo llegar como maestra, cuando pues era muy pequeña, era más pequeña que algunos niños del kínder, y yo quería llegar a ser la maestra y ellos obviamente no me hacían caso, pues... tú eres una niña igual que nosotros, cómo te vamos a hacer caso, pero pues siempre lo hice, entonces creo que soy una persona que tiene como convicción de lo que siempre quiso hacer. (...) Como adolescente fue en ese preciso momento en que comencé a conocer otros espacios, entré a los scouts, natación, básquetbol, fue la única vez en que dudé de ser maestra, porque en la secundaria y en la prepa no tuve maestros que significaran algo para mí, que me impulsaran a querer ser como ellos, entonces dije -pues no está tan padre ser maestra- a diferencia de cuando era niña, cuando era niña si tuve una figura de un maestro que me impulsó a ser maestra, que es un maestro que todavía le sigo hablando. Yo cuando iba a la primaria yo le dije -ay yo quiero ser maestra- y él me dijo -ah mira yo estudié en esta escuela en la BENM-, tú puedes estudiar en esa escuela, solo depende de que tu realmente lo quieras. Y siempre tuve esa certeza, de que sí lo voy a hacer, lo voy a hacer (Marsell entrevista, 14 de julio 2019).

¿De dónde venimos? ¿Quiénes son nuestros padres? ¿Qué nos mueve a escoger una profesión? La familia y sus maestros en no pocas ocasiones son situaciones que se nos presentan a manera de recuerdos para activar la memoria y dar cuenta

de ese algo que hemos decidido ser. En el siguiente fragmento de relato nos permitimos descubrir este sentir, ese apego, esa imitación.

Por lo menos para mí influye mucho el aspecto familiar en lo que me gustaría, o me comparo siempre y no sé si de buena o mala manera, pero me comparo siempre con el apellido Cantú, incluso con mi mamá que también es profesora y que no me gustaría estar a la sombra de ellos, sino que me gustaría progresar, me gustaría decir que el nombre de Alan Cantú se vea por sí solo y no sólo por el apellido; Entonces desde ahí comienza mi compromiso y mi responsabilidad para el momento de estar frente al aula, también con los niños porque a veces uno si dice; como que ¿para qué, para qué dar a veces lo mejor? si sabemos qué es lo que se piensa. Que, pues no todos van a lograr algo, pero pues eso es mentira lo que logren los niños finalmente va a ser decisión de ellos, pero basada en lo que uno les puede dar (Alan, entrevista julio 2020).

El fragmento del relato anterior describe de qué manera ha transcurrido su elección, desde su ambiente familiar y todo lo que eso ha implicado en su proceso como persona y como maestro en formación. Viene de una familia de maestros, se puede decir que la decisión se tomó en una situación familiar. ¿Pero esto lo hace ser maestro? El mismo autor del relato refiere: “Saber que también estás representando una noble profesión, en la que por lo menos para mí influye mucho el aspecto familiar en lo que me gustaría o me comparo siempre” (Alan, entrevista 15 de julio 2020).

La tradición de ser maestro. En las culturas la tradición y la costumbre constituyen un orden simbólico que da sentido y esencia a sus integrantes. Para Geertz esto se presenta como:

Un mundo interior de emociones inexpresivas y un mundo exterior de comportamientos instituidos, enfrentados como dominios claramente distintos, y donde cualquier persona particular no es, por así decirlo, sino el punto de confluencia momentáneo de esa confrontación, de esa expresión pasajera de su existencia, separación y necesidad permanentes de conservar el nuevo orden (Geertz, 1994, pág. 80).

De esta manera podemos decir que, en el orden tradicional, la tradición de ser maestro viene de familia, pero ¿qué es una tradición familiar? Generalmente somos,

en mucho lo que nuestros padres son, somos espejo. El contexto familiar define en buena parte la decisión de dirigirse hacia la profesión docente, en algunos casos es por imposición, o por tradición, pero en otros la influencia de rodearse de todo lo que implica ser maestro, les da elementos para decidir, aunque no estén tan ciertos, ni tan seguros de querer estar ahí, y a veces se descubren maestros y se convencen ya estando en el camino.

VOCES QUE NARRAN LOS DILEMAS Y AVATARES DE UNA PROFESIÓN

Qué significa llegar al final de un camino trazado, cuando nos fijamos una meta y por fin estamos ahí en ese lugar, cumpliendo con un objetivo, termina un ciclo y necesariamente nos lleva a mirar cómo y de qué manera hemos transitado por ese camino, lo que aprendimos y también lo que nos faltó por aprender, por hacer. Culminar un trayecto nos pone en otro lugar porque nos transforma, y eso nos lleva de manera obligada a pensar hacia donde iremos, qué haremos, porque siempre es un nuevo comienzo.

A partir de su narrativa autobiográfica nos comparten esas razones por las que están en este camino, que van desde las más simples hasta los más inimaginables pasajes de sus trayectorias de vida. En este espacio traigo fragmentos de otros estudiantes que están ahora al final de la licenciatura, están por iniciarse como maestros en servicio. Y antes de irse han escrito una carta como parte de su trabajo de titulación donde le comparten a alguien más cómo ha sido su paso por la BENM ahora que están por dejarla.

Querer ser maestro, el deseo de enseñar

Lucero es una chica inteligente, muy brillante, disciplinada, inquieta, decidida y sobre todo con una personalidad contundente, recia, radiante. El deseo de enseñar siempre había estado en sus planes, Lucero lo expresa en esta carta, donde reflexiona y recorre los motivos varios que te pueden llevar a querer ser maestro, sin dejar de lado lo que para ella se necesita para incorporarse a las filas del magisterio. Reafirmando lo gratificante que es disfrutar ser maestra manifiesta la

importancia del amor a la profesión y sobre todo ser feliz en el aula. El deseo como posibilidad de ser da cuenta de ese descubrir la vocación, es decir, la pasión por enseñar.

Ser maestro significa tener humildad intelectual, para aceptar nuestras propias limitaciones, y asumirnos como personas en constante aprendizaje (...) Estas palabras que escribo son con el único fin de agradecerte, sí, agradecerte haber tomado la decisión de querer ser maestro, lo que tal vez no fue fácil para ti, o a lo mejor hasta fue imposición, en fin, si has llegado hasta este punto, de estar próximo a tu último año en la Normal para concluir la Licenciatura en Educación Primaria, estoy segura de que fue porque algo o alguien movió sentimientos gratos dentro de ti, mientras compartías con los niños el gusto y deseo de enseñar. Pero bien, esta carta también es para decirte que necesitarás mucho coraje, valentía, coherencia en tus palabras y actos y, sobre todo, mucho amor a tu profesión, pues tal vez, a gente externa a la carrera, se les haga fácil llegar a ser maestros, pero tú y yo estamos en la certeza de que no es así. A menos claro, que te quieras ir por el camino cómodo, seguro, tranquilo, el camino de lo tradicional, de quedarse callado, de no opinar para no meterse en problemas, de verdad espero que no lo elijas. Pues te puedo asegurar que se siente uno muy orgulloso y satisfecho de su trabajo cuando decide nadar contra corriente, romper paradigmas, crear, innovar y ser feliz dentro del aula, junto con los niños. Ahí te lo paso al costo (Lucero, Carta mayo, 2015).

La formación como maestros se nutre de acciones, intenciones y aptitudes que caracterizan a los docentes. A veces para no sucumbir ante lo incierto del aula, de los obstáculos encontrados, de las situaciones vivenciadas, del coraje construido, del día a día de la formación.

De sacrificios, esfuerzos y dedicación

Ruudek es un joven dedicado, de carácter fuerte, algo somero y serio, reservado tal vez; pero con ideas firmes y contundentes, líder además en la organización estudiantil. Es un joven perseverante, con una gran fuerza en su palabra y en su actuar.

En su carta recupera un elemento importante en la formación y expresa su postura con toda contundencia; la vocación no existe para él, es necesario experimentar,

sentir y vivir esa realidad de la profesión que elijamos para entender y saber si realmente queremos estar ahí.

Al respecto de la vocación tendríamos que decir que, en términos cotidianos, la vocación es algo que nos viene de dentro, como si un impulso interior nos dijera hacia donde debemos dirigirnos, y que de alguna manera no lo podemos detener o controlar.

Pero se hace necesario aquí traer lo que plantea Ortega y Gasset al respecto de la vocación, primero retomando a Goethe, cuando dice “nuestra vida, la de cada uno de nosotros, nos ha sido dada, pero no nos es dada hecha, sino que es una tarea, es algo que tenemos que hacer, que hacernos” (Ortega y Gasset en Ferrari, 2018, pág. 601).

Es decir que, si bien es cierto que hay algunas situaciones internas, de nuestra subjetividad que nos llevan a tomar algunas decisiones, también somos responsables de forjar y de construir lo que decidamos ser.

Pongo de manifiesto, el papel que ocupa la vocación en nuestra decisión de ser maestros, una decisión en tanto proyecto de vida, pero no está dado del todo, sino que es a razón de ir descubriendo qué y quién queremos ser.

Porque la vocación —la define— es un programa íntegro e individual de existencia. Con un sentido más amplio que el común. Sin limitarlo a la profesión, que es algo genérico. Porque la vocación, como proyecto vital, para ser auténticamente, dice, es algo singularísimo, ultra concreto, como la persona, escribe. Con el estímulo de Píndaro para una propuesta moral desde la razón vital: una llamada a la vocación, a seguir cada uno su auténtico destino (cada hombre, dice, es constitutivamente moral porque tiene que hacer su vida y es responsable de ella), que adopta el imperativo del griego: “llega a ser el que eres”, el único aceptable frente a otras imposiciones de éticas mágicas: “Esa íntima conciencia constantemente nos dice quién es ese que tenemos que ser, esa

persona o personaje que tenemos que esforzarnos en realizar, [...] una voz que es llamada hacia nuestro más auténtico destino; en suma, la voz de la vocación, de la personal vocación (Ferrari, 2018, págs. 609-610).

En ese hacer nuestro del cada día, nuestro ser se va reconfigurando, al retomar de nuestra experiencia, de la vida y de los entornos y contextos en su temporalidad. Para descubrir eso que somos que nos hace ser y nos justifica en lo que dejamos ser para descubrirnos otros.

Lo que el hombre tiene que ser, no le es impuesto, sino que le es propuesto. Pero esa piedra imaginaria pensaría así porque es sólo medio inteligente. Si lo fuera del todo, advertiría que ese privilegio del hombre es tremebundo. Pues implica que en cada instante de su vida el hombre se encuentra ante diversas posibilidades de hacer, de ser, y que es él mismo quien bajo su exclusiva responsabilidad tiene que resolverse por una de ellas. Y que para resolverse a hacer esto y no aquello tiene, quiera o no, que justificar ante sus propios ojos la elección, es decir, tiene que descubrir cuál de sus acciones posibles en aquel instante es la que da más realidad a su vida, la que posee más sentido, la más suya (Ferrari, 2018, pág. 811).

Ante este planteamiento, como sujetos somos privilegiados porque poseemos la inteligencia para decidir, y generalmente se nos presenta un abanico de posibilidades de donde podemos elegir hacia dónde dirigirnos, pero para esto tiene que vivir un proceso de elección, de descubrimiento, de hallazgos.

Y es el caso de Ruudek en el momento de tomar la decisión, y aunque para él la vocación no existe como tal, en el proceso de transitar otros caminos encuentra lo que es inherente a él, lo que lo llena, lo que lo hace sentir diferente, lo regocija y es ahí donde se encuentra a sí mismo como sujeto, como persona.

Además, en su carta agrega ese aspecto tan determinante que solo en la formación de maestros se puede palpar; el trayecto de la práctica, que le permite reconocer su entusiasmo por la docencia y lo relevante de su participación para la mejora del país, pero también identificar los vacíos del trayecto en la escuela Normal.

No te conozco, eso es un hecho, pero la pasión que tenemos por la docencia nos enlaza, ese amor por guiar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos nos demuestra que aún existen personas que ven en la educación de nuestro país la solución a los grandes problemas que nos aquejan. Permíteme contarte que en este último año de la Licenciatura en Educación Primaria reafirmé mi convicción docente y no digo vocación porque no creo que exista, en lo personal considero que nadie puede asegurar que nació para realizar determinada carrera sin antes experimentarla, sin haber penetrado en ese mundo que te lleva a amarla u odiarla y decir vocación, para mí, es dejarle todo a un simple instinto. Son cuatro años de sacrificios llenos de esfuerzo y dedicación, pero éste último es el que más satisfacciones me deja, acompañar a un grupo escolar por casi un año me abrió los ojos para conocer a fondo la realidad educativa que se vive dentro de las escuelas primarias y déjame decirte que los aprendizajes en la escuela normal se quedan cortos con lo que significa estar dentro una escuela primaria (Ruudek, Carta, junio del 2015).

Las palabras que se tejen en este mensaje permiten conocer al sujeto desde su subjetividad, la manera en que construye su opinión, como elabora las frases de crítica a esa realidad de las escuelas primarias, pero también a esa nostalgia y esperanza de lo que representa ser maestro. Un tejido de ideas que permiten adentrarnos en el pensamiento del maestro en su singularidad.

En otros casos como el de Lucero y Alejandra la vocación si existe, o más bien está determinada por la manera en que han tomado la decisión de ser maestras, en cómo lo han descubierto, de la manera en qué les ha venido de dentro esa decisión, algo *sutilmente escondido* como dice Lucero. Y aunque Alejandra no refiere con certeza qué es la vocación; para ella ser maestra tiene que ver con la voluntad, con el amor y con la felicidad.

Y aquí las palabras de Latapi son más que adecuadas, cuando refiere el lado luminoso y el lado oscuro de ser maestro.

Ser maestro hoy tiene afortunadamente otros rasgos que se inscriben en su lado luminoso y se descubren cuando logramos trascender las pequeñas miserias de la cotidianidad y recuperar lo esencial, lo que alguna vez nos atrajo como “vocación”: el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien (Latapí, 2003, pág. 9).

La vocación no solo se construye, se descubre, nos permite recuperar nuestras razones, los motivos para quedarnos en ese lugar. Es encontrar la pasión que desborda la acción, no es un acto inmediato ni momentáneo, es en todo caso el acto cotidiano del hacer. La voluntad como capacidad de pensamiento. La decisión de ser maestro incluye la esperanza de colaborar en la formación de personas de bien, ciudadanos para la sociedad.

Alzar la mano, decir lo nuestro, tomar la palabra

Alejandra, es efervescencia de sensible sonrisa, podría definirse como la tierna furia de la razón empeñada. Ella se atarea en el aula cada mañana, saluda, canta, juega, contagia, abraza, ríe, conquista, imagina, y a veces llora. Los niños se sublevan a su algarabía sin protestar, con cadencia, con soltura, la acompañan como si ensayaran ese baile de colorido y de risas en cada piñata que elaboran, en cada tema investigado, en cada cuento que disfrutan en el aula.

Para Alejandra ha sido un camino intenso, de lucha política y de aprendizajes varios, de hacer conciencia de lo que significa ser maestro y de esa pasión por creer que toda transformación es posible. En su carta ese elogio, ese aplauso que expresa, también es hacia sí misma, por decidir estar ahí, por lograr completar ese recorrido en la BENM y sobre todo por ir al encuentro de lo que las aulas les deparan ya como maestros titulares. Aquí se recogen los condimentos de eso que se puede considerar como cocina de la docencia en su sentido humano: dignidad, justicia, equidad, amor, voluntad, alegría, escucha, lucha, trinchera. Mismos que se mezclan en la posibilidad del ser, del gran ser humano que es el maestro para las y los niños.

No escribo una carta de despedida, porque caería en el desgastado discurso de, "los llevo aquí adentro" mientras alzo mi mano para reposarla en el pecho. No es de despedida porque los viviré a diario, con mis alumnos y mis colegas, recordando en ellos que con ustedes pude ser ambos. (...) Felicitar consiste en "dar para bien a algunos la felicidad que ha logrado", lo mío sería soez, un sabor adelantado de victoria, recompensar sin méritos de ser yo quien lo deba hacer. Conocerán el triunfo y la correcta gratificación en el eco de un aula que con emoción se llenará de voces y de manos que, alzadas junto a una respuesta inmediata, contestarán "presente", qué puedo yo decirles que mínimamente roce el ímpetu de las nuevas generaciones. Los felicito para elogiar nuestro triunfo, y digo nuestro porque lo tuyo es para todos un "bien conseguido", sólo con la individualización del mérito lograría demostrar que el laurel que llevas es digno de tu ser; los felicito en el sentido de desearte la felicidad que hoy apenas vislumbramos (Alejandra, Carta, junio del 2015).

Tener el valor: ser maestro, un acto de amor

Andrea es de apariencia sencilla, callada y hasta un poco tímida, sin embargo, su decisión de ser maestra se determina por circunstancias de su vida personal y se puede decir que radica en elegir una carrera de acuerdo con su situación personal, una idea romántica y confortable de la profesión, pero sin dejar de lado la exigencia y el compromiso que implica. Madre joven con muchas responsabilidades.

Fue gracias a mi hija que me acerqué a la docencia. La preocupación constante por su futuro y su educación me hizo emprender mi camino para ser maestra. Tiempo atrás mi mamá me había sugerido que estudiara para ser maestra, ya que los horarios y las vacaciones son flexibles para cuando tuviera a mis hijos. (...) Sabía que la decisión que acababa de tomar era un gran reto, y lo sé porque mi tía es maestra y conocía de antemano todo lo que ser maestro implica y no es una tarea fácil. (...) Después del tiempo transcurrido y del acercamiento que he tenido a la docencia, me doy cuenta de que estoy en el camino correcto y que hoy más que nunca sé que es esto a lo que me quiero dedicar. La docencia forma parte fundamental en mi vida, ya que he comprendido que la educación es un pilar esencial para la sociedad y que, si te esfuerzas y preocupas por tu trabajo, puedes lograr grandes cambios en los niños (Andrea. Autobiografía, julio 2015).

Para Andrea, esa decisión pareciera ser tomada desde la comodidad, un poco platónica, romántica o idealista, pero esa percepción les ha permitido a muchos maestros sostenerse y resistir los estragos más difíciles, pero también disfrutar al

máximo lo que encierra un aula. De lo vivido como docente en formación, genera la posibilidad de construir retornos reflexivos sobre esta profesión, de saberse maestra e invitar a otros a descubrir el enigma de la docencia, y así lo subraya en su carta.

No olviden que el ser docente es maravilloso y quiero que tengan presente que más que los niños aprendan de nosotros, yo considero que nosotros aprendemos de ellos, de su asombro, de su inquietud por conocer cosas nuevas, de su imaginación y creatividad que transforman el mundo. Los niños me enseñaron que el aprendizaje y la enseñanza se dan de forma natural, que nos podemos divertir y que no hay límites para nada, más que los que tú te pongas. Si estás en esta carrera espero que sea por convicción, porque esto será la luz que te alumbre en los momentos tan difíciles por los que está atravesando la educación. Por último, quisiera cerrar con esta frase de Paulo Freire "La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor (Andrea, Autobiografía, junio del 2015).

¿Cómo se construye la amorosidad? Si no a través de esa búsqueda cotidiana por recuperar el conocimiento científico y los afectos en el aprendizaje de los niños. El acto educativo visto como un acto de amor, puesto que ahí el sujeto, Andrea, se reconoce a sí misma, como docente, lo que da cuenta de lo que significa la implicación del oficio.

Ser maestra, de insubordinación y rebeldía

Aimmé es cálida, de figura grácil y de rostro encantador, hasta se podría decir que frágil, pero es atrevida, rebelde, sonrío si no puede lograr algo; pero jamás pierde el puerto. ¿Qué significa la rebeldía en una maestra en formación? Desde su concepción, rebeldía es construir un sueño colectivo, un mundo donde nos reconocemos todos desde la diferencia que somos. Si pensamos el término rebeldía como un pensamiento que se opone a lo establecido, que se erige en un razonamiento propio, del cual derivan acciones que determinan su actuar, su ser. Albert Camus dirá:

¿Qué es un hombre rebelde? Un hombre que dice no. Pero si niega no renuncia: es un hombre que dice sí, desde su primer movimiento. (...) El movimiento de rebeldía se apoya, al mismo tiempo, en la negación categórica de una intrusión juzgada intolerable y en la

certeza confusa de un derecho justo, más exactamente de la impresión en el hombre en rebeldía que tiene <<derecho a...>>. La rebeldía no renuncia a la sensación de que uno mismo tiene razón (Camus, 2010, pág. 21).

Con un algo en común, la docencia como militancia, como lucha y educación del pueblo y para el pueblo. Y para Aimmé su decisión está vinculada con su participación en la lucha estudiantil y en consecuencia la lucha magisterial, se identifica con esa faceta de los maestros. En palabras de los zapatistas:

La educación autónoma tiene características profundamente interculturales, a pesar de que nunca se utilice esta noción. Parte de lo propio, de lo comunitario, de lo indígena (entendido desde sus lenguas y sus rasgos culturales), pero se niega a encerrarse en estas dimensiones. (...) De manera general, el logro más importante es hacer que todos, o casi todos, estén involucrados en la construcción de una experiencia educativa emergente, que se está inventando y transformando en permanencia como parte de la lucha por la autonomía. Bien pueden decir los zapatistas: la educación autónoma es la educación de nosotros, para nosotros y por nosotros (Baschet, 2018, págs. 61-62).

En ese sentido de la experiencia de aquello que busca ser oposición, el magisterio y la docencia en palabras de Aimeé, es un reconstruir de la vivencia para llegar a ser eso que se busca ser, ser maestra.

A cada uno de mis maestros de la primaria los recuerdo muy bien, su personalidad, características y forma de enseñar, eran maestros recién egresados de la Normal de los Reyes, ¡Normalistas, si señor! (...) Entonces mi madre me dijo la pregunta que cambiaría mi vida "Flaquita, ¿qué vas a estudiar? Para ver si haces tu examen al CCH, alguna vocacional, otra de por aquí o a la anexa a la Normal" muy segura le respondí: -Mamá, yo quiero ser Maestra de Primaria o de niños discapacitados. ¿A cuál me tengo que ir? No hay duda alguna, es la mejor decisión que tome en mi adolescencia. (...) La lucha es como un círculo. Se puede empezar en cualquier punto, pero nunca termina y en tercer semestre comienzo con esta lucha, el paro estudiantil de la BENM del 2013 el cuál duro 37 días, pase día y noche ahí, pasando hambre, frío, días sin dormir, sin descansar, enojos, tristezas, pero también alegrías, golpes, lo cual me hizo comprender, reflexionar

muchas cosas no solo acerca del docente sino nuestros problemas como país, nuestro papel como personas, ciudadanos, salir a las marchas, gritar para que todos te escuchen, que ni la lluvia podía detenernos, desahogarte, cansarte pero no dar un paso atrás, siempre adelante, siempre hasta la victoria (Aimme, Autobiografía, julio 2015).

Aimmé, una combinación entre la insubordinación y el asombro eso es un maestro para ella, alguien que enseña a leer, pero también muestra el camino de la rebeldía, de la necesidad de levantar la voz para lograr una transformación, aunque eso implique un riesgo. En las escuelas Normales la formación política no forma parte del currículo, a pesar de eso, en la mayoría de las Normales, sobre todo en las que están en los Estados, y principalmente en las Normales Rurales hay una tendencia a la militancia y la manifestación política por situaciones diversas: solidaridad, injusticia, o simplemente la lucha por los derechos educativos. Dicen en sus consignas: ¡El maestro luchando, también está enseñando! Lo que se observa en esas participaciones políticas son formas de organización, del uso del lenguaje, de construir sentido al sentido social de la docencia, y es algo que caracteriza al gremio magisterial, o al menos a una parte.

Dice Pablo Freire en su texto “Cartas a quien pretende enseñar”, donde reitera la importancia de la participación política de un maestro, que no se circunscribe al aula de clases.

Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Sin esta convicción, entramos casi vencidos en la lucha por nuestro salario y contra la falta de respeto. Es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental. Y algo más: es indispensable para la vida social (Freire, 2010, pág. 68).

¿Cuál es la imagen que se construye de los docentes que han contribuido a la formación de un maestro/a? De alguna manera, la dignidad transferida al hacer del

aula, a la construcción de conocimientos, a la valentía de su lucha, y así lo dice Aimmé en su carta.

Rebeldes y admirables maestros. Hay tantas cosas que les quiero mencionar, primeramente, mi más grande admiración, no solo por ser docentes y demostrar que en el aula se enseña y se transmite conocimientos que se sueña que se viven alegrías, enojos y tristezas que hacen del aula un lugar donde los alumnos se sientan los protagonistas, importantes, queridos, que sientan esa aula su segundo hogar, que les agrade ir a la escuela, que les guste aprender, alzar la voz, que les enseñan el abecedario y el camino revolucionario. (...) También mi admiración porque constantemente salen a las calles a demostrar valentía y ese coraje libertario, no solo en la defensa de la educación y sus derechos sino por las injusticias, por tener un mejor futuro para nuestros niños, para nuestra comunidad, para nuestro país, sin importar pasar frío, no dormir, el cansancio, el sol, la sumisión de muchos, el desprestigio a esta digna profesión, pero sobre las represiones de un estado, que los golpea, encarcela, tortura, desaparece e incluso mata (Aimme, Carta, junio de 2016).

Lo reafirma Freire en este párrafo, la misión del maestro contempla varias facetas; es una tarea que no termina en enseñar contenidos a sus alumnos, sino es menester que los lleve a ser ciudadanos reflexivos, al igual que él como maestro deben prepararse para ser ciudadano del mundo, en tanto que busca comprender y transformar el mundo, su mundo.

Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario. Es preciso atreverse para continuar cuando a veces se puede dejar de hacerlo, con ventajas materiales. Sin embargo, nada de esto convierte la tarea de enseñar en un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, portadores de una misión tan ejemplar que no se puede conciliar con actos de rebeldía, de protesta, como las huelgas, por ejemplo. La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar

por la libertad sin la cual la propia tarea perece. (...) Una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora. es la disposición a la pelea justa. lúcida. por la defensa de sus derechos. así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela (Freire. 2010, págs. 26-28).

Los maestros en el devenir histórico de la profesión constituyen el modelo que emerge de la revolución mexicana y más tarde, de una educación socialista. Una educación para un pueblo cuya identidad fragmentada requiere de una formación histórica y ciudadana. Es la imagen que surge desde los inicios del magisterio que algunos maestros en formación recuperan y se apropian de ella, el maestro comprometido con su profesión, la institución y los sujetos de la educación.

La metamorfosis, un placentero descubrimiento

Lily como todos le llaman, representa la imagen de esa alumna que todos quieren tener, disciplinada, atenta, comprometida hasta los huesos con todo lo que hace, perfeccionista, obstinada y además con un carisma increíble de gente. Egresada del Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), pero siempre con esa idea de ser maestra, ingresa a la Normal llena de sueños y de expectativas.

A mis demonios de 6º A. Chamacos: Gracias a todos y cada uno de ustedes por ayudarme a ser mejor persona, estudiante y maestra; porque me enseñaron a siempre ser mejor; porque con sus gritos, rebeldía y pasión aprendí a ser paciente y a disfrutar ese maravilloso caos que originaban diariamente, y porque al final del día, a pesar del cansancio, trabajo y sueño siempre esperaba el verlos al día siguiente para platicar, escucharlos, burlarme o enseñarles algo que seguramente les interesaría. (...) Mis niños, tanto ustedes como yo terminamos una etapa más en nuestras vidas y creo firmemente que serán lo que ustedes deseen; ustedes me ayudaron a formar esta última parte de mi carrera y espero que tengan la misma suerte de valorar a quienes a su alrededor conforman ese bello cosmos en el que viven su último año de primaria (Rosa Lilia, Carta, junio de 2019).

Para Lily, la mirada de reflejarse en sus niños, de descubrirse en el otro es evidente, en esa relación le enseñan y le muestran el camino de ser maestra, agradece y se

congratula, porque le permiten mirar el reflejo de todo lo que puede lograr, avanzar, es una labor que la ha transformado y se va con todo eso a un nuevo desafío que le espera como maestra. El recuerdo de las vivencias en el aula, refiguran su ser maestro/a, al descubrirse en la algarabía de los niños con toda la pasión por enseñar, ante sus miradas se refleja en esa persona que es, mitad estudiante, mitad maestra. El sueño construido en la docente que anhela ser.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD, ESE SUBLIME OBJETO

La importancia de la identidad como maestro en formación, saberse maestro. ¿Qué hace que un maestro sea maestro? ¿Cómo se construye el sentido de pertenencia? Eso que somos ahora, donde el ahora, es lo temporal de la existencia narrada. La identidad es sentido de pertenencia y diferenciación que se construye en las prácticas cotidianas; es un proceso de acción social y de significación; como un proceso permanente de reflexión y acción que los hombres realizan sobre el mundo para comprenderlo y transformarlo.

El sentido de pertenencia permite a las personas su identificación como parte de algo y de alguien que se construye históricamente con un nombre y apellido, con domicilio en una comunidad y un lugar, ser parte de una institución en calidad de estudiante normalista, por ejemplo. De tal manera que cada persona se define a partir de una relación con otro, con esa "otredad" o "alteridad" que le permite ser diferente. De ser parte de una cultura como campo del sentido. La identidad se relaciona por un lado con lo socio-histórico-espacial, por otro, lo comunicacional. La identidad se conforma tanto mediante el arraigo en el territorio que se habita, como mediante la participación en redes comunicacionales.

La identidad es pertenencia fundamental a un grupo, familia o comunidad que todo individuo requiere para tener garantizado el acceso a condiciones no sólo de sobrevivencia, que la naturaleza le exige, sino también de crecimiento humano y sentido de vida.

El concepto de identidad es uno de esos conceptos de encrucijada hacia donde converge una gran parte de las categorías centrales de la sociología, como cultura, normas, valores, status, socialización, educación, roles, clase social, territorio / región, etnicidad, género, medios, etc. (...) El concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa (Giménez, 2003, págs. 19-44).

¿Cómo se construye la identidad? Son distintos los procesos que se siguen para ubicar las formas de Identificarse con algo, con alguien, así que esos elementos, formas y tiempos contribuyen a definir la identidad como expresión, como construcción de lo que se es.

Concebir la identidad como la expresión de un proceso que integra las relaciones sociales, esto es, como la representación de los actores sociales construyen e imaginan acerca de sí mismos en un momento de su vida. Dicha construcción, da cuenta de una serie de prácticas y representaciones sociales de las personas y los grupos sociales a los que se adhiere. Esta construcción identitaria de nuestros educandos y de nosotros mismos está enmarcada en la participación en diversos grupos e instituciones que nos van compartiendo sus creencias, sus valores, sus posiciones o visiones de mundo, etcétera. (...) De igual manera esta construcción va cambiando a lo largo del tiempo y podemos hablar así de diversas identidades. (...) La identidad puede ayudarnos en dos importantes dimensiones: para dirigir nuestra vida (planificar, evaluar, realizar conductas) y para solidarizarnos con gente significativa (del Río y Álvarez, 1997) y está especialmente relacionada con el sentimiento, la emoción y la voluntad. Existir ser, significa encontrar nuestro sitio en el mundo <encontrar> nuestro camino en nuestra cultura (Bruner, 1997) (Olmos & Martínez, 2003, págs. 105-106).

De esta manera podemos decir que las identidades se construyen, en un marco de procesos de socialización, en espacios sociales de interacción, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. La construcción de una

identidad profesional como la del docente de educación básica se configura por el espacio común compartido entre un individuo y su entorno, para el caso de esta investigación: los sujetos maestros en formación cuya puesta en común es la institución formadora (BENM) y las escuelas de práctica, en estas últimas, justo se da el reconocimiento de ser maestros, aquí, espacio-tiempo se comienza a concebir la docencia como profesión, dicho de otra manera el oficio de ser maestra/o.

Aunque el proceso de elección de una profesión tiene que ver con varios aspectos, tanto personales como contextuales, para Cinthya la identidad está definida de manera contundente, y así lo expresa *saberse maestro*, con esta frase dice todo, cuando sabes lo que eres, no tienes dudas de lo que debes hacer y cómo te debes conducir, y para esto recupera elementos como la ética, el compromiso, el profesionalismo y la responsabilidad.

Antes de perfeccionar tus habilidades o lograr una competencia, lo prioritario es el saberte maestro creación de identidad, estoy en proceso de, de ahí parte que tú te comprometas, y de ahí tomes responsabilidad sobre tu formación y creo que de ahí deviene el que hagas tu trabajo con ética, tus prácticas con ética, o tu parte como estudiante con ética, porque hay muchas cosas que no le puedes exigir a un niño que si tu no lo haces, creo que tener esa identidad de soy o voy a ser maestro, me comprometo a, y de ahí viene la ética, el desarrollar tus habilidades, mejorar tus puntos débiles y en buscar como más oportunidades, yo lo tomo como lo principal; la identidad (Cinthya, entrevista 4 de febrero 2020).

El trayecto en la Normal le ha dado a Dulce los elementos para forjar su identidad docente, el normalismo la define a partir de ella misma, la define como esa chispa que se lleva dentro, como saber lo que se tiene que hacer, en donde cada uno decide si lo asume o lo deja pasar.

Pues en el transcurso de la carrera he encontrado la identidad docente, que ya yo misma me la he creado, yo he creado el normalismo en mí, mmm... más no me he dejado llevar por lo que escuchamos de los normalistas, yo siento que cada uno de los normalistas tiene, he... la... ¿cómo lo llamo?, la chispa adecuada para estar en el aula, siento que, si ya estamos en la Normal, es porque ya hay algo que nosotros tenemos que hacer,

como un objetivo en la cabeza, y ya cada uno depende de si lo hace o no. Y eso viene desde casa, desde actuar bien (Dulce entrevista, 28 de marzo del 2020).

Más allá de la profesión docente se configura desde el hacer, desde el estar siendo, el oficio de ser maestro. La construcción de esa identidad está dada por la reflexión que construyen de su ser mismo, de saberse otros, de configurarse otros. Las aulas de práctica constituyen lugares de interacción, de relaciones, de actividades y de reconocimiento. Falsafi en la construcción de la identidad profesional define que:

La identificación del reconocimiento como elemento básico de la IA y la aceptación de que el reconocimiento, para tener lugar, requiere de la interacción con los otros plantea unas exigencias que deben cumplir las situaciones para favorecer la construcción de la identidad. Esto, sin embargo, no proporciona pista alguna sobre cómo tiene lugar el reconocimiento o cómo se desarrolla la interacción que permite experimentar el reconocimiento de uno mismo como aprendiz (Falsafi, 2011, pág. 84).

En el proceso identitario del maestro en formación, un elemento es el reconocimiento de sí mismo con relación a los otros, los niños con quienes interactúa. Existen otros elementos de la construcción identitaria en BENM que tienen que ver con la normal y su peso histórico, un papel por demás determinante, sus más de 130 años de formar maestros.

Es necesario recordar el peso histórico de esta institución, es la casa del normalismo. En este espacio conviven diversos proyectos educativos plasmados en los murales que José Clemente Orozco pintó para la Normal, entre los años 1947 y 1948, éstos ejemplifican la idea moderna de la educación, el proyecto educativo de los años cuarenta: Muerte y fin de la ignorancia y El pueblo se acerca a las puertas de la escuela. Sobre la puerta, estilo barroco, que fue la entrada al edificio de Santo Tomás, conviven los íconos de nuestra escuela (Palas Atenea) y el de la Universidad Nacional, dado que, en 1925, existía un proyecto educativo compartido. (...). Con la inauguración del nuevo edificio de la ENM se abre un renovado

proceso para el normalismo. Se transita de una visión de formación que intenta satisfacer las necesidades de cobertura para la educación primaria y dar importancia a las comunidades rurales, a una formación única centrada en lo técnico (Cortés, 2020, págs. 12, 35).

Además, lo emblemático de una institución centenaria como la BENM (la distinción de su pertenencia), que en algún tiempo fue sede de la conferencia de la UNESCO en 1947, la comunidad normalista expresa un mensaje escrito, del que retomo un fragmento.

Al tomar en cuenta de la calidad intelectual de quienes actualmente son huéspedes ilustres de la Escuela Nacional de Maestros, obvio es advertir que, al convertirse nuestra institución en sede del pensamiento universal, os saludamos como a quienes corresponde predicar con entusiasmo el evangelio de la educación, de la ciencia y la cultura. (Cortés, 2020, pág. 25).

Son distintivos los rasgos que caracterizan la profesión docente, sus espacios están dados en las aulas de la BENM, pero también en la práctica en las escuelas primarias, los tiempos de aula y de la práctica, esta última trastoca la temporalidad establecida por el currículo oficial.

En nuestro caso, la identidad normalista engloba la identidad docente, como una manera de existencia temporal. Al salir de la BENM, los egresados ya maestros se dicen normalistas por haber egresado de esta institución. Pero ¿qué o quién les confiere el nombre de maestro? En buena medida, eso que en un principio es ajeno en la institución formadora, lejano y extraño como la docencia, conlleva a los jóvenes estudiantes a apropiarse de ese objeto ajeno. La docencia es el lugar, el refugio del sujeto-identificado, donde el proceso de identificación se da al asumirse estudiante, maestro en formación y otras veces joven activo en la participación política. Estos tres elementos contribuyen al proceso de identidad: un maestro que en su lucha cotidiana comparte sueños y esperanzas, certezas e incertidumbres, sabores y sin sabores, una gama de preocupaciones por si se está haciendo lo

correcto, o se está enseñando adecuadamente, es decir reconocer la alteridad de sí en los otros para reconocer y autonombrarse maestro en formación. Quienes no estudiamos en la BENM, pero trabajamos en ella, al hacer inmersión en las historias de los estudiantes normalistas, nos reconocemos como sujetos de acción política, de tejer para compartir saberes, de tomarnos de la mano para desafiar las aventuras de la docencia, de las escuelas, de las aulas y de los niños. Ese entrelazar de manos es el vínculo pedagógico que los docentes de la BENM establecemos con los estudiantes. Así me descubro maestra, me afirmo como maestra en el acompañamiento de la aventura escolar. La identidad de ser maestro tiene su esencia en los procesos interactivos con los otros, sabernos que somos eso que llegamos a ser y que nunca se desvanecerá, ser siempre, eso mismo. Pardo en Skliar define la identidad como:

La desviación, la inclinación y, en suma, la intimidad es la referencia primera con respecto a la cual se determina la identidad (relativa) del sujeto. En una formulación aún más fuerte: toda identidad está falsificada, porque si el ser del sujeto es curvo, es imposible trazar en él líneas rectas. No tengo intimidad porque yo sepa quién soy, sino porque soy aquél para quien nunca se agota el sentido de la pregunta ¿Quién soy? La pregunta menos fundamental de los saberes nadie se atrevería a llamarlo ciencia, el saber de sí mismo, el saber acerca de la falta de saber, acerca de la falta de fundamento de la propia existencia, el saber (el sabor) de la intimidad (Skliar, 2011, pág. 97).

CURRÍCULO Y TRANSFERENCIA

Aunque sabemos que la cuestión del currículo es otro tema muy polemizado, extenso y escabroso, se hace necesario traerlo a este espacio para de manera breve revisar el lugar que ha tomado específicamente en el tema de la formación inicial, para lo que recupero algunos elementos que permitan contextualizarlo en esa proximidad con la práctica de los maestros en formación, ya que se hace

presente de distintas maneras y bajo diferentes circunstancias en un aula real donde se presentan distintos escenarios para atender la enseñanza y el aprendizaje.

Empecemos por la definición de curriculum desde la perspectiva de Gimeno Sacristán, que lo describe desde los elementos básicos que lo integran y lo llevan a organizar y ubicar contenidos que permitan lograr una estructura y cumplir un objetivo educativo.

El concepto de curriculum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El curriculum desempeña una doble función - organizadora a la vez unificadora- de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido (Sacristán, 2007, pág. 16).

En la práctica docente el curriculum desempeña un papel primordial, permite de alguna manera llevar una organización y el orden de las actividades que se van a desarrollar dentro del proceso educativo para alcanzar los objetivos. Sin embargo, se entra en discusión de manera continua con su estructura y la manera en que se retoma para fines del trabajo en el aula. Porque las interacciones que se dan al interior del aula, así lo exigen, se hacen presentes ahí aspectos contextuales, culturales, sociales tanto individuales como grupales que se manifiestan de distintas maneras y que influyen de forma determinante en el objetivo.

De tal manera que el curriculum se convierte en un lugar si primordial pero complejo, ya que a través de él se expresan condiciones y criterios que definen su impacto y los resultados que se obtengan en las metas a cumplir.

El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el rigen de desigualdades entre los individuos y grupos. Las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá o previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico (Sacristán, 2010, pág. 15).

Entre algunas de las afirmaciones del autor acerca del tema podemos referir las siguientes:

El currículum evidencia el conflicto entre intereses dentro de la sociedad y esto no le permite ser tan objetivo, dado que está históricamente determinado y se basa en lo cultural, lo político lo social y por supuesto lo escolar. Muestra los intereses a los que responde el sistema educativo. Además, es donde se concretan los fines sociales y culturales, que se manifiestan por medio de contenidos, su formato y de las prácticas generadas en torno a él.

Por lo tanto, el currículum no se puede minimizar a cuestiones técnicas, más bien está ligado a la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social.

Con respecto a lo antes planteado, el papel del currículum y su relación con la práctica involucra una serie de situaciones que pone a los docentes en formación frente a retos de distinta índole y que deben resolver de una o de otra manera.

Durante la práctica los maestros en formación ponen en juego los conocimientos de las asignaturas cursadas en la Normal, y logran mirar hasta donde cuentan con lo

necesario y hasta donde no, identificar los vacíos en su formación. Identifican qué pueden retomar, qué tanto lograron incorporar a su aprendizaje para resolver las problemáticas del aula, pero también cuánto de lo que cursaron no era necesario o ni siquiera tiene lugar en su formación. Y a partir de aquí, ir tomando decisiones, qué hacer para seleccionar nuevas maneras y estrategias de trabajo en el aula, para que den mejores resultados.

Un curriculum si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión delo que es el conocimiento y una concepción del proceso de educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje (...) Esta nueva dimensión o visión de la teoría y práctica curricular no anula el planteamiento del *curriculum* como proyecto cultural, sino que, partiendo de él, analiza cómo se convierte en cultura real para profesores y alumnos, incorporando la especificidad de la relación teoría-práctica en la enseñanza como una parte de la propia comunicación cultural en los sistemas educativos en las aulas. (Sacristán, 2007, pág. 41)

Lo que significa que el currículum es la guía del proceso educativo, es el soporte de todo trayecto formativo. De hecho, es lo instituido, lo que debería lograrse. Sin embargo, en el trayecto de la formación se genera un proceso de aprehensión, de apropiación que dan cuenta de lo aprendido que dista de ser el deber de ser. La práctica constituye un eje reflexivo a través del cual se pone en confrontación con lo desarrollado en las aulas y fuera de ellas. En las narrativas de los maestros en formación sobre la práctica se aprecian las tensiones entre el deber y el ser. Entre lo instituido y lo instituyente. Recuperar esas tensiones es lo que permite construir una mirada sobre la formación de los maestros desde los bordes, desde la autonomía del sujeto y su construcción de la realidad educativa.

Montserrat y Temis describen tanto asignaturas que le han sido de mucho apoyo, como otras que no han tenido ninguna relevancia para el trabajo en el aula, lo

expresan desde la *presencia* que pueden tener o no en el aula, pero sobre todo desde su propia perspectiva debido a cómo lo recupera cada maestro en formación de acuerdo a sus necesidades, al uso de sus recursos y hasta a su propio estilo para dar clase; así mencionan Alfabetización Inicial, Educación Histórica, Diversidad o Ciudadanía e Interculturalidad. Se dan algunas coincidencias, hay asignaturas que para muchos son relevantes o un gran apoyo en el trabajo del aula. Y otras que son completamente vacías, sin ningún sentido incluso llegan a expresarse ¿para qué nos sirven?, como el caso de Geografía y Filosofía, si en el aula se dan las cosas de manera muy diferente.

Alfabetización Inicial, esa si me ha funcionado más para conocer los niveles de escritura que tienen, (...) otra asignatura que también tiene presencia es Educación Histórica, y si, muchas de las estrategias que nos enseñaron en la Normal si me han servido mucho para aplicarlas en la escuela primaria. (...) Geografía una de ellas, en realidad lo que vimos en la Normal no me sirvió para aplicarlo en la escuela primaria, definitivamente no (Montserrat, entrevista, febrero 2020).

Ah pues la de práctica, pues... siempre es la principal pues nos da los elementos teóricos y que puedes aplicar en la práctica y pues llevarlos a cabo y de otras asignaturas por ejemplo la de historia en tercer semestre, yo creo que es la que más me ha impactado en mi formación porque me tocó en sexto grado, entonces tuve que aplicar muchos conocimientos de historia y yo creo que también importa el maestro y cómo se desarrolla en el aula, ese maestro nos explicaba, nos apoyaba, nos enseñó desde hacer el material didáctico hasta cómo explicarlo como ponerlo en práctica, entonces de historia pues yo creo que es la que más. De otras asignaturas por ejemplo la de Diversidad nos dio elementos para favorecer en el aula el trato con los alumnos con barreras de aprendizaje, que yo creo que también es muy importante. Y de otras asignaturas, Ciudadanía e Interculturalidad me ayudó a cambiar mi pensamiento de lo que pasa en las escuelas, del papel del docente, eh...y yo creo que son las que más me han impactado de la carrera en lo que he realizado en el aula. (...) Una que definitivamente no ha impactado en el aula, yo creo que filosofía tendría que ver, pero no se conceptualiza en nuestra escuela con el ámbito de educación, no la relacionan los maestros para que nos pueda servir en el aula (Temis, entrevista, febrero 2019).

Refieren la importancia de explicitar de qué manera los contenidos de las asignaturas puedan ser incorporadas al trabajo del aula y sus necesidades

específicas para darle una dinámica congruente y lograr un ambiente de aprendizaje favorable.

La perspectiva práctica sobre el curriculum rescata como ámbito de estudio el cómo se lleva a cabo en la realidad, qué ocurre cuando se está desarrollando. Las condiciones y la dinámica de la clase, las demás influencias de cualquier agente personal, material, social, etc., imponen o le dan el valor real al proyecto cultural que se pretende como curriculum en la escuela (Sacristán, 2007, pág. 61).

Cinthy expresa de manera más amplia su percepción y su experiencia acerca de los contenidos y los procedimientos de algunas de las asignaturas y de qué manera las recupera en la escuela primaria, algunas le parecen vacías ya sin ningún sentido, pero también logra mirar aquellas que son poco atendidas por los docentes en la BENM, las que son muy escuetas, limitadas, en donde hace falta incorporar más recursos para su impartición, más estrategias de tal manera que se logre tener más impacto en el trabajo del aula.

Pues es que yo siento que de las asignaturas a lo largo de la normal muchas ya al último son como de relleno, como que las estiran más de lo normal, y no les dan peso a muchas otras que nos ayudarían más, por ejemplo, lo que tiene que ver con las artes, muchas veces los profesores nos podrían brindar más estrategias, que pueden... que pueden ser flexibles, que las puedes utilizar tanto en español como en geografía, pero no se les da tanto peso, no se les da tanto tiempo. (...) No sé, creo que hace falta un poco más de atención a buscar qué tipo de materiales podemos hacer, cómo hacerlos más llamativos, más prácticos, que muchas veces eso falta porque te dicen la asignatura de matemáticas no es para que aprendas matemáticas, sino para que aprendas estrategias, y al final te enseñan a sumar y a restar igual como si fueras un niño de primaria, entonces no sé. (...) Yo creo las que tienen que ver con el lenguaje, como Alfabetización Inicial, o procesos de comunicación, las recupero más, tal vez no tanto por el contenido, sino por las estrategias que nos llevaban a... por ejemplo... con eso tal vez los niños puedan reconocer las letras o con eso tal vez los niños puedan hacer texto, porque no siempre son efectivas, tal vez no que sean 100 efectivas, pero sirven muchísimo, creo que eso en cuanto a las estrategias (Cinthy, entrevista 4 de febrero 2020).

Marsell hace un recorrido desde sus primeros semestres y su experiencia con las diferentes asignaturas y encuentra varias inconsistencias, sin embargo, para ella todas las asignaturas tienen la misma importancia y el mismo impacto en el trabajo en el aula. es decir que todas tienen un lugar en la práctica. Considera que es cuestión de cómo se enseñan y cómo se aprenden cuando se imparten en la BENM, lo más importante para ella es que en algunos casos los aprendizajes adquiridos no son suficientes para trabajar en el aula y así lo expresa, *no te dicen como ser maestro*.

En relación con las asignaturas o contenidos más relevantes para la práctica. En primero recuerdo el Sujeto y su Formación inicial ¿no? la asignatura es bastante interesante, también tuve a Martha Piña que también sí le da valor. A los espacios en los cuales nos enseñaron a planear también al final de la carrera resultan primordiales, obviamente la práctica es el punto fundamental para nuestra formación. La evaluación que yo no tuve buena experiencia con esa asignatura. Psicología, los espacios de psicología y como teoría pedagógica también los considero importantes y me hubiera gustado que se diera más valor en las asignaturas como de educación física de artes y de teatro, todo esto como más alejado en lo conceptual y en términos más prácticos, deberían tener mayor peso en la matrícula. Respecto a cómo; hablando de todos estos como español, geografía y matemáticas yo siento que solamente se quedan en términos conceptuales y que no te llevan a como ser un maestro. O sea, se ven contenidos, por ejemplo, en Geografía vimos un buen de cosas de geografía, pero nunca aprendimos a cómo enseñar geografía, o cómo enseñar matemáticas, solo creo que... es un curso de Matemáticas, pero fue por el maestro. También todos estos temas conceptuales de las asignaturas que se dan en la primaria son importantes, pero solo te enseñan cosas conceptuales, más no a ser... no te llevan a como ser maestros. El más importante para mí es la práctica, los espacios de práctica porque es donde más se aprende. (...) Es que yo creo que no es que tengan menos presencia, sino que como no lo aprendemos bien, no los hacemos presentes es porque no lo conocemos bien. Pero todos tienen significado en la práctica, todos, todos, todos todos son importantes, primordiales, si no se lleva a la práctica es solo porque no se tiene conocimiento. Por ejemplo, yo puedo decir que en mis prácticas no he hecho mucha importancia en lo de psicología, pero eso no quiere decir que no tenga relevancia, sino es porque yo no tengo los recursos para presentarme y hacer no sé (...) un buen diagnóstico psicológico para mis alumnos ¿no?, pero todos son importantes (Marsell entrevista, julio 2019).

Para Eduardo, también es necesario reformular y revisar los contenidos del plan de la BENM en relación con lo que se requiere en la escuela primaria. A la distancia se da cuenta que hubo algunas asignaturas *sin sentido*; lo define así porque ya durante la práctica en la escuela primaria, se requieren muchos elementos que no están presentes en los contenidos de la Benm, cosas realmente importantes; por ejemplo; de qué manera dirigirse a los niños o cómo entablar relaciones con los padres de familia, o dirigir una reunión. Situaciones que parecen simples o muy fáciles de aprender, pero que, en la realidad del aula si no se tienen los recursos no se logran llevar a cabo con buenos resultados.

Vaya, pues hay muchas materias que la verdad no les encontré mucho sentido, como que era más bla bla bla, a cosas importantes que ahora veo que más cosas que pudimos haber aprendido, como más estrategias, más como dirigirte a los niños, este, que más, cómo tratar con los padres de familia, que también es importante, como dirigir una reunión con ellos. Hay contenidos de la normal que sí sirvieron, que igual ciertos maestros yo creo que adaptaron sus programas a cosas que vieron decadentes en nosotros, como el hacer proyectos, el uso de los enculturadores que también son partes importantes, aunque uno lo ve como ¡ay es una simple lista!, ay es un simple estado del tiempo, no, hay cosas que son importantes, hasta tener una plantita en el salón es algo muy fundamental que a los niños les agrada mucho. O sea hay cosas que yo siento que en la normal hay cosas muy sencillas que se tienen que recuperar y verse, que cosas son muy complicadas que a la mera hora de ser docente ni se ocupan, deberían de hacer como una reformulación de ciertos programas y ver realmente lo que se ocupa y se ocupará en un futuro, porque hay cosas que si se quedan muy en la nada, porque si dices ¿y esto para qué? (Eduardo, entrevista, febrero 2020).

Y así poder hablar de la importancia de la función cultural en las escuelas.

El tema fundamental para el análisis de la práctica de la enseñanza está en ver cómo se cumple la función cultural de las escuelas. Es un debate en el que deberían plantearse no sólo los problemas internos referido directamente a las instituciones escolares, sino también las relaciones entre la cultura escolar y la exterior (Sacristán G. , 2008, pág. 141).

Estar en la práctica aparte de poder mirar el lugar de las asignaturas y las relaciones que deben existir entre ellas en el momento de encontrarse con el aula, también descubren elementos y circunstancias que solo ahí se pueden constatar; para Sonia los contenidos no pueden mirarse de manera fragmentada, sino que todas y cada una forma parte de un todo en el momento de atender el aula; y menciona desde matemáticas, español, textos escritos, formación cívica y ética y ciencias naturales como algunas que se pueden entrelazar tanto en su dimensión didáctica como pedagógica, en ese acto tan sublime como es el aula. Pero también menciona el caso de filosofía que aún no le encuentra el sentido, el ¿para qué?, y ¿cómo enfocarla a los niños?

De unas si me pasa por la mente, como... ¿por qué están aquí?, no es por qué sino de saber que hay maestros que realmente no son para esas asignaturas, como eres bueno en unas, puede ser malo en otras. (...) Trabajo Docente, en particular matemáticas es fundamental, no se puede ver en la escuela primaria como algo fragmentado es todo, porque vas a encontrar de todas Matemáticas, español, textos escritos, en lo personal me gusta mucho formación cívica y ética y ciencias Naturales, siento que de esa puedes entrelazar varias. (...) Filosofía hasta el momento yo creo que no sé si es porque no me agrada tanto o porque no le encuentro tanto sentido o no me la supieron enseñar de qué forma va encaminada a los niños (Sonia, entrevista, 27 de junio del 2019).

Para Shery en cambio algunas asignaturas tienen una vinculación directa tanto en su formación como en su quehacer ya en el aula, y refiere la del Sujeto y su Formación como clave para conformar su identidad como docente, haciendo énfasis en la importancia de la percepción que tenga de lo que es ser maestro, en el momento de estar ya frente a grupo en la escuela primaria. O Teoría Pedagógica como necesaria para entender los procesos de aprendizaje de los sujetos, como una ventaja para incorporar estrategias y recursos adecuados para los distintos ritmos, estilos y maneras de aprender de los alumnos.

En cuestión de una materia que a mí se me hizo muy bonita fue el Sujeto y su Formación en primer semestre, porque te ayuda a esa parte de la identidad como docente, que es ser un docente, entonces yo creo que para mí es fundamental ver qué es un maestro para ti, qué significa, qué implica ser maestro para que después vengas y lo apliques en

la primaria, no como tal, así tal cual como lo dice en las lecturas, pero si ya el plan de lectura así ya no como alumno sino como maestro. (...) Otra de las asignaturas, que yo creo que es muy importante es Teoría Pedagógica o esa parte de los pedagogos que nos ayudan a entender el proceso de aprendizaje que llevan los alumnos y entender que no todos los alumnos aprenden de la misma manera que cada uno tiene su ritmo que debemos de respetar y debemos buscar las estrategias para que los aprendan, hacía mención de las otras materias, educación física, todas aquellas actividades que son más culturales que para mí son súper fundamentales porque uno va a llegar a la primaria y tener esos elementos, Creo que sería todo, las asignaturas la práctica pues ahí es donde uno va aplicar todo lo que vemos en la normal (Shery, entrevista, mayo 2020).

Los contenidos en el plan de estudios también se perciben con poca precisión, sin un objetivo claro, e consecuencia genera vacíos e imprecisiones acerca de esa relación con lo que se hace en el aula, así lo describe Dulce cuando menciona la preferencia a los contenidos de lectura y escritura y operaciones básicas y el abandono a las ciencias naturales que son parte del curriculum y su principal inquietud está en lo que enseñan en la Normal, no hay precisión de lo que van a enseñar en el aula, porque *nadie sabe realmente lo que va a pasar en el aula*. Esto confirma nuevamente los cambios constantes que se viven a diario en el aula y que requiere más allá del dominio de los contenidos.

Los que tienen más presencia siempre son cosas sobre la lectoescritura o escritura y saber sumar las operaciones básicas, es lo principal que se enseña y se menciona, y se debe de aprender y enseñar. Pero dejan abandonados otras asignaturas como lo es ciencias naturales que está muy adentro del currículo, pero no la llevan como una disciplina recta, no, no, y la normal es vaga en los contenidos y la normal es vaga porque no te enseñan lo que vas a enseñar, pero tampoco te dicen lo que es importante enseñar. Entonces la normal se queda vacía en temas y contenidos porque solamente nos dicen lo que probablemente podríamos hacer, pero no es cierto, porque nadie sabe realmente lo que va a pasar en el aula. Entonces hay un como... un supuesto de qué es lo que tenemos que aprender solamente para enseñar, pero, o sea no hay temas y contenidos en la normal, no te enseñan los temas y contenidos, de lo que vas a enseñar, te enseñan a cómo actuar para los temas y contenidos yo siento. Entonces es vaga en ese aspecto porque casi siempre no hay un interés por enseñar al normalista, no hay interés realmente, entonces si no hay interés por parte del normalista tú tienes que buscar el

interés por otros lados, y si tú quieres enseñar temas y contenidos reales y todo eso, ya depende de ti estudiar, leer, ya es externo vaya.

La vinculación que hay ente los contenidos que se ven en la normal y el aula es muy sencilla, es muy básica sí, porque te mencionan todo que tienes que hacer, o qué es lo que debes de tener, pero solamente se queda en una línea y ya estando en la escuela primaria, ahí sí te das cuenta de que no. Tienes que rebasar esa línea para hacerlo, enseñar bien y para saber más, y sí es básica esa vinculación (Dulce entrevista, 28 de marzo del 2020).

Otra manera de expresarlo es como contradicciones entre lo que se percibe de los contenidos del plan en la Benm y la realidad que encuentran en la práctica. A Marsell la ha llevado a desencuentros y reflexiones, pero también a hallazgos y maneras de resolver lo que se presenta en el aula.

En ese trayecto de ir y venir de las jornadas de práctica, Marsell se da cuenta de que no está siendo suficientemente preparada para ser maestra, esto es que la BENM no le está dando todo lo que requiere para enfrentarse en el aula; se repite la expresión de otros entrevistados de que *la Normal te está enseñando para enseñar*, es de alguna manera lo que los maestros en formación esperan de la BENM. Y Marsell hace una crítica importante de las prácticas de enseñanza que se dan en la BENM, por ejemplo, en relación con la evaluación que se realiza de manera tradicional, y entonces cómo pedirles a ellos como maestros en formación que hagan una evaluación auténtica cuando están frente al aula; esto se presenta como una verdadera contradicción. Sin embargo, esto le permite realizar una reflexión contundente *hay respuestas que el aula te da*, y es en donde encuentra las razones para seguir.

Y también me sentía muy poco preparada, o sea sentía que la BENM no me estaba preparando a la realidad. Como que las clases eran un algo que cuando llegaba a la práctica no lo veía, y la práctica me daba más aprendizajes que lo que veía en las clases, en la práctica se vivían cosas que cuando yo regresaba a la Normal se olvidaban. Había tanto que pensar y reflexionar de la práctica... pero cuando llegaba a la Normal era como puros contenidos, contenidos. Y eso también eh...bueno siempre como que he cuestionado que, en la Benm, que en la Normal se enseñe... que la Normal te está enseñando para enseñar. Pero que en la misma Normal existan prácticas que se critican

de la escuela, no sé... en la normal dicen hay que tener una evaluación auténtica, pero ¿cómo te evalúan? De forma tradicional y entonces ese era como mi cuestionamiento ¿no? Como voy a ser docente si no estoy siendo verdaderamente preparada para ser docente. Pero hay respuestas que el aula da, y que adquieren un significado que te da ese impulso para seguir, ¿no? esas experiencias de poder acercarte a tus niños, y que ellos te comprendan y tú los comprendas y generar conocimiento. Es lo que me dio certezas cada año de seguir, seguir y seguir, más que la misma Normal o yo, el aula misma te da el impulso a estar (Marsell entrevista, julio 2019).

Al respecto Bourdieu (1990) menciona que el habitus es el proceso que cada uno sigue para incorporar concepciones diversas y hacerlas propias, estructuras estructurantes a través de prácticas que dan cuenta de quien somos y lo que nos hace ser. ha expresado como forma de interpretación social. El habitus como sistema de disposiciones constituye una estructura que integra las experiencias pasadas como matriz de percepciones, de apreciaciones y acciones. De ahí la importancia de retomar la historicidad del sujeto. El habitus como sistema de disposiciones ha de ser y hacer una potencialidad, un deseo de ser que, en cierto modo, trata de crear las condiciones de su realización (Bourdieu, 1991) En esa perspectiva podemos afirmar que el habitus en tanto estructuras estructurantes es esa condición que da sentido al sujeto en su ser y hacer.

Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc, estructuras objetivas, independientemente de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales (Bourdieu, 1990, pág. 287).

Es muy importante para la BENM como institución formadora de docentes, la comprensión de los procesos a los que se enfrentan los estudiantes (maestros en

formación) hay que considerar que se logre tener un distanciamiento de la práctica que permita lograr una mejor comprensión de esos procesos, este distanciamiento es lo que permite cuestionar de dónde vienen conductas, hábitos, interacciones sociales que ya se tienen instaladas y se expresan de forma cotidiana.

LA PRÁCTICA UN LUGAR DE FORMACIÓN

La práctica pensada desde lo más cotidiano como el hacer, el ejercitar, el accionar a partir de un saber adquirido, puede tener distintas connotaciones dependiendo del lugar y contexto en donde se defina.

La práctica es entendida como una actividad humana desde sus capacidades plenas, en la cual las personas, los grupos, desarrollan sus habilidades, explicitando por su conducto sus visiones del mundo, sus intereses y sus contextos de tradición y apropiación, en los cuales exteriorizan toda su potencia, en cuanto muestra la actividad humana y sus múltiples determinaciones, siendo la unidad menor de la acción, la cual al explicarse tiene que dar cuenta de cómo ella misma recrea saberes y conocimientos para darles respuesta a los contextos, a los territorios y a la manera cómo los sujetos actúan entre ellos a partir de sus preconcepciones y concepciones del mundo, que se reconocen como formas articuladas de saberes no de ignorancia, como tradicionalmente se mira desde los mundos de las disciplinas (Mejía, 2022, pág. 26).

Esto permite entender la complejidad de la práctica como actividad humana y social y todo lo que implica y específicamente en este caso, su lugar en el aula está plagada de múltiples situaciones que están implicadas en su proceso; intereses, contextos, decisiones, maneras de mirar, incluso saberes y no saberes de los sujetos que en ella intervienen.

Definir las prácticas desde la complejidad implica colocarlas en un lugar estratégico, se les ha estudiado desde diferentes latitudes y con diferentes perspectivas.

Se va a la práctica inmediata de los sujetos para reconocerla como fuente de conocimientos y saberes y, por lo tanto, ve cómo se realiza desde otros sentidos que deben ser auscultados para no resolverlo en los marcos teóricos de quienes acompañan la experiencia o de los asesores más academizados, para permitir la emergencia de esos saberes comunes, técnicos, cultos, desde donde los sujetos desarrollan y le dan sentido y explicación a sus prácticas y permiten la unidad de sus mundos en saberes, sabiduría y conocimientos (Mejía, 2022, pág. 25).

Dándole un lugar en sí misma como generadora de otro entendimiento, como un espacio que permite a los sujetos interactuar, reflexionar y obtener no solo conocimientos, sino todo tipo de saberes comunes.

Por lo tanto, las diferentes metodologías emergentes para investigar las prácticas en nuestros contextos se construyen desde unos nuevos sistemas de mediaciones sociales que han mostrado como resultado que el esfuerzo por visibilizar la integralidad de esas prácticas genera otra mirada para conocer, la cual nos aleja de la mirada disciplinaria de la producción del conocimiento gestada en la ciencia moderna (Mejía, 2022, pág. 25).

Con esto nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de contemplar las nuevas maneras de estudiar la práctica, que han surgido por la necesidad de transformar la perspectiva de su definición y de su amplio campo de acción, y concluye.

Ahora, por vía de las diferentes propuestas de investigación planteadas en este texto, se convierte en un nuevo lugar epistemológico para producir saberes y conocimientos, por lo tanto, para abordar la realidad y reconocer cómo ella puede ser narrada y elaborada desde las prácticas de los sujetos, así como los otros caminos investigativos lo han hecho desde la teoría, la experimentación, la acción, la autorreflexión; hoy nos emerge la práctica como ese nuevo lugar epistémico para construir procesos investigativos (Mejía, 2022, pág. 26).

Y que, aunque no corresponde hacer un estudio tan detallado de ese nuevo lugar epistémico que ocupa la práctica, sirva todo este planteamiento para voltear a mirar desde otras latitudes y desde otras perspectivas la importancia y la gran riqueza de aspectos y de interacciones que en ella se conjugan y que se dan lugar a diferentes maneras de investigarla.

Deconstruir la práctica

Pasamos ahora a la práctica educativa que a partir de lo expuesto, podemos decir que es un binomio difícil de describir de forma simple y se puede denominar también de muchas maneras; de entrada podemos decir que un primer agregado es que la práctica educativa se puede denominar como un conjunto de medidas organizadas para responder a las problemáticas de cómo enseñar, circunscritas en un aula y con una estrategia didáctica y pedagógica específica, aquí hay algunos aspectos específicos que se deben acentuar como la experiencia docente, los contenidos que se traten y el conocimiento pedagógico.

Pensemos en el término *deconstrucción*, que hasta ahora se puede decir que es muy polémico y a veces contradictorio, se utiliza de manera continua en diferentes áreas y de distintas maneras, así que no se puede dar una definición muy precisa de ¿qué es la deconstrucción?

Comenzaremos por decir que la deconstrucción es una corriente de pensamiento o un enfoque crítico que, aunque se le relaciona o se le atribuye su creación a Jacques Derrida; es importante mencionar que no ha sido el único que ha trabajado con el concepto. Sin embargo, yo retomaré a este autor para referir el concepto, que dada la complejidad de su planteamiento lo haré de manera muy general para los fines que nos ocupan en este apartado.

Hablaré pues de una letra. Así inicia Jacques Derrida el artículo *La Différance* (en Huamán, 2006) y con él aborda la historia de esa palabra o concepto fundamental para la deconstrucción. Haciendo una amplia disertación acerca de la letra a y todo

lo que implica colocarla en uno o en otro lugar, refiriendo al nombre del artículo. Aludiendo el estilo de Derrida, que desarrolla algunos juegos retóricos a la manera de la tradición crítica francesa, pero muy exaltados y recurrentes casi con terquedad; la paradoja, el neologismo y el juego de palabras. De tal manera que los escritos de Derrida están inclinados a enunciaciones contradictorias, en vez de ser directas y objetivas.

Deferencia se adscribe al ámbito temporal al establecer el acto de adhesión como posterior a un suceso previo, pero en su segunda acepción también alude a lo espacial en tanto muestra de dicho acto. Deferente, sin ser contrario está en relación de contrariedad porque en su primera acepción precisa en el sentido espacial al sujeto del acto de adhesión como objeto o cosa, pero en su segunda acepción en sentido temporal alude al que ha realizado dicho acto y es calificado por ende de cortes y respetuoso. (Huamán, 2006, pag108)

Si bien, se ha dado una amplia difusión a la deconstrucción en ámbitos muy diversos, se puede decir que se trata de una estrategia de lectura de los discursos y una crítica de sus fundamentos analíticos. “En la perspectiva actual de la literaturología o de los estudios literarios la actividad crítica deconstructiva puede entenderse como un enfoque interpretativo que busca enfrentar en los conceptos, métodos o modelos utilizados el automatismo en su aplicación” (Huaman, 2006, pág. 112).

La deconstrucción también podemos decir que es una tarea de comprensión hermenéutica, de tal forma que implica una postura relativa hacia las herramientas cognitivas y cuestiona el metalenguaje que se utiliza.

Como estrategia de lectura, la deconstrucción le da posibilidad a lo otro, a lo impredecible, a lo diferente, al descubrimiento, a lo innovador, como una manera de encontrar nuevas maneras de escudriñar, abre un panorama en permanente reconstrucción. Leer deconstructivamente es como asomarse al abismo y estirar las

palabras hasta llevarlas a su límite, centrarse en lo contradictorio, en lo impreciso, en las metáforas, como en los silencios, en lo que está oculto, la deconstrucción nos invita a alterar las categorías de lo que percibimos de manera cotidiana.

Pensemos en el término deconstrucción en relación con la práctica, como esa imagen en la que el sujeto desarma para volver a armar. Deconstruir para reconstruir es un trabajo interpretativo, donde la deconstrucción del acontecimiento, en este sentido, la práctica como acontecimiento requiere de mirar el acontecimiento como texto, como el mundo de la práctica puesta en palabras, lo que quiere decir, concebir el lenguaje como producción no como producto, es decir como experiencia y vivencias recuperadas en un lugar y situaciones dadas que constituyen la práctica como acontecimiento. ¿Cómo está construida la práctica? ¿Qué es lo que se recupera de la experiencia en la práctica? Deconstruir la práctica para construir otros sentidos del oficio de ser maestro. De ahí que deconstruir es como un modelo para desarmar y volver a armar, en este proceso ¿qué conocimiento genera el deconstruir la práctica? Desvelar las posibilidades intrínsecas de la formación, que, en otras palabras, sería el saber práctico, los conocimientos construidos puestos en acción, que nos posibilitan y habilitan como otro. La deconstrucción contribuye a los procesos de análisis y reflexión, desde esa praxis que implica transformación desde su hacer o estar siendo.

La deconstrucción de la práctica busca recuperar los paisajes que los maestros en formación describen de lo que ahí miran, pequeños fragmentos, pinceladas, huellas de lo que los estudiantes encuentran en el día a día en las aulas de las escuelas de práctica. ¿Cuáles son los elementos que ayudan en la deconstrucción de la práctica? La práctica como lugar, la práctica como trazo, descrita de distintas maneras, lo que transforma en ellos, lo que se pueda encontrar en sus palabras en torno de la práctica, las significaciones que en tanto tejido y entramado les permite mirarse como lo que ya no son, no son más estudiantes sino maestros.

Como ya lo hemos referido de varias maneras, la práctica docente desde cualquier perspectiva que se mire no es algo simple, empezando porque cambia de manera

constante. Como lo afirma Sacristán (1997), se puede entender como el contexto pedagógico conformado por las prácticas habituales del aula y que son complementarias en el transcurrir del aula y la escuela.

Pues bien, una problemática sobre el estudio de la práctica lo establece el dilema de si refiere al pensamiento práctico o al pensamiento formal, una alternativa es plantear la necesidad de impulsar el desarrollo profesional de los docentes puesto en la investigación sobre la práctica, donde teoría y práctica se sustentan y avanzan recíprocamente a partir del desarrollo de la reflexión consciente sobre ésta.

Es muy evidente que la práctica docente no es estática o inalterable, más bien es muy cambiante, inconsistente, cuando se va teniendo más conocimiento de las teorías educativas esto propicia que se involucren otras capacidades para su ejercicio.

Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición (Perrenoud, 2014, pág. 6).

En este sentido, se requiere una percepción amplia de la práctica y cómo se vincula con la teoría, precisamente porque no se puede mantener una sola perspectiva dada la circunstancia de cambios y necesidades constantes en cada momento educativo. La práctica de alguna manera podríamos decir que es inestable, y esto la vuelve peculiar y difícil de abordar. La práctica educativa finalmente es el resultado de un proceso social que se alimenta de destrezas profesionales, enmarcadas en la actividad social más amplia.

Desde la perspectiva de Sacristán (1997), que a su vez refiere a Popkewitz, se requiere contextualizarla; en lo sociocultural, en lo profesional (docencia) y en lo

pedagógico que refiere las prácticas cotidianas de la clase, que forman parte de lo que transcurre en las escuelas, y que es lo que generalmente llamamos práctica.

En estas condiciones, la práctica docente no es autónoma, el contexto sociocultural exige contenidos seleccionados anticipadamente, que están determinados por el contexto social a partir de sus intereses, al mismo tiempo el ámbito profesional establece un modelo referencial acerca del comportamiento profesional con la finalidad de guiar un saber técnico sobre la práctica. En este ambiente de tensión, es de alguna manera natural que se ponga en duda la “profesionalidad” docente, las reacciones en el ejercicio de la práctica están condicionadas por varios factores y situaciones externas, que están determinadas por un colectivo de fuera, lo que propicia la búsqueda de distintas alternativas, que en algunos casos ponen en cierta estática el ejercicio de la práctica educativa y a desarrollar algunas rutinas que reemplazan el conocimiento técnico por el saber profesional.

Al respecto del impacto de las prácticas en su formación, para Monserrat significa el lugar en donde se encuentra la verdad de lo que realmente quieres ser, donde descubres si cuentas con los recursos necesarios para enfrentar todas las situaciones en el aula, habitarla de tal manera que sea un espacio para el aprendizaje.

Es cuando te pruebas si en verdad estas hecho para ser maestro, para saber si realmente es lo que deseas hacer toda tu vida o por lo menos los próximos treinta años después de graduarte, es cuando descubres si estás preparado para enfrentarte a todas las problemáticas, todas las situaciones que se desarrollen en la escuela primaria (Monserrat, entrevista, febrero 2020).

También para Shery es un momento de pensar si es ahí donde quieres quedarte por mucho tiempo. Pero además ella se enfrenta a sí misma en su proceso personal y profesional cuando está frente a los niños, ahí aprende a confiar en ella y en lo que hace, en la práctica ha avanzado y ha descubierto mucho de lo que necesita un maestro en su formación, y así lo describe.

Para mí las prácticas lo son todo, te enfrentas a un contexto, te enfrentas a los niños, te da seguridad, te da confianza, te da realmente si esto es lo que quieres hacer por treinta años o treinta y cinco años de tu vida, yo creo que el estar parados frente a un grupo, el poder estar practicando con el grupo, con un grupo yo creo que te da te da valor (Shery, entrevista, mayo 2020).

La práctica nos convierte en ese otro que permanece, extrañamente lo fugitivo permanece. Aquello que es fugaz en el aula y las escuelas, situaciones que configuran el acontecimiento de la formación en tanto oficio, es lo que al final de cuentas los hace ser maestros. Vivencias que difícilmente olvidarán.

Yo creo que he adquirido mucha seguridad, seguridad en mí, seguridad de lo que sé y seguridad de lo que soy, porque muchas veces yo creo que si uno se engancha tanto en los problemas personales y llega uno así al aula podemos poner al grupo de cabeza, entonces eso me ha ayudado demasiado el no engancharme con mi vida personal y poder actuar de buena manera con los alumnos, seguridad, este... también confianza en mí misma y todavía creer que se puede hacer algo por los niños, yo creo que lo había mencionado hace rato, yo considero que sí necesitamos cambiar nuestra sociedad la mejor lucha que se puede hacer es dentro de un aula de clases y más a esta edad, yo creo en estas posibilidades que venga esta confianza de nuevo en la sociedad, esta fe en los niños, en que vuelvan que nos den un mejor futuro (Shery, entrevista, mayo 2020).

Las prácticas son la oportunidad perfecta para arriesgarse, para equivocarse, Dulce expresa de otra manera ese ponerse a prueba, para ella es un espacio para conocerse y hacer evidente la decisión de querer estar ahí, pero también de fallar, es atreverse, descubrirse es el ingrediente más fundamental en su proceso de formación; cuando dice es el “mero mole”, refiere el estar donde nos corresponde, a donde pertenecemos, y lo reitera cuando dice que estar ahí significa encontrarse a sí misma.

¡Ay mucho! ¡Ay no! este... las prácticas profesionales nos invitan a... uno a conocernos... dos a pensar si realmente somos buenos o malos en esto, reflexionamos mucho sobre lo que hacemos día con día y tenemos la oportunidad incluso de fallar, incluso equivocarnos y no pasa nada sino al contrario, creo que la intención de las jornadas de práctica son precisamente atreverte a hacerlo, sea lo que sea es atreverte a hacerlo, y te da la oportunidad de descubrir qué es ser docente, cómo ser docente y qué

puedes cambiar al ser docente... entonces las jornadas de práctica son aquí el mero mole de ser docente, yo siento que ahí te encuentras a ti mismo, te encuentras a ti mismo y ahí tienes la oportunidad de hacerlo o de no hacerlo, una de dos, y claro que te ayuda en la formación docente porque ahí vas descubriendo y vas mejorándote, a ti (...) pero con los niños si he aprendido a hablar (Dulce entrevista, marzo 2020).

Fernanda, aparte reitera varias situaciones de ser el espacio donde se reafirma un maestro se centra toda su formación; y donde puede equivocarse y tener aciertos, la práctica es precisamente el espacio donde “nos formamos”, donde se afirma la personalidad y ha tomado conciencia de qué tipo de maestra quiere ser.

Las prácticas profesionales son lo principal para nuestra formación docente, son un pilar que no se debe perder de vista porque con ello nosotros tomamos experiencia incluso hasta errores, ahorita por ejemplo la práctica, sin la práctica no vamos a poder realizar nuestro trabajo de titulación y ni siquiera concluir la licenciatura entonces la práctica profesional es de suma importancia y es estar en constante aprendizaje, es también darnos cuenta que podemos aprender incluso de nuestros propios errores de tomar lo bueno y lo malo como un nuevo aprendizaje, una nueva experiencia que uno va adquiriendo con el paso del tiempo sabemos que el año siguiente que estemos trabajando no vamos a saber todo lo que un maestro ha recorrido en veinticinco años de servicio, pero la práctica profesional es de suma importancia y nos va guiando para nuestra formación es donde cada uno va identificando su personalidad, sus características y aquí es donde nos formamos (...) La práctica profesional es donde nos damos cuenta si queremos ser un maestro que se preocupa por el bienestar de sus alumnos, que se preocupa por los intereses de sus alumnos y por sus necesidades (Fernanda, entrevista, junio del 2020).

Práctica y formación inicial, maneras de ser y estar

La práctica es en la formación docente inicial, el soporte más importante para la formación de maestros se descarga en ella, el hacer, la experiencia, los saberes, las aflicciones y mucho más durante las jornadas en las escuelas primarias, la práctica es un *campo de aplicación* como lo menciona Davini (2005). Algo así como el despliegue que hace un docente de los conocimientos y métodos de enseñanza en el trabajo del aula.

Pero la práctica ha pasado por muchas circunstancias, se ha ido transformando su papel y su estancia en distintos lugares del currículum, y su objetivo ha estado en función de la época, de acuerdo con el contexto y al sistema educativo en turno, pero su existencia es innegable en la formación de maestros, siempre ha estado ahí en un lugar o en otro, cumpliendo un papel distinto quizás, pero presente como un engranaje necesario en la formación de maestros.

Sintetizando, fueron cambiando las tradiciones, pero no se abandonó la concepción en la formación en las prácticas como campo de aplicación, tanto de los métodos como de las disciplinas, o de las técnicas. La tradición tecnicista ha sido largamente cuestionada, así como también fue cuestionada, en general, la visión de las prácticas docentes como campo de aplicación, ya sea como reacción al racionalismo académico o al furor tecnicista expresado en la ingeniería de los programas escolares (Davini, 2015, pág. 17).

Es decir, que el papel de las prácticas como parte del proceso de formación inicial ha tenido distintos momentos y en consecuencia ha sido enaltecida y también debatida desde su función principal hasta los resultados que de ella se esperan, se ha tenido que transformar en función tanto de las necesidades curriculares como de qué tipo de maestro se requiere formar.

En fin, podríamos referir muchos aspectos que nos permitan definir las prácticas que se pueden llamar escolares o profesionales según las denomine el currículum del que formen parte, refieren el hacer, pero no es un hacer sin pensar, sino pensado antes de, ese hacer incorpora la perspectiva, los saberes y la experiencia de quien lo hace.

Las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias

resultado de experiencias anteriores, sociales y personales (Davini, 2015, pág. 24).

En algunos momentos es ambivalente y confusa, puede ir desde la incertidumbre total, hasta la convicción de estar haciendo lo adecuado en cierto momento.

La práctica es un proceso que va del miedo a la certeza, permite a los maestros en formación situarse en ese ir y venir de lo que es y de lo que puede ser, de manera constante enfrentando una y otra maneras de transitar el aula. Zambrano afirma que cada día el maestro vive una especie de temblor porque no sabe qué va a suceder, por mucho que tenga la certeza de lo que quiere hacer, no está determinada sino por la situación que va a enfrentar. Para Zambrano ese temblor, para el maestro, es algo inolvidable, cada día calla por un momento antes de empezar la clase, un momento que puede ser terrible, en que es pasivo, en que es él quien recibe en silencio y en quietud para aflorar con humilde audacia, ofreciendo presencia y palabra, aceptando comparecer él igualmente en sacrificio, rompiendo el silencio, sintiéndose medio, juzgado implacablemente y sin apelación, remitiéndose pues a ese juicio, a algo por encima de las dos partes que cumplen el sacrificio que tiene lugar desde que las ha habido en un aula, al término inacabable de su mediación. Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en activo y aún por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega. Y todo depende de lo que suceda en ese instante que abre la clase cada día (Zambrano, 1996).

La práctica se puede percibir como un espacio que permite al maestro en formación experimentar temores e inseguridades, pero también posibilidades de reflexión y de recuperación de saberes. Al respecto Alan refiere:

Primero que nada me siento nervioso, me siento temeroso, porque, bueno primero he tratado de elegir diferentes grados, en las diferentes escuelas que he estado porque también sería muy cómodo elegir siempre cuarto, quinto, y es bueno eso, las primeras

reacciones y emociones serian miedoso y temeroso posteriormente pues te empiezas con un sentido de responsabilidad y compromiso, porque no sólo es el hecho de decir; o no sólo es como cuando te sientes de que me voy a quedar en ridículo, no pasa...no sólo es eso, yo veo que a muchas personas no les importa eso, hacer el ridículo, entonces si es algo que te mueve que no se vayan a burlar de ti (Alan M., entrevista, julio 2020).

Enfrentar el aula, es lanzarse al vacío, hacer frente a un hueco inmenso, aunque estés ahí en tierra firme de pie y dando la cara, la sensación es a veces como si flotaras; porque el aula no tiene certezas, es tan impredecible, que al menos eso, hay que saberlo, para decidir hacia dónde y hasta dónde queremos llegar en ese momento.

También durante la práctica, la planeación constituye una herramienta fundamental que los acompaña desde los primeros semestres como ese cómplice, que a veces los traiciona, pero que también les da un poco de certeza, y saben que no todo podrá respaldar en caso de surgir algo imprevisto. La planeación juega un papel trascendental en su transformación como estudiantes, y como maestros en formación.

A través de la planeación van descubriendo errores y aciertos, porque a veces es un arma de dos filos, puede ser insuficiente, o los puede salvar en ciertos momentos. Sin embargo, les permite incorporar elementos no sólo para el proceso de preparación de una clase, sino para resolver diferentes situaciones en el aula como consultar un tema o recuperar una estrategia. Todo esto pone a la planeación en un lugar importante, pensarla, diseñarla, realizarla, discutirla con sus compañeros, ponerla a consideración de varios docentes, llevarla al aula y ante la revisión del maestro titular, manipularla, hacerle anotaciones, corregirla incluso en el momento de la clase; les proporciona más seguridad y confianza de lo que se puede lograr o no en el aula, Cinthya lo describe así:

Creo que otro muy muy importante es el planear, y planear no para decir ah, va el paso A y después el paso B, sino para prever, ¿no? el tener en cuenta, el que puede que no les salgan los ejercicios que tu llevaste, pero entonces tú debes tener un plan B, ¡para decir ah! Ah bueno puedo llevar a cabo esta estrategia para que se entienda mejor, o sí,

yo tenía preparado esto en el patio de la escuela, pero si no se puede, puedo hacer otra cosa, o si tengo tiempo de más qué puedo realizar, es de lo más difícil el planear, porque tienes que anticiparte a las situaciones (Cinthya, entrevista 4 de febrero 2020).

Aparte de pensar y repensar antes de estar en el aula, para Dulce la planeación, las emociones y aprender a ser, son herramientas que está segura sólo la Normal le ha proporcionado.

La normal sí me abrió un panorama más amplio de que es ser docente y me dio herramientas, eso sí. La herramienta de tener la planeación a la hora de estar en clase, ¿no? yo no pensaba que se tenía que planear antes de estar frente a grupo por ejemplo... esa es una herramienta, te ayuda a pensar, a repensar qué es lo que quieres para el aula, otra pues es, hablamos de emociones, te enseña a regular las emociones... regular nuestras emociones también entonces también es otra cosa que en ninguna institución se ve, nos enseñan a ser, a ser nosotros (Dulce, entrevista marzo 2020).

Para Alan es todo un proceso en donde se adquieren más habilidades y recursos para elaborarlas, con más certezas y menos tiempo a cada planeación realizada.

Evidentemente las primeras prácticas son más de miedo que de aprendizaje, o más bien tu así lo notas pero cuando ya estás en sexto semestre te das cuenta que si has aprendido algo por lo menos es lo que tu infieres el otro día estábamos haciendo memoria con algunos compañeros y decíamos... te acuerdas de la primera planeación, de la segunda, de la tercera y que nos tomaba aaaaaños hacerla, ahora te cuesta trabajo porque te cuesta trabajo no, y más por proyecto porque tienes que ir acomodando y la verdad es que sí, es mucho más rápido que la tercera que la primera y te das cuenta que vas a avanzando que a lo mejor de rápido pues no se percibe, cuando ya reflexionas, cuando ya volteas atrás y dices ya no lo hago en un mes a lo mejor de lo que la hacía anteriormente (Alan M, entrevista julio 2020).

El saber práctico, una relación entre teoría y práctica

El saber práctico y su relación con esta gran disyuntiva de la vinculación tan estrecha entre la teoría y la práctica no es simple de describir, es una discusión complicada, pero son planteamientos medulares en la formación de maestros, están presentes de manera permanente, la estancia en el aula y enfrentarla día a día les

ayuda, los orienta de alguna manera para encontrar las respuestas necesarias para lograr mejores resultados en su hacer docente.

Silvia Branda en su artículo *El lugar de la práctica en la formación docente inicial*, lo describe cuestionando esa definición donde la práctica solo se restringe a una técnica para ejecutar, sin llegar a la reflexión y resalta precisamente la difícil relación de estos aspectos en la formación docente.

La relación teoría-práctica puede ser entendida de diversas maneras que influyen en la práctica docente. Se ha concebido a la práctica como una técnica de manipulación, como arte de operar y disponer de cosas y, de esta forma calcular, planificar y legitimar procedimientos que garantizarían la eficacia de la práctica y el cumplimiento de sus objetivos. El obrar se legitima por un recurso a la experiencia, del tipo ensayo-error, sin establecer relación alguna con la reflexión. Otra manera de contemplar esta relación consiste en valorizar la teoría y considerar la práctica como una mera aplicación de la primera. En la formación docente esta relación ha sido siempre problemática: teoría y práctica, pensamiento y acción, decir y hacer (Branda, 2018, pág. 3).

Y continua con esta discusión para dar toda una explicación contundente de lo que esta relación entre teoría y práctica significa para la formación docente, recuperando algunos autores que nos permiten posicionar el binomio teoría – práctica como un planteamiento sólido que posibilita a los sujetos pensar y pensarse desde sus saberes, posibilidades, experiencia incluso desde su historicidad para asumir un modo de ser.

Violeta Guyot (2007) sostiene que la relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal en la que la capacidad de hacer y de ser se retroalimentan y se sostienen mutuamente como dinámica fundante de la acción creativa del hombre: “No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica” (Guyot, 2005, p. 25). Esta relación se presenta con “rasgos de la

significación temporal e histórica de los conocimientos vigentes, acorde con las condiciones de posibilidad propias de la época y en consistencia con ellas” (Guyot, 2005, p. 15). Así es como la teoría y la práctica se reconcilian en la praxis favoreciendo la acción creadora del hombre, Michel Foucault (1984) define la práctica como un conjunto de relevos que recorre de un punto teórico a otro y a su vez la teoría, como un relevo de una práctica a otra. El filósofo también sostiene que ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar lo que él denomina un muro y es la práctica la que tiene las herramientas para perforar ese muro (Branda, 2018, pág. 3).

La práctica permite identificar la importancia de la teoría y como recuperarla en el aula. Monserrat construye el conocer de los comportamientos de los niños a partir de una lectura sobre Vigotsky¹⁹, refiriendo la relación entre pares y el papel del adulto.

Creo que una de las cosas que más he encontrado presentes es sobre Vigotsky, hablar sobre el lenguaje sobre la comunicación en el aula, es algo que si me ha servido mucho, conocer sobre el aula es algo que si me ha servido mucho, conocer el cómo se establecen las primeras relaciones entre los niños, la importancia de como relacionarse, como establecer vínculos con ellos es algo que es importante conocer para saber cómo interactúan, cuáles pueden ser los problemas para que ellos no se involucren en el aula y que se mantengan alejados (*Monserrat, entrevista febrero 2020*).

En este sentido Vigotsky, con relación a la interacción entre aprendizaje y desarrollo, y en específico a la zona de desarrollo próximo, señala que:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1978, pág. 10).

¹⁹ Vigotsky es un teórico sobre el desarrollo del pensamiento desde la perspectiva histórico-cultural.

De tal manera que esta vinculación entre maestro-alumno y alumno-alumno en el momento del proceso de aprendizaje constituye un espacio importante para el aprendizaje del niño. Por otro lado, recupero también algunos planteamientos del autor con respecto a la relación entre pensamiento y lenguaje, que de alguna manera lo menciona Monserrat en su respuesta.

Cierto, para el autor pensamiento y lenguaje son funciones mentales superiores, pero tienen raíces genéticas diferentes, sin embargo, desarrollan una influencia recíproca constante. Vigotsky (1978) no dejaba de lado la interrelación entre estas dos capacidades en un momento determinado del desarrollo (la aparición, por ejemplo, de la inteligencia o del pensamiento verbal), así como la influencia del lenguaje en otras capacidades cognitivas. No obstante, respaldó tanto la existencia de estadios de desarrollo del habla pre-intelectuales como de pensamiento e inteligencia prelingüísticos, en esa interrelación intrínseca, Vigotsky (1978) pensaba además que el lenguaje podía determinar el desarrollo del pensamiento.

Cualquiera que sea la resolución que se adopte respecto al complicado y todavía discutible problema teórico de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, se debe reconocer al menos la extraordinaria importancia de los procesos del lenguaje interno en el desarrollo del pensamiento. (...) El lenguaje interno se desarrolla mediante la acumulación de prolongados cambios funcionales y estructurales que se deriva del lenguaje externo del niño a medida que se diferencian las funciones social y egocéntrica del lenguaje y que, finalmente, las estructuras del lenguaje que asimila el niño se convierten en las estructuras fundamentales de su pensamiento. (...) Al mismo tiempo, se pone de manifiesto el hecho principal, indudable y decisivo; la dependencia que tiene el desarrollo del pensamiento y el lenguaje respecto a los medios del pensamiento y de la experiencia sociocultural del niño, El desarrollo del lenguaje interno viene determinado en lo fundamental desde fuera, el desarrollo de la lógica del niño es, como han mostrado las investigaciones de Piaget, función directa de su lenguaje socializado. Podríamos decir así; el pensamiento del niño

evoluciona en función del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir en función del lenguaje (Vigostsky, 1998, pág. 57- 64).

Por último, el desarrollo evolutivo del niño, de hecho, es el resultante no tanto de cambios en las conexiones mutuas entre ellas. En un momento concreto, dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla racional.

A lo mejor, aunque no sea pedagogo, Piaget conocía las etapas de desarrollo de los niños, es importante, si muy importante... no puedes llegar y atacarlo con algo que no está a su nivel de este, que no están preparados a lo mejor para esas nuevas experiencias que queremos introducirles, que hay que esperar siempre el momento indicado, desde las lecturas que les podemos leer o que ellos lean, marcan una diferencia (Montserrat, entrevista febrero 2020)

Sañudo, refiere así esta importante conjunción;

La teoría y la práctica se interrelacionan, pero no como una proyección directa de la primera sobre la segunda; tampoco la teoría refleja la práctica, ni se deriva o se valida en ella, no se impone por ser una racionalización «superior», sino a través de «las modificaciones que operan en la estructura cognitiva de los educadores» (Gimeno 1998, p. 158) La teoría es la manifestación conceptual de la práctica, y ésta es la consecuencia empírica de aquélla; ambas son dos maneras que tiene el educador de manifestar su hacer educativo, el saber (consciente) hacer (reflexivo). Así, el significado constituido por el sujeto es una manera de comprender, enfrentarse y decidir sobre las acciones de la práctica educativa (Ponce, 2006, pág. 20).

Y Cinthya reafirma este planteamiento, para ella esta vinculación está muy latente dentro del aula, y es una relación recíproca. Contar con un amplio repertorio de teoría y documentarte es necesario, pero si no se busca la relación con lo que sucede en el aula, sirve de poco. Por otro lado, ya en la práctica hay momentos en que necesitas un referente teórico que te permita ubicar algunas circunstancias para

lograr resolver o tomar decisiones. Tanto la teoría y la práctica hacen presencia de manera continua en diferentes momentos durante los trabajos en el salón de clases.

La relación entre la teoría la práctica, pues yo creo que es... necesaria y complementaria, yo creo que, de nada te sirve documentarte, leer mucho, aprender mucho en lo teórico, si no lo llevas a la práctica, si no lo pones en juego, si no lo manejas, también de nada te sirve tener una práctica, ir a una escuela primaria, si no te documentas, si no sabes un poco a que te vas a enfrentar, a la mejor, qué se supone que deberían hacer los niños a esa edad, que se supone que no, qué asignaturas llevan, no sé, yo creo que no puede haber una sin la otra, y si hay una sin la otra, muchas veces pues te encuentras con brechas muy difíciles de subsanar, yo, por ejemplo lo he visto con diversos titulares, o simplemente que llevan una carrera fuera de la Normal, que están en las aulas y están muy bien documentados, que son muy buenos para hacer adecuaciones, que son muy buenos para consultar fuentes, y a lo mejor tratar de llevarlas a la práctica, pero no tienen ese seguimiento de acercamiento a las escuelas, previas, a que ya estés como profesional, eh... es más difícil a lo mejor experimentar qué te sirve y qué no te sirve y perfeccionar esas técnicas, entonces creo que es muy importante que vayan entrelazadas (Cinthya, entrevista, febrero 2020).

Shery tiene otra percepción en lo que se refiere al uso de la teoría, considera que hay mucha exigencia en este aspecto, y que lo que se enfrenta en el aula a veces está muy lejos de lo que teóricamente se conoce. Ella considera que en el aula se requiere actuar, tomar decisiones, Shery, sin embargo, está cierta de que la teoría es necesaria para enfrentar los retos que se presentan en el aula.

Yo creo que a veces se nos exige demasiado en cuestión teórica, cuando la realidad es totalmente diferente a lo que llegamos a veces a leer, es parte de, es nuestro fundamento, pero yo creo que a veces la realidad que enfrentamos es quizá una brecha muy amplia de lo que es la teoría y de lo que es la práctica (...) En cuestión de contenidos teóricos tenemos demasiada teoría en la normal, que a veces quizá no le tomamos la importancia que debería o no revisamos las cosas cómo deberían de ser y que eso nos ayudaría mucho o qué nos ayuda mucho a comprender muchas de las cosas de la primaria (Shery, entrevista, mayo 2020).

De la misma manera Fernanda considera que si bien la teoría juega un papel importante en su desempeño como maestra, no logra encontrarle una vinculación directa con la práctica, las ve alejadas, en momentos distintos.

La relación entre la teoría y la práctica... al menos en el trabajo en el aula, para mí al menos en este caso hay muchas ocasiones en las que no tiene nada que ver, porque no es lo mismo que pidan un trabajo de algo que vimos en una asignatura a completamente diferente a lo que pase en la práctica o en el ámbito laboral, por ejemplo en este caso, mmm, pongamos un ejemplo... me piden un reporte de una lectura que tenga que ver con cualquier cuestionamiento dentro del aula cuando yo llego al aula de clase, ni las circunstancias, ni el contexto, ni los alumnos, ni el lugar es igual a lo que yo pensé que era. O sea es muy diferente que a mí en la teoría me digan que yo con esta actividad voy a obtener o voy a hacer que todos mis niños tengan diez de calificación, cuando llego al aula y me enfrento a que un niño no sabe leer, a que un niño no entiende de matemáticas a que un niño no puede resolver un problema, entonces todo este tipo de problemas y situaciones no te permiten de alguna manera, relacionar o concretar la teoría con la práctica, al menos para mí la teoría es una cosa y otra la práctica, o sea la práctica es ver la realidad en donde estamos, eeh... de la sociedad como tal, de lo que los alumnos día con día viven en el aula de clases, qué es lo que ellos sienten, piensan, comentan y pues la teoría es simplemente... al menos es que nosotros cumplamos con los requerimientos de aprender, de saber, de conocer un contenido más o una asignatura más, al menos en mi caso (Fernanda, entrevista junio 2020).

Freire refiere con toda contundencia esta relación y la importancia que tienen en el proceso educativo tanto la teoría como la práctica.

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros. Esa idea de que es posible formar a una educadora en la práctica enseñándole cómo decirles "buen día" a sus alumnos, enseñándole a guiar la mano del educando en el trazo de una línea, sin ninguna convivencia seria con la teoría, es tan científicamente equivocada como la de hacer discursos o perora~ teóricas sin tomar en

consideración la realidad concreta, ya sea la de las maestras o la de las maestras y sus alumnos. Esto quiere decir: no respetar el contexto de la práctica que explica la manera como se practica, de la que resulta el saber de la propia práctica; desconocer que el discurso teórico, por más correcto que sea, no puede superponerse al saber generado en la práctica de otro contexto. (Freire, 2010 pág. 59)

Entre surcos de didáctica y pedagogía

La didáctica y la pedagogía son dos actores centrales podríamos decir en este transitar, porque concentran las distintas maneras para abordar la enseñanza y su impacto en el aprendizaje.

De manera muy sencilla mencionamos la pedagogía no por minimizar su papel sino precisamente por su tan amplio campo de definición dejaremos solo una descripción general que nos permita ubicar su importancia en este momento.

Pedagogía es hablar de educación, el objeto de estudio de la pedagogía es la educación y se desprenden aquí muchos estudiosos (Platón, Rousseau, Pestalozzi, Durkheim entre otros muchos) solo vamos a referir un planteamiento general de su definición y sus características, con la finalidad de hacer notar la estrecha relación que establece con la didáctica.

Podemos afirmar de manera muy general que la pedagogía es la ciencia que se ocupa de estudiar y analizar los fenómenos educativos y propone alternativas de manera ordenada y organizada con un fin específico; apuntalar a la educación en todas sus facetas para un mejor desarrollo del ser humano.

La pedagogía tiene un carácter interdisciplinario, ya que contempla áreas como la Filosofía, Psicología, Medicina, Antropología, Historia, Sociología y Economía, esto engrandece y beneficia su quehacer pedagógico. De tal manera que encamina las acciones educativas y de formación en donde se proyectan principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos a seguir como sus elementos constitutivos.

Así lo anotan Bedoya y Gómez cuando se refieren al objeto propio de la pedagogía:

Este saber científico es propiamente la pedagogía, que alcanza su nivel científico cuando sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo, cuando emplea el método científico de investigación con el objetivo de describir, comprender y en última instancia explicar el fenómeno. Y a la vez, reunir todos los elementos conducentes al ejercicio de una verdadera praxis pedagógica (Bedoya & Gómez, 1995, pp 45).

Transitar entre la didáctica y la pedagogía pone a los maestros en formación en un camino donde a veces es necesario una estrategia eficaz, sólida y otras solo detenerse a mirar a los niños, escucharlos, observar sus gestos, sus movimientos, mirarlos con detenimiento para saber qué hacer en ese momento.

La didáctica es un campo extenso y que tiene una trayectoria complicada en su origen y en su desarrollo, ha entablado relaciones con varias disciplinas hasta convertirse en disciplina científica, de tal manera que en la actualidad muestra un horizonte muy complicado y difícil de definir de manera simple.

Partiendo desde la clásica mirada de Comenio donde la describe como el arte de enseñar, y como una disciplina de la pedagogía, asociada con las ciencias de la educación, se le encomienda el estudio y la intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje con el propósito de mejorar los métodos, técnicas y herramientas que están involucrados en él.

La didáctica clásica concibe a la clase como una instancia que se construye a partir de la tríada docente-contenido-estudiante. Esta tríada ha sido objeto de la didáctica por mucho tiempo, no solo en aquellos enfoques de claro corte instrumental, sino también en estudios más recientes que incorporan otras dimensiones en el análisis de los procesos de enseñanza. Sin embargo, en la mayoría de ellos, la clase se concibe en un espacio-tiempo que se presenta como dado, fundamentalmente, por la estructura de la institución escolar (Suárez, 2022, pág. 25).

Nos apoyamos en la didáctica para buscar recursos que nos permitan hacer más fácil el lugar de la enseñanza y en consecuencia el del aprendizaje, la didáctica contempla estos dos procesos y así lo reafirma De la Torre citado por Medina:

Surge y se consolida una disciplina pedagógica específica que hace objeto de estudio la realización y proyección de tal proceso de enseñanza-aprendizaje y el conjunto de tareas más formativas que han de llevarse a cabo aplicando una metodología propiciadora de su óptima adaptación. La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y meso comunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales (De la Torre (1999) en Medina, 2009, pág. 7)

A través de la didáctica se establece un método que abre una vía, un camino a seguir en la enseñanza y en el aprendizaje en cuanto medios, metodologías, estrategias y formas de evaluación necesarias para dar soluciones a las distintas problemáticas de formación intelectual, social y afectiva de los estudiantes.

Alicia Camilloni la define como una disciplina teórica, que se construye sobre la base de la toma de posición de los problemas esenciales de la educación como práctica social que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza.

La didáctica es una disciplina que habla de la enseñanza y, por ello que se ocupa de estudios y del diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza (Caminolli, 2007, pág. 18).

Puntualiza ocho supuestos que sustentan la importancia de la didáctica y que me parece oportuno traerlos porque describen aspectos actuales y que hacen presencia en el día a día las aulas en la formación de maestros.

- La educación se posicionado de muchas maneras según los fines que la respaldan de acuerdo con las concepciones de sociedad, de hombre que le sirven de sustento, Considerar la didáctica apoya para tener en cuenta a cada una de las personas con sus posibilidades y su autonomía para no caer en la manipulación.
- No todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, entonces la didáctica es necesaria, porque está comprobado que se puede enseñar de diferentes maneras.
- La enseñanza no debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y se organizaron, sino transformarlos para que puedan adaptarse a cada población de la que se trate.
- Es indispensable someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que sustentan el currículum, como el para qué y cuando deben aprender las personas en cada uno de los ciclos de su vida.
- Para fomentar la democratización del sistema educativo es necesario propiciar la inclusión de todos a los mejores niveles de desempeño y de información
- Cada persona cuenta con múltiples posibilidades de desarrollar sus aptitudes. Se debe romper con el dogma del “límite de aprendizaje”, el profesor debe lograr que todos sus alumnos tengan las mismas posibilidades frente al conocimiento. La didáctica se ocupa de reconocer esas condiciones de los estudiantes y buscar la manera de modificar significativamente sus atributos.
- La didáctica trabaja en la evaluación porque ella es compleja y variable, imprevista; ya que no siempre determina el éxito de los estudiantes ni se reduce a la aplicación de las reglamentaciones establecidas. “Pensar que es

fácil enseñar, o que un profesor nace o no con talento para hacerlo y eso le será suficiente para para lograr este cometido, o que no hay nada que hacer para mejorar educación, es argüir que la didáctica no es necesaria” (Caminolli, 2007, págs. 20-21).

Porque precisamente la didáctica nos lleva a construir herramientas, técnicas, estrategias para mejorar la educación y la enseñanza, priorizando el compromiso de que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes.

Estos planteamientos contemplan no solo la importancia de la didáctica en los trayectos y espacios de la enseñanza y el aprendizaje, sino el papel tan determinante que ha jugado en todo momento y en cada uno ellos.

Para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas, así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica (Caminolli, 2007, pág. 22).

Se hace presente de manera continua para los maestros en formación esa experiencia pedagógica y didáctica, que se obtiene a partir no solo del ejercicio diario en el aula de clases que algunas veces pareciera que se puede convertir en monótona y aburrida, sino a través de la reflexión continua sobre el aprendizaje, dicho de otra manera, el docente debe hacer una autoevaluación permanente de su práctica pedagógica, esa que se da cotidianamente en las aulas.

El aula se habita de distintas maneras, es el lugar de encuentros y desencuentros, de aprendizajes y desaprendizajes, de construcción de saberes docentes, de incertidumbres y desaciertos, de inseguridades y esperanzas, de sonrisas y afectos, de saberse propios de la docencia como campo.

En el aula se generan pequeños detalles que parecen insignificantes, pero que solo estando ahí se pueden descubrir y experimentar, son las determinantes que sin lugar a duda los maestros en formación van agregando a su haber, en este proceso de descubrir lo que es ser maestro. Darse cuenta y decidir cuando es necesario modificar la estrategia, en qué momento detenerse a mirar, y en qué momento retomar un recurso para resolver lo que ahí se presenta como problemática, como una barrera, como un reto para lograr lo que se requiere.

La didáctica en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizajes situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (Caminolli, 2007, pág. 22).

Alan, en este encuentro, logra identificar distintos aspectos que debe tener en cuenta en el momento de dar una clase, prepararse, resumir la información con la que va a trabajar, además cuidar que lo que se muestra a los niños sea atractivo cuidar que le están entendiendo cuando está explicando algo, en fin, como él lo dice el intelecto es el recurso más importante. Pero también contempla la reflexión de su hacer, qué debe modificar, dónde debe poner su atención, y como darle un giro a las decisiones que se toman en el aula.

Para mí el recurso más importante que tiene cualquier persona, pero más un docente es su intelecto, es su capacidad para ver, para decir las cosas, entonces siempre trato que sea esa mi arma fundamental, prepararme, sintetizar la información que voy a dar y que se haga pues... atractiva para los alumnos, pues no tiene caso que yo llegue y hable una hora si no me van a entender y los voy a aburrir y este pues... también trato de

valerme de los mismos alumnos, de lo que ellos mismos piden o sea si yo veo que a los niños les gusta trabajar en equipo, eso para mí es un recurso, si veo que a los niños les gusta salir al patio también lo trato de hacer, si son flojos y les gusta estar en el salón pues ahí trato de estar, entonces, pues sí, yo pienso que ocupo esos recursos y que son los esenciales en mi práctica (Alan M, entrevista, julio 2019).

Para hablar de la enseñanza es pertinente señalar los objetivos de una planeación, su desarrollo y su evaluación en torno a los aprendizajes desarrollados.

Hay que especificar claramente los resultados u objetivos que se pretende alcanzar con la enseñanza. Habrá que seleccionar y preparar experiencias de aprendizaje para los alumnos, de acuerdo con los principios didácticos y habrá que evaluar la realización del alumno de acuerdo con los objetivos previamente elegidos. En otras palabras, primero decide usted adónde quiere ir, después formula y administra los medios para llegar allí y, finalmente, se preocupa usted de verificar si ha llegado (Basabe (2007), en Mager, 1971, pág. 131).

Pareciera algo muy simple cuando Monserrat explica que es probando, experimentando y equivocándose como entiende el proceso donde va descubriendo cómo conducirse, cómo actuar para resolver tal o cual situación, la confronta con la imagen que tiene de ser maestro y la pone en la realidad de esa aula, donde le queda claro que no hay recetas ni procedimientos a seguir, por eso es necesario equivocarse y tratar de aprender cada día.

Con práctica y error (sonríe) porque no entramos sabiendo todo, y a lo mejor nos dicen cómo actuar, pero hasta que no nos enfrentamos a esa situación es como realmente sabemos qué es lo que debemos hacer, hasta que no estamos frente a una situación que se desenvuelve en el aula con los papás, con los directivos, es como debemos actuar. Porque a lo mejor suena muy fácil decir debes de hacer paso número uno, paso número dos, paso número tres, pero una vez que estás ahí es muy diferente la dinámica que se desarrolla en la escuela primaria, es muy diferente a nuestro imaginario y bueno es algo de lo que se aprende todos los días, con conocer las fallas y errores de otros docentes (Monserrat, entrevista, febrero 2020).

La manera de conducirse, de hablar, de dirigirse a los demás, sus hábitos personales, son determinantes para Cinthya, es decir contempla estos aspectos, pero también la parte profesional, sobre todo, siempre estar atenta a aprender lo que sea posible, no es solo contar con amplios conocimientos teóricos, porque la realidad del aula reclama respuestas, a veces inmediatas y otras no tanto, porque *son niños de verdad*, y hay que darles respuestas reales y algo que sostiene de manera contundente es que siempre hay que seguir formándose, nunca es suficiente, un maestro se debe actualizar de manera constante.

El trabajo docente para mí es algo muy complejo, porque no solamente es entrar al salón y decirle a los niños que se callen, y empezar a recitar la información que tú estudiaste, sino, creo que va desde tu persona, tus hábitos, tu forma de hablar, tu forma de relacionarte, tu forma de... también tomar en cuenta a los niños, creo que el trabajo docente va más allá de lo teórico, y creo que no terminas de formarte nunca, no terminas nunca de decir ¡ah ya estoy haciendo un trabajo perfecto!, creo que todo el tiempo aprendes cosas nuevas, pero sobre todo creo que es en la práctica, digo si te sirven los referentes teóricos, pero cuando llegas a un grupo, te enfrentas a un grupo, muchas veces estos referentes se te borran y tú dices, ¿ahora qué hago, no? Son niños de verdad, en condiciones de verdad, pues tengo que saber manejar todo lo que sé (Cinthya, entrevista, febrero 2020).

Para algunos reconocer la importancia del uso del material didáctico es un aspecto primordial en la formación inicial, sin embargo, se requiere identificar cuándo y en qué momentos se debe utilizar, elegir los más adecuados de acuerdo con los contenidos, las características de los niños y la situación específica a atender.

Muchas veces los maestros titulares y los mismos compañeros se llenan de material sin un propósito específico simplemente vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello y como dicen algunos maestros como si fuera cositas haciendo por hacer, y se olvida que a veces no es totalmente necesario porque puedes hacerlo con otras cosas, pero si es bueno, si ayuda, si debería de ser una constante, pero siempre y cuando tenga un propósito en específico (Alan M, entrevista julio 2019).

Para Sonia utilizar los recursos si es importante, pero la condición para ella radica en reconocer su alcance, que realmente apoyen los temas que se estén trabajando, es algo que debe cuidarse muy de cerca. Pero también menciona un aspecto

relevante; el uso del libro de texto, menciona no considerarlo como el único apoyo para el trabajo del aula, sino buscar alternativas que permitan darle al niño otras posibilidades para aprender.

Para mí, los recursos juegan un papel importante siempre y cuando tú les des la importancia a cada uno que merecen, porque si tu nada más utilizas este juego para entretenerlos bueno, no es así, tienes que ver la manera de que el juego de serpientes y escaleras entra en algún tema conceptual de segundo año, por así decirlo. Como ver qué es lo que puedes hacer con los recursos y dejar eso de que el libro de texto tiene la razón, no nada más es el libro de texto tiene la razón, ¡imagínese los que no tengan el libro de texto en otros Estados!, ¿cómo le hacen no? ¿Como van a aprender esos niños? (Sonia, entrevista, junio 2019).

Precisamente cuando se logran identificar esos rasgos y factores y cómo interactúan entre ellos refiere precisamente la situación didáctica como un referente primordial en el trabajo en el aula.

La didáctica se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y los alcances de esas relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logra identificar y que interactúan en la situación didáctica. Procura predecir cuál ha de ser el resultado del juego entre esos factores, aunque como veremos, esta tarea encuentra los límites propios del tipo de relación estudiada (Caminolli, 2007, pág. 51).

El aula es tan abundante, que es ahí donde se generan las estrategias y los insumos necesarios para los niños, así lo expresa Dulce, no hay instructivos, ni recetas, más bien estar ahí en esa dinámica continua es lo que te lleva a imaginar, a crear las estrategias que se requieren para ese momento específico, lo expresa como un espacio donde hay vida.

Siento que las mejores estrategias van surgiendo en el aula, surgen en el aula las mejores estrategias y no se aplican siempre con los mismos grupos bueno varían mucho. Pero los niños se apropian de una estrategia y tú la apropias a ellos, no sé cómo explicarlo, se va dando no hay ningún instructivo, ni nada que te diga cómo se hace. Bien, ¿cuándo tú

dices que surgen en el aula a qué te refieres? ¡Que la vida está ahí!, es que no sé cómo explicarlo, que es como una semilla, que va... tú una semilla la riegas para que crezca, entonces tú debes de actuar para que ellos mismos crezcan y se... no sé, se alimenten, se fortalezcan (Dulce, entrevista, marzo 2020).

Involucrarse con los niños ser uno más al estar con ellos, compartir codo a codo con ellos el hacer cotidiano y hablarles de su vida y mostrar su manera de mirar las cosas, es un recurso valioso en el desarrollo de la práctica para Anelisse. Porque, además se puede aprovechar en el trabajo del aula recuperar ejemplos o circunstancias de la vida cotidiana para ilustrar o mostrar algún tema o contenido.

Un recurso importante para empezar es el cotidiano de los niños, incluso me sucedió en la última práctica, el contarles de mí, de no cerrarme ah... bueno pues solo vamos a aprender lo de la escuela no. Tomar ejemplos de la vida diaria pero también de mi vida porque a ellos también les interesa saber quién es su maestra, qué hace la maestra cuando no está aquí en la escuela. Y entonces utilicé recursos de mi vida diaria para ponerles ejemplos. Por ejemplo, en el cuidado de la naturaleza como reducir el uso de unicel, desechables, lo que yo hago se los externé y a muchos les pareció interesante incluso a la maestra titular. También me valí mucho de estrategias para llamar su atención, como de ¡ay vamos a bailar una canción, ay ahora les voy a enseñar una canción que dice así! ¿se la saben? como eran chiquitos pues todavía les gusta cantar y están ansiosos por levantarse y bailar y bailar y.... yo me valí de esos recursos, para llamar su atención y lo cambié (Anelisse entrevista, julio 2019).

La mirada de Marsell es muy interesante y acertada, el alumno es el recurso máspreciado, es quien debe darte la pauta para decidir qué estrategia debes utilizar y cómo hacerlo. Finalmente es a quien vamos a dirigir nuestros esfuerzos. Para ella más que los recursos didácticos o los materiales de apoyo, considera necesario recuperar al niño, el diálogo con él, la interacción directa que le permita indagar cuánto saben sus alumnos, cómo son y sus características, y ahí se encuentran las respuestas. Pero también contempla un elemento clave para el trabajo en el aula, su propia experiencia.

El recurso que yo considero más importante es como el conocimiento de nuestros alumnos, no sé si eso sea como un recurso, o sea el mismo sujeto es el que te da el punto de partida para tú establecer una estrategia. Ya cuando tú... o sea tu recurso

principal como maestro debe ser obviamente tu alumno y ese alumno te va a dar las respuestas para qué es lo que debes hacer (...) otro recurso que me funcionó más concreto, el mismo dialogo, siento que a veces los maestros, o nosotros como docentes en formación sentimos o así es como nos han enseñado; que el tener recursos y el tener eso, así miles de actividades nos dan el que sean buenas clases y se pierde el dialogo y se pierde la interacción directa ¿no? (...) Y también otro recurso como que llevar mi experiencia al aula, o sea como... yo lo que hacía en las clases es que a veces me salía como de lo planeado, porque me acordaba como de algún juego que conocí en los scouts y lo implementaba, y eso me daba mayores resultados a lo que yo había puesto por ejemplo en la planeación, algo que vi en un libro, pero que nunca había hecho. Más llevar mi experiencia me daba eh... pues clases más interesantes, porque es algo que está ya en mí ¿no?, entonces pues es un recurso también, mi experiencia pues creo que es lo que más estaría (Marsell, entrevista julio de 2019).

El uso adecuado de diversos materiales con un objetivo claro y cuidando el equilibrio entre el papel del docente, la participación del alumno y el uso de los recursos es importante para Temis y así lo describe, mantener este equilibrio no es algo simple, aunque lo parezca, implica tener cuidado y estar atento de cómo se dan las indicaciones y estar pendiente de cómo se está llevando a cabo la actividad, además cómo debe apoyar el docente y en qué momentos y sobre todo cuidar que se cumpla el objetivo que se plantearon tanto el maestro como los alumnos.

A mí me ha funcionado mucho el trabajar material didácticos, el crear materiales con un fin, en una sesión no es abusar del material, sino utilizar lo necesario, que puede ir desde materiales muy sencillos con hojas, hasta tu elaborar materiales que te ayuden a pues... a favorecer el aprendizaje en los alumnos y lo importantes es como lo utilizan ellos ¿no? como lo manipulan, eh... no perder de vista el fin del material y pues yo considero que los alumnos aprenden manejando, manipulando los materiales y haciendo el uso adecuado de ellos claro no perder de vista el objetivo (Temis entrevista febrero 2019).

Se hace necesario en la fundamentación de las decisiones y las prácticas pedagógicas, integrar los aportes de la didáctica, y recuperar las investigaciones que se han realizado en el campo de la enseñanza, y no dejar de lado la reflexión continua que debe estar presente de manera sistemática en todas las tareas que le conciernen a la acción de enseñar, de ahí la necesidad de considerar la teoría didáctica seria, rigurosa, contundente.

El lugar de los niños en la formación de maestros en educación primaria

¿Cuál es el lugar que ocupan los niños en la formación de maestros? Sin lugar a duda uno se define en la mirada del otro, en un juego de interpretación. “La voz, la escucha y la mirada se tornan en algo esencial” (Arfuch, 2013, pág. 14).

Lo primero que me trazo en términos de pregunta: ¿qué significa ser niño? Vienen a mi memoria los juegos que me envolvían cuando era niña. Jugar correteadas era un desafío al viento; uno, dos tres por todos mis amigos era el anhelo de salvar a los otros; brincar la cuerda era detenerse en el tiempo. Hacer tareas escolares constituía una continuidad de la escuela, donde mi mamá o mis hermanas mayores eran las maestras que vigilaban mi hacer; los quehaceres configuraban el orden compartido del hogar; el bañarse era un desafío a la mugre de los terregales; la llegada inesperada de mi hermano ausente, y el andar de su mano camino al mercado, el encuentro con la vendedora de juguetes, o de sonrisas porque es lo que me provocaba aquel puesto de trastecillos de barro; aquellos jarros, cazuelas y demás eran una algarabía para mis ojos, cuando mi hermano me decía -agarra lo que quieras- era un regalo que llenaba mi alma de niña y era la felicidad total. Los consejos de mis padres, sus regaños y amenazas formaban mi carácter. Ser niño era asumir la libertad a través de la imaginación.

Vigotsky (1999) especifica que el término imaginación constituye la capacidad creadora en los niños, el fomento de esta capacidad contribuye al desarrollo general del niño. Y que esos procesos creadores se aprecian en sus juegos. Me gusta el pasaje que retoma, sobre el niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación de los juegos infantiles (Vigotsky, 1999).

En el caso de los maestros, los niños son ese referente inmediato del otro. Porque en sus interrogaciones, angustias y aciertos, el niño refiere al maestro como la persona que contribuye a sus aprendizajes, seguridades e inseguridades. Escuchar a los niños es prestar atención para generar vínculos de afecto y construcción del conocimiento. No es posible separar los afectos de lo cognitivo. Estos permiten estar en disposición para construir otros elementos de los aprendizajes en la escuela primaria. Volver a ser niños para asombrarnos, descubrir, reír, imaginar, llorar, pintar la vida de colores. Ser niño se teje con palabras como ternura, amor, cuidado, escucha, sostener, acompañar. Los maestros, cuando nos miramos en las pupilas de los niños, vemos al niño que fuimos y que siempre seremos. Por eso el maestro es fundamental en la vida de los niños.

Una maestra de niños de menos de doce años debe tener una educación amplia. Pero no necesariamente debe dominar perfectamente algún tema, a menos que su interés personal la haya impulsado en ese sentido. Debe ser una persona cuya enseñanza la haya motivado a aprender durante toda su vida, y ciertamente ser una persona que se preocupe por todos los aspectos del intelecto. Como adulta, tiene intereses propios, como maestra está dispuesta a aprender más acerca de lo que interesa a los niños, aún si los tópicos que los atraen no son de primer interés para ella. Pero se parece más al médico de familia de otra época, en su papel integrador, que al muy especializado dermatólogo o neurocirujano actuales. “La maestra se educa continuamente mientras sigue estudiando con los niños áreas y temas propuestos por ellos o por ella en la búsqueda de una investigación honesta” (Dorothy, 2001, pág. 63).

¿Qué miran los niños en un maestro/a? Quizá no es cuánto sabe, sino a la persona que sabe establecer vínculos con ellos. El adulto formado para la enseñanza que reconoce en los alumnos, sujetos que aprenden desde lo que son, niños. Quienes aspiran a lograr la seguridad de sí y de los otros, del cuidado de sí, de construir conocimiento basado en sus intereses e inquietudes, niños que desbordan curiosidad y tiene como metodología de indagación el ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?,

¿cuándo?, ¿con quién? Niños que comparten sus sueños, sus anhelos, sus carencias y sus alimentos con es otro llamado maestro/a.

Al respecto, de esa relación que establecemos con el otro, se plantea el hecho de reflexionar y percibir de otro modo la relación con el “otro”, donde ese “otro” puede ser algo donde uno mismo se esconde, pero también donde nos hemos encontrado muchas veces, de tal manera que ¿si el otro no estuviera ahí?, no habría ni palabra, ni reciprocidad, es decir no habría vida humana.

Toda cuestión humana debería ser pensada desde la perspectiva de la espacialidad. Y también puede ser verdad su reverso: no hay nada de la espacialidad – y en la espacialidad – que pueda explicarse sino a través de lo humano. (...) Así como con la temporalidad las espacialidades habituales de la mismidad y del otro se han desordenado. Hay destierros que van más allá de los espacios conocidos y concebidos. Exilios, como estados y como condiciones, que nunca regresan. Sitios confortables que destilan aburrimiento, tedio, insatisfacción. Inclusiones cuantitativas, globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas. Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas. (Skliar, 2002 pp. 86)

Los maestros en la relación de aprendizaje con los niños, nos reconocemos otros. Nuestra concepción de sujeto es esa, sólo se es sujeto con relación a otros sujetos. Porque al mirar a los niños nos regresa la imagen de esos niños que fuimos, de ese aprendiz que seguimos siendo. Porque las dudas de antaño se nos presentan en la devolución hacia esos otros, los niños. Es un extrañarse de uno mismo, para construir certezas de lo que ahora somos. Reconocer la cartografía del otro como un territorio del sí mismos, está mediado por la existencia temporal de la interacción con esos otros. Ser en sí mismo para ser otro, es descubrirnos en la acción de nuestro hacer. Nuestro tiempo es el tiempo del otro, nuestro espacio es el espacio del otro. En otras palabras, la mismidad no es más la imagen idéntica del que fuimos, es en todo caso la ipseidad de lo somos. Los niños a los maestros proveen

de significado. De hecho, en la interacción maestro alumno, cada uno se descubre a sí mismo en relación con el otro.

El otro ya no parece ser sólo un afuera permanente, o una promesa integradora, o su regreso a nuestro hospedaje, o su extranjería, o su andar errante y/o vagabundo. Su irrupción confunde el espacio de la mismidad. (...) Y es también la falta de espacios, la pérdida de espacios, el descubrimiento de espacios, el desdoblamiento de espacios, aquello que nos causa la perplejidad del presente: así como necesitamos de un otro tiempo y de un tiempo otro, tal vez ahora precisemos también de un otro espacio y de un espacio otro. (...) El mapa de la mismidad parece haberse esfumado junto con los mapas trazados durante siglos sobre los otros. Porque ese mapa indicaba siempre para lo mismo de nosotros mismos y la mismidad era así y en sí un significado completo, absoluto, ordenado, coherente. (...) La pérdida del mapa es, también, la diferencia entre el calco de lo mismo, el calco de aquello que siempre vuelve a lo mismo y la cartografía de lo otro, el mapa de las múltiples entradas y relieves del otro, de su expresividad, de sus rostros. Y si antes éramos como flechas apuntando hacia la mismidad, ahora esas flechas se curvan preguntándose, abrumadas y perplejas, acerca de las direcciones a tomar. Saben, sabemos, que ya no indican, que ya no indicamos, para nosotros mismos: ¿Somos, entonces indicaciones para el sentido de los "otros"? (Azúa , 2001, pág. 47 en Skliar, 2002 pp 87).

Montserrat refiere que ella se descubre como maestra, cuando los niños establecen una relación, un vínculo con ella. De tal manera que se mira a sí misma en la interpelación que los niños hacen de ella. En este fragmento de relato podemos apreciar que la percepción de Monserrat, uno de los saberes docentes más relevantes en su formación es la relación que establece con los niños. Para ella, una maestra solo se es, en la medida en que se coloca en el lugar del otro, desde sus problemáticas y maneras de entender el mundo.

Estar con los niños es, servirles más bien como una guía, no ser dictadora con ellos, es más bien escucharlos es atenderlos cuando lo necesitan, somos los maestros un todólogo, nos convertimos en papás, en mamás, en psicólogos, en médicos, y muchas veces me he dado cuenta de que los niños sólo nos tienen a nosotros. (...) Debe de ser comprensivo, alegre, dispuesto a hacer payasadas también, a jugar con los niños, a conocerlos a escucharlos, a darles un poco más, eso significa ser maestro, no nada más es llegar dar tu clase. (...) me cuentan sus historias y ellos ven que estoy muy emocionada por esto (Montserrat, entrevista febrero 2020).

El trabajo docente en los maestros en formación está vinculado con la importancia de escuchar a los niños, lo afectivo como un aspecto inherente al aprendizaje y por ende a la enseñanza. Es en ese vínculo de aspiración por formar ciudadanos y buenos aprendices, dejándonos llevar por sus historias, que son las nuestras. Permitiendo ser parte de nuestros relatos autobiográficos, donde los niños tienen lugar en nuestras vidas de formación. Skliar piensa que:

Pero ahora ya no se trata sólo de un metódico y detallado relevamiento de presencias y de ausencias, sino de novedosas modalidades de gubernamentalidad que determinan un conjunto de saberes y poderes relativamente originales: un eficiente y eficaz control poblacional. Se abandona la vigilancia del cuerpo individual, la intromisión en su biografía, en su historia — con el propósito de hacer de él, por ejemplo, un buen trabajador, un buen hijo, un buen padre, un buen ciudadano, un buen alumno etc. — y se comienzan a administrar otros perfiles, otros matices. La tríada: modulación-control-exclusión parece ir desplazando del escenario al binomio: disciplinamiento-inclusión (Skliar, 2002, pág. 89).

En este sentido refiero el texto *Escuchemos a los niños* de Anne B. Smith que recupera planteamientos importantes al respecto del lugar de los niños en su relación con el mundo, su opinión, su mirada y ese abanico de habilidades con que cuentan, y que generalmente no logramos percibir.

Los niños no son los receptores pasivos de las enseñanzas de un adulto. Las habilidades y la información que se encuentran fuera del niño no son simplemente transferidas a su interior. Los niños

desempeñan un papel constructivo y activo, y reconstruyen las tareas mediante su propia manera de comprender. Durante el proceso de adquisición de conocimientos e información, los niños las transforman y, por tanto, son creativos (Smith, 2010, pág. 33)

Alan expresa el gusto por estar con los niños y todo lo que eso significa, refiere el hablar con ellos, hacer presencia, sentir, disfrutar al máximo su compañía y sus historias, sus afectos. Es uno de los aspectos importantes del ser maestro disfrutar de lo compartido con los niños en todo momento.

Y hablas con ellos de lo que ellos necesitan no de lo que tu requieres o necesitas, ya te abocas más a ellos, también otro aspecto que me doy cuenta en mí es esa parte en la que yo siempre buscaba niños o grados más altos porque los pequeños como que me desesperaban, como que siento que no tenía el feeling para tratar con ellos pero realmente me gusta, me gusta mucho estar con ellos, disfruto sus historias, disfruto sus formas de afecto, sus palabras incluso, aunque no digan muchas (Alan M, julio 2020).

Los niños se suelen saber acompañados, tomados de la mano desde que nacen, la mano de la madre le brinda seguridad y cuidado, los hermanos brindan entendimiento y solidaridad, el maestro toma al niño entre sus manos para devolverle un espacio de escucha, de juego y de aprendizajes, para seguir siendo niños. Skliar (2011) sobre el tejido de las manos de los otros para los niños, opina, al descubrirse a sí mismo:

Ya suelto de la primera y segunda mano, todo se me hace arena entre los dedos. Yo sé que estuve ahí cantando, bailando, dibujando, corriendo; sé que el juego ya no era tan caótico ni tan abismal; y sé, también, que dejé de ser la medida de todas las cosas para pasar a ser, bajo la brisa húmeda de la conciencia, un nombre que ahora debía responder a su nombre. Ese nombre que hasta entonces estaba oculto entre caricias y retos, ahora conformaba una unidad endeble: tener que darme cuenta de mí, del cómo soy y del cómo no debería ser, de qué es un cuerpo, un barrio, una familia, unos comportamientos, unos redondeles que aún no eran letras ni rostros de animales. Era un nombre anterior a mí, pero que sólo en

ese instante se reveló para mí: dar cuenta de mi nombre frente a otros nombres (p. 210).

El niño desvela su ser en ese otro a quien confiere confianza, en la dialogicidad con ese otro se sabe único, diferente, se sabe con identidad en movimiento, pues en el trazo del tiempo teje su ser niño. Por su parte, el maestro ante el don que otorga el niño, le devuelve un mundo para crear su propio mundo. Existe una complicidad en cuyo horizonte se teje la vida.

Los puntos de vista de los niños a menudo han sido ignorados alegando su supuesta incompetencia. (...) Las capacidades de los niños están fuertemente influidas por las expectativas y las oportunidades de participación que les ofrece su cultura, así como por la cantidad de apoyo que reciben al adquirir nuevas competencias. Las oportunidades de participación que les ofrece su propia cultura tendrán un efecto importante en las aptitudes que desarrollarán los niños, con lo cual existe la posibilidad de que se conviertan en ciudadanos responsables (Smith, 2010. Pág. 33).

El maestro es por los niños y se debe a ellos y a sus necesidades, a sus preguntas, a sus inquietudes, el maestro no es; sino a través de los niños. Cinthya cuando refiere a los niños, nos permite mirar la necesidad de mantener el interés y buscar maneras para comunicarse de manera adecuada con ellos, o de lo contrario no podrá ser escuchada, si ella no los escucha, no hay devolución y el objetivo no se logra, además es importante darles el lugar que merecen. Chona (2022) afirma que el Don en la docencia se da en términos de un dar, recibir y devolver; es decir una interacción y dialogicidad donde el devolver se torna la relación cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje. Luego entonces en un horizonte de comprensión, la maestra se coloca en el horizonte de los niños para lograr un entendimiento.

Saber pasarlo de palabras al lenguaje que los niños entiendan creo que eso también es fundamental, todo eso que tu investigas, dárselos ¿no?, que ellos entiendan, y pues también la capacidad de sorprenderse ¿no?, los niños nunca dejar de sorprendernos. Creo que es importante darle la importancia que merecen, a eso que ellos preguntan, a

eso que ellos saben, creo que muchas veces nos enseñan más ellos a nosotros (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Las preguntas de los alumnos en cualquier nivel educativo constituyen una invitación a pensar-nos. A través de sus preguntas hacemos un giro pedagógico, desde el buscar la naturaleza de la pregunta, el interés y curiosidad que la permea. Sus preguntas orientan nuestro hacer, da sentido al currículum aprendido y permite sobrellevar todas las rutinas escolares. En sus preguntas nos regresan la petición de atención, de planear de otras formas, de dirigirnos a ellos de otras maneras, de modificar el aula para vivir las experiencias propias de los aprendizajes. La pregunta como metáfora y acción se plantea acerca de ese otro, para sabernos diferentes y seguir siendo lo que somos. Skliar (2002) entreteje el término de pregunta en ese espacio de mismidad y de otro.

La pregunta acerca del otro no es una pregunta que pueda formularse en términos de, por ejemplo: ¿Quién es, “verdaderamente”, el otro? Tampoco es una pregunta cuya respuesta pueda conducirnos a la apacible y tranquilizadora conclusión de que “todos somos, en cierto modo, otros” o bien “todos somos, en cierto modo, diferentes”. (...) La pregunta es una pregunta que vuelve a insistir sobre la espacialidad del otro y no sobre su literalidad. Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro. Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios. Sobre la negación y la afirmación de los espacios. Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios. Sobre los espacios que, aún en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire. (Skliar, 2002, pág. 90)

Desde una perspectiva de diversidad cultural, ser diferentes permite construir espacios de diálogo y aceptación. Una especie de reconocimiento del uno y del otro, manifiesta en esa interacción en el aula entre niños y maestros. En la simple tarea

de descubrir nuestros misterios y enigmas a través del reconocimiento, de saberse inmerso en una relación, en este caso pedagógica. Me gusta el discurso de Skliar (2002) para anteponer la imagen del otro como un sí mismo. De la construcción de un nosotros:

Adoptaré para esas imágenes, para esas representaciones de espacialidad, sólo provisoriamente, la siguiente denominación: (a) la espacialidad colonial – es decir: el otro maléfico y la invención maléfica del otro; (b) la espacialidad multicultural – el otro de la relación yo/tu o, mejor aún, de la relación pluralizada, obligatoria y generalizada entre nosotros/ellos; y (c) la/s espacialidad/es de la/s diferencia/s – el otro irreductible, la distancia del otro, su misterio y, a la vez, el espacio de la mismidad como siendo rehén del otro. (Skliar, 2002, pág. 91)

Para Alan el acercamiento con los niños toca sus fibras, le preocupa, le angustia saber qué necesitan y como están cuando no están en la escuela y desde ese lugar vive la realidad del aula con ellos. Su sentir como maestro va más allá de lo que sucede en el aula, los piensa en otros lugares y como resuelven sus necesidades, y en ese sentido como puede impactar todo lo que viven fuera cuando están en el aula y en sus ganas de aprender.

Pues son diferentes realidades que a veces me generan... si un poco de tristeza el saber que... o preocuparme qué es lo que necesitan, qué es lo que hacen fuera del aula, y creo que es lo que me ha generado ese acercamiento a ellos y pues saber qué es lo que necesitan para poder estar y no solo ir a la escuela por ir, sino que en realidad tengan esas ganas de saber y de conocer otras cosas (Alan B, entrevista julio 2020).

En la percepción de Shery, los que están señalados, aquellos que significan un problema para el maestro y a veces para los demás compañeros son los niños a donde dirige su mirada, su atención y su escucha. Son ellos los que atraen su mirada y le dan otra faceta a su ser maestra; nuevamente la parte humana se manifiesta, darse cuenta de lo que sienten sus niños es importante para ella, los contenidos pueden esperar.

Para mí es un trabajo muy bonito, la gratificación es demasiado sentir el cariño de los niños, es lo máximo tener la atención de aquellos niños que están etiquetados, los desastrosos, este los malos, los irrespetuosos, el ganarse el respeto de alguien irrespetuoso para mí es lo máximo, a lo mejor yo siempre he dicho que quizá en contenidos a veces no avanzo demasiado, porque me detengo más en escucharlos, en preguntarles como están, como se sienten, creo que soy muchísimo más humana que en cuestión teórica, entonces para mí el escucharlos el acercarme a sus vidas, el tener su aceptación como su maestro en formación o mal llamado practicante este, pues para mí eso lo es todo (Shery, entrevista mayo 2020).

Para Anelisse el encuentro con los niños ha sido muy peculiar, ha ido de la negación a la incomodidad, pero también al encuentro de momentos agradables en ese contacto y en ese transitar ha experimentado una transformación necesaria. Un maestro también duda de querer quedarse, es parte de su proceso de formación, pero en este caso los niños son el parte aguas que le dan sentido a su ser maestra, han logrado despertar sus afectos hacia ellos. Lo que en un inicio era fastidio y apatía, se ha convertido en armonía y en satisfacción para ella, se siente tranquila y encuentra regocijo al sentirlos cerca.

El contacto con los niños me ha dado una sensibilidad que pensé que no tenía (...) El llegar a la primaria me brinda la oportunidad de cambiar eso ¿no? de desarrollar esas habilidades, y de sentirme capaz ¿no? sentirme cómoda, porque además debo aceptar que me incomodaba tener a los niños cerca de mí. Eso me hace sentirme más cómoda y claro que influyó en el desarrollo de mi práctica. No fue lo mismo al llegar a una escuela donde yo no me sentía incómoda con los niños, estar cerca de ellos y ni siquiera podía devolverles una mirada amable; que entablar una relación con ellos, escucharlos, permitirles que me escucharan y que me conocieran también (Anelisse entrevista, 2020).

En otros casos los niños representan todo, la razón para estar ahí, Las razones de estar y de ser, de tener confianza en lo que se quiere.

A la hora de precisar su propio quehacer, todos se muestran involucrados, comprometidos y preocupados por atender a cada alumno particularmente. La recompensa afectiva que les proporciona la tarea se vuelve del todo personalizada. El amor a los niños los involucra, los compromete, los preocupa. La

individualización entendida como entrega, proximidad absoluta, fusión/confusión se torna, de este modo, en otro rasgo común que define el personaje que construyen nuestros docentes (Alliud, 2011, pág. 56).

Para Marsell el contacto con los niños es el motor para tener certezas y motivación, pero además le dan la pauta para identificar que eso es lo que quiere hacer, ser maestra.

¡Uuuuuuy no!, siento que es lo que más me ha dado, el contacto con los niños me ha llenado como de sensibilidad tanto positiva como negativa, o sea ellos son como la razón de mi estar en el aula, entonces el contacto con los niños me ha dado la certeza de... es que todo lleva a eso ¿no? todo me lleva a darme cuenta qué es lo que quiero hacer, me ha dado hummmmm, no sé cómo explicarlo como que el conocimiento de mis alumnos me ha dado ciertas explicaciones para ser maestra, pero sobre todo me ha dado la motivación para hacer algo diferente con ellos (Marsell entrevista, julio 2019).

La amorosidad

La importancia de lo afectivo refiere a esa relación cercana y humana que se da algunas veces entre el docente y el alumno, pero que implica recuperar esa faceta del ser humano desde una mirada amplia, holística, que se contemple una formación integral, considerar esa concepción amorosa de la enseñanza, promueve un ambiente de aceptación de las individualidades, habilidades, destrezas y limitaciones de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, la postura de Freire (1987) manifiesta el sentir amorosidad, partiendo del amor como una potencialidad y una capacidad humana que nos lleva a una situación de la finalidad existencial ético cultural en el mundo y con el mundo.

La amorosidad requiere de un vínculo afectivo para tener disposición a un desarrollo cognitivo, cuando se quiere enseñar ciencia, por ejemplo, tengo que pensar en cómo ser amable con el sujeto, establecer empatía con él, cómo recuperarlo para ayudarlo construir conceptos científicos. Es decir, cómo en un solo acto se conjunta lo afectivo con el conocimiento, para construir conceptos científicos. No ponerse en

una actitud rigurosa y recitar definiciones y pedir resumen. Sino más bien, acercarse al sujeto, conocerlo, indagar cómo se siente, cómo piensa, y poder percibir de qué manera va a responder. Esto es reconocer los afectos del niño para construir conocimiento.

Cuando habla de amorosidad, Freire (1987) la piensa compartida; de tal manera que otorgue dignidad colectiva y expectativas utópicas, donde la vida es el referente para vivir con equidad en el mundo. Esta amorosidad es un compromiso con el otro, pero que se practica con solidaridad y humildad, es también una característica que se transforma en sustancia, una condición construida sobre la posibilidad dialógica, demanda amor y confianza donde el diálogo siempre permanece, siempre un camino a seguir pero donde hombres y mujeres toman conciencia de sí, en relación los otros y con el mundo de la naturaleza y la cultura, de la mediación por el trabajo con el conocimiento y con la vida por el diálogo como potencialidad de existencia del ser humano (Freire, 1987).

La interacción con los niños en el aula parece y es una práctica cotidiana del mundo escolar, pero ahí se producen encuentros que se definen de distintas maneras, Monserrat mira en los niños desde lo más insignificante hasta lo más evidente, y hace énfasis de manera contundente de lo que para ella significa ser maestro; escuchar, comprender, estar contento, dar un poco más que la clase. Y así lo señala en su propia voz, cual algarabías se instituyen en el guion a seguir en el día a día de las escuelas:

Con los niños, durante las prácticas aprendes a como interactuar con ellos a saber, cuáles son sus necesidades, sus intereses, incluso si son tan banales como a lo mejor las caricaturas que les gustan, es importante que los conozcamos para poder conectar con ellos. (...) Debe de ser comprensivo, alegre, estar dispuesto a hacer payasadas también, a jugar con los niños, a conocerlos, a escucharlos, a darles un poco más, eso significa ser maestro, no nada más es llegar dar tu clase (Monserrat entrevista, febrero 2020).

Pensar el interés de los niños como guía de nuestro actuar como maestros es lo que anima e impulsa en ese construir de la responsabilidad, de responder de la mejor manera a lo que los niños requieren, no importa cuánto se tenga que esforzar. De ahí que Cinthya nos muestra el desplazamiento de sí misma a partir del interés manifiesto de los niños, para ella son el motor en la búsqueda de alternativas y de posibilidades para desarrollar en el aula.

Creo que lo principal es el interés, el interés, porque siempre eh... a mí me toca, digo la próxima semana me toca dar el tema de mezclas, entonces siempre estoy interesada en ese tema, ¿no? entonces busco, busco y busco qué puede gustarles a los niños, porque creo que es ese interés que no le pierdo, porque le pongo interés y le pongo también mucho cariño a los temas y a los niños, yo creo sobre todo a los niños que son lo que me mueve, tiene que salir bien, les tiene que gustar, porque estoy aquí por ellos al final del día ¿no? (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Podemos hablar del amor hacia los niños, del amor hacia la enseñanza, del amor hacia los ideales educativos, del amor a la maestra. Pero el término amorosidad no refiere al amor, a lo amoroso, ni al amorío, en todo caso, sugiere mirar el extenso paisaje de los afectos, con sentimiento, implicación, disponibilidad. Así la palmada en el hombro, un gesto, una palabra dicha en el momento justo, de la sensatez de un silencio. Constituyen recuerdos para toda la vida. Esa es la amorosidad pedagógica. Para Derrida (citado por Skliar, 2011, 21) “La amorosidad es un gesto que traduce la posibilidad de agarrárselas con algo y con alguien”. Es un deliberado de oponerse a toda indiferencia, contra el descuido, la pasividad y el olvido. Skliar (2011) dice:

Pero la amorosidad educativa tiene, enseguida, su propia contra-imagen opaca, velada: en nombre del amor hacia el otro, se define bruscamente el contorno de su identidad, su ropaje: entonces, se afila demasiado el ojo con que lo miramos, se ensaña en la forma con que lo diagnosticamos, se vuelve hueco el nombre que le damos, el silencio que le atribuimos, la desdicha en que lo ponemos, el heroísmo con que lo ensalzamos, se empequeñece su

otra lengua, su otra cultura, su otro cuerpo, su otro aprendizaje, su otra existencia (Skliar, 2011, págs. 21-22).

Luego entonces, se plantea la gran dificultad para definir el nosotros, ¿qué somos?, ¿qué hay en ese nosotros? En mucho referimos a la alteridad, pero, si esa alteridad resulta inferioridad, lo que surge aquí, es pensar la alteridad no como lo que no somos, sino lo que no somos capaces de ser. El reconocimiento de ese otro para sabernos diferentes, para asumir diferentes roles en el acto educativo, es construir la amorosidad desde una pedagogía humana.

EXPERIENCIA Y SABER PEDAGÓGICO

La experiencia es un término podríamos decir que cotidiano, lo usamos de manera indistinta para referir un hecho o una acción incluso donde creemos que hemos transitado lo suficiente para darle esta connotación, muchas veces no nos detenemos a pensar si lo estamos usando de manera adecuada o solo por salir del paso de una conversación apresurada. En general en sus definiciones más comunes se relaciona con la práctica con el conocimiento y con la vivencia de algo. Pero la experiencia no es para nada algo simple, ni tampoco se puede referir en pocas palabras, ha sido muy polemizada y con amplios e interesantes estudios al respecto de su definición y espacios de intervención.

De acontecimientos, recuerdos y memoria

Para dar una mirada más específica de lo que es la experiencia, no podemos dejar de mencionar lo que Jorge Larrosa refiere al respecto;

(...) la experiencia es «eso que me pasa». No eso que pasa, sino «eso que me pasa» (...) la experiencia supone un acontecimiento, o dicho de otro modo el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras. ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no dependen ni de mi saber,

ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (Larrosa, 2006, pág. 44).

A esto lo llama principio de alteridad, porque eso que pasa es otra cosa que yo. Entonces podemos decir que la experiencia no puede ser algo que pasa así nada más, ni es una cosa que le pasa a otro, tampoco pasa por fuera de mí o que sucede en el mundo y no me afecta, sino todo lo contrario. Es decir, la experiencia es fundamentalmente, una cosa que me atañe a mí, pero que a su vez viene de afuera, aunque me afecte adentro, asimismo será algo que pasa, que no se queda.

Pero, aunque la experiencia es un acontecimiento exterior a mí, el lugar de la experiencia soy yo, es en mí en mi saber, en mis intenciones donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar, y eso es el principio de subjetividad, reflexividad o de transformación. Si seguimos con esto último donde la experiencia es transformación, hablamos de un acontecimiento externo pero que me pasa a mí, que me afecta a mí, de tal manera que me hace reflexionar a mí. Larrosa hace énfasis en la verdadera importancia de la experiencia que consiste en brindarnos distintas herramientas, nuevas maneras de ver o de entender el mundo y finalmente nuevas formas de obtener más experiencias (Larrosa, 2006).

Lo que nos lleva a mirar la complejidad de lo que significa y darle su justa medida a lo que la experiencia significa en los sujetos y lo que implica en la vida cotidiana. A este respecto, pasamos a algo más específico y que es necesario mencionar; la experiencia educativa que también es otro mundo de circunstancias y de elementos que se conjugan para definirla, de tal manera que la experiencia en educación tiene que ver precisamente con esa transformación y esa reflexión de lo externo, pero que me pasa y me afecta a mí, y así lo reafirma Larrosa: “la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, tanto posibilidades críticas como posibilidades prácticas, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso” (Larrosa, 2006, pág. 43).

Y con esto damos pie a la conjugación de estos tres factores que se hacen presentes en el aula en la formación de maestros. En el supuesto de que somos en la temporalidad del relato, acordarse es tener un recuerdo o ir en su búsqueda. Acordarse de algo es acordarse de sí. El recuerdo que se recupera en la memoria es lo que se conoce, lo que nos fue significativo, lo que da sentido. Para Ricoeur (2010) el proceso de rememoración es dar cuenta del recuerdo de la afección en el entendido de que no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de declarar que recordamos algo, de llenar la ausencia con la presencia del recuerdo.

De ahí que la experiencia como algo que nos pasa acontece o sucede, la vivencia como eso vivenciado que no se olvida, es lo que nutre la memoria. Recuperar la práctica a través de su escritura, de ese acontecimiento y acto de significado, constituye esa otra posibilidad que se tiene durante la práctica donde el maestro en formación puede ir abrevando aspectos quizás cotidianos o poco visibles pero que le requieren una mirada y una reflexión para ir dando forma a una experiencia que desde ese momento lo empieza a perfilar como maestro. Los distintos elementos que están presentes en la práctica se convierten en vivencia cuando los maestros en formación reflexionan acerca de lo que les deja esos momentos durante la práctica.

El espacio de la práctica a más de ponerlos en un lugar real, un aula viva donde hay que resolver y mirar otras maneras de estar, es el momento de experimentar el regocijo, pero también el desconsuelo, todo a la vez, pero esta experiencia es precisamente lo que los empieza a desdibujar, los pone a repensar, a reflexionar, a dudar, pero también a tener certezas, empiezan a descubrir lo que realmente pueden lograr y de qué manera.

Y así lo describe Sonia, su experiencia en la práctica la define como el lugar donde debe estar, donde encuentra la completud de lo que necesita, con toda la certeza de que debe disfrutarlo, y sentirse plena, donde puede estar feliz, sentirse entera.

En la práctica me siento bien, me siento que es mi entorno, siento que estoy donde pertenezco, y que si un día no llego a estar feliz en el salón de clases es porque ya no debería de estar ahí, cuando tú haces algo en la vida que ya no te brinda felicidad, es porque ya te tienes que ir con lo que tu podías dar, puedo estar muy muy feliz, me siento a gusto, me siento entera (Sonia, entrevista junio 2019).

Para Cinthya la experiencia durante la práctica es incierta y ambivalente, puede ser muy satisfactoria o decepcionante, y de pronto esto la lleva a constantes momentos de preocupación, que le permiten reflexionar acerca de lo que está haciendo y cómo lo está haciendo. Pero finalmente es un proceso para darse cuenta de su papel como maestra en una realidad a la que se va a enfrentar, es un momento decisivo para su vida profesional.

La práctica para mí, pues creo que es una experiencia muy agridulce, je je je, porque hay veces te desanima mucho, hay veces que te quedas pensando es esto lo que quiero hacer o lo que puedo hacer y otras te gratifica mucho, ¿si lo estoy haciendo bien?, si mis esfuerzos valen la pena, porque también muchas veces tanto la normal como la primaria te pone el pie y de ti depende dar un esfuerzo mayor y decir, bueno no era un obstáculo, era un impulso, o decir, ¡no, ya no quiero! y en vez de documentarme o explotar mis capacidades, lo dejo ahí. Entonces creo que es una experiencia muy agridulce, pero también siempre al final es reconfortante el saber que estás en el lugar correcto y estás haciendo lo correcto y que te tienes que esforzar a lo mejor en investigar más, en pulir tus habilidades, en mejorar tu forma de relacionarte con todos los actores, pero pues siempre tratar de avanzar (Cynthia, entrevista febrero 2020).

Definir la experiencia en la práctica como el espacio seguro, lleno de emoción, de sabores y certezas; pero también de contratiempos, donde surgen miedos e inseguridades, necesidad de detenerse a pensar, pero también de mirar con detalle porque a veces lo más trivial puede ser importante. Es la manera como Marsell la describe, momentos llenos de contradicciones, pero también de gran regocijo y libertad.

Cuando voy a la práctica me siento muy emocionada, la escuela me gusta muchísimo por todo el drama que existe en ella, siempre hay algo que pensar o hacer, en ella como que... hasta cosas muy insignificantes como... ay el niño que se salió corriendo ¿no?

pero ya pensamos ¿por qué se salió corriendo? O no sé, la maestra que da mal las clases, ¿por qué da mal las clases? (...) Pero también a veces me siento como eh... bueno ya en un papel de maestra, me siento con miedo de no hacer valer mi lugar en ese espacio. De estar como jugando a ser la maestra y me da miedo no estar... pues haciendo significativa mi estancia en ese espacio, como que... sí miedo eh... ¿Cómo decirlo? Siento inseguridad ya como maestra, pero siempre es agradable (Marsell entrevista, 14 de julio 2019).

La experiencia a veces es tan valiosa, que nos permite sorprendernos de nosotros mismos, darnos cuenta de que tenemos ciertas habilidades, que en cierto momento nos parecían muy lejanas o simplemente impensables. Así ha sido para Anelisse, un descubrir de lo que puede lograr como maestra; emoción, sorpresa, miedo entre otras cosas son algunos de los hallazgos que ha encontrado y que le dejan distintos aprendizajes en cada jornada.

En la práctica... ¡ay!, ha habido como si... un largo trecho, me siento sorprendida de mis capacidades, de lo que puedo realizar, de lo mucho que hace falta el estar abierto a ceder ante los alumnos, a la mejor llegar a esa empatía más que tolerancia, empatía acerca de su entorno de lo que viven, de lo que necesitan, me siento ya con estas herramientas que al inicio no pensé que podía tener, o que pensé que ni siquiera poseía entonces es como revelador, la última práctica es como reveladora en ese sentido, porque me demostré a mí misma que no es ajeno estar como maestra, que no es ajeno a mí, sino todo lo contrario. (...) Pues ahora me siento emocionada, me llena de ánimo el ir a la práctica este me pone a la expectativa de qué es lo que va a suceder, de ver cómo va a resultar lo planeado todo lo que uno va esperando y es eso me hace feliz porque antes me llenaba como de mal humor, de miedo de mucho miedo, de no saber qué iba a pasar de no sentirme apta ahora es diferente, es como ¡ah! la práctica, pues sí, yo ya sé qué es lo que tengo que hacer, y claro no me cierro tampoco a la idea de que yo también voy a aprender, cada práctica para mí es seguir aprendiendo y a mí la práctica me ha abierto los ojos también voy a aprender, me ha abierto los ojos. Es la parte esencial de la formación, ya viéndolo en retrospectiva siento que esto es lo que hace la diferencia, cuando llegamos y nos presentamos a un grupo. Porque no es lo mismo estar cuatro años estudiando, aprendiendo, diferentes técnicas, metodología, teoría y llegar en blanco a presentarte a una escuela primaria. Que haberlo hecho en la forma en la que nosotros lo hicimos (Anelisse entrevista, julio 200).

La experiencia, siempre será esa vivencia que deja huella, que nos hace ser: por ende, está mediada por afectos y reflexiones, de conocimientos y saberes. En la práctica, la experiencia es el lugar y acción, el espacio social, en el que los maestros en formación desarrollan a medida que la recuperan y se recuperan a sí mismos, de alguna manera un modelo de maestro, un estilo de enseñanza que les sirve de referente para conducirse en el aula. A Temis este transitar le deja mirar principalmente otras alternativas de ser maestro, la puso en otra perspectiva; en la congruencia de lo que se hace y lo que se quiere lograr, como un factor decisivo en la dinámica del trabajo en el aula.

Pues yo en todas las prácticas me he sentido muy bien, considero que he aprendido a escuchar, que he aprendido a dialogar con los alumnos, que soy una persona que los entiende y que puedo ganarme su aprecio, su amistad. Pues si en todas mis prácticas considero que me ha ido bien. Que a pesar de los problemas que me he enfrentado en la práctica... ahorita por ejemplo en el grupo de sexto que los niños eran... pues me rechazaban mucho por el hecho de que su maestra era pedagoga, que no los entendía. Cuando llego yo ellos se negaban a aceptar a otra persona en el grupo, pero con el tiempo con los días me fui ganando su confianza y eso ayudó a que la practica fuera mejor (...) ha cambiado mucho mi ideal del maestro pues ahora yo me idealizo o pienso que voy a ser una maestra que los deje ser libres, que trate de guiar esa libertad para un buen camino. Entonces yo en la práctica siempre trato de que los alumnos... generar prácticas autónomas eh... para que ellos se puedan... para yo poderlos guiar a buen camino entonces yo considero que si hay una relación entre lo que hago y lo que quiero lograr (Temis entrevista, febrero 2020).

Algo en que se aspira durante la formación inicial, es justamente aprender a mirar y escuchar, puesto que a raíz de este aprendizaje se construye una mirada de la docencia que rompe con creencias e ideales, lo que de alguna manera constituye la reconfiguración de la identidad docente, esa distinción que los hace maestros al recuperarse a sí mismos, en su discurso pedagógico de aula.

La construcción del saber pedagógico

Como ya lo decíamos antes, desde el decir cotidiano la experiencia tiene que ver con la vivencia, con lograr realizar algo con cierta habilidad y con pericia después de un tiempo determinado, pero ese hacer no puede ser mecánico ni repetitivo, para que ese hacer se convierta en experiencia requiere que durante el proceso se agreguen elementos de reflexión, y de análisis, de lograr recuperar aspectos que permitan la mejora y el avance de ese hacer.

Aquí lo retomaremos para darle concordancia al saber pedagógico que adquiere connotaciones muy peculiares en este trabajo dicho desde lo que se vive en el aula, podemos mencionar aquí ciertas acciones, situaciones, conductas, estrategias o recursos que pueden ir desde lo más insignificante hasta lo más trascendental y que el maestro en formación manifiesta al realizar su trabajo para ir construyendo conocimientos tanto de manera formal como informal para resolver todos los retos que se presentan dentro del aula. Así pues, el saber pedagógico transita de los contenidos a un marco general y en ese contexto se originan preguntas y lenguajes. Podríamos decir, que en sentido más amplio y diverso el saber da lugar a distintas concepciones y conocimientos, así como a las relaciones desde las ciencias básicas, avanzadas, sociales y culturales, es decir una amplia gama de posibilidades.

Traigo la definición que refiere Tezanos en un texto donde expone el oficio de enseñar y su relación con el saber pedagógico.

El saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico de los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión (Tezanos, 2007).

En este sentido, en la práctica diaria del maestro en formación se hace oportuna esta construcción del saber pedagógico, que involucra necesariamente circunstancias sociales de los sujetos a quien va dirigido. Branda cuando cita el lugar de la práctica en la formación docente inicial, afirma.

Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención pedagógica. La docencia como práctica social, se involucra entre la educación y sociedad, entre los sujetos interceptados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza en la formación de formadores es precisamente el conocimiento del oficio docente (Branda, 2018, pág. 2).

El contacto con los niños y con la dinámica del aula les da la posibilidad de hallazgos y situaciones que pueden incorporar a sus saberes, para Alan ha sido un proceso de descubrir, mirarse, y modificar su intervención en el aula, darse cuenta de situaciones que parecieran tan triviales como dominar un tema, estudiarlo, prepararse para explicarlo a los niños, constatar que las circunstancias y los contextos cambian, y eso hay que tomarlo en cuenta para impartir una clase, porque los niños se merecen respeto.

Me di cuenta de que los niños a pesar de que tú vas a saber más en muchos aspectos, pero que se merecen que tu estés preparado y que tu estés siempre estudiando los temas antes de darlos. Antes no era así, era, ¡ah ya las fracciones!... sé sumar fracciones, y ya como lo sepa yo, como lo aprendí yo, lo enseñé. Pero pues te vas dando cuenta que van cambiando, que va cambiando la época, que va cambiando incluso la zona en que des clase y que debes ir preparado para dos tres propuestas para intervenir en el aula (Alan M, entrevista julio 2019).

Para Monserrat, uno de los saberes más inmediatos durante su estancia en la práctica, es lograr mirar lo que los niños necesitan, estar cerca de ellos, observarlos y percibir sus necesidades le ha significado incorporar elementos como medir

tiempos, tomar decisiones en relación con qué contenido y en qué momento es oportuno, o identificar cuando están demandando algo más, que no tiene que ver con contenidos, sino lo que necesitan como personas, atención o escucha.

Desde que empezamos; uno de los primeros saberes que he aprendido es a medir los tiempos, en saber en qué momentos trabajar con los niños, que se escucha muy fácil, de esta hora a esta hora voy a trabajar español, pero ya que estás en el aula te enfrentas muchas veces a que los niños se tardan mucho en una actividad, que necesitan más tiempo para realizar otras actividades, que necesitan más apoyo, que a lo mejor una actividad que nosotros contemplábamos que duraría media hora se tarda una hora completa. (...) Aprender a identificar cuando un niño está llamando la atención, o se siente mal, si quiere que lo escuches a lo mejor nada más, muchas veces los niños dicen que se sienten mal que les duele el estómago, que les duele la cabeza, pero en realidad solo quieren un poco de atención, un poco de atención que no reciben en su casa, también sobre los niños que les encanta hacer desastre en el salón y ellos también se sienten abandonados, entonces ellos buscan tu atención (Montserrat, entrevista febrero 2020).

Este fragmento lo ratifica Contreras cuando refiere la relación de la práctica educativa con el saber docente.

Sabemos que la práctica educativa y lo que necesitan los docentes para vivirla y realizarla con sentido, esto es, el saber con el que el profesorado sostiene su tarea, no tiene exactamente las mismas cualidades ni características del conocimiento teórico disciplinar, como tampoco se resuelve en muchas ocasiones con su aplicación a la práctica (Schön, 1992; Cifalí, 2005) hay dimensiones y facetas de la realidad profesional con la que maestras y maestros se ponen en relación en su práctica cotidiana (por ejemplo, paradojas, dilemas, incertidumbres, intuiciones, presentimientos, sensaciones, percepciones, improvisaciones, modos de estar, sentimientos, inclinaciones, historias y características personales, expectativas, etc.) que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales (Clandini, 1985; Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2010; Tardif, 2004; Van Manen y Li, 2002, en (Contreras D. , 2013, pág. 126)

La observación es uno de los saberes importantes para Cinthya, a partir de ahí logra involucrarse, conocer a los niños y tomar decisiones para incorporarse y adaptarse de la mejor manera al trabajo en el aula. También menciona como relevante; la imagen que da frente a ellos, su voz y su postura como un saber que ha ido adquiriendo en el transitar por las aulas de la escuela primaria y en la BENM.

Creo que uno es mi voz y mi postura, creo que eso lo aprendí mucho, bueno a lo largo del tiempo, en las exposiciones de primer semestre, así te vas a parar frente al grupo, esa imagen es la que quieres dar (...) La observación para mí lo es todo, desde un inicio, desde antes de conocer a los niños, el saber... más o menos identificar qué tipo de zona es, qué relaciones hay, cómo es la escuela, qué espacios te van a permitir trabajar y cuales no, y pues eso es igual, desde primero, y creo que se ha pulido en la práctica. (...) Cuando sí alzar la voz que es muy diferente a gritar, o cuando, pues bajarla, llegar tono normal. Otra cuestión pues creo que es utilizar los sentidos globalmente, el no prestar atención a lo mejor a una plática, sin dejar de observar al grupo o no voy a estar hablando, ¿sin dejar de ver a fulanito que ya está en el fondo del salón hablando ¿no? (Cynthia, entrevista febrero 2020).

Reconocer el aula de otras maneras es una destreza que se va afinando en el transcurso de la estancia en el salón de clases, es uno de los saberes que para Sonia ha sido un proceso de transformación. Su percepción se modifica, se da cuenta de la importancia de observar a los niños, pero la observación se aprende, se van adquiriendo herramientas para realizarla. Y otro de los saberes importantes es y que no todo se circunscribe a la aplicación de un diagnóstico, que es necesario ir más allá, estar atento, afinar la mirada en el acercamiento con los niños; descubrir lo que sucede, comprender por qué se presenta tal o cual situación.

Es como saber identificar a tus niños, ahorita ¿cómo están que les puedo dar?, ya no les puedo dar matemáticas después del descanso porque los niños están cansados. Ya es como aprender a conocer, creo que he aprendido a observar a los niños, los he aprendido a conocer. Porque no cualquiera llega a un salón de clases ¡eh! y yo se lo digo, porque yo la primera vez llegué y ¿qué? Pues solo miré si tiene reloj, tiene un cable, como aspectos materiales sin llegar al detalle de, fulanito de tal está callado, fulanito de tal lloró en el descanso, o por qué fulanito de tal trae los tenis así. O sea, ver todo ese proceso, es como... he aprendido a observar más a los niños, ya no me cuesta tanto trabajo como

que conocerlos porque antes decía yo...con el diagnostico ya sé quién se lleva con quien y con quien no. (...) No es sólo el diagnóstico, es la forma en que descubrimos tal o cual situación, es la forma en que nos relacionamos con el niño para comprender lo que le está pasando (Sonia, entrevista junio de 2019).

Gómez y Bedoya reafirma este pasaje en lo que se refiere a un saber elaborado;

En la caracterización del discurso pedagógico es necesario establecer lo que se entiende en la discusión actual sobre la pedagogía por saber pedagógico. Este es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica...está constituido por los diferentes modos que adopta la mediación de la mediación social y se concreta en la práctica pedagógica institucional (Bedoya & Gómez, 1995).

Eduardo considera como un saber necesario la manera de acercarse y cómo hablarles a los niños, cómo los tratas, qué les dices y cómo lo dices, cómo te expresas, incluso cómo te vistes; ellos están atentos y agregarán a su vocabulario expresiones o palabras que utilices, es decir para él, el maestro es un modelo para seguir. Otro de los saberes es identificar las maneras más adecuadas para trabajar; entre pares, en equipos, de manera individual, de tal forma que se logre avanzar en los mejores términos como grupo.

Por ejemplo eso de cómo llegas, él cómo hablas con ellos, también implica mucho, se dan cuenta de cómo te expresas, cómo los tratas, también es una parte muy importante, pues igual, aunque tú no lo ves, les deja cierto vocabulario, con las palabras que tu expresas a los alumnos, les das una amplitud más en qué palabras pueden ocupar, porque si hay luego palabras que ocupan y dicen -¿maestro, eso qué quiere decir?- Te das cuenta que les dices el significado, al rato lo están ocupando, y es algo muy mágico que es bueno para ellos, aprenden más vocabulario gracias a ti, porque tú las estás ocupando. ¿Qué más podría ser?, pues... ¿cómo trabajas con ellos que tipo de actividades tienes? Por ejemplo a mí me gusta más que trabajen en equipo, porque ellos comparten más cosas; si yo estoy equivocado a ver tú en que me puedes ayudar, ya se ayudan entre ellos y así aprenden más, el que sabe un poquito más le enseña al que sabe un poquito menos y ya digamos que no va a estar igual, pero se van un poquito emparejando, un poquito, un poquito hasta que ya todo el grupo se estabiliza, si va a

haber chicos que tienen más habilidades, por eso en el trabajo en equipo también es una habilidad de cómo dirigir, creo que hasta ahorita eso sería lo más importante (Eduardo, entrevista febrero 2020).

Los aprendizajes y saberes que Shery ha adquirido en su estancia en la escuela primaria han sido varios y en distintos sentidos; la importancia del trato con padres de familia que son clave para lograr avances con el trabajo con los niños. El uso del diario, como una herramienta de registro para recuperarla en ciertos momentos. Hace mención del trato personal, la disciplina, el orden, saber escuchar y sobre todo la comunicación y la planeación; un cumulo de situaciones así descritas desde su lugar como maestra en formación.

Yo creo que es muy importante la cuestión de los padres de familia porque este... pueden ser tu apoyo o de plano, pues, pueden ser sus peores enemigos (...) estar en constante lectura de las cosas y sobre todo tener fundamentos... yo creo que muchas veces dije... ¡no! ¿por qué el diario para qué el diario? No...Y ahorita el diario hasta cuestiones legales, entonces yo creo que como maestros es un buen respaldo y tener todo bien organizado (...) Yo creo que para mí el ser amable y educada te abre demasiadas puertas. Creo que el más grande que he adquirido, es el saber de la comunicación o el saber comunicarnos porque si yo no hablo si yo no expreso, si yo no pregunto, no me podría ayudar (...) Yo creo que la disciplina también, el ser disciplinados, el ser organizado también, el saber escuchar como ya la había mencionado (...) Yo creo que uno de los saberes más importantes o relevantes o que me marca está en cuestión de planeación o planificación (Shery, entrevista mayo 2020).

Para Fernanda los saberes adquiridos son muchos; oscilan entre lo profesional y lo personal; desde la autonomía, la autorregulación y la reflexión. Mirándose de manera constante y tratando siempre de mejorar y no perder de vista su proceso de formación ni a los niños. Sin embargo, el saber de la experiencia ocupa un lugar primordial, porque para ella es a través de la experiencia como ha adquirido los aprendizajes más representativos para resolver lo que se presenta en el aula, que no tienen que ver con contenidos, sino con aprender a mirar otras cosas, por ejemplo, las necesidades emocionales de los niños que forman parte de la dinámica del aula.

Yo creo los principales saberes, son los de la experiencia...los saberes experienciales que por ejemplo, sin la experiencia ¿cómo podríamos adquirir un aprendizaje o un saber? (...) yo creo que para mí son los saberes de conocimiento y el de la experiencia (...) Bien, pues yo creo que los saberes de los cuales yo ya me he apropiado ha sido de la autonomía, de la autorregulación, de la empatía como lo acabamos de mencionar, de... el aceptar también cuando uno se equivoca o sea aprender a identificar nuestras debilidades más bien, también rescatar o resaltar más bien... y decir esto me salió bien porque así lo quise y realmente me fue funcional, yo creo que es un ... es un ir y venir constantemente, son aprendizajes que siempre esta uno adquiriendo...” pero un principio. Eh pues si, en la práctica yo recuerdo que yo era muy insegura, que me faltaba mucho, quizás mi tono de voz siempre era muy bajo, muy deficiente, no cumplía con las expectativas pero ahorita me considero como, pues si una maestra en formación autosuficiente y capaz de identificar y de reconocer esto lo hice bien y en que determinado momento no fue funcional, no me funciono y pues ni modo no? Tengo que aprender a reconocer que no estuvo bien y continuar con lo que sigue, también dentro de estos saberes, yo creo que entraría el aprender a escuchar, escuchar a ser... a atender, hasta cierto punto las necesidades, porque no solo hablo de las necesidades de que un alumno aprenda o no, que pueda resolver un contenido o un problema, etc., sino también a aprender las necesidades emocionales y personales que tienen nuestros alumnos por que no es sencillo que un niño te diga – hoy me siento triste – y tu hagas como si nada hubiera pasado, siempre atenderlo en el punto de... te sientes bien? ¿Te sientes mal? ¿Qué te pasa? ¿Qué te sucede? (Fernanda entrevista, junio 2020).

Otra manera de identificar los saberes es reflexionar lo transitado en la Benm, esto le permite a Dulce recuperar la importancia de ordenar su mente como un factor determinante para definir qué vas a hacer y cómo lo vas a hacer. También menciona otros saberes adquiridos en el aula; como aprender a observar y sobre todo que el aula está viva y en movimiento constante, que el aula está viva y que el saber se encuentra dentro del aula.

De los saberes, me estoy acordando de todo mi trayecto; sí, al principio pues si empiezas a no saber lo que quieres o qué es lo que estás haciendo, posteriormente te dan los saberes de cómo se deben hacer las cosas, y eso te ayuda a que debe haber un orden, aunque el aula no esté en orden, tú debes de tener un orden. No hablo del orden de que los niños se sienten o algo así, no, sino me refiero al orden de tu mente, tú debes tener

el orden aquí primero (se señala la cabeza), y eso es un saber importantísimo, yo digo. (...) Es que la vida en el aula solo vives, y no tienes el tiempo de repensar que es lo que estás haciendo o lo que estamos haciendo todos, entonces la vida en el aula es movimiento en sí todo el día, y no nos detenemos a pensar, a veces. Entonces el saber se supone que debe estar ahí. No es que lo piense, sino que cuando sucede algo en el aula, solo lo hago y ya, lo hago porque sé que está bien lo que voy a hacer. A lo mejor no sé si resulte, pero lo hago porque sé que es bueno para lo que estoy haciendo con ellos, por ejemplo, me encontré con la situación de no sé, un niño en especial Esteban ¿se acuerda? fue en su jornada. Ese niño era muy problemático, pero porque los niños lo hicieron así, o sea todos le decían que el problema era él, entonces yo al estar en el aula, pues te permite observar qué sucede y yo observé que no era Esteban el problema, él no era el problema, el problema era que el maestro no le daba la oportunidad de ser. O sea, ya estaba con todas las miradas de que todo lo que pasaba era por Esteban y no, no era Esteban en sí el problema, era porque no les daban la oportunidad a los niños de conocer a Esteban como tal. (...) Observando las dos partes de la moneda, el docente frente y los alumnos en el aula y había un como espejo en el maestro y los niños. Entonces yo era el objeto oculto ahí y me di cuenta de que no era lo que yo creía, que estaba dividido el salón, el maestro por un lado y los niños por otro. Entonces el maestro era muy exigente y los niños mmm... pues también exigentes, pero... los niños son como el maestro es. Sí, es que los niños son también el reflejo del maestro (Dulce entrevista, marzo 2020).

Temis no nombra como tal los saberes con los que cuenta, sin embargo, rescata elementos que ha ido adquiriendo en su trayecto. Implementar dinámicas y estrategias que le permitan conocer a los niños y atraer su atención para actuar en consecuencia al momento de dar la clase, son algunos saberes necesarios para desplazarse de la manera más adecuada para estar en el aula, y tener respuestas inmediatas cuando aquí se requiera.

Tal vez iniciar no sé, por ejemplo, una dinámica, una estrategia que me ayude a conocer un poco más de ellos. Por ejemplo, he tenido experiencias casi siempre con primer grado, entonces les cuento cuentos, los cuentos ayudan mucho para acercarte a los alumnos, para ayudarte a conocerlos, para que participen y no contar el cuento como normalmente lo hacen, sino tratar que sea diferente, no sé, sentarnos en un rincón del salón el simple hecho de moverlos del lugar en el que ellos estén, es una nueva forma de que los niños

he... se enrolean en la actividad y pueda seguir. Y yo creo que pues sí, la actitud es lo que más cuenta y como haces tu para llevar el... la clase. De qué manera, la llevas a cabo si algo sale mal, tratar de solucionarlo en ese momento, cambiar las actividades que no funcionan y estar al pendiente de los alumnos, de cómo estén los alumnos, si están poniendo atención, si están entretenidos en otra cosa cambiar rápidamente la actividad y saber guiarla bien (Temis, entrevista febrero 2020).

Finalmente construir el saber pedagógico constituye para el maestro en formación el elemento fundamental para otorgarle la importancia al uso de ciertas herramientas como, el diario del maestro y hacer un alto para reflexionar sobre lo que se plasma en él y que muchas veces parece un saber sin significado. Esto es, el saber pedagógico se confecciona de la enseñanza activa, cuando se recapacita acerca de lo que ha sucedido en el aula y se analizan los acontecimientos, las estrategias, la organización del grupo y demás, para de aquí disponer lo que hay que hacer para mejorar el trabajo en el aula.

SER UNO MISMO, SER OTRO

Formar es transformar

La formación tiene diferentes connotaciones y se define desde muchas perspectivas, (como se ha dicho en el capítulo III) en general está relacionado con la metamorfosis que se experimenta; en este caso del ser alumno al ser maestro. Podríamos decir que es un proceso complejo y total, que no se circunscribe solo a una acción en el quehacer docente, implica un proceso de cambio, replanteamiento o reformulación de la práctica, es más, de construir ese saber práctico, punto de vinculación entre teoría y práctica.

Formar es transformar, tiene que ver con esa mirada diferente hacia ciertos contenidos o estrategias que adquieren otro significado a lo largo del trayecto de formación, dar indicios de su formación. Darse cuenta de qué es lo que requieren para estar con los niños, pero no sólo con relación a lo que aprenden en la normal, sino a todo eso que descubren en la práctica, al tiempo que se forman, están

transformándose. Pero se debe cuidar ese proceso, los hallazgos, los desencuentros con que se enfrentan en la práctica requieren de una percepción más detenida y diferente y para eso es necesario que volteen la mirada a su hacer de manera continua en ese transitar por el aula.

La práctica les permite mirarse como maestro en el aula real y reconocer sus debilidades y hacia dónde debe ir su transformación. Al respecto de este punto, Ferry lo explica de esta manera:

Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. (...) Esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo será si en un momento dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar es tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si hay formación (Ferry, 1997, págs. 56-57).

El saber práctico es el lugar donde confiere el conocimiento sobre la enseñanza aprendida a través de los distintos trayectos formativos del currículum, la experiencia en términos de vivencias que se recuperan del hacer práctico restituye el saber del maestro, las habilidades adquiridas que los habilitan para ser responsables de las situaciones vividas en las aulas, de tejer aprendizajes con los niños. Documentar esa experiencia a través de relatos e historias de vida, de registros etnográficos, epístolas, de diarios de profesores y otras herramientas de documentación posibilitan dar cuenta del qué pasó, cómo pasó y por qué pasó, elementos indispensables para elaborar retornos reflexivos. Dar cuenta de ese algo,

es la coincidencia de Gadamer y Ferry: no se forma en la formación, cada uno se forma en su estar haciendo, en su estar siendo, en el documentar del hacer al amparo de la teoría para elaborar la reflexión, la formación se nutre de los hallazgos en la práctica, de las apropiaciones y de las formas de pensar-nos como maestros, en ese tejer de saberes que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el experto se vuelve aprendiz para cuestionar, para dudar, para deslizar la sospecha de lo que es, del cómo se llega a ser lo que se es.

El contacto con la realidad del aula les permite a los estudiantes en formación mirar desde otra perspectiva sus conceptos; enseñar toma otro sentido, modifica sus percepciones de interacción en cada momento, y van encontrando escenarios que van sumando a su ser maestro, echando mano de los recursos que tienen a su alrededor, puede ser con la recuperación de la práctica con sus docentes más cercanos en este proceso, los del trayecto de la práctica en la BENM, o bien con el dialogo entre pares antes, durante y después de las jornadas de práctica, con otros docentes de la BENM, y con su propio proceso revisando su diario del maestro, o simplemente explorando el trabajo que realizaron en el aula. A simple vista parecieran hechos muy cotidianos, pero finalmente eso es lo que los van convirtiendo en otros, al estar en el aula.

Alan lo descubre en algo tan simple como el uso de un lenguaje diferente, modificar su actitud en el trato que les da a los niños, aprender aspectos necesarios como la tolerancia. Lograr entender de pronto que las necesidades de los niños son importantes. Y de que, esa importancia le da sentido a su ser maestro.

Pero ya en el aula frente a los niños, también ves que algunas actitudes tuyas van cambiando, ¿no? por ejemplo en mi caso, la tolerancia en mi caso siempre he sido un impaciente, un poco desesperado y te das cuenta de que de repente ya los niños, este... se acercan más a ti, que tú ya hablas con otra forma, con otro lenguaje, por querer expresarles a ellos, este... pues lo que necesitan, no lo que tú quieres. ¡O te digo ahí está, pero ya déjame en paz! Y ahora hablas con ellos de lo que ellos necesitan, no de lo que tu requieres o necesitas, ya te abocas más a ellos (Alan M. entrevista Julio 2020).

A veces los maestros en formación se enfrentan a sus propias transiciones como personas, a sus reacciones tanto positivas como negativas, al encuentro consigo mismos y al conflicto que esto implica. Pero son esos pasajes lo que los forma, porque se hacen necesarios cambios en su ser maestro, porque en el aula todas las decisiones que se tomen tienen consecuencias, y habrá que afrontarlas, como lo describe Anelisse.

Y me sucedió en esta práctica precisamente, yo evité gritarle a los alumnos precisamente porque no me gustó esa imagen que me dieron de mí misma, y en un momento les hablé a mis alumnos y les dije que -si quieren que les grite, también puedo hacerlo, porque ustedes parece que solo les gusta que les estén gritando- , y se quedaron callados y me dijeron – no maestra- o sea ellos reflexionaron en ese momento ¡que no les gusta!, que deben de estar más atentos cuando uno les está hablando, eso me funcionó muchísimo y me sorprendí también de encontrar otra forma de llamar su atención que no fueran los gritos . (...) pero en la escuela necesito estar atenta, porque en la escuela mis alumnos son mi responsabilidad, son mi razón de ser mis alumnos, entonces no puedo estar pensando en otras cosas cuando estoy en clases (Anelisse, entrevista julio 200).

Y así lo confirma Allud:

Es probable entonces que el afecto y la ayuda dispensada, en su desmesura e inagotabilidad, sean la fuente a la que estos maestros recurran para reparar los posibles (o terribles) daños causados a los otros y a ellos mismos (culpabilidad/depresión), debido a la escasez del recurso, más o menos apreciado, de enseñar. Asimismo, el afecto, el acercamiento y la bondad resultarían de utilidad para "conquistar" y "controlar" al grupo. Al percibir que lo que se hace puede perjudicar a los niños, el daño se repara con cuidado, atención (Allud, 2011, pág. 46).

Los profesores somos con relación a los estudiantes, de hecho, incorporamos a nuestro ser y pensar parte de lo que ellos. Nos descubrimos maestros en sus dudas e interrogantes, en sus certezas, en sus inquietudes, en sus búsquedas que son las

nuestras, pues mi búsqueda como mujer, como maestra también está siempre en relación con las y los estudiantes. Al respecto Greene (2005) menciona:

Los profesores nos conformaríamos con vivir como meros empleados administrativos o funcionarios si no tuviéramos en mente ese afán por mejorar la situación de aquellos y aquellas a quienes enseñamos y del mundo que todos compartimos. No podemos conformarnos con reproducir el estado actual de las cosas. Yo misma, desde la perspectiva de mi propia vida, contemplo mi obra escrita como una búsqueda: como estadios, parafraseando a Soren Kierkegaard, <en el camino de la vida> (1940). Dicha búsqueda me implica a mí como mujer, como profesora, como madre, como ciudadana, como neoyorquina, como amante del arte, como activista, como filósofa, como estudiante blanca de clase media. Ni mi <yo> ni mi narración pueden tener, por tanto, un único hilo (Greene, 2005, pág. 11).

Los cambios de percepción de Monserrat de lo que un maestro requiere, se van dando en el momento en que se sabe incompleta, y en tanto recupera lo que ya ha transitado y los recursos con los que cuenta, pero también lo que le hace falta. O como afirma Gadamer (2007) toda formación radica en la incompletud, no como algo inacabado, sino como algo en permanente formación, como algo que se está siendo a lo largo de la existencia.

Siento que todavía me falta muchísimo más por aprender, es, son varias etapas que he vivido desde el inicio, de cosas que a lo mejor al inicio en mis prácticas es; ¿cómo es posible que yo haya hecho eso?, pero... sí necesito aprender más, infórmame más, leer más sobre diferentes prácticas de didáctica, sobre estrategias para aplicarlas en el aula, de nuevas actividades para realizarlas con los niños, de innovación, todo el tiempo tienes que estar innovando, realizando nuevas actividades con los niños, con los papás como involucrarlos con ellos (Monserrat, entrevista febrero 2020).

Un maestro en formación es principiante, pero siempre debe estar abierto a aprender, a crear a inventar. El saber que en el día a día vamos confeccionando se

edifica desde una construcción imaginaria de situaciones y realidades que recogemos, que miramos y analizamos desde nuestro sentido común, desde nuestro sentido cognitivo, desde nuestro sentido estético. Descubrir el gusto por nuestro hacer docente va más allá de adquirir contenidos disciplinarios y de técnicas de enseñanza, nos lleva a descubrirnos en nuestro imaginario de cada acto en que nos vemos involucrados en el campo de la educación. Así se percibe Cinthya en su entrevista, en la búsqueda de un camino seguro, en un desarrollo creativo y armónico consigo misma.

Como maestro en formación, me considero una persona inexperta con ganas de innovar, siempre, aunque no tenemos la experiencia de mundo, siempre buscamos algo nuevo, es decir, yo también soy nuevo aquí, y puedo hacer cosas más creativas, a lo mejor aprovechar más... También es como que no soy responsable totalmente pero también contribuyo a, como esta experimentación. (...) Pues es que yo creo que todo eso es una red, creo que todo en algún momento se conecta, y si uno de esos factores está mal, si no llevas buena relación, si tu intervención no es la correcta, si no te documentas lo suficiente no va a funcionar, vas a estar mal en la escuela, o sea creo que si uno de esos factores no lo fortaleces, van a estropear a lo mejor tu avance ¿no?, o van a opacar lo que tú estás haciendo, si no están en armonía si no los nutres en armonía, no va a haber como un camino seguro, un camino firme (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Greene (2005) considera que, en ese tránsito de los sujetos cognoscentes, la imaginación es un descubrirse en relación con los otros, en los vínculos y compartir de sentidos y realidades:

No necesitamos más que volver a ser niños. Sabemos que su percepción es nuestro modo inicial de configurar la experimentación de acontecimientos externos, de orientar el yo a su entorno. Como la imaginación, que organiza lo imaginario (desde los elfos y los unicornios hasta el mundo adulto todavía por ver y las aventuras todavía por vivir), su percepción es la operación fundamental que subyace a la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto que es conocido. Tales modos iniciales de ordenar la realidad vivida, unidos a los sentimientos asociados con la familia y con otras

relaciones, tiene mucho que ver con el aprendizaje lingüístico de los niños y con su elaboración intelectual de la experiencia. (Greene, 2005, pág. 89)

En ese ir y venir de los caminos de búsqueda en el campo de la formación docente, se recurre a esa experiencia como lo vivido y por vivir. Retornos sobre el sí mismo, para descubrirnos en la búsqueda de ese otro, ser profesor de educación primaria.

Entre las transiciones más notables para Shery como maestra en formación, está reconocerse como un soporte importante para el trabajo del aula, darse cuenta de la dificultad real de ser maestra y conocer con toda claridad lo que implica. Pero alude a un rasgo de la personalidad en un maestro; la necesidad de volver a ser niña para comprender a sus alumnos, involucrarse y tratar de sentir como ellos, pero lograrlo no es fácil, porque fácilmente nos olvidamos de impresionarnos, soñar y jugar como lo hicimos en nuestra niñez. Pero también ha obtenido las herramientas y habilidades para improvisar una clase o un tema, lo que en un inicio le parecía muy complicado, ahora toma otro sentido, sabe qué hacer y busca alternativas, en definitiva, ha transformado su manera de ser maestra.

Un maestro en formación es cien por ciento un apoyo en el aula, son dos ojos más, dos brazos más, sirve para apoyar, para apoyarse para aprender, para agarrar experiencia, efectivamente para ver que las cosas no son tan fáciles, como nos lo dicen o cómo a veces hemos dicho, cómo quizás hace mucho dejamos de ser niños, entonces este... pues el hecho de involucrarse otra vez con niños pues te da otra visión totalmente diferente, para mí eso es un maestro en formación, regresar a ser niño para poder entenderlos. (...) en cuestión de conocimientos, pues yo creo que también me he hecho más hábil, en la cuestión de que a veces la maestra titular me dice – y ahora das este tema—ha bueno—yo ya tengo la creatividad de echar a volar mi imaginación... voy a hacer esto y voy a utilizar esto, esto, rápido! Y entonces se arma una clase tal vez en quince minutos, por cuestiones que quizá en un principio me costaba mucho ¿y qué voy a hacer al inicio? ¿Qué voy a hacer al final? ¿Como lo voy a evaluar? ¿Como lo voy a hacer? (Shery, entrevista mayo 2020).

Para Fernanda ser una guía para sus alumnos es de lo más definitivo en su formación, pero a más de eso en sus hallazgos menciona un elemento con grandes

alcances, compartir; que está relacionado con dar y recibir, con intercambiar, estar codo a codo con sus alumnos en ese andar, mirarse en el otro de manera continua, caminar juntos hacia el mismo horizonte, aprender juntos.

Ser un maestro en formación... no pues... representa muchísimas cosas, pero la principal es una guía, una guía, una figura a seguir, representa responsabilidad, representa también en cierta parte esa figura de una compañía porque obviamente mi formación es... lo que yo haga va a impactar en el otro y va a causar cierto interés en el otro, entonces en estos momentos a lo largo de estos tres años y medio en la carrera he conocido diferentes situaciones y en cada una de ellas te das cuenta que aunque sea cualquier cosa mínima que tu hagas, tus alumnos van a hacer lo mismo que tu hagas, si nosotros hacemos un bien y actuamos de buena manera ellos va a reflejar todos esos aspectos, entonces el que yo piense que mi formación docente puede ser una guía es muy importante, es compartir experiencias, es compartir cariño, éxitos, es compartir quizás en algún momento, incluso hasta errores, si uno se equivoca ellos también se van a equivocar, o ellos serán los que te digan... ¡ay maestra hoy se equivocó y no está poniendo atención en la clase!, entonces es como llenarte de conocimientos y aprender de los alumnos así como los alumnos aprenden de ti, entonces la formación docente para mi hasta este momento siempre va a ser una figura a seguir, un modelo, algo muy representativo (Fernanda, entrevista junio 2020).

Detalles como hablar frente a grupo, *utilizar* la voz, ubicarse en un salón de clases, saberse expuesta de manera permanente, entender que hablar y escribir en el aula es pensar en los otros, conocerse, son aspectos que a Dulce le han servido mucho a partir de las jornadas de prácticas en las escuelas primarias. De alguna manera es entender el espacio áulico, un espacio interactivo, un espacio de intercambio de voces, gestos y miradas, un espacio en movimiento. Algo que se descubre, se apropia y se aprende desde la práctica y no desde el currículo. Aprender a hablar, a respetar turnos, a dar y tomar la palabra, a conversar, a escuchar y mirar con la atención del universo infinito.

Mi encuentro con la práctica profesional creo que me ha servido para... me ha servido para aprender mucho más de los temas uno, dos me ha servido también a saber hablar frente a alguien porque no lo hacemos o no estaba acostumbrada, los amigos son los cuates pero los niños son otra cosa y debemos respetar a los niños y el lenguaje con los niños, he aprendido también a tolerarme, a tolerar tanto a mí como

a otra persona, he aprendido a escuchar he... a actuar cuando se deba y cuando no a invitarlos a que ellos lo resuelvan si se puede, he aprendido también a modular mi voz uff, no me conocía, no conocía mi voz... mi voz es muy delgada y muy suave y se pierde y a veces pierden la atención, no me prestan atención y he aprendido a modular a alzar a bajar el volumen, he aprendido a utilizar mi voz. También a moverme, o sea no puedo decir nada, pero con el movimiento puedo decir tantas cosas y los niños lo conocen, los niños lo identifican, identifican cuando estás bien, cuando estás mal, cuando si hablas en serio cuando no, cuando sí sabes, cuando no sabes, los niños tienen los ojos encima por todos lados, ¿no? y tú tienes solamente dos, ja ja ja y...¿que más he aprendido? Ay a pararme recta y postura sí, a que esto ya no es un juego, a que ya no puedo bailar enfrente al exponer o cosas a así, a escribir también, a ser tan clara en lo que haga porque si no, todo lo que haga solo es para mí, a veces es lo que hacemos, que todo lo que digo y hago en el aula siento que es para mí, porque así lo aprendí, pero no. He aprendido a escribir y a hablar mejor con las jornadas de práctica y eso me di cuenta porque hasta los niños se dan cuenta -maestra ya escribe mejor en el pizarrón-, ¿por qué? Porque ya le entendemos y no se va chueco, ¿no? y es como ¡aaaah! si es cierto (Dulce, entrevista, marzo 2020).

Ser aprendiz

El maestro en formación se encuentra en un doble papel en el momento de enfrentarse al aula, es aprendiz, pero a su vez tiene que guiar el trabajo del aula.

Como aprendiz debe estar abierto a la escucha y a la observación continua de la interacción del titular con los niños, además es importante que se reconozca como aprendiz y que logre situarse en un punto esencial con respecto al saber y a la relación con los otros, que le permita mirarse como enseñante y como aprendiz. De esta forma tendrá la posibilidad de acompañar el proceso de aprendizaje de los niños y de su propio aprendizaje.

Sin embargo, aprender a enseñar es algo difícil, podríamos decir que muy difícil y que nos lleva mucho tiempo. De esta manera, los maestros en formación son como alumnos permanentes de sí mismos, de otros maestros en este caso de sus titulares, y a su vez de sus propios alumnos, esto los pone en un lugar muy especial; tienen que aprender a enseñar para que otros aprendan.

Pablo Freire describe este hecho y lo que implica ser educador y todas las responsabilidades y compromisos que se involucra cuando se enseña.

El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado. No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. (Freire, 2010, pág. 46).

Así pues, reiteramos la importancia de la comunicación con el maestro titular, como el referente directo e inmediato para involucrarse con los problemas reales del aula y sus maneras de atenderla y resolverla, este vínculo está presente de manera continua y es en cierta medida la pauta para establecerse y fortalecer su estancia tanto en el aula como en la escuela primaria.

Davini lo describe con toda claridad, cuando refiere la gradualidad y permanencia del aprendizaje en las prácticas docentes.

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo en las prácticas de enseñanza, donde todos los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión (Davini, 2018, pág. 42).

Sin embargo, para los maestros en formación, el transitar por el rol de practicante lo coloca en la búsqueda por el reconocimiento de su papel, le genera cierta conflictividad y confiere un estatuto poco claro respecto al conjunto de actores de los centros escolares. Además, se añade una frágil posición frente a los profesores, directivos y alumnos y en la institución en general; situación que, desde el punto de

vista pedagógico y didáctico, los orilla a asumir comportamientos inscritos en esquemas esencialmente utilitaristas en y durante el desarrollo de las Prácticas. Cinthya lo expresa en este fragmento, cuando puntualiza la diferencia de ser alumno y ser maestro, esa oportunidad de sentir ese sabor, esa sensación de estar frente a un grupo, algo como un experimento, como un ensayo, cómo se siente dar clases.

El enfrentarte al grupo, desde la observación en primer semestre, por ejemplo; pues te da una visión totalmente diferente, porque no es lo mismo ser alumno y ver al profesor, a empezar a incursionar como profesor, ¿no?, creo que sin prácticas no podríamos probar, como probar a qué sabe dar clases, qué es lo que significa, probar a qué sabe prepararte para dar clases, o hacer una lista, una simple lista de asistencia, no enfrentarte a algo desconocido, creo que te va dando esa pauta, te va dando un ritmo (Cynthia entrevista 14 de febrero 2020).

Otras veces el maestro titular se convierte en una autoridad que va mostrando el ritmo y la secuencia de las actividades que se realizan, Allud (2011) lo refiere así, cuando habla de los maestros novatos,

Las maestras y profesores me influyeron muchísimo. Uno pasa la mitad de la vida dentro de una escuela. Siempre te acordás de lo que te dijeron, inconsciente o conscientemente, como lo quieras llamar, de las cosas que te marcaron y que te marcan. Estos maestros reconocen fundamentalmente la influencia de otros maestros o profesores, ya sea por los aspectos positivos que toman de ellos, por los negativos que descartan, o por ambos a la vez. En el ejercicio de su práctica profesional, estos parecen ser referentes a partir de los cuales irán encontrando un lugar en la profesión en la que pretenden afianzarse (Allud, 2011, pág. 51).

Montserrat reconoce esa autoridad en el sentido de un proceso en el que ella debe acatar porque aún no tiene todo lo que se requiere para tomar las decisiones adecuadas en el aula.

Desde el principio en las prácticas como docente en formación, siempre he sabido que no debes contradecir a tu maestro titular, siempre debo de estar de acuerdo con él, y a lo mejor nosotros queremos actuar como mejor nos parezca y al final nos damos cuenta que hay una autoridad en el salón, que a veces decide cómo se van a involucrar nuestras prácticas, entonces él tiene que ver como nosotros nos vamos a desenvolver en el salón y el respeto que vamos a dar los niños, entonces tiene mucho que ver (Montserrat, entrevista 28 de febrero 2020).

Esta cercanía y el vínculo a veces estrecho con los maestros titulares en el momento de la práctica en la escuela primaria, no sólo forma parte importante de su proceso de formación, sino que es el referente más inmediato para tomar su decisión en el tipo de maestro que quieren ser, lo reafirma Alliud (2011) cuando habla de los maestros de los maestros;

La influencia percibida por los maestros no suele recaer en una persona: aparecen ejemplos de docentes opuestos que se evocan conjuntamente. Hay de quienes tomar, aprender y otros de quienes diferenciarse. Asimismo, y tal como ellos lo expresan, hay determinadas características de cada docente que se toman o se desprecian. Cada uno irá armando y definiendo su propio modelo a partir de esos fragmentos. Este proceso de creación del ser docente se produce a partir de ejemplos, mejores o peores, de tipos ya conocidos (Alliud, 2011, pág. 51).

De esta manera es una oportunidad para mirarse en el otro como un referente de cómo y de qué manera les gustaría ser en su futuro como maestros, así lo expresa Alan, cuando refiere el papel del maestro titular en su proceso de formación.

El papel del maestro titular es importante, eh... pues en lo teórico debería también de ser la guía, como debería ser aquel maestro del que te enamoras, de la que te enamoras, o del maestro que te hace ser maestro, del maestro que dices yo quiero hablar como él cuando sea grande (...) O yo quiero desenvolverme como él cuándo sea grande (...) la titular de primer grado, esa maestra me enseñó, por ejemplo; me enseñó el poder que tiene la bitácora, para un titular el poder decir; cómo se diría, ¿de salvarse no? de dificultades ante incidentes, me decía qué debía yo de tener la bitácora por cualquier

accidente que pudiera ocurrir y le ocurrió y me dijo... ¿Ya ves como sí es muy bueno hacer esto? Me enseñó que los niños de primero son muy agradecidos, son muy nobles, son muy tiernos, son muy amables y era algo que yo no veía no... entonces, este... también me decía... a ver... mira; tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro, entonces con ella sí aprendí muchísimo (Alan M entrevista, Julio 2020).

Eduardo ha pasado por distintos momentos en esa relación con los titulares; ha visto a los que buscan la perfección y la rectitud, no concuerda con esto, para él es necesario la comprensión y afecto hacia los niños. Pero también ha tenido otras oportunidades donde ha logrado comunicación y entendimiento con los maestros titulares, lo que le ha permitido reflexionar y tomar postura y decisiones de cómo hacer las cosas en el aula.

Ya empecé a tener un poco más de experiencia, ya me tocó dar algunas clases, y ya tuve alguna mala experiencia con una titular, literal quería perfeccionismo (...) porque los niños necesitaban un poco más de comprensión más cosas afectivas, que es lo que yo estaba tratando de hacer con ellos, pero la maestra era como muy recta y como que su estilo y mi estilo no concordaban ahí nada, era un choque total, lo cual sí me hizo reflexionar (...) me encontré con una titular super buena que me apoyó en todo momento y que al final de concluir ahí, que afortunadamente me tocó el mismo grado, pues me hizo darme cuenta de que pues no era malo para lo que yo hacía, sino que estaba en un lugar equivocado, donde no me estaban valorando (Eduardo, entrevista 22 de febrero 2020).

Dice Allid al respecto:

Los maestros más jóvenes imitan o se oponen, copian o se enfrentan al personaje convocado o a algunos de sus rasgos. Lo que les hicieron, lo que les dijeron, lo que les pasó con ellos constituye una experiencia que los formó (más allá de lo que estaba definido explícitamente y además de los espacios específicos destinados a su preparación profesional), a partir de la cual se irá sedimentando lo que ellos mismos irán produciendo o reproduciendo como docentes. (Allid, 2011, págs. 52-53).

En su estancia en las escuelas de práctica, los maestros en formación van agregando a su haber situaciones y saberes con los que van conformando su ser maestro, van tomando y dejando en ese trayecto.

También existen otras situaciones a las que se enfrentan los maestros en formación, como lo plantea Cinthya; el resquemor de los maestros titulares es una actitud que muestran en algunos casos cuando reciben maestros practicantes. Quizás podríamos decir que en cierta forma es algo lógica esa respuesta; tener alguien extraño en un aula donde la dinámica ya está establecida y equilibrada, requiere de realizar ajustes y establecer nuevas formas de conducir el aula.

La experiencia con los titulares pues es muy diversa, muy... siempre aprendes algo de ellos, algo nuevo, negociar tu trabajo en el aula, al final siempre te enseñan algo nuevo, siempre aprendes de ellos, qué hacer o qué no hacer, o también negociar su trabajo en el aula, porque al fin y al cabo ellos son los responsables de grupo, y lo más que dices, es que son recelosos con sus grupos, el que llegue un maestro en formación muchas veces no es de su agrado, muchas veces es impuesto que creo es algo que he visto mayormente y tal vez por lo cual no siempre están a gusto con nosotros. Pero pues es siempre tratar de darle gusto al titular para que te permita seguir trabajando, entonces creo que es mucho de eso (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Algo muy parecido describe Shery en ese acercamiento con el maestro titular ha tenido sus conflictos, sin embargo, reitera al igual que Cinthya que le queda claro que puede aprender mucho de ellos, aun en medio del rechazo o de situaciones adversas, refiere esto como parte de la dinámica del aula y de la relación con el maestro titular.

El ser un maestro en formación es aquel aquella persona que se dedica a hacer el trabajo que a veces los titulares no tienen el tiempo de hacer, aquellas que califican, aquellos que recogen, aquellos que acomodan, aquellos que limpian, entonces este, pues no sé, más allá de interactuar más allá, de la aceptación del maestro titular, un maestro en formación, yo creo que a veces nos sentimos como, no sé la palabra, que los maestros titulares se sienten como atacados porque nosotros estamos en el aula, siendo que no es así, estamos para aprender no para criticar su trabajo, ellos ya llevan ciertos años de servicio y al contrario nosotros aprendemos de lo que ellos hacen, también de lo que no hacen, yo sí me sentí incómoda por estar en un lugar donde pues quizá no te acepten

simplemente porque o bien es otra escuela o no comparto ciertos ideales contigo (Shery, entrevista mayo 2020).

Diversas emociones se enfrentan en esa exigencia de cumplir con las expectativas de los otros en ese encuentro con el titular que, desde la mirada de Fernanda, es alguien de quien se aprende, es un guía, un apoyo, un consejero.

Si bien quizás en este último año también con nervios, con miedo pero uno con el paso de tiempo va dándose cuenta que, este, con esas emociones nos van a conllevar a una satisfacción dentro de la primaria de darnos cuenta de cuál es el trabajo que estamos realizando dejar a un lado esa parte de que los maestros en formación solamente vamos a perder el tiempo, a no cumplir con el plan que nos está pidiendo el director, a que quizás nosotros no siempre cumplamos las expectativas de hasta nuestro maestro titular tiene, porque pues si bien sabemos van a querer que estemos al nivel de trabajo que ellos están acostumbrados a realizar y que nosotros estamos hay para aprender, para conocer, para experimentar incluso, para equivocarnos, ellos para eso están para ayudarnos, para guiarnos, para darnos lecciones a su vez si es que las necesitamos y decirnos en esto estas bien, en esto no estás bien y has todo lo posible por cambiar, entonces esta experiencia y esta importancia no la debemos de perder de vista porque ya en este último año nos dicen que ya no lo veamos como un maestro en formación, sino como un maestro titular frente a un grupo que va a tener que lidiar con el ámbito laboral una vez que salga de la institución (Fernanda entrevista, junio 2020).

En su relación con los titulares para Anelisse un hallazgo muy importante para su formación es que la observación a detalle al estar en el aula es un recurso importante para aprender, mirar con detenimiento al maestro titular, le permite aprender y recuperar aspectos importantes para dar clase, es decir aun sin estar frente al grupo, solo como escucha, también se logran aprender.

La maestra titular me afectó, porque no me dejó dar clase, pero aprendí que de la observación a detalle se aprende mucho, y finalmente pues ese tiempo que yo estuve en la primaria aprendí a ser cercana a mis alumnos, entonces, aunque si me afectó que no me diera la oportunidad de dar clase, me permitió aprender desde otro punto de vista en el aula. Y pues yo sí se lo dije a esta maestra, fue corto, pero también se volvió mi maestra, porque de ella también aprendí (Anelisse, entrevista julio 2019).

El acompañamiento del maestro titular y sus comentarios durante la estancia en el aula para Marsell también constituyen un indicador importante, pero al mismo tiempo ha sido un obstáculo y a la vez un momento de reflexión al enfrentar las contradicciones en la perspectiva de lo que es ser un maestro, sin embargo, eso también es un aprendizaje importante para su formación.

El papel del maestro titular es aún más importante que el del director, porque es ese compañero de todo el día, se supone que debería ser aliado, pero si ese maestro titular tiene otras nociones de cómo ser maestro como tú, pues si puede ser un gran obstáculo, en mi experiencia propia tuve un maestro que si estábamos muy alejados de lo que se supone que... pues del significado de ser maestro, y eso resultó pues... puede ser muy importante, porque ese maestro hasta a mí me hizo dudar de que si yo era buena maestra. O sea, los comentarios que te haga, las observaciones son muy muy significativas, y ya es donde adquieren... donde nosotros adquirimos otro sentido, podemos tomar eso como algo malo, o como algo bueno, pero aprender de eso es lo importante y aprender de esos comentarios, pero es también muy importante el acompañamiento del docente titular todo, también la crítica, también el rechazo, siento que también es significativo (Marsell, entrevista julio 2019).

Las distintas percepciones de lo qué es un maestro dependen de varios aspectos no solo personales sino también contextuales e incluso culturales, de tal manera que siempre se encontrarán posturas diferentes al respecto.

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y autotransformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición - afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad en función del cambio y la transformación de la sociedad. El docente es concebido como aprendiz (Nieva, 2016, pág. 18).

En este proceso de ser aprendiz, traemos la reflexión de Freire cuando afirma que:

Quien forma se forma y re-forma al formar a quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien (...). No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz. (Freire, 2004, pág. 12)

La construcción imaginaria del maestro/maestra

Cuando pensamos en algo que queremos ser o en cómo queremos ser; un modelo o una profesión, nos hacemos una imagen de ese hecho o de esa persona, lo pensamos y le damos forma de acuerdo con nuestra perspectiva.

Y si hablamos del imaginario nos remite necesariamente a la imagen, y la imagen refiere a la representación de un objeto, fenómeno o hecho, así pues, el imaginario es un conjunto de imágenes relacionadas entre sí, que se acomodan en compendio con un sentido y significado propios, estas imágenes derivan de lo que se percibe de la realidad a través de los sentidos. Y cada individuo las acomoda y las ajusta para formar parte del grupo al que pertenece y a su vez ese imaginario es un producto cultural de ese grupo. Es decir; el imaginario nace como un asunto individual, pero se vuelve social cuando se empieza a compartir y es aceptado por la sociedad.

Y entonces se habla del imaginario social nombrado así por Castoriadis, como una construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, reglas y símbolos del que participa un determinado grupo social y que aún en su carácter imaginado, transforma la realidad brindando no solo posibilidades sino también restricciones para el actuar de los sujetos. De tal forma, que un imaginario no es una ilusión, ni una falacia, sino que se trata de una realidad que tiene implicaciones prácticas en la vida cotidiana de una persona.

El autor concibe el concepto de imaginario social para establecer una diferencia con la hegemonía del estructuralismo marxista, que sostienen que las ideas no son más que el reflejo de las relaciones de producción de una sociedad, para Castoriadis, las ideas tienen una vida propia y en consecuencia cierto grado de autonomía en relación con la esfera económica, las ideas son una fuente de confección y transformación de la realidad.

Podríamos decir que el imaginario colectivo se conforma partiendo de los discursos, prácticas sociales y los valores que transitan en la sociedad. Las significaciones imaginarias sociales determinan las prácticas tanto individuales, como sociales, públicas y privadas, que están en constante movimiento y transformación a razón de las interacciones entre la faceta social e individual del imaginario social.

En el caso de los maestros en formación y cómo se explican la construcción de la imagen de ser maestro no es tan distinto, partimos de que los docentes están constituidos en un grupo social con características específicas, y los maestros en formación anhelan y aspiran verse reflejados en el ser y el proceder de los futuros maestros de educación primaria. De tal manera que es importante recuperar cómo el maestro en formación construye esa imagen y cómo intervienen los factores del contexto en la construcción de ese imaginario de ser maestro.

En este contexto, el imaginario de ser maestro tiene que ver no sólo con la historia personal de los sujetos y su contexto social y familiar, sino con la historia de lo que ha significado y significa ser maestro.

Para Alan, el encuentro con el aula, lo lleva de inmediato a modificar sus percepciones acerca de las actividades que realiza un maestro, se da cuenta que la tarea de enseñar va mucho más allá, que la idea que tenía estaba corta o muy reducida, que es más que utilizar un método de lectura, de usar un libro de texto, que involucra habilidades y herramientas tanto personales como profesionales, pero sobre todo el gran compromiso de querer estar ahí.

Pues anteriormente cuando entras ¿no? Bueno cuando yo entré yo pensaba que sólo era como estudiar el libro de texto y darle el contenido al niño, y resolverlo ¿no? y te vas a dando cuenta que no es así, que tienes mucha mayor responsabilidad que eso, y que inclusive si puedes dejar de lado el libro de texto mucho mejor, me di cuenta de que los niños a pesar de que tú vas a saber más en muchos aspectos, pero que se merecen que tu estés preparado y que tu estés siempre estudiando los temas antes de darlos (Alan M, entrevista julio 2019).

Algunos tienen algunas ideas concretas de su pensarse maestros, como Monserrat que se mira como una maestra atenta a lo que sus alumnos necesitan, juguetona, comprometida, siempre dando un poco más.

Me gustaría ser la maestra que escucha a sus alumnos, que está dispuesta a dar un poco más por ellos a lo mejor de lo que se trabaja en el aula, de jugar con ellos, quiero ser una maestra que los escuche, que esté dispuesta a acercarse a lo que les interesa a ellos, a involucrarse en sus actividades, a estar al pendiente de las cosas que les preocupan, que las cosas que están preocupados (*Monserrat, entrevista febrero 2020*).

Cinthy se percibe con una imagen de maestra bien definida, muy clara, se está formando, pero ya sabe qué tipo de maestra quiere ser y trabaja duro en función de eso. Durante su estancia por las primarias ha perfeccionado y sistematizado sus habilidades dentro del aula, entre otras cosas la responsabilidad, la organización, el compromiso, la identidad y la reflexión forman parte de su haber como maestra. Sabe lo que va a hacer y como lo hará cuando esté como titular frente a su grupo.

Siempre he mantenido mi lista de prioridades, creo que me han dado la base para enfrentarme a la vida diaria de la primaria y me ha ayudado pues a perfeccionar esa parte de decir, soy este tipo de maestra, soy muy sistemática a lo mejor, soy muy rigurosa en mis horarios, soy muy dedicada y me gusta ser organizada, creo que me han dado mucha

identidad, y pues sí, son la base con qué quiero continuar cuando sea una responsable de grupo... y sé que tengo que perfeccionar para poder cumplir con mi deber con mi profesión, con lo que tengo que hacer, de una forma ética, de una forma actualizada, bases firmes teóricas, con una buena práctica frente a grupo (...) Yo creo que como maestra en formación idealizo mucho el cómo debería ser, ¿no? eh... una persona entregada, responsable, ética, con un bagaje amplio, no sólo de saberes en cuanto a las asignaturas ¿no? sino también de estrategias, de actividades que permitan eh... que permitan desarrollarse a los alumnos integralmente, por ejemplo, no sé... una persona actualizada, que le guste pues siempre estar en tendencia, no solo en el quehacer docente, sino también en la evolución de los alumnos, ¿no? porque pues van cambiando cada generación, entonces tienes que saber cómo enfrentarte a esos retos, pero pues también sé que los maestros son personas que pues, tienen errores, que se equivocan y que obviamente no pueden ser perfectos, no siempre van con los mismos ánimos a trabajar, por ejemplo, entonces bastaría ser responsables, ético y entregado a su trabajo (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Para algunos también hay dudas y titubeos, no saben cómo serán, no tienen una imagen precisa del maestro que quieren ser, como Benjamín siente temor y no atina todavía a describir cómo será en un futuro no se ha descubierto, sin embargo, algo tiene claro; será un maestro humano, feliz, haciendo felices a los niños.

Pues si me miro muy flexible ante las necesidades de los niños, a veces sí, en mente solo tengo que no voy a poder lograr lo que quiero por varias cosas, que no te dejan SER en una escuela. Pero creo que sí, en este tiempo he estado intentándolo y si me está saliendo muy bien, me miro bien, me miro bien como maestro. Ese mirarme bien es... significa ser demasiado humano en lo que estoy haciendo, aunque a veces no, no tengo muy claro que es lo que soy, pues estoy intentando descubrirlo y ese mirarme bien es ser feliz y hacer feliz a los alumnos, eh... dando lo mejor de mi ese es un mirarme bien (Alan B, entrevista julio 2019).

La maestra que percibe Shery a la distancia, considera aspectos como la imagen, el cuidado del salón de clases, la comunicación con los padres de familia que son clave para el avance de los alumnos, pero sobre todo refiere el aspecto humano que haya libertad en el salón de clases, que se disfrute estar ahí, que los niños estén felices de estar en el salón de clases, es la maestra que quiere ser.

Siempre me he imaginado ser una maestra que tenga muchísima presencia, en cuestión de la forma de vestir quiero ser una persona impecable, en cuestión del salón dentro del aula, me veo como una maestra que los ponga no en orden, pero que sean organizados, ordenados, que sepan la importancia de la limpieza, que sepan la importancia de la higiene me veo como una maestra que sí aprendamos, que sí trabajemos, pero que trabajemos un poquito más como persona que como alumno como tal, yo creo firmemente que sabiendo leer, sabiendo escribir y teniendo una comprensión lectora, lo demás más que fácil ya está casi un hecho de que se va a dar el conocimiento. Entonces quisiera hacer mucho énfasis en eso, mucha comunicación con sus papás, ver el bienestar de los alumnos. (...) Yo veo mi salón repleto de material didáctico muy visual y con muchas cositas estas cosas que llamen la atención, no sé, muchos colores... que vean vida dentro del salón y que les pide un poquito de color su vida que quizá haya situaciones en las que no pueda hacer más, pero por lo menos les pueda brindar un espacio donde se sientan libres, donde se sientan a gusto y donde sean felices y les guste la escuela (Shery, entrevista, mayo 2020).

Un maestro debe querer serlo, querer estar, querer quedarse, saber y estar cierto de lo que enfrentará, así lo describe Fernanda. Además, no debe olvidar que siempre está siendo observado, siempre está expuesto. Y estar con la idea de transformar, innovar, de ser autosuficiente, pero también buscar la empatía con sus alumnos.

Mmm... ¡ay! yo me miro en un futuro como una maestra segura de sí misma, segura de ser maestra, segura de estar, de querer estar treinta años de servicio frente a un grupo de clase, me siento capaz de poder cumplir con las competencias que nos piden, que siempre están en constante... en constante movimiento. En la formación de un docente, yo creo que siempre estamos en el foco, en el ojo del huracán y yo creo que yo me considero como una maestra pues sí, que es capaz de transformar, de cambiar, de innovar, de estar en constante movimiento, en constante aprendizaje, que no solamente quiero conformarme con llegar y darme cuenta de que el pizarrón es el único material de trabajo que podemos llegar a tener.

También llegar a ser una maestra que sea empática y que no siempre va a tratar de exigir algo que quizás nuestros alumnos no pueden dar y que tampoco está dentro de sus posibilidades, porque hay veces en las que ni siquiera nuestros alumnos tienen los recursos suficientes para asistir a la escuela, yo creo que el siempre procurar el que, si mientras yo quiera eh... que ellos aprendan; lo demás yo creo que va a llegar por sí solo. Entonces el ser maestra para mí, es comprometerme y sentirme autosuficiente para

compartir saberes con los alumnos que pueden llegar a pasar en mis manos los siguientes años (Fernanda, entrevista junio 2020).

La confianza, la sinceridad y la entrega son aspectos importantes para Dulce cuando se refiere a su idea de ser maestra, pero también el reconocimiento de lo que puede lograr. Tiene claro que es determinante actuar desde lo más profundo de su sentir, y hacer lo necesario para sentirse libre y hacerlo sentir a los niños; eso es parte del ser maestro para ella.

Abierto, tiene que ser sincero, tiene que confiar en ti mismo, tienes que aceptarse como eres, reconocer el valor que tienes como maestro y obviamente saber lo que va a enseñar, porque si no, ¡no sé qué va a hacer! Jajaja (...) Me cuesta mirarme porque ya estoy a un pasito, pero, pero siento y me veo siendo yo misma, este... nunca perder esa esencia que me enseñaron desde pequeña a hacer las cosas de corazón y si tú haces las cosas de pecho como dice mi madre, he... las cosas resultan bien porque las haces de adentro entonces este... si eso, libre también. Libre en cuatro paredes (Dulce, entrevista marzo 2020).

Otros han ido cambiando el enfoque del maestro que quieren ser, lo han ido transformando durante su paso por la práctica, han descubierto factores importantes que los ayudan a definir y precisar cómo se quieren ver, Anelisse de rígida y estricta, ahora considera importante estar siempre activa y mantener la comunicación con sus alumnos.

Pues por ahora no tengo una visión en concreto, antes podía definirme como una maestra estricta, como una maestra institucional tal vez, pero ahora me miro como una maestra sensible, una maestra que escucha a sus alumnos, pero igual no quisiera como engolosinarme con esta parte, porque si algo he aprendido en casa y rectificué ahora en la última práctica es que son importantes los hábitos, es importante la disciplina, es importante mantener los acuerdos y no bajarlos, por el simple hecho de mantener el respeto de los alumnos y los padres de familia. Entonces sí no podría tener una visión concreta, de cómo me veo, pero no me gustaría estar estática me gusta pensar que voy a ser una maestra que está en movimiento que busca innovar, y que está en constante comunicación con sus alumnos (Anelisse entrevista, julio 200).

La mirada de la maestra que será Marsell se centra en la interacción, la transformación y el vínculo con sus alumnos, la cercanía, el dialogo, el compromiso,

que logren ser felices y ella sentirse feliz, lo que le demanden desde fuera no tiene mucha cabida en ella.

Me miro como una maestra que no le da respuestas a lo externo del aula, sino que le da respuestas a su trabajo, o a sus alumnos, una maestra que se preocupa por la verdadera formación, una maestra que crea vínculos con sus alumnos más allá de esa relación establecida ¿no? maestro alumno, sino que los conoce, una maestra que les deja algo más que términos conceptuales en sus clases, una maestra que hace que sus alumnos se den cuenta de su valor en el mundo, y una maestra que transforma el aula en un espacio de diversión, en un espacio de diálogo, en un espacio de verdadera interacción y una maestra que quiere estar, una maestra que le gusta estar ahí, que se siente feliz, y que hace que cualquier persona que entre a ese espacio quiera estar ahí (Marsell, entrevista julio 2019).

Temis enumera aspectos como la comprensión, la responsabilidad, la tolerancia, pero también la exigencia en ambos sentidos; por su parte y por parte de sus alumnos es la mirada que tiene de ser maestra para ella.

Pues, yo creo que, como una maestra comprensiva sí, comprensiva, lo principal comprensiva, responsable, una maestra muy activa, me gusta siempre llevar un buen ritmo, bueno sí el algún momento parar porque es necesario, pero la mayoría del tiempo me siento activa con los alumnos, eh que más... y también yo creo que estricta, de alguna manera estricta, no en regañarlos ni mucho menos, porque no me gusta por ejemplo alzar la voz, me gusta utilizar estrategias para captar la atención, pero si exigirme también a mí misma de decir tengo que dar algo más, desde que yo inicié, yo carecía de muchos elementos cuando inicié la carrera, y en estos años yo considero que he mejorado mucho al estar frente a grupo y también a mis alumnos considero que es necesario exigir, que siempre traten de hacer las cosas mejor y me doy cuenta que los alumnos sin decirles, lo hacen, con tu trabajo tú logras que tus alumnos sean mejores (Temis entrevista, 25 de febrero 2020).

Voltear la mirada, repensar el camino andado

Cuando referimos la reflexión, pensamos en voltear a ver lo que hicimos, en repensar, en recuperar, reconocernos de tal manera que un maestro en formación

debe reflexionar no solo los saberes y los aprendizajes que impulsa, sino su propia práctica.

Se hace necesaria esta reflexión de la práctica para comprender nuestras dificultades e identificar nuestros errores. Los maestros en formación necesitan asumir que, para ser un *buen docente* se requiere reflexionar sobre la práctica educativa porque involucra trabajar con la multiplicidad, la diversidad de intereses, cualidades, inquietudes de los estudiantes y las formas de aprendizaje con la finalidad de potencializar las capacidades y habilidades del ser humano.

Dicho de otra manera, los profesores deberán cuestionarse permanentemente su quehacer docente, para mejorar su desempeño en el aula.

Stenhouse citado en Camarillo (2017) señala que;

Debemos de someter a crítica “nuestra propia práctica a la luz de nuestras creencias y las creencias a la luz de nuestra práctica” porque como educadores, a menudo, reproducimos las formas como fuimos formados, sin un mínimo esfuerzo mental, llegando incluso a ser irreflexivos de lo que hacemos. Esta falta de reflexión contribuye invariablemente a no darnos cuenta de nuestras limitaciones, finalmente no detectar la necesidad de desarrollo profesional.

Es necesario que el maestro en formación se concentre en la búsqueda constante de estrategias alternando entre la reflexión y cómo reconstruir su hacer en el aula, tratando de recuperar sus propios procesos de aprendizaje que le permitan establecer nuevas destrezas y mirar las diferencias entre ellas.

La reflexión como un ejercicio de la propia práctica que le permite al docente pensarla, corregirla, reestablecerla y de aquí intervenir en ella de diferentes formas y elaborar nuevas herramientas, maneras y posibilidades de intervención que lo lleven a reorientar la experiencia docente y otorgarle un nuevo sentido.

Además, lograr mirarse como un maestro incompleto, que siempre requiere seguir transformándose, buscando herramientas, investigando de manera continua, no quedarse estáticos en ningún momento.

Si dirigimos nuestra atención a los tipos de reflexión en la acción por los que algunas veces los prácticos clarifican situaciones de la práctica que son inciertas, singulares o conflictivas, no seremos capaces de asumir ni que el conocimiento profesional existente se acomoda a cada caso ni que cada problema tiene una respuesta correcta. Veremos que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes (Shön, 1992, pág. 47).

Voltear a mirar su recorrido por la Normal y sus intervenciones en las diferentes escuelas de práctica, es para Alan una oportunidad para recuperar momentos importantes de su trayecto, sus mejoras, pero también sus confusiones y así lo expresa al mirarse como maestro en su formación.

Alan ha avanzado en estos tres años en la normal, desde su percepción misma de la normal, desde su percepción acerca de lo que hacían los maestros, hasta saber que todavía le falta un mundo por recorrer no?, creo que me he dedicado completamente esos tres años en la normal pero aun así me falta mucho para aprender ha dejado de lado cuestiones sobre todo socioemocionales que siempre me han costado trabajo y creo que nunca las he abordado como, como debería de ser y éste creo que ese problema más significativos que ya frente en el aula de primaria, que me cuesta trabajo de expresarme con los niños sentimentalmente y que ellos sabía mente pues vean reflejada esa confianza y que también la traduzcan hacia mí no que yo sea un puente, un apoyo para ellos si lo logró pero no como como debería de ser, no como quisiera, no como como otros compañeros y obviamente eso sí repercute favorablemente en su práctica, este pues eso básicamente (Alan M, entrevista 2019).

El ser docente para Dulce representa la paz, la libertad, el movimiento, pero también sentirse en tierra firme, es el encuentro con sus pares como ser humano, es sentirse viva. También considera importante; ética, conocimiento, apertura, cultura, para ella un maestro necesita saber qué es lo que quiere hacer.

Ser docente en el aula significa para mí, estar en paz conmigo misma, ser libre porque puedo tomar mis propias decisiones, y hacer que otros las tomen igual, este... desde el principio mi idea era trabajar en algo que no estuviera siempre sentada, entonces el aula me mueve, me pone en constante movimiento con otro ser humano y otro ser humano y muchos seres humanos tan pequeños, que muchos no lo entienden pero que tienen muchos más conocimientos que una persona adulta, entonces ser docente para mí es, estoy buscando la palabra maestra... o sea ser docente es estar viva, eh... también tener los pies sobre la tierra, eso también es ser docente. (...) Primero pues el elemento más importante es la formación ética de una persona, actuar de la forma correcta siempre, creo que es algo que caracteriza al docente, también otra cosa que es importante saber es ¿qué realmente quieres hacer?, o sea conocer sobre los temas, y usted nos lo dijo siempre y qué intención tiene con los niños, no solamente es enseñarles, sino hay una intención para mejorar su vida y hacerlo crecer. Entonces no es solamente aprender a enseñarles a leer y escribir y las matemáticas, sino que el trabajo ya es más rígido, es más...más exigente. Porque no, el hecho de que conozcas los temas no te hace ser maestro, entonces, este... definitivamente es más fuerte, para ser maestro debes tener más elementos en los temas. Un maestro debe tener muchos conocimientos. pero también ser abierto en muchas cosas, entonces las disciplinas así que digamos que debe tener un maestro, las básicas; español, matemáticas saber expresarse, ser culto, más allá de eso, es hacer algo bueno por alguien que no es parte de ti, o sea no sé cómo decirlo...hacer algo por alguien, sí que a lo mejor no es nada tuyo, pero tienes que hacerlo porque es lo que quieres hacer (Dulce entrevista, marzo 2020).

La reflexión debe situarse según Perrenaud en el centro de las competencias profesionales en la formación inicial, no como un agregado, sino como un aspecto primordial. Formar a un principiante reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los hábitos de los profesionales (Perrenoud, 2014, pág. 20).

Recapacitar en torno a las acciones, las decisiones tomadas, volver a *revivir* la experiencia como lo dice Monserrat, es un momento culminante en la formación inicial, porque significa *ver tu propia práctica desde fuera*. Les permite mejorar, y

sobre todo darse cuenta de cuánto han avanzado y en donde han permanecido estáticos.

Es reflexionar sobre lo que haces, lo que puedes hacer, lo que puedes mejorar, como puedes mejorarlo, como puedes actuar a lo mejor diferente en una situación que se presentó. Reflexionar de la práctica docente me ha servido mucho para a lo mejor evaluarme sobre la práctica que hice, sobre lo que pude haber hecho, lo que puedo hacer y como lo puedo mejorar en un futuro (...). Lo piensas durante la práctica, cuando haces las actividades, cuando llegas a tu casa y te pones a pensar en todo lo que hiciste, sobre lo que te gustaría mejorar y también después de las prácticas cuando realizamos en la normal nuestros escritos de reflexión, revivir esas experiencias y saber y compartirlas con los compañeros es muy enriquecedor que vean cosas que nosotros no vemos y que muchas veces es importante reconocerlos (Montserrat, entrevista febrero 2020).

Perrenaud refiere la importancia de la reflexión en la formación inicial como un aspecto necesario y como parte de su trayecto formativo.

La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos? Sería un craso error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (Lafortune, Mongeau y Paláselo, 1998). Nada de todo ello se adquiere como por arte de magia ni sencillamente porque uno tenga éxitos y fracasos en su trabajo (Perrenoud, 2014, pág. 17)

También el uso y manejo del diario del maestro como herramienta para recuperar hechos, circunstancias del trabajo en el aula y volver a mirar, para reconsiderar su hacer en el aula, está presente en este proceso de reflexión. Para Cinthya es muy importante volver a su diario una y otra vez, es una herramienta muy determinante, le ha permitido realizar balances y evaluaciones en su trayecto, para ir avanzando en su formación.

Pues yo creo que reflexionar sobre la práctica es precisamente eso ¿no? como si estuvieras viendo un video de ti y dando una clase, ver tu propia práctica desde fuera y ser capaz de ver en que te equivocas y en que estás bien, porque creo que muchas veces es difícil, es difícil reconocer tus aciertos y también tus errores ¿no?, entonces a mí, creo que lo que me ha servido mucho es utilizar el diario del profesor, porque relatas todo y a lo mejor ese mismo día no te pones a hacer el análisis, pero al final de la semana, puedes decir, a lo mejor lo que estaba mal no era la actitud de los niños, tal vez yo iba con esa actitud apática, y ves los factores, o a lo mejor mis estrategias no están siendo las correctas, porque les costó y aquí en mi diario puse precisamente en qué momento, a lo mejor se me salió de control el grupo ¿no? entonces sí, yo creo que... yo me doy el tiempo para mi diario, de escribir mi diario, porque sí, creo que es muy importante, a mí, me ayuda muchísimo también a identificar, pues... situaciones adversas, ¿no?. Y tener un registro también de todo lo que pasa en el aula, y pues sí, creo que es muy importante el no dejar de hacerlo, porque es lo que te permite mejorar, y lo que te permite a lo mejor también retroceder un poquito, ¿no? eh... a través del tiempo y decir no, pues si ha cambiado mi intervención en un grupo si te pones a ver todos tus diarios de los ciclos escolares en los que intervienes, pues si te das cuenta de que sí vas creciendo como maestro o como futuro maestro (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Detenerse, mirarse, volverse a mirar, intentar nuevas maneras de hacer en el aula, es lo que implica para Eduardo la reflexión de la práctica, ir abrevando elementos y situaciones que permiten mejorar ese hacer con los niños.

Para mí la reflexión de la práctica es darte cuenta de cosas que se pasan por alto, cosas inmersas cosas que se dan por hecho, pero a la hora de tu hacer tu diario, escrito de lo que van pasando, al leerlo después de unos días te das cuenta de cosas que pudiste haber hecho mejor o trabajado de cierta forma, al momento de eso, ya tu creas una reflexión de la práctica y ves en qué momento te puede llegar a pasar, pero ya no lo vas a trabajar de esa manera, sino ya lo ves de otra forma y reflexionas sobre lo que estás haciendo y cómo vas a actuar ahora de esta forma, que quizás tampoco esté mejor, pero

eso ya tú te vas a dar cuenta a la hora de tu verlo. Puede que te funcione, puede que no, pero para eso nos sirve reflexionar, saber qué cosas si nos están ayudando y qué cosas no, y aunque sea una cosa buena con digamos tal grupo, digamos el día de mañana con otro grupo ya no va a estar bien porque pues no es el estilo de ese grupo que tienes. Necesitas reflexionar sobre qué es lo que estás haciendo, cómo lo estás haciendo, como es el estilo de los chicos con los que estás trabajando para ver que realmente esa estrategia sirve y cosas así (Eduardo, entrevista febrero 2020).

La reflexión de la práctica también se entiende como la búsqueda de ese equilibrio entre el antes, el durante y el después, siempre buscando mejoras en el proceso del aula, Fernanda lo constata con su respuesta.

Yo creo que la reflexión siempre llega al final de la práctica ¿no? Ya cuando decidiste realizar todo un... pues si un... toda una retroalimentación, si así lo podemos llamar o realizar un recuento de todo lo que hiciste durante tu jornada de practica o durante tu práctica profesional, es hacer como un contraste de lo que hice, de lo que pude llegar a hacer y de lo que puedo llegar a mejorar, más bien de lo que yo quiero mejorar es esta parte de reflexionar de incluso autoevaluarnos, de tener esa autocritica de decir... yo hice bien esto, pero pude haberlo hecho mejor entonces la reflexión o la, si... la reflexión de la práctica yo creo que llega al final del día porque, no solamente es cuando vamos a terminar un proyecto o una actividad o ummmm... cierta actividad, ¿realmente estoy siendo funcional para mis alumnos?, ¿realmente estoy eh... cumpliendo con mi formación o con mi compromiso como docente frente a un grupo? (Fernanda entrevista, junio del 2020).

Un cambio en el esquema es para Dulce la reflexión de la práctica, es un camino que bifurca, es una manera de encontrarse de manera continua con una versión mejorada de ella misma.

La reflexión me permite cambiar mi chip, me permite conectarme otra vez a lo que estoy haciendo, conectarme con los niños, conectarme conmigo misma, conectarme con la docencia y entonces al conectarme me genera certeza, hay otra palabra...conectarme me genera... posibilidades...caminos... me abre caminos o veredas, sí. La reflexión de la práctica la desarrollo pues... cuando escribo, en lo personal me gusta escribir sobre mi práctica porque escribo lo que sucede así fluido, y no escribo bien al principio, pero después al momento de pensar que si lo hice bien o lo hice mal, ahí es cuando ya reflexiono si sí estoy haciendo bien o mal las cosas, o si dije las palabras correctas en ese momento o que otras cosas podría hacer, quizás me auto... no sé me autorregulo,

repienso y me repienso y otra vez me conformo, me encuentro, o sea eso es creo que la reflexión es que me encuentro, cada vez que hago una práctica me encuentro cada vez mejor (Dulce entrevista, marzo 2020).

Estos diferentes momentos y maneras de reflexionar lo confirma Perrenaud, quien enseña se debe alejar del camino para poder mirar, lo que transitó y de qué manera lo hizo.

La figura de practicante reflexivo es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la noción de reflective action (Dewey, 1933,1947,1993). Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia (Perrenoud, 2014, pág. 13).

Con esto podemos derivar que la reflexión significa debatir de manera continua, formar lazos entre el conocimiento y acción y de esta forma hacer conciencia del papel o rol del docente que orienta su quehacer en hacer aprender a los alumnos, como bien lo dijo Dewey (1991), sólo los procesos de reflexión permiten que un quehacer mecanizado se transforme en una: “acción inteligente”.

Y me hice maestro...

¿Qué es lo que más nos forma? De todo ese cúmulo de factores que se van agregando en el proceso, siempre hay algo que es más significativo, más determinante, o que al menos así nos lo parece, en esta trama los maestros en formación comparten hacen un escaneo de todo lo que de alguna manera recibieron

en su trayecto, desde los contenidos más densos, hasta el guiño más diminuto de un niño y desde ahí describen lo que les pareció más significativo para su formación.

¿Cómo se hace uno maestro/a? Hoy las escuelas formadoras de docentes posibilitan su formación a través de un currículo que dé soporte a través de sus trayectos formativos y sus cursos extracurriculares. La BENM con el prestigio de más de cien años en la formación de maestros ha instituido algunos saberes: uno de ellos la norma como fin disciplinar; la clase expositiva como generalidad; la supervisión como elemento básico del hacer; pero también, otros saberes como la escucha, el acompañamiento, el modelaje, la conversa y la investigación; un saber central, es el de recuperar la experiencia de la práctica; éste le da distinción como formadora de maestros.

En la práctica se trata de poner en juego lo aprendido. La didáctica de la enseñanza de las diferentes asignaturas del currículo de educación primaria, las teorías del aprendizaje, el sentido ético, los fundamentos epistemológicos y la investigación educativa.

Sin embargo, la candidez, que no está en el currículum, ni en sus trayectos y asignaturas, la ternura de construir la posibilidad de ser maestra/o a través de los niños. Cinthya (en su entrevista) arguye que, “Creo que, si no hubiera niños, si no hubiera niños a quien darle... a quien darle el interés y esa razón, pues no podría ser maestra” (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Algo que trastoca los sentidos de la institución, pues da cuenta de ese otro, los niños, a través de los cuales construye la posibilidad de ser maestra. La percepción de Cinthya de lo que la hace maestra es la conjugación de varios elementos, en el siguiente fragmento se mira con claridad como los describe:

¿Qué es lo que más me formó? Pues yo creo que todos los retos en la práctica, la Normal te forma ese carácter, te haces aguerrido (...) entonces creo que el reto de enfrentarte a la práctica, y decir ¿puedo resolverlo o no puedo resolverlo? te forma, pero también el estar en la normal en un ambiente a veces hostil, a veces muy humano, a veces muy

cariñoso, también te forma ¿no? (...) es que estar en la normal te forma para enfrentarte a la relación con los maestros, porque es muy competitiva, yo la he visto muy competitiva, la normal te prepara para esto, yo creo que son de las cositas que te van formando ¿no? en el camino, ¿sí puedes con esto?, ¿sí puedes dar clases? ¿sí puedes enfrentarte a maestros, puedes enfrentarte a directivos, pero también puedes enfrentarte a tus colegas?, también puedes como ¿tener carácter? Creo que es algo importante (Cinthy, entrevista febrero 2020).

Andrea Allud, coincide con Cinthy cuando se refiere a la formación de maestros hoy. Para ella además de los cambios de trayectos formativos y asignaturas en correlación, afirma que:

La intensificación de la formación práctica fue asimismo una transformación sustancial que atraviesa a los nuevos planes de formación docente. los espacios curriculares destinados a las prácticas han cobrado protagonismo y esta tendencia se visualiza tanto en la región como en los países de la unión europea. No solo se ha aumentado la carga horaria, sino que se le otorgó a este campo de la formación un tratamiento diferencial. los «modelos concurrentes» han superado a los consecutivos que la colocaban al final de los planes de estudio: se trata en el presente que las prácticas profesionales se incorporen desde los inicios de la formación y contemplen las distintas dimensiones del quehacer profesional. asimismo, su tratamiento situado y contextualizado apunta a formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales. Si bien en muchos planes se expresa la necesidad de articular los espacios de la práctica con los otros campos o espacios de la formación (Allud, 2015, pág. 41).

Para Monserrat algo sustancial de su profesión está en considerar aspectos que son cotidianos en la convivencia escolar; los directivos, el contexto de los niños y lograr ese intercambio con ellos, dar y recibir; como un proceso fluido y continuo que les permita avanzar juntos.

La relación con los niños es lo que principalmente forma a un maestro, que tan dispuesto está a dar y que tanto está dispuesto a recibir y cambiar lo que piensa, sobre lo que él cree, sobre las concepciones que él tenga. (...) La relación con los niños con los directivos, con sus papas, con el contexto en el que vive, en su contexto, que factores le rodean, como es el lugar en el que viven (Montserrat entrevista, febrero 2020).

Dulce encuentra en la Normal un imán, el aula es un espacio que cambia de manera continua eso le parece atractivo, es una oportunidad para mirarse y entender qué puede lograr y qué no, es un aprendizaje persistente en dos sentidos; tanto de lo que sucede en el aula, como de ella misma como persona. Es un lugar donde puede ser ella misma.

Este... la normal me fue jalando, me fue jalando en el aspecto de que me sentía, me sentía con, no sé ... con más sentido, sentía que hacía algo bien cuando estaba en el aula, siempre había cosas diferentes (...) Porque me empecé a conocer, empecé a saber en qué era buena, en que era mala, este... la normal te da la oportunidad de ser tú en el aula, entonces lo que no tiene la Facultad, no te enseña, no te guía a ser mejor todos los días, la normal me jala porque todos los días aprendía cosas de mí, cosas que yo sabía que en un futuro le van a ayudar a alguien más, a un niño o una niña (Dulce, entrevista marzo 2020).

En el horizonte de la formación humana

La docencia es una profesión que atiende las relaciones interpersonales. Es decir que evoca un proceso de interacción. De alguna manera, el maestro en su relación con los otros, sus estudiantes, en el caso de la escuela primaria, esos otros son los niños, con quienes interactúa, y a quienes, de muchas maneras escucha y atiende. Su voz es reconocida por esos otros, cuando saluda, explica, pregunta. La importancia del sentido humano es la comprensión del otro y el entendimiento que se genera entre el nosotros.

Refiero brevemente el planteamiento de Gadamer (2007) con relación a la formación, como algo inacabado y más allá como un retorno a sí mismo, desde reconocer el ser otro.

La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. (...) Cuando en nuestra lengua decimos formación nos referimos a algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. Aquí formación no quiere decir ya cultura, esto es, desarrollo de capacidades o talento (Gadamer, 2007, pág. 39).

En la concepción de formación humana entendida como el desarrollar sentidos: común, cognitivo, ético, estético. Gadamer (2007) plantea que la existencia humana está constituida, se entiende y permanece ordenada y claramente comprendida a partir del lenguaje como aquella realidad intermedia que “aparece” como la auténtica dimensión de la realidad, lo que permite que exista el mundo y se manifiesta el hombre como mundo o como un conjunto ordenado de significaciones en interacción dialógica y situados en un horizonte actual que se forma ascendiendo las fronteras de la tradición. Puesto que:

En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”. (...) “... la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana. (...) Cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados. La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. (...) No es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación. La

formación no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo (Gadamer, 2007, págs. 41-43).

En la concepción de la fusión de horizontes que refiere Gadamer (2007), los relatos se fusionan en la medida que existe lo histórico del sujeto y lo ficcional de su narrativa. Justo porque el universo del niño se fusiona en el universo del maestro en formación, para descubrirse ese ser otro. El maestro se piensa en las voces de los niños. Establece un proceso del reconocimiento de sí. Los niños se representan en la voz del maestro. De hecho, el maestro se repiensa a sí mismo en las acciones, las palabras y el pensar de los niños. De ahí que podamos decir que la práctica reafirma al maestro como ser humano, lo enfrenta a situaciones cotidianas que cualquier persona tiene y que forman parte del día a día, y no puede dejarlas fuera del aula, asimismo los niños conllevan esas situaciones que son parte de sus vidas y no se pueden ignorar, y las llevan al aula de alguna manera. Estos entornos los impactan como maestros y como alumnos, sin embargo, esto forma parte del aula. Puesto que la formación no consiste en llenar de contenidos, sino de prestar la escucha para saber qué caminos del aprendizaje andar.

¿Qué significa cuestionarse y pensarse en la mirada de esos niños?, Alan (en su entrevista) afirma:

Y es que finalmente se olvida esto, que el maestro es humano... entonces también cuando tú tienes problemas de cualquier índole llegas y lo reflejas en el aula, así como cuando un niño llega enfermo o que se le murió su mascota o que su mamá lo regañó, no va a rendir lo mismo que si llega feliz, lo mismo el maestro... si tienes mil cosas por hacer, si te dejan esto y esto... si no te incluyen en el mismo programa de la escuela, pues tú vas a llegar ummmm. no vas a estar satisfecho, ni contento, no vas a dar a los niños lo mejor de ti y son los que pagan las consecuencias (Alan M, entrevista julio 2020).

El maestro en esa profesión humana no es capaz de hacer a un lado su sentir y estar, no lo olvida solo lo posterga con la única finalidad de no empañar la alegría de los niños por aprender. La formación que ha recibido Cinthya (entrevistada) en

la Normal es determinante en el aspecto humano, considera que hay diferencia de la formación en la BENM con otras instituciones de Educación Superior.

Creo que es muy diferente a que te formarás en cualquier otra universidad, porque la normal no sólo te prepara en lo académico, sino también en lo humano, te enseña a convivir con personas muy iguales y diferentes a ti, y creo que las relaciones que se dan dentro de la normal entre alumnos y maestros son muy fuertes, las asignaturas que te dan son como esta parte del apoyo extra a la formación (Cinthya, entrevista febrero 2020).

Sensibilizar a los niños, buscar maneras de llegar a ellos, encontrar una conexión con ellos es algo muy importante para Sonia, es parte de ser maestra.

El contacto con los niños, con la escuela me ha llevado a ser más humana, ser más sensible, yo antes era una persona en todos los aspectos no muy afectiva con las personas (...) Cuando yo llego con los niños me doy cuenta, ahora si dependo de ellos para poder hacer mi trabajo, entonces yo decía bueno y si ellos no tienen actitud ¿cómo le puedo hacer yo? ¿Como sensibilizarlos, como puedo ser más apegada a ellos?, yo decía cruzar corazón con corazón, cómo puedo estar bien con ellos. Algo que me hizo es más sensible, más observadora, mucho más detallista (Sonia, entrevista junio 2019).

Para Fernanda, un maestro debe estar seguro de querer serlo, y contar con honestidad, debe ser un buen acompañante, y saber ser amigo, eso es más importante que contar con mucho conocimiento.

Como lo considero, yo creo que debe de ser humano... debe de ser muy humano, debe de ser muy honesto, tener ese, tener esa característica de querer ser acompañante de una persona, querer ser el amigo, de querer ser el hummmm... pues sí el amigo, el acompañante, de proponerse metas en común, de que entre pares todos podemos obtener un beneficio. Un maestro de primaria debe de estar seguro de querer ser maestro de primaria porque esto quizás no solamente es que busquemos a un maestro que solamente cumpla las expectativas y es súper inteligente y súper tranquilo y etc., no, que esté realmente seguro de querer ser un maestro, que esté consciente de que en esta carrera van a depender muchísimas vidas o van a pasar demasiados alumnos por sus manos y que esté seguro de estar frente a un grupo, que no tema a los retos, a las nuevas posibilidades que llegue a enfrentar un maestro en educación primaria (Fernanda entrevista, junio 2020).

El factor humano se puede expresar de muchas maneras, en la relación con los niños y en la manera en que los maestros en formación reaccionan a sus inquietudes y necesidades, y esto a su vez los confronta con su propia condición de personas, qué tanto están dispuestos a ofrecer de esa humanidad.

Narrar sobre la escuela y la formación, es un viaje a través de las palabras en el tiempo. Así es la narrativa, un sendero para adentrarnos en el mundo institucional de la formación de maestros. Y en ese viaje, la búsqueda es destejer el complejo entramado de lo que significa la docencia, de entrar por una ventana al mundo en que los maestros habitan, al habitar de ese mundo llamado escuela. Un conjunto de relatos. De historias del cómo se llega ser maestra/o, porque la voz femenina y la voz masculina del magisterio: maestras/os en formación que narran desde sus deseos y experiencia en su trayecto de formación constituyen una sola voz materializada en las historias de formación docente. Quienes cuentan, narran los acontecimientos escolares que le otorgan sentido a la docencia.

Al contar su historia, se narra la vida, se relatan las vicisitudes, los sueños, las realizaciones las aspiraciones, las búsquedas sobre sí mismo, formas de ser y estar en el mundo. Quienes cuentan su historia, lo hacen mostrándose a sí mismas/os a través de una historia en presente, como para hacer del ahora una experiencia temporal, a la cual se puede ir una y otra vez, puesto que se plantea como algo que ya ha sido, pero también como algo que todavía no se es, en todo caso como posibilidad de ser, de estar ahí, de ser-ahí, de ser ahí en el mundo. Porque los senderos de la docencia es un narrarse a sí mismo desde un ser uno.

No se puede realizar un viaje por la docencia, ni llegar a ella, porque simplemente la docencia no es en sí misma, sino a través de sus manifestaciones que a su vez nutren un mundo, el de la escuela. Llegar a la docencia requiere de una bitácora de viaje, un medio; al que hemos recurrido en este texto, es a la narrativa de las voces de las y los maestros en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. El arte que acontece y anima este viaje ocurre cuando maestras/os en formación y de quienes acompañamos sus trayectos, dan voz a sus acciones, y sus recuerdos

de experiencias vagas, efímeras o peregrinas, se tornan en el camino de los recuerdos y regresan entonces, en relámpagos de imágenes que dan cuenta de ese andar por la docente –como estudiantes, en sus prácticas pedagógicas y de observación, en sus diálogos para afrontar las problemáticas del aula-, a veces acompañadas, otras en soledad, por caminos de pedregoso incierto, de riscos y lejanías, por senderos donde la palabra se vuelven el rumor de quijotescas aventuras: la vida diaria de las enseñanzas y sus aprendizajes.

Los relatos escritos y narrados se han recuperado en esta investigación, permiten mirar al interior del mundo de la institución y su acción formadora, no ya desde la observación externa del investigador, sino de los personajes que interpretan una y mil veces, lo que es el aula y la escuela. Puesto que en estos escritos se da cuenta de la complejidad educativa.

Los maestros hemos sido en otros tiempos y en otras épocas; de todo, su acompañamiento en las comunidades era indispensable para resolver no sólo dentro de la escuela, sino fuera de ella, formaba parte de una comunidad como el personaje sabio que siempre tenía la respuesta para cualquier problema.

Pero los tiempos han cambiado, los complejos procesos sociales y la efervescente modificación de la vida económica, política y social, exige nuevas alternativas, flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y los maestros requerimos asumir de manera diferente, repensando el sentido y la función de la escuela en la época actual. Surgen aquí varias preguntas; ¿A que se enfrenta un maestro en el siglo XXI?, ¿cómo se es maestro en el siglo XXI?, ¿qué necesita un maestro en el siglo XXI?, las respuestas requieren de análisis y discusiones profundas, sólo haremos algunas consideraciones que desde nuestra práctica podemos vislumbrar en este sentido.

Las formas de ser maestro se pueden contemplar desde distintas miradas; desde su función propiamente dicha, el papel que tiene en las diferentes actividades

educativas, o también desde la dimensión personal de quienes encarnan la profesión docente, y las cuitas que lo llevan a decidir quedarse con este cometido.

Contemplamos aquí al maestro en su dimensión personal con una historia individual, que refiere una manera singular de ver la vida, una escala de valores y una forma de resolver los problemas cotidianos, todo esto se ve reflejado en su actividad cotidiana; y da cuenta de la formación de la identidad del docente.

De aquí que la elección y las maneras de ser maestro han cambiado, elegir ser maestro se torna difícil y ahora esta decisión la envuelven razones de toda índole, desde el juego de ser maestra de niña, hasta la más radical negación de no querer serlo y después convencerse de querer quedarse.

CONCLUSIONES

Finalizar una investigación por pequeña que sea es un gran paso, aunque sepamos que siempre habrá cosas por hacer; darle el carpetazo es tomar la decisión de cerrar un periodo de la investigación que tiene que ver con los propósitos que me tracé en un inicio.

Toda investigación constituye un análisis y una reflexión continua, de hecho, no se puede avanzar sin este análisis y esa reflexión constante que nos permita organizar nuestras ideas e ir ubicando las líneas, la estructura y la organización del trabajo de investigación que se materializa en la escritura y reescritura de la tesis que realizamos. Este trabajo no es la excepción; las consideraciones desde un inicio fueron necesarias y están incorporadas a lo largo del documento, pero es pertinente y forma parte de este proceso realizar las consideraciones finales.

Caminando entre veredas

Describir paso a paso el proceso de investigación, así como los logros y lo que queda pendiente, todos los tropiezos con los que uno se encuentra, los hallazgos, la frustración de ciertos momentos, tantas cosas por recuperar que darles orden y estructura es todo un reto. Llegar a este momento se torna difícil, y sobre todo inquietante, es un gran compromiso dar cuenta de todo lo que me deja un trabajo de este tipo. Realizar un balance después de este recorrido que a momentos se disfruta y a veces se padece, porque hay que decirlo en este proceso me enfrenté a situaciones distintas y extremas a experiencias inesperadas, tanto desagradables como muy satisfactorias; a la crisis de no saber hacia dónde iba, de estar perdida y sumida en una gran desesperación por no encontrar el rumbo, sobre todo en un inicio, con la primera mirada hacia el problema que se quiere indagar.

Este trabajo se fue cocinando me atrevo a decir que, desde mi ingreso a la BENM, aunque en ese momento no pensara en hacer un doctorado desde entonces la práctica profesional tuvo mi atención y mi interés. Me doy cuenta de que, sin ser

maestra de este trayecto, el aula y la escuela primaria y sus dinámicas representan un interés personal, académico y de investigación, había algo que no atinaba a saber con precisión qué era, pero me inquietaba y me llenaba de curiosidad y de emoción. ¿Por qué tanto alboroto para ir a la práctica? Más o menos así recuerdo la pregunta que me hacía en aquel momento, que ahora traigo aquí para referir donde nace mi inquietud por saber más de la práctica y en consecuencia del lugar que ocupa en la formación inicial.

Esa primera pregunta parecía tener una respuesta obvia y evidente, porque para ser maestro se requiere estar en el aula, se requiere estar en la escuela, sentir la escuela, mirarla, es una relación que pareciera hacerse de manera automática, ¿cómo aprende un maestro a ser maestro? requiere hacer escuela, por nombrar de alguna manera la necesidad de habitarla para entenderla. Con el tiempo y mi recorrido por la BENM, ese interés por la práctica se fue transformando en más entusiasmo por saber, por entender, comprender y buscar respuestas a las tantas preguntas que surgieron en ese transitar entre la relación de la BENM y las escuelas primarias, inquietudes y dudas que sin tener una respuesta inmediata me ponían en otro lugar; en el de querer saber más.

Sin embargo, cuando me incorporo al trayecto de prácticas, habitar la escuela y todo lo que eso implica, estar por espacios largos en el aula, vivirla, sentirla, olerla y respirarla de tan cerca, mi percepción y mi mirada empiezan a transformarse, y las preguntas que en un inicio eran aparentemente simples, empiezan a tomar otra tesitura, y surge otra pregunta: ¿cuáles son los escenarios que dan cuenta de la formación docente inicial?

Una primera acotación que puedo plantear aquí es que para entender la escuela y lo que pasa en ella hay que habitarla, estar cerca, vivirla día con día en su proceso y en su dinámica, no se puede mirar de lejos, es necesario respirar dentro del aula y escuchar sus voces. Podría decir que estar dentro de la escuela primaria por periodos largos, me puso en un camino de búsqueda, me dejó tomar distancia y mirar de otra manera lo que sucede en el aula, y mantuvo esa inquietud que se

volvió una necesidad por encontrar quizás no las respuestas, pero sí alternativas para resolver sus dinámicas.

El proceso de las preguntas de investigación es de por sí difícil, considero que es uno de los momentos de más crisis en un proceso de investigación, pero en mi caso me enfrenté a una situación muy peculiar, mi implicación con lo que quería investigar desde un principio significó un problema; tenía la ventaja de estar cerca de todo para realizar mi trabajo, la escuela, los alumnos, las primarias, y mi propio recorrido en la BENM, pero eso también significó una desventaja, la dificultad de tomar distancia y tratar de alejarme en lo sumo posible de todo lo que entre comillas ya sabía del proceso de la práctica y de la formación inicial. El tomar distancia en una investigación donde se tiene implicaciones, es preciso observar-se desde las preguntas y los objetivos de la investigación, así como para efectos de este trabajo narrativo, de las tramas de significación que dan estructura a proceso dialógicos entre la subjetividad del texto, la teoría y los propósitos y hallazgos de la investigación.

Luego entonces, esta investigación tiene diversas implicaciones, una de ellas es el de descubrir la esencia de la docencia, tanto uno como investigador-docente, como los estudiantes normalistas que se forman como maestros generan desde la práctica y la experiencia procesos de construcción y deconstrucción de la docencia para comprenderla y resignificarla como ese habitar del aula que sólo los docentes logran en la interacción con los estudiantes. Una manera de construir un horizonte de comprensión, sin lugar a duda es desde la hermenéutica-narrativa que permite detenerse, recuperar los relatos de la experiencia, en tanto saber sedimentado para dar cuenta del sujeto y su subjetividad como caminos de reconocimiento que permiten comprender al maestro en su formación. Debo reconocer que quizás haya sido un poco abusivo de mi parte, porque cuando empecé a abreviar la idea de hacer un doctorado, traté de recuperar en lo sumo posible los relatos de mis alumnos durante y después de las jornadas de práctica, eso me puso en un lugar de ventaja, cuando inicié el trabajo de campo. Al recuperar esos textos, los hallazgos me

ubicaron y me dieron muchas señales y planteamientos tanto para precisar las problemáticas como para darle sentido a la investigación.

Estar en el espacio y en vinculación constante con el ambiente y la población en donde se realizará la investigación me daba un panorama, pero acercarme a través de esta investigación era algo diferente; por ejemplo, mi acercamiento tanto a la BENM como a las problemáticas que enfrentaban mis alumnos de manera cotidiana en la escuela primaria me daban un panorama familiar, y de alguna manera cierto conocimiento y tenía conceptos de las cosas o de los hechos. En estas circunstancias se complica no predisponernos, lograr no emitir juicios de valor es algo de lo más delicado, cuando se está tan involucrado en ese ambiente.

Es necesario el distanciamiento que exige mirar de manera diferente, algo así como ser extraño en la tierra propia. Fueron momentos de mucha tensión porque me daba cuenta de que una y otra vez volvía al lugar ya conocido. Pero regresar también me ayudó a alejarme y sobre todo repensar y cuestionarme, mirar cómo ha sido mi trayectoria como formadora de docentes que, aunque no era el tema de investigación, estaba presente. Ese panorama que parecía tan cercano se fue transformando porque lo empecé a mirar con otra perspectiva, con otros ojos, aunado a los textos revisados en los seminarios y el intercambio con los maestros y compañeros fueron recursos muy valiosos y de mucho aprendizaje en mi proceso como investigadora. Compartir, escuchar a otros, exponerse, nos permite transformarnos, aprender y mirar desde otras latitudes.

Detenerme a mirar todo lo que sucedía alrededor de la práctica y luego tratar de ordenar toda esa información, las tantas preguntas me ponían en un conflicto. Trataba de organizarlas y agruparlas para lograr empezar a entender hacia dónde dirigirme, permanecía mi interés en la práctica y sus vínculos con los maestros en formación y en consecuencia con la escuela. Pero esto seguía siendo muy amplio y ambicioso, pero ahora considero que elaborar tantas preguntas fue un ejercicio necesario que me ayudó a identificar aspectos como la formación docente inicial, la práctica y todo lo que implica ser maestro.

Ya en el proceso de investigación, lo primero que nos preguntamos es ¿dónde está el problema?, recupero brevemente ese recorrido. Me dispuse a visibilizar las problemáticas en mi entorno; el cotidiano escolar en el habitar del aula, las herramientas pedagógicas, la transformación de la realidad educativa, el rezago educativo y el rol del maestro que ha ido cambiando de manera turbulenta.

Las primeras ideas y acercamientos me permiten generar algunas preguntas con más dirección hacia lo que quería investigar: ¿cómo se llega a ser maestro, ¿cómo han sido los procesos formativos para ser maestro?, que de momento no tenían un rumbo específico, considero ahora desde este lugar que las preguntas le van dando sentido y dirección a una investigación, ponen en tensión, pero orientan y aunque a veces parece que se pierde el timón, son necesarias, se vuelven un recurso importante para llegar a la pregunta central de la investigación.

Con esta revisión se podían percibir varios elementos para darle rumbo a mi trabajo; la incorporación de los docentes en formación a los espacios de práctica (aulas y escuelas de práctica): los dilemas del aula, la complejidad de los procesos de aprendizaje, las interacciones en el aula, las dificultades que surgen en la relación docente – alumno, padres de familia, directivos y comunidad escolar entre otros, los dilemas de la planeación educativa que se presentan en la cotidianidad escolar; las maneras en cómo se enfrentan y resuelven este hacer en el aula y en la escuela, por un lado; por el otro, las dificultades para abordar los conocimientos, las didácticas y las asesorías, como parte del plan de estudios y el currículo de la licenciatura en educación primaria.

Algunas preguntas que me permitieron llegar a la pregunta final; ¿de qué manera se construye un proceso dialógico y de reflexión entre la teoría y la práctica?, ¿qué lugar ocupa la práctica (docente) en la formación inicial?, ¿cómo se llega a ser maestro/a?, ¿cuáles son los saberes pedagógicos que se construyen en el día a día de la práctica profesional y que dan sentido a la docencia?, ¿cómo han sido los procesos formativos para ser maestro?, ¿quiénes son los estudiantes normalistas, ¿cuáles son los procesos de apropiación del conocimiento en la construcción de

saberes docentes en la práctica (educativa) y los trayectos formativos en la formación docente inicial, que los habilita y configura desde el hacer en el oficio de ser maestros de educación primaria?

Indagar, entender, destejer el complejo entramado de lo que hoy significa ser maestro, desde la perspectiva de la formación docente inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, fue de las primeras certezas que logré construir y que fue determinante en este proceso. Así pude arribar al término urdimbre, pensando en lo que implica tejer, unir hilos, enhebrar para lograr una obra, como un artesano, un artesano que tiene un oficio, la urdimbre desde el oficio está en la práctica, para finalmente poder decir ¿cuál es la urdimbre (tiempo, espacio, lugar) con que se teje el oficio de ser maestro? como un tejer de palabras; maneras de interpretar y entender el Ser maestro.

Menciono los caminos recorridos para llegar a plantear la urdimbre que da sentido al oficio de ser maestro: primero recuperando mi propio proceso de ser maestra, luego ubicando e indagando acerca de los sujetos de esta investigación, los alumnos maestros en formación, desde el trayecto de la práctica profesional y la vida en el aula, en tercer lugar la BENM como institución histórica en la formación de maestros, el lugar epistemológico de la práctica en la formación y finalmente la relación entre subjetividad y formación en la construcción del oficio de ser maestro.

En ese hacer, los docentes en formación van construyendo en su trayecto formativo, la experiencia como ese saber (siempre en constante devenir con el mundo de las creencias y la construcción de conocimiento en una carrera tan humana como lo es la docencia) que les permite Ser, que los hace ser y que los habilita para el oficio de ser maestro, ese estar haciendo, en ese estar siendo, es donde se descubren maestros.

Durante el proceso de su formación logra descubrirse otro, aquel que se concibe desde el pensar y sentir de los demás, en este caso, los niños, los padres de familia y los docentes de primaria, y toda la comunidad escolar. Descubrirse ese otro, es

dar cuenta de todas esas herramientas pedagógicas como: la planeación, el diario, (escribir sobre su hacer) la observación, los registros, el uso del material didáctico, la reflexión de la práctica en sí; que forma parte de los procesos que configuran el arte del ser maestro; y que dan cuenta de su hacer.

Decir que ser maestro es un oficio, es porque encontré que también los maestros en formación se transforman en tejedores de saberes, no sólo buscan dar explicaciones a los contenidos, sino se saben mediadores de la palabra, bajo una mediación lingüística que permite construyen interacciones entre los sujetos (los niños) y el objeto de conocimiento. Construyen andamiajes para que los niños elaboren conocimiento y se vuelvan personas autónomas y solidarias de sus propios aprendizajes y decisiones. Como lo hacen los artesanos, cada maestro imprime parte de su ser, crean y transforman y le encuentran sentido a lo que son y a lo que hacen a partir de la subjetivación que solo puede darse con relación al otro y la dedicación, que se transforma en voluntad de aprender, elementos que los lleva a dominar ese hacer para convertirse en un artesano.

El papel de la experiencia ocupa un lugar fundamental para los maestros en formación, como saber sedimentado que en ese hacer en el ejercicio de la práctica, adquiere el saber de la experiencia. Aquí se construye un saber práctico, la conjunción de la teoría y la práctica, un proceso que da lugar al conocimiento y materializarlo en acciones didácticas y pedagógicas, lo que los habilita para saber estar en el aula, y descubrir el lugar áulico como el lugar de las interacciones entre el maestro y los estudiantes, lo que le transfiere un saber único y especializado.

Las relaciones entre la pregunta de investigación, el problema, la problematización el objeto de estudio y el propósito de la investigación se fueron transformando de forma necesaria; entre los elementos que permanecieron y fueron tomando fuerza y posicionamiento estaban; formación, práctica, el aula, la formación docente inicial, los saberes, la experiencia, docencia, docencia reflexiva, sujeto, aula, escuela, cultura, cultura escolar. Y todo lo que se iba desprendiendo en esta discusión para aclarar o en algunos casos generar más dudas.

Para ir arribando y acotando el objeto de estudio, su transformación se fue dando de manera paulatina, me atrevo a decir como algo natural con el avance la investigación, esa intersección entre los conceptos y las relaciones le fueron dando sentido a su interpretación y comprensión.

Acercarme a su construcción me significó en una primera mirada aspectos como la formación inicial docente y los vínculos para comprender cómo se llega a ser maestro: descubrir el aula, los conocimientos teórico-prácticos y los saberes pedagógicos de la práctica profesional. En un inicio lo contemplaba como la recuperación de la experiencia en la elección de una profesión, los trayectos formativos y las jornadas de práctica. Sin embargo, la relación cada vez más estrecha con el campo; entrevistas, relatos y registros me fueron dando otros recursos para transitar hacia la incorporación de las tramas de significación como el centro para llegar a los procesos de apropiación y experiencia en las aulas de práctica que me permitieran arribar a esa construcción del saber que le da sentido al oficio de ser maestro.

¿Cuándo surge y cuando termina la problematización? Quizá pensemos en que está presente a lo largo de la investigación. Puesto que conlleva a desestabilizar las certezas, deslizar la incertidumbre, construir algún cuestionamiento al propio investigador. O bien constituye un proceso de clarificación de ese objeto de estudio, una manera gradual de llegar al problema de investigación.

El difícil camino de la metodología

A la par de todo este trayecto de poner las bases en una investigación, está la decisión de la metodología que nos acompañó y le dio consistencia a nuestra investigación. Debido a que la investigación narrativa como cualquier otro tipo de investigación, los abordajes metodológicos, no están dados, surgen y se reelaboran a partir del planteamiento del problema, puesto que a partir de ahí se profundiza en los caminos metodológicos que dan consistencia a la investigación. Elegir la narrativa fue un camino mirado con anticipación; sin embargo, es necesario decir

que el referente que tenía y los caminos recorridos en cuanto al trabajo con relatos y autobiografía, me sirvieron para decidir y tener algo de donde partir, pero me faltaba tanto por conocer, revisar y entender de la narrativa, que me quedé sorprendida de sus alcances, y de todo lo que se logra encontrar a través de un relato, de un registro. La revisión de autores como Bolívar, Larrosa, Clandinin, Ricoeur, Walter Benjamín, por mencionar algunos, me puso en una dinámica intensa, de tratar de entender conceptos y expresiones nuevas que tuve que detenerme a revisar con mucha paciencia, me significó mucho esfuerzo y dedicación leer y volver a leer y aún así entender poco, hasta lograr a fuerza de diferentes estrategias parafrasear a los teóricos que respaldan esta investigación.

En primera instancia, retomar los relatos de mi trayectoria como maestra y mi implicación en la investigación estuvieron vinculados desde el primer momento. Así pues, algunos retazos de mi vida me muestran hallazgos determinantes en mi proceso formativo; que me llevan a reflexionar los porqués de mi trayectoria y de mis decisiones y sobre todo de porqué me quedo como maestra. En el transcurso de la investigación se transformó mi mirada como formadora de docentes, como persona, como investigadora, como estudiante. Mirarme con carencias en cuanto a la lectura y comprensión de los textos fue uno de los tantos aprendizajes adquiridos en este transcurso.

Descubrirse maestro es el título de una de las tramas, y lo traigo aquí porque fue de los primeros impactos que recibí en esta investigación. Me descubrí maestra. Parece incongruente porque soy maestra desde hace mucho, pero ¿por qué me hice maestra? Entender este proceso desde mi propia implicación es uno de los saberes más valiosos para mí, y confío que también para los demás, puesto que se desliza el papel de lo autobiográfico y autoetnografía en la investigación educativa, porque aunque había escrito mi autobiografía, cuando la retomo para incorporar mi trayectoria profesional los hallazgos me llevan a un lugar que sí ya estaba ocupando desde hace mucho, pero nunca había pensado en los porqués, pero sobre todo reencontrarme con las conversaciones de mi madre y descubrir su pasión por

aprender y su admiración por lo que para ella significaba enseñar, es entonces cuando empiezo a desgajar mi propio recorrido en este camino de ser maestra. Aunque sea romántica la afirmación o hasta utópica, pero creo que me hice maestra porque sin saberlo la pasión por esta profesión me abrazó desde siempre. Es la narrativa un recurso tan valioso que nos permite ir a lugares inimaginables de nosotros mismos como si estuvieran escondidos, callados y a través del relato vamos descubriendo momentos que al revivirlos nos permiten repensar, reflexionar y reescribir nuestra historia.

Así pues, mi base fundamental está en la hermenéutica y la narrativa- Por hermenéutica entendemos esos modos de interpretar para comprender que me demarca de otras investigaciones porque lo que busco es el paradigma interpretativo de la comprensión. La narrativa es el arte de contar historias, quien cuenta la historia es poseedor de experiencia, de un saber.

En esta investigación cuento una historia a tres voces, la mía, la de los estudiantes que participan y la de los referentes teóricos que me ayudan a construir el entramado.

A pesar de que decir narrativa pensamos en algo fácil, uno se detiene a pensar en: ¿quién cuenta una historia?, ¿quién tiene algo que contar?, ¿quién tiene la capacidad de contar?, no es tarea fácil, sólo cuenta quien ha vivenciado algún acontecimiento, quien es poseedor de experiencia; y es ahí, en esa subjetividad donde me sumerjo, y me apasiono porque me encanta escuchar y contar historias, en un proceso de interacción dialógica, donde el que cuenta lo hace desde su verosimilitud de las cosas, una mirada de ver y percibir el mundo en sus propias palabras, y el que escucha, forma parte de ese mundo, se vuelve cómplice, aún y cuando reescribe la historia se distancia del objeto contado para construir un horizonte comprensivo del fenómeno, acontecimiento, acciones y lugares. Los maestros en formación son los sujetos que cuentan a través de historias o preguntas, lo que pasó en el aula, en la escuela, en la interacción con eso otros (niños, maestros, padres de familia) para hacer esa otra historia la de la docencia y

la formación. No son cualquier historia, sino como esas historias van constituyéndose en una narrativa que da cuenta del oficio de ser maestro. Y entonces la narrativa se convierte en una perspectiva epistemológica y metodológica de la investigación. Es decir, la narrativa se construye a partir de historias de vida, a partir de entrevistas y de los relatos de vida y de los registros narrativos del aula, y se vuelven una epistemología porque construyen sentido a la comprensión de las cosas, buscamos comprender quienes somos, por eso es epistemológico.

El relato de vida, más que una técnica, da cuenta de un enfoque de trabajo. El enfoque biográfico se orienta hacia la vivencia singular de lo social; aprehende al sujeto en su quehacer cotidiano y en la manera que negocia sus condiciones sociales y culturales. De hecho, el relato es una representación de la realidad social (escolar) como texto.

De propósitos, hallazgos y pendientes

Después de haber pasado por varias versiones de lo que podría ser, de lo que fue el proceso de investigación. El propósito de mi investigación estuvo en analizar las narrativas de los maestros en formación que en un marco de elaboraciones teórico-prácticas, que permitan construir horizontes interpretativos y que, a su vez, contribuyan al entendimiento de los procesos formativos en el oficio de ser maestro en el contexto de la formación inicial.

Reconozco que aún después de varios ajustes y modificaciones, el objetivo finalmente fue ambicioso, sin embargo, consideré dejarlo así, por la necesidad de tratar de cubrir en lo sumo posible un panorama tan amplio como es la formación de maestros, además el proceso de acercarme a las narrativas de los maestros en formación fue increíblemente ilustrativo, sorprendente, los hallazgos me fueron rebasando de tal manera que me fue muy difícil acotar y determinar hasta donde llegar y detenerse. Más adelante describiré el proceso del análisis de datos a partir de las entrevistas realizadas y la construcción de las tramas de significación (que

para algunos investigadores se nombran como categorías de análisis), yo las denomino así, puesto que a partir de otras experiencias de investigadores narrativos, las tramas se tejen a decir de la subjetividad, como formas de pensar, y que constituyen en un proceso reflexivo, no hechos sino significaciones de los que es la formación inicial como fenómeno de investigación en el campo de la educación.

El horizonte de información fue demasiado amplio y el análisis se volvió de pronto muy complicado para su organización y estructura. En un primer momento fue decidir de qué manera organizar las entrevistas, la construcción de una matriz que me permitiera registrar y visualizar toda la información de las entrevistas realizadas, para de ahí empezar a recuperar las tramas de significación donde se pudieran reflejar los datos de manera equitativa de todas las entrevistas realizadas.

Registrar las entrevistas con preguntas y respuestas en una matriz me permitió visualizar en un primer momento toda la información, este paso fue determinante para lograr mirar que ante tal cantidad de datos era necesaria una estrategia para organizar y darles estructura, tratando de seguir una lógica era necesario ubicar las preguntas, las respuestas, lo que yo alcanzaba a mirar en esas respuestas, y el análisis de esa interpretación mía, es decir como nombrar esa trama y un referente teórico que respaldara ese planteamiento. La revisión de distintas maneras de registrar y analizar datos me ayudó a tomar la decisión final, pero decidir el contenido de las columnas, eso no fue una decisión fácil, porque tiene que ver con nuestra propia mirada y sobre todo con el objetivo de nuestra investigación.

Las tramas de significación (categorías de análisis), les dieron nombre a los apartados del capítulo cinco, y esos apartados fungieron como encabezados bajo los cuales ordené la información que correspondiera a ese apartado, se incorporó dentro el metarelato que se construyó con los niveles del discurso que lo componen; cita textual, paráfrasis y discurso propio, pero que además refiere, mi discurso, mi voz la del investigador, el entrevistado y la parte teórica. Esto fue un proceso largo y sinuoso, identificar las primeras tramas y éstas a su vez con subtemas que eran

más tramas (más categorías) me involucró en una dinámica densa y muy complicada, eran demasiadas tramas que significaba vincular relato, interpretación, análisis y teoría para construir el metarelato. Esa revisión fue una y otra vez necesaria, me llevó mucho tiempo hasta lograr reorganizar y seleccionar lo que si pudiera analizar.

Tengo que anotar que durante el registro de todas las entrevistas me encontré con muchas sorpresas y hallazgos importantes, aunque ya las había transcrito al momento de vaciarlas en la matriz encontraba detalles o expresiones que antes no había logrado mirar. Fue otra manera de leer las respuestas y mirar otros elementos que antes no había detectado.

El logro del objetivo fue favorable, por nombrarlo de una manera, lejos de dar o asignar un porcentaje, me parece que lo más importante estuvo en el recorrido; poder escuchar de viva voz lo que viven los maestros en formación desde las aulas de práctica y todo lo que eso implica me llevó a lugares que jamás hubiera imaginado, porque lo había mirado por mucho tiempo, pero cuando le pusieron palabras a su mirada, su perspectiva, todo fue diferente.

Desde el momento de elaborar el primer guion de entrevista como parte de los trabajos en los primeros Seminarios, y el intercambio continuo del tema con otros compañeros fue determinante. Los diferentes acercamientos que me permitieron elaborar una versión final, realizar la entrevista piloto y luego darle más precisión, ya desde ahí me empezó a cambiar la visión y la perspectiva de lo que iba a ser esta investigación. Al realizar las entrevistas fue muy interesante para mí, pero sobre todo placentero, me llenaba de regocijo escuchar sus respuestas, porque mostraban una faceta distinta que no conocía, desde las expresiones más aduladoras, hasta las críticas más severas, lo que me llevaba pensar de manera inevitable que la mirada del otro es tan importante, hasta lo inimaginable, mirarnos en el otro es una manera de mirarnos a nosotros mismos pero con otros ojos, y eso nos lleva a descubrir- nos de otra manera, encontrar algunas veces cosas

desagradables, pero que son necesarias para avanzar en nuestro hacer como sujetos y como personas.

Tanto mis alumnos (sujetos de la investigación) como yo enfrentábamos un momento complicado, para mí había sido determinante contar con su participación en mi investigación con tanta voluntad y disposición, esta fue algo que agradezco y significó mucho porque me permitió avanzar sin preocupaciones o pendientes en relación con el trabajo de campo. Por ambas partes teníamos inquietud, por haber tenido vínculos académicos en algún momento; sin embargo, con la comunicación y las explicaciones adecuadas acerca de su participación, las entrevistas se desarrollaron sin ningún problema.

El registro de la observación en el aula constituyó otro hallazgo para mí de gran impacto; ya que me enfrentó a una experiencia nueva. Como maestros de práctica tenemos una guía elaborada previamente para observar y recoger datos de nuestros alumnos durante las jornadas de práctica, que nos sirve como referente para recuperar situaciones y aspectos importantes durante las jornadas de práctica, sin duda es un ejercicio que yo había realizado de manera continua. Sin embargo, tomar el registro de una clase contemplando todos los factores que deben considerarse para realizarlo, me dejó uno de los muchos aprendizajes en este trayecto.

Me fue muy determinante volver a revisar los planteamientos de Rockwell, Bertely y Chona con relación a las posibilidades que ofrece la etnografía en los procesos educativos y retomar las herramientas que proponen para la observación y el registro durante el trabajo de campo. Que es necesario tener mucha disciplina cuando hacemos investigación, que se requiere sistematizar y preparar lo que se requiere en el momento de estar en campo, y sobre todo corroborar la importancia de desarrollar ciertas habilidades y actitudes incluso para entrar en contacto con los sujetos e insertarnos en el campo de nuestra investigación. Estos aprendizajes que quizá parezcan simples y cotidianos fueron para mí relevantes y sobre fueron conformando desde el inicio mi proceso como investigadora.

En este andar en la incorporación al trabajo de campo, no podía faltar la fenomenología que toma un lugar importante, desde la mirada de Yuni y Urbano (2005) nos permite abordar los hechos sociales con una visión y una participación diferente del sujeto sobre el objeto, porque permite dar los significados a las cosas, a partir de los contextos, la realidad y las interpretaciones, y de esta manera ubicarnos en un lugar seguro en nuestro trabajo de investigación, porque de alguna manera respalda nuestra mirada y nuestra intervención, tanto en los acercamientos como en las intervenciones y registros para documentar y analizar los elementos necesarios en el trabajo de campo.

Y por supuesto experimentar, tratar de acercarme en lo sumo posible a la descripción densa tan maravillosamente descrita por Geertz (2006) fue toda una experiencia, anotar cada suspiro del aula fue verdaderamente asombroso para mí. Cuando me dispuse a observar la sesión acordada con una de mis alumnas, ya tenía otra mirada otros recursos, de inicio debo decir que me fue tan placentero, tan increíble, tantas cosas que antes no había mirado, fue una experiencia maravillosa para mí. Un disfrute distinto de todas las observaciones que antes había realizado como maestra de práctica.

Aprendí en este lapso, que no había mirado ni la mitad de todo lo que puede sucederse en un aula, que una guía de observación no recupera todo lo que se pretende, y que, en todos estos años en el aula he aprendido a mirar pero que aún me faltaba mucho, y confirmé que el aula es impredecible, inesperada, e inacabable, y entendí que afinar la mirada, observar más de cerca y detenerse en los detalles más insignificantes es lo único que nos permite entender lo que realmente sucede en el aula. Entendí que con ese solo registro pude recuperar muchos aspectos para analizar, la idea de realizar otros más adelante fue desechada, quedó en el tintero para otra investigación.

Formación docente, la práctica en el aula, maestro en formación y el oficio de ser maestro finalmente fueron los conceptos que le dieron forma y rumbo a esta investigación. Pero no fue tan simple, revisar cada uno de estos planteamientos a

través de los distintos teóricos que los abordan fue un arduo trabajo, sobre todo porque cuando estamos iniciando nos encontramos ante una cantidad de autores y de textos, que ese es también un gran reto. Uno está ávido de leer y revisar todo lo que más pueda del tema en cuestión, y eso también nos lleva a un lugar difícil, tener tanta información también confunde y pone en crisis, de pronto pareciera que todo debe ser incluido, pero debemos pasar por ahí para lograr seleccionar y decidir con qué autores nos quedaremos. Pero eso solo se logra con el avance de la investigación.

El oficio de ser maestro

Las Escuelas Normales y la formación de maestros han estado en crisis ya desde hace algún tiempo, podríamos decir que se acentúa a partir de la incorporación a nivel superior en el plan 84, por la manera en que se da esta transición, y que tuvieron que arribar al nuevo plan con distintos objetivos y alumnos egresados de nivel bachillerato, sin una reestructuración cuidada tanto en el plan como en los perfiles de los docentes formadores, que estaban familiarizados con el plan anterior (1970). Sin embargo, así se continuó con el nuevo plan y con los nuevos alumnos.

La exigencia es continua para las Escuelas Normales, formar maestros para que atiendan y resuelvan lo que demandan las nuevas generaciones, y esto nos ha puesto en el ojo del huracán una y otra vez. Cada vez más los maestros que egresan de la BENM tienen más dificultades para acceder a los espacios docentes, debido en gran parte por las reformas educativas sobre el ingreso y permanencia al servicio social docente; por otro lado, la realidad educativa del día a día en las aulas exige de sujetos con imaginación, con creatividad y con pensamiento crítico, lo que muy posiblemente no se logra en los cuatro años de formación, por lo que son más cuestionados y criticados por la opinión pública y ciertos ámbitos académicos en la educación superior, y quizá lo más grave es que los formadores estamos conscientes de esta situación, en parte real, tienen más carencias y menos posibilidades de responder a las exigencias sociales y educativas de las generaciones actuales debido a que socialmente el mundo y la realidad se

convulsionan cada vez más, haciendo de la realidad educativa y social más compleja en su comprensión y transformación. Todo se ha complicado mucho. Sin embargo, no todo está perdido. Los resultados de esta investigación que consideró sujetos de todos los grados; de nuevo ingreso, de segundo y tercer año y de cuarto año, lo que me atrevo a decir que contempla una perspectiva completa de la población, recupero algunos aspectos que me parecieron relevantes.

En lo que se refiere a lo que los maestros en formación consideran tener para enfrentar el aula encontramos opiniones diversas, quienes por un lado consideran que la normal les ha dado todo o casi todo, otros que es necesario buscar un equilibrio entre lo que les da la BENM y lo que como maestros en formación tienen la responsabilidad de aprender. Cabe anotar que esta percepción tiende a cambiar cuando están ya frente a grupo, si consideramos que la opinión generalizada de los maestros en servicio es de carencias y de falta de herramientas para resolver el día a día en las aulas.

¿Qué pasa en ese transitar por las aulas, dónde no todos mantienen el interés y la pasión por ser maestros?, es un tema que se queda pendiente porque hasta ahora puedo tener solo aproximaciones; de inicio el burocratismo que acosa a los maestros de educación primaria que les está pidiendo de manera continua trámites administrativos, informes y reportes que quitan tiempo y energía, las nuevas estructuras de la normatividad que limitan al maestro y las maneras de estar en el aula, podríamos decir que no puede ser tan libre de actuar de una o de otra manera, porque las normas son estrictas y hay una estructura que exige que todo sea reportado, y por supuesto nuestros niños que están llenos de internet y de información siempre conectados y en un ambiente lleno de destellos y flashazos, se vuelve difícil llamar su atención, pero si se puede aunque no es nada fácil. Estas son solo algunas situaciones que puedo mirar, pero indudablemente habrá otras circunstancias que con el paso del tiempo van poniendo al maestro de educación primaria en otro lugar y la perspectiva de ser maestro le va cambiando,

Afortunadamente sabemos que no todo es así, que aún con esta escenografía, hay maestros que se dedican, que buscan alternativas y que tienen un gran compromiso con sus alumnos y con la educación en nuestro país.

Acerca del currículo, es decir con relación al plan de estudios y a los contenidos que se revisan en la BENM, refieren también varias percepciones. Nombran algunas asignaturas de manera específica como apoyos importantes en el trabajo del aula, como Alfabetización Inicial, y otras con grandes vacíos como Geografía o Filosofía, de tal manera que podemos decir seguimos con carencias y limitaciones lo que se refiere a los contenidos y la manera en que se imparten, pero principalmente las percepciones tienen que ver con la utilidad y el respaldo que puedan tener cuando se enfrentan a los problemas en el aula, es a partir de esa necesidad que demandan más o menos contenidos de las asignaturas del plan de estudios.

La percepción que da cuenta de la mirada de los estudiantes en torno a la formación en la BENM, el currículo, los trayectos formativos, así como los perfiles y las estrategias utilizadas por los docentes formadores, también surgen varios hallazgos. Consideran que no todos tienen las habilidades ni los conocimientos para estar frente a un grupo de maestros en formación, algunos aportan recursos importantes para estar en el aula, pero otros no cumplen su tarea como formadores, incluso manifiestan molestia de por qué algunos maestros están ahí, si solo van a contar su vida o a que ellos expongan la clase, entre otras cosas. Pero también expresan su admiración y respeto por los que tienen compromiso y dan el acompañamiento adecuado en muchos de los aspectos, sobre todo en el proceso de las jornadas de práctica, antes durante y después.

Aunque este panorama no es exclusivo de la BENM, ya que los perfiles de los docentes en Educación Superior son cuestionables por distintas razones académicas, políticas y de gestión de la institución de la que se trate.

Pero es preocupante y requiere detenernos a mirar, qué tipo de maestros somos en la BENM y cómo estamos formando, un tema muy extenso y difícil de discutir en

pocas líneas, pero este panorama me permite tener elementos para poder compartir en su momento con mis compañeros quienes tengan interés estas inquietudes y poder dialogar al respecto para tratar de buscar otras maneras de resolver en lo sumo posible las demandas y necesidades de nuestros alumnos. Pero entonces ¿cuál es el oficio de ser maestro?

De acuerdo con esta investigación se puede decir que el oficio de ser maestro nace con el deseo de una profesión en la docencia, con dudas y conflictos que forman parte de ese hacer. Inicia con una de las tramas; el papel del currículum que determina lo instituido tiene un lugar importante, pero también figura lo instituyente, lo que no está escrito incluso que no alcanza a mirar y que contribuye a su hacer en el aula, donde el lugar que ocupa la práctica es fundamental para que logren avanzar en su formación. Van agregando circunstancias que de a poco se convierten en saberes; como encontrar el equilibrio entre la teoría y la práctica o a tomar decisiones entre la didáctica y la pedagogía para dar la respuesta más adecuada ante la efervescencia de un aula de educación primaria y a los niños, ni qué decir de ellos, su lugar es primordial en este transcurso. Llegamos a la experiencia, que es para los maestros en formación un beneficio sobre otras profesiones, ellos la van abrevando desde que son estudiantes, no tienen que esperar a concluir la licenciatura, su estar en el aula les va dando experiencia y saberes. Y en este mismo espacio tienen también la oportunidad de ser aprendices y enseñantes una dualidad a veces complicada, pero que les da recursos para conducirse en ambos escenarios. Y desde cómo se piensan maestros en un futuro hasta la necesaria reflexión de su práctica, de su recorrido de sus aprendizajes. Algo más que consideran determinante es saberse y ser humanos, un maestro debe ser sensible a esta condición.

El oficio de ser maestro es la manera, el espacio el lugar donde construyen un saber práctico en el cual los conocimientos que desarrollan, que adquieren que construyen en el aula durante los trayectos formativos de alguna manera les permiten concebir la realidad educativa en el aula de la escuela como un fenómeno en el cual logran

mirar, logran escuchar de alguna manera van construyendo quizás someras reflexiones, pero en esas reflexiones va plasmada su deseo de querer cambiar su intención de que los niños logren otros procesos de aprendizaje y donde ellos de alguna manera se descubren maestros porque no es tanto el conocimiento que puedan poseer, sino cómo en el terreno de lo práctico, ellos resuelven, dan cuenta elaboran, modifican, se confunden, improvisan y más. Entonces ese saber práctico tiene que ver con la conjunción de la práctica y la teoría y solo ellos los profesores que de alguna manera miran el aula como un espacio de aprendizaje tanto para ellos como para los niños o los estudiantes logran construir resignificar, dale sentido al oficio de ser maestro.

Ser maestro entonces implica a más de la formación curricular, tener voluntad, tener la confianza y de alguna manera tejer saberes junto con los niños, eso sería el oficio de ser maestro, que a veces se logra y a veces no se logra.

Porque algunos estudiantes que se forman para maestros por ejemplo no dan cuenta del sentido que tiene la planeación como una representación del actuar en el aula, sino como algo que tienen que cumplir, entonces cuando están sometidos a esta condición que cabe anotar que a veces es la perspectiva de quienes formamos, entonces no logran mirar los procesos de aprendizaje de los niños. Pero cuando se dan la oportunidad de aprovechar la horizontalidad del tiempo, o de la planeación se dan cuenta que cada momento puede modificarse y van actuando de acuerdo al contexto, a las circunstancias a los acontecimientos a los intereses de los niños y ahí en donde ocurren los aprendizajes cuando los profesores construyen a partir de un vínculo afectivo un vínculo pedagógico y justo eso que construyen lo recuperan, lo reflexionan y lo incorporan como parte de su vida para saber qué hacer a cada momento, a cada sobresalto a cada descubrimiento y recuperan la curiosidad junto con los niños para convertir el aula en un escenario de comunicación, un escenario donde construyen proyectos, donde generan actividades, donde son solo ellos; maestro y alumnos en un horizonte de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Clandinin, M. & Conelly, D.J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. "Relatos de experiencia e investigación narrativa"*. Laertes.
- Caminolli, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camus, A. (2010). *El hombre rebelde*. Alianza.
- Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y y la formación de los sujetos en la educación. En M. G. Corenstein, *Saberes, Sujetos y alternativas pedagogicas* (págs. 41-59). México: UNAM, CONACYT, NEWTON.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista de Educación y Pedagogía*, 44.
- Latapí, P. (18 de enero de 2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Obtenido de https://gobiernodeguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/como_aprenden_maestros_latapi.pdf
- Levinas, E. (2011). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo Veintiuno Editore.
- Civera, A. (2013). *La Escuela como opción de vida*. Toluca de Lerdo. Estado de México: Fondo Editorial Estado de México.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Chona, J. (2016). *Voces de la experiencia: una aproximación narrativa al Saber Ser de maestros en espacios de autoformación*. Tesis Doctorado en Pedagogía UNAM.

- Chona, J. (2020). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. AEFCM-DGENAM SEP.
- Contreras, D. (2013). el saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 125-136.
- Contreras, J. &. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 125-136.
- Cortés, O. (2020). *Cimientos de ecos: la creación del edificio de la escuela Nacional de maestros (1947)*. México: DGENAM.
- Corzo, J. C. (2004). *El arte de formar y la artesanía del saber*. Sep-Promep-Plaza y Valdés.
- Aibar, J. & Cortés F. (et. al). (2013). *El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales*. FLACSO
- Alliud, A. (2011). *Los gajes del oficio*. Aique.
- Alliud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Revista de historia y memoria de la educación*, 1. Universidad de Buenos Aires. <https://doi.org/10.2594.45/6h6m8e.0.19.9270.1551.3152704>, 319-349.
- Abarca, A. B. (S/a) (mimeo). La práctica docente en la formación.
- Anzaldúa, E & Ramírez. B. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. UAM Azcapotzalco.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. Fondo de Cultura Económica.

- Arnaus, R. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. "Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en la investigación etnográfica"*. Laertes.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*. México: CIDE. Obtenido de <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/vq27zn60p?locale=es>
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Los espacios del anonimato*. Gedisa.
- Barroso, R. (2011). *La educación normal en México: Una aproximación a partir del análisis de los planes de estudio y de la realidad de los actores*.
- Barthes, R. (2002). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Baschet, J. (2018). *¡Rebeldía, resistencia y autonomía! La experiencia zapatista. : Ediciones Eón*. EdicionesEón.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus.
- Bolivar, A & Domingo, J & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bolivar, A. (6 de Noviembre de 2020). *¿De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Anagrama.

- Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivo de ciencias de la educación*.
- Davini, M. C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delgado R & Primero R. (2000). *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. UPN - Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.
- Delory, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. CLACSO-UABA.
- Díaz, R. (2006). *Ensayos en Antropología crítica*. UAM-Juan Pablos.
- Dorothy, C. (2001). *Cómo aprenden los niños*. SEP - FCE.
- Ducoing, P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. ISUE-UNAM.
- F M Connelly & J Clandini. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. "Relatos de experiencia en investigación narrativa"*. Laertes.
- Falsafi, L. y. (2011). *La construcción de la identidad del aprendiz: coordinadas espacio-temporales. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords), La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilizada y límites. Consultado en <http://www.psyed.edu.es/grintie>*. Narcea.
- Ferrari, N. (22 de agosto de 2018). *Circunstancia y vocación: apuntes de Ortega para una biografía. Anuario Filosófico, 42(3), 601-612.*
<https://doi.org/10.15581/009.42.29192>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. UNAM - Paidós Educador.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades Educativas.

- Franco, M. H. (2021). La formación también es construcción científica. *Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(18), 55-61.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/issue/archive>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S A.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica Docente*. Octaedro.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Verdad y método II*. Ediciones sígueme Salamanca.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (2003). *Cultura e identidad*. En *Diplomado de Gestión Cultural, Antología de Lecturas II. La cultura en su contexto actual*. CONACULTA.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Grao.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea S.A.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formación*. Narcea.

- Huaman. (2006). *Claves de la deconstrucción*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. Cinvestav.
- Marina, J. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Anagrama.
- Martínez, M. M. (2005). *El significado de la práctica docente en el trabajo cotidiano ante la Reforma Integral de Educación Media superior dentro de la Escuela preparatoria Oficia Anexa a la Normal de Texcoco*.
- Medina, A. (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación.
- Mejía, J. (2022). *Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones desde abajo.
- Mercado, R. (2002). *El carácter dialógico de los saberes docentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, 149-157*.
- Moreno, G. (2015). La construcción conceptual en el desempeño del pedagogo.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nieva Chaves, J. A. (2016). Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente [seriada en línea], 8 (4). <http://rus.ucf.edu.cu>. *Revista Universidad y Sociedad*, 14-21.
- Nieva, C. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 14-21.

- Olmos & Martínez. (2003). *Identidad Narrativa: recuperando las voces de adolescentes y docentes. Bases Teóricas y metodológicas*. FES Zaragoza UNAM.
- Passegi & Souza. (2010). *Narrativas, autobiografías y educación*. Clacso.
- Perez, A. (2004). *La cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Morata.
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Perus, F. (2012). *Juan Rulfo, el arte de narrar*. UNAM.
- Ponce, R. P. (2006). *LA significación de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Reséndiz, R. (2015). Biografía: proceso y nudos teórico.metodológicos. En T. M. L., *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 127-158). Colegio de México.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI- Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1999). *Histroia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2009). *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a oa acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2012). *Escritos y conferencias 2*. Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela, el lugar del trabajo docente*. DIE Cinvestav.
- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept.* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Sacristán, J. Gimeno & Pérez, Gómez A.I. (1998). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata.
- Sacristán, G. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Sacristán, G. (2007). Ediciones Morata.
- Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Ediciones Morata.
- Santoni, R. A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. CESU-UNAM.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Shön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
- Skliar. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño Dávila.
- Skliar, C. (2002). *Educación y Sociedad, año XXIII, No.79. Agosto/2002*.
- Suárez, D. (2022). *Formar docentes en los profesorados universitarios en FFyL*. Facultad de Filosofía y letras. Colección Saberes.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). "Documentación narrativa en experiencias pedagógicas", en: *Revista Nodos y Nudos, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A.
- Tezanos, A. d. (2007). Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad, 7-26*.

Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books. S. A.

Vigotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo.

Vigotsky, L. (s/f). *La imaginación y el arte de la infancia*.
<http://www.scribd.com/people/view/3502992-jorge>.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Zambrano, M. (2011). *Notas sobre el método*. Tecnos.

ANEXOS

Entrevistas

Cintha 7º Semestre, Febrero del 2020

Relatos autobiográficos

Autobiografía. Claudia 7º Semestre Julio 2017

Cartas (historias de vida) en la narrativa

Ruudek, Carta a un maestro en formación, julio 2015

Relatos Prácticas Profesionales

Alan M, Primera Jornada de Práctica, 2019

Eduardo, Qué es ser normalista, septiembre 2012

Entrevistadora: MGCS Entrevistado: Cinthya Arenas Semestre 7°	Lugar: Cafetería gran Premio Fecha: 4 de febrero 2020	Duración: 3 horas
--	--	--------------------------

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis → Tramas de significación²⁰	Referentes teóricos
1. ¿Qué tipo de decisiones tuvo que tomar para estudiar en la BENM?, ¿qué opinas de la formación de maestros en las escuelas normales?	<p>Bueno como primera decisión fue dejar la educación privada, porque llego a una Universidad que pertenece a los hermanos lasallistas, en donde hice toda mi formación inicial, y me doy cuenta que ser maestro <u>no es superficial</u> como en esas universidades muchas veces se dan las relaciones, creo que buscaba una <u>parte más humana</u> y fuera como de esta situación socioeconómica que se da en las escuelas privadas, entonces comparto estas inquietudes con el entonces director de mi preparatoria, y él me recomienda <u>ingresar a la normal</u>, él me recomendaba entrar a la normal superior, y yo dije no, yo quiero ser maestra de primaria y es como investigo y llego a la normal.</p> <p>Yo creo <u>que desde chiquita me nacía como mucho interés, pero cuando estuve en la preparatoria</u>, formé parte del grupo de misiones de mi escuela, entonces parte de lo que teníamos que</p>	<p>Intereses, comunidad en Hidalgo, enseñar a leer y escribir a las comunidades</p> <p>Una mirada retrospectiva de la decisión tomada desde la infancia</p>	<p>Mirarse a sí mismo/<i>Y me hice maestro, una mirada desde el maestro en formación</i></p>	<p>El maestro se hace desde su saber-se, una construcción colectiva y dialógicamente. (Paulo Freire).</p> <p>Descubrirse otro (Ricoeur)</p>

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>hacer era ir a una <u>comunidad</u> en la sierra de Hidalgo y se iba como a evangelizar, porque iba de una escuela católica pero parte de eso muchas veces teníamos que enseñar a los niños a leer y a escribir, porque muchas veces no llegaba el profesor de la comunidad central, a estas pequeñas comunidades, porque tenías que caminar muchísimo, pasar muchísimo por la sierra, y no llegaban los maestros entonces llegábamos nosotros como personas de afuera de la comunidad, <u>y nos decían enseñame a leer,</u> porque yo quiero apoyar a mis papás a hacer trámites, porque muchas veces no saben leer y por es o no los aceptan y entonces dije ah, <u>hace falta más personas que se dediquen a esto y si bien y si bien yo ya tenía como ese interés</u> creo que ahí fue <u>cuando dije a esto quiero dedicarme ,contribuir un poquito a partir de mis acciones.</u></p> <p>Un <u>acercamiento muy humano</u>, muy diferente al que yo había vivido en cualquier otra escuela ¿no?, creo que en esa escuela como que improvisaban, a esa que íbamos una vez al año, es lo que me hizo decir, esto es lo que quiero.</p> <p>Formación de maestros en las escuelas normales</p> <p>Creo que es muy diferente a que te formarás en cualquier otra universidad, porque <u>la normal no sólo te prepara en lo académico, sino también en lo humano</u>, te enseña a <u>convivir</u> con personas muy iguales y muy diferentes a ti, y creo que las relaciones que se dan dentro de la normal entre alumnos y maestros son muy fuertes, las <u>asignaturas</u> que te dan son como esta parte del apoyo extra a la formación.</p>	<p>El contexto como referencia en el trayecto de formación</p> <p>El maestro como ser humano</p>	<p>La decisión de ser maestro/maestra: <i>el contexto</i></p> <p>La decisión de ser maestro/maestra: <i>lo humano como referencia</i></p> <p><i>En el horizonte de la formación humana</i></p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
<p>2. ¿Desde tu experiencia, ¿qué significa para ti el trabajo docente?, ¿desde tu estancia en la BENM, ¿qué representa para tí ser un maestro en formación?</p>	<p>Para mí es algo muy complejo, porque no solamente entrar al salón y decirle a los niños que se callen, y empezar a recitar la información que tú estudiaste, sino, creo que va desde tu persona, tus hábitos, tu forma de hablar, tu forma de relacionarte, tu forma de... también tomar en cuenta a los niños, creo que el <u>trabajo docente va más allá de lo teórico</u>, y creo que <u>no terminas de formarte nunca</u>, no terminas nunca de decir ah ya estoy haciendo un trabajo perfecto, creo que todo el tiempo aprendes cosas nuevas, <u>pero sobre todo creo que es en la práctica</u>, digo si te sirven los referentes teóricos, pero cuando llegas a un grupo, te enfrentas a un grupo, muchas veces estos referentes se te borran y tú dices, ahora qué hago, no? <u>Son niños de verdad, en condiciones de verdad, pues tengo que saber manejar todo lo que sé.</u></p> <p>Factores, creo que la <u>principal saber relacionarte</u>, no solo con personas de tu edad, no solo con los adultos, sino también con los niños, porque una buena relación es lo que te ayuda a avanzar en el día a día, y una segunda sería la voz, <u>la mejor herramienta es la voz, saber jugar con tu voz, que tu voz no suene autoritaria, en un salón de clases</u>, por ejemplo, utilizar un tono amable cuando se necesite, y no sé, contar un cuento y darle vida a esas letras, creo que es lo más importante, la voz y el saber relacionarte.</p> <p>Maestro en formación, <u>un desafío muy muy grande</u>, digo desde el principio el mismo ritmo de trabajo te hace la presión de si estás en formación, pero tienes una responsabilidad creo que eso es</p>	<p>La práctica permite descubrir y reconocer aspectos tanto desde lo profesional como de manera personal</p> <p>Lograr mirarse como un maestro incompleto que siempre requiere seguir transformándose</p> <p>El contacto con la realidad del aula les permite mirar desde otra perspectiva, sus conceptos, enseñar toma otro sentido, modifica sus percepciones en cada momento de interacción en el aula, y van descubriendo aspectos que de a poco los van incorporando a su ser maestro</p>	<p>La formación/Intersubjetividad y formación</p> <p>Mirarse a sí mismo/Y <i>me hice maestro, una mirada desde el maestro en formación</i></p> <p>La formación/Intersubjetividad y formación</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>muy importante, que <u>sabes que es una responsabilidad que tienes, porque, aunque llegas a practicar y no es tu grupo, sabes que tienes que formar parte del transcurso del ciclo escolar.</u> Pero también es complicado, el llegar a lo mejor a una escuela, <u>tú te sabes inexperto, pero muchas veces se te cierran las puertas,</u> dicen ah es el maestro en formación, entonces él que pase lista, él no está preparado para dar clases, y entonces es lo que <u>hace falta un buen acompañamiento, y no siempre lo tenemos.</u></p> <p><i>Cómo definirías un maestro en formación, <u>una persona inexperta con ganas de innovar, siempre, aunque no tenemos la experiencia de mundo, siempre buscamos algo nuevo, es decir, yo también soy nuevo aquí, y puedo hacer cosas más creativas, a lo mejor aprovechar más...</u></i> También es como que no soy responsable totalmente pero también contribuyo a, como esta experimentación.</p> <p>Como maestro en formación, antes de perfeccionar tus habilidades o lograr una competencia, lo prioritario <u>es el <u>saberte maestro creación de identidad, estoy en proceso de, de ahí parte que tú te comprometes, y de ahí tomes responsabilidad sobre tu formación</u></u> y creo que de ahí deviene el que hagas tu trabajo con ética, tus prácticas con ética, o tu parte como estudiante con ética, porque hay muchas cosas que no le puedes exigir a un niño que si tu no lo haces, creo que <u>tener esa identidad de soy o voy a ser maestro, me compromete a,</u> y de ahí viene la ética, el desarrollar tus habilidades, mejorar tus puntos débiles y en buscar como más oportunidades, yo lo tomo como lo principal; la identidad</p>	<p>La práctica es un proceso que va del miedo a la certeza</p> <p>La práctica pone al maestro en formación en un lugar complicado, como “ayudante”</p> <p>La práctica deja a los maestros en formación en desventaja, no son vistos como pares por los maestros titulares.</p> <p>La importancia de la identidad como maestro en formación, saberse maestro</p>	<p>El temor como metáfora de aprendizaje en la docencia/ <i>De inseguridades y momentos de tensión en el aula</i></p> <p>Enseñar a enseñar /Ser aprendiz, un aprendizaje permanente</p> <p>La decisión de ser maestro, maestra</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
<p>3. ¿De qué manera contribuyen en tu formación como maestro, las prácticas profesionales y la estancia en la escuela primaria?</p>	<p>Yo creo que <u>las prácticas son la columna vertebral en la formación</u>, el enfrentarte al grupo, desde la observación en primer semestre, por ejemplo, pues te da una visión totalmente diferente, porque no es lo mismo ser alumno y ver un profesor, a empezar a incursionar como profesor, ¿no?, creo que sin prácticas no <u>podríamos probar, como probar a que sabe dar clases, que es lo que significa, a qué sabe dar clases</u>, probar a qué sabe prepararte para dar clases, o hacer una lista, una simple lista de asistencia, no enfrentarte a algo desconocido, creo que te <u>va dando esa pauta, te va dando un ritmo</u> de... no sé primer semestre de observar a cuarto que ya no sólo tienes que observar, sino que también tienes que llevar un registro, también tienes que hacer una planeación, tienes que prepararte, es periódico ¿no? Y cada... por ejemplo, <u>cada semestre va aumentando pues la responsabilidad, la dificultad</u>, para llegar a un octavo y decir, ah bueno no soy experto, pero si ya tengo suficientes herramientas para enfrentarme a un grupo.</p> <p>Sin ser profesional, ¿es como la receta para un pastel no?, vas a ir metiendo los ingredientes que se necesitan para lograr un pastel, que a la mejor no va a ser perfecto, pero va a ser un pastel.</p> <p><i>Qué tipo de saberes que te permiten interactuar más y actuar, resolver, y tener las intervenciones adecuadas en el aula.</i></p> <p>Una de las principales es la <u>observación y el análisis</u> de lo que uno ve, ¿porque esto te permite todo no?, desde un diagnóstico hasta decir, ah, esto les está aburriendo no estoy dando una</p>	<p>El contacto con la realidad del aula les permite mirar desde otra perspectiva, sus conceptos, enseñar toma otro sentido, modifica sus percepciones en cada momento de interacción en el aula, y van descubriendo aspectos que de a poco los van incorporando a su ser maestro.</p> <p>La importancia del trayecto de práctica para la estancia en el aula</p> <p>El contacto con la realidad del aula les permite mirar desde otra perspectiva, sus conceptos, enseñar toma</p>	<p>La formación/<i>Intersubjetividad y formación</i></p> <p>La práctica/<i>El saber práctico, una construcción del saber pedagógico</i></p> <p>Trayectos formativos/De creencias, currículo y docencia, una interpretación</p> <p>La formación/<i>Intersubjetividad y formación</i></p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>buena clase, otra sería, no sé, el control de tu voz, cuando sí gritar, cuando no gritar, ¿no? Cuando sí alzar la voz que es muy diferente a gritar, o cuando, pues bajarla, llegar tono normal.</p> <p>Otra cuestión pues creo que es <u>utilizar los sentidos globalmente</u>, el no prestar atención a lo mejor a una plática, sin dejar de observar al grupo o no voy a estar hablando, ¿sin dejar de ver a fulanito que ya está en el fondo del salón hablando no?</p> <p>También eh, pues el <u>control de grupo yo creo que es fundamental</u> para las clases, el a lo mejor, saber llamar la atención de los niños para que no se te salgan del camino, marcarles, darle seguimiento al día a día, <u>saber, bueno hoy no me sirvió esto, pero puedo corregirlo</u>, y pues también <u>poner en práctica lo que vas aprendiendo</u>, ya sea desde teorías del desarrollo del niño, hasta <u>qué es la contaminación</u>, saber pasarlo de palabras al lenguaje que los niños entiendan creo que eso también es fundamental, todo eso que tu investigas, dárselos ¿no?, que ellos entiendan, y pues también la capacidad de sorprenderse ¿no?, <u>los niños nunca dejar de sorprendernos</u>. Creo que es importante darle la <u>importancia que merecen</u>, a eso que ellos preguntan, a eso que <u>ellos saben</u>, creo que muchas veces nos enseñan más ellos a nosotros.</p> <p><i>Qué importancia tiene para ti las interacciones en la escuela primaria y para tu formación</i></p> <p>En general <u>con todos los actores</u>, yo creo que son muy importantes, porque no siempre son interacciones positivas ¿no? nunca falta el director que a lo mejor hace menos tu trabajo o que</p>	<p>otro sentido, modifica sus percepciones en cada momento de interacción en el aula, y van descubriendo aspectos que de a poco los van incorporando a su ser maestro.</p> <p>Escuchar a los niños, aprender a mirar, a hacer contacto para identificar qué requieren y en qué momento</p>	<p><i>La práctica/ El saber práctico, una construcción del saber pedagógico</i></p> <p>Un descubrirse en la mirada del otro. El lugar de los niños en la formación de maestros</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>no deja trabajar, o el maestro titular, pero creo lo que lo que más te enseñan es a consensar, a tomar acuerdos, a negociar, y a, creo que la palabra es, no sé, no encuentro una palabra, pero creo que sería no... <u>te ayudan a no dejar de lado tus objetivos, tus intereses, pero también buscar la manera de llevarlos a cabo</u>, no porque puede haber trabas o puede haber puertas abiertas, pero pues uno tiene que saber cómo aprovechar eso ¿no?, porque pues vienen a lo mejor el desinterés de los niños, la mamá que no le gusta cómo trabajas, pues tienes que llegar a un consenso, buscar qué puedes hacer, que está en tus posibilidades, y también como pues de cierta manera darle gusto a cada uno de ellos.</p> <p><i>Necesitas agregar algo en relación con los saberes a la intervención, al aprendizaje y a la interacción</i></p> <p>Pues es que yo creo que todo eso es una red creo que todo en algún momento se conecta, y si uno de esos factores está mal, si no llevas buena relación, <u>si tu intervención no es la correcta, si no te documentas lo suficiente no va a funcionar</u>, vas a estar mal en la escuela, o sea creo que si uno de esos factores no lo fortaleces, van a estropear a lo mejor tu avance ¿no?, o van a opacar lo que tú estás haciendo, si no están en armonía si no los nutres en armonía, no va a haber como un camino seguro, un camino firme.</p>	<p>La práctica como una posibilidad de mirar la escuela en su dinámica real de convivencia, como son las relaciones entre directivos, docentes, padres de familia y el impacto que tiene en el trabajo con los niños.</p> <p>El contacto con la realidad del aula les permite mirar desde otra perspectiva, sus conceptos, enseñar toma otro sentido, modifica sus percepciones en cada momento de interacción en el aula, y van descubriendo aspectos que de a poco los van incorporando a su ser maestro.</p> <p>La práctica permite al maestro en formación, mirarse como maestro en el aula real y reconocer sus debilidades y hacia donde debe ir su transformación</p>	<p>Gestión educativa/De intenciones: currículo, transferencia y práctica</p> <p>La formación/Intersubjetividad y formación</p> <p>La práctica/El saber práctico, una construcción del saber pedagógico</p> <p>Descubrirse otro/Ser maestro, un descubrirse en la mirada del otro</p>	
4. ¿Qué experiencias has generado con el encuentro con la práctica (entendida	Pues creo que es <u>una experiencia muy agridulce</u> , je je je, porque hay veces te desanima mucho, hay veces que te quedas pensando es esto lo que quiero hacer o lo que puedo hacer y otras	La práctica como un espacio que permite al maestro en formación experimentar temores e inseguridades,	Inseguridad/De <i>inseguridades y momentos de tensión en el aula</i>	Los temblores del oficio (Zambrano)

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➔ Tramas de significación²⁰	Referentes teóricos
<p>como el conjunto de interacciones con el saber, los niños, padres de familia, maestros, directivos y cultura escolar) a lo largo de tu trayectoria formativa en la BENM?</p>	<p>te gratifica mucho, ¿si lo estoy haciendo bien?, si mis esfuerzos vale la pena, porque también muchas veces tanto la normal como la primaria te pone el pie y de ti depende dar un esfuerzo mayor y decir, <u>bueno no era un obstáculo, era un impulso</u>, o decir, no, ya no quiero, y en vez de documentarme o explotar mis capacidades, lo dejo ahí, entonces creo que es una experiencia muy agrídulce, <u>pero también siempre al final es reconfortante el saber que estás en el lugar correcto y estás haciendo lo correcto</u> y que te tienes que esforzar a lo mejor <u>en investigar más, en pulir tus habilidades, en mejorar tu forma de relacionarte con todos los actores, pero pues siempre tratar de avanzar.</u></p> <p><i>Aspectos específicos en relación con cada uno de los puntos que mencionaste</i></p> <p>Con los directivos la experiencia que siempre me queda después de cada jornada de práctica, <u>es saber negociar y saber defenderte no defenderte como persona, sino defender tu trabajo, pues con bastante sustento, porque es lo que buscan los directores, que estés dentro de la norma y estés contribuyendo.</u></p> <p>Con los padres de familia, realmente no he tenido tanta interacción, ha sido muy reservada, porque se manejan más hacia el titular ¿no? Maestro en formación es como asistente de, muchas veces, entonces no he tenido como una gran interacción, a lo mejor hasta esta última primaria, en la que los papás toman más en cuenta el trabajo dentro de la cotidianidad de la primaria. Con titulares pues es muy diversa, muy... <u>siempre aprendes algo de ellos, algo nuevo, negociar tu trabajo en el aula, al final siempre te enseñan algo nuevo, siempre aprendes de ellos, qué hacer o</u></p>	<p>pero también posibilidades de reflexión y de recuperación de saberes.</p> <p>La práctica permite poner en juego los conocimientos de las asignaturas y llevar a la reflexión para seleccionar nuevas maneras y estrategias del trabajo en el aula, que den mejores resultados.</p> <p>El impacto con directivos, maestros titulares, padres de familia durante la estancia en la escuela primaria</p> <p>La práctica permite mirar modelos, que apoyen el proceso de formación</p>	<p>La experiencia/ Experiencia, vivencia y memoria</p> <p>Transferencia del conocimiento/De intenciones: currículo, transferencia y práctica</p> <p>Gestión educativa/De intenciones: currículo, transferencia y práctica</p> <p>La experiencia, una vivencia en las aulas/Vivir el aula</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p><u>qué no hacer, o también negociar su trabajo en el aula, porque al fin y al cabo ellos son los responsables de grupo</u>, y lo más que dices, es que son recelosos con sus grupos, <u>el que llegue un maestro en formación muchas veces no es de su agrado, muchas veces es impuesto que creo es algo que he visto mayormente</u> y tal vez por lo cual no siempre están a gusto con nosotros. Pero pues es siempre tratar de darle gusto al titular para que te permita seguir trabajando, entonces creo que es mucho de eso.</p> <p><i>Si tienes identificado saberes específicos que hayas obtenido a lo largo de tu trayecto de formación después de haber estado en varias escuelas.</i></p> <p>Pues creo que sí, algo que todos, todos los maestros te dicen es que tú no puedes tomar decisiones sin antes preguntarle a tu titular, a tu director y a tu maestro de práctica, <u>creo que algo también muy importante es la gestión, el saber qué tanto puedes hacer con lo que tienes, y yo creo que el trabajo colaborativo</u>, ha sido uno de los más significativos, y que pues al final del día siempre busco llevarlo al aula, porque tiene mucho de mucho, mucho de saberes, mucho de valores, mucho de responsabilidades, tanto como maestro, como alumno. Creo que, en cuanto <u>a los directivos, lo que más me quedó grabado de los primeros semestres, pues es la normatividad</u> y creo que es bajo lo que siempre trato de actuar para no tener problemas en la escuela, es como el principal respaldo.</p>	<p>La importancia de la comunicación con el maestro titular, el referente directo para conocer los problemas reales del aula y sus maneras de resolver.</p> <p>Trabajo colaborativo, valores</p>	<p>Enseñar a enseñar/ Ser aprendiz, un aprendizaje permanente</p> <p>Las tensiones/De intenciones: currículo, transferencia y práctica</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis → Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
<p>5. ¿Cuál es la vinculación que estableces entre los contenidos teóricos de las asignaturas y el desempeño en la práctica profesional?</p>	<p>Pues es que yo siento que de las asignaturas a lo largo de la normal <u>muchas ya al último son como de relleno, como que las estiran más de lo normal</u>, y no les dan peso a muchas otras que nos ayudarían más, por ejemplo, lo que tiene que ver con las artes, muchas veces los profesores <u>nos podrían brindar más estrategias, que pueden... que pueden ser flexibles, que las puedes utilizar tanto en español como en geografía, pero no se les da tanto peso, no se les da tanto tiempo</u>.</p> <p>Como por ejemplo geografía que nos toca dos años, <u>y que al final es seguir exponiendo lo mismo que expusiste hace dos semestres</u>. No sé, creo que hace falta un poco más de atención a buscar qué tipo de materiales podemos hacer, cómo hacerlos más llamativos, más prácticos, que muchas veces eso falta porque te dicen la asignatura de matemáticas no es para que aprendas matemáticas, sino para que aprendas estrategias, y al final te enseñan a sumar y a restar igual como si fueras un niño de primaria, entonces no sé, <u>creo que en ese aspecto la malla curricular a mí no me ha terminado de convencer</u>. Estirar materias hasta séptimo semestre que pues, ya no tienen razón de ser y abandonar muchas otras.</p> <p><i>¿Cuáles son las asignaturas que tu recuperas más y son más significativas en el trabajo en el aula?</i></p> <p>Yo creo las que tienen que ver <u>con el lenguaje, como alfabetización inicial, o procesos de comunicación, las recupero más, tal vez no tanto por el contenido, sino por las estrategias que nos llevaban a...</u> por ejemplo... con eso tal vez los niños puedan</p>	<p>La práctica permite mirar los vacíos de algunas asignaturas, es decir que no tienen un impacto directo o que no se están impartiendo con un objetivo adecuado</p> <p>La práctica permite poner en juego los conocimientos de las asignaturas y llevar a la reflexión para seleccionar nuevas maneras y estrategias del trabajo en el aula, que den mejores resultados.</p>	<p>La práctica reflexiva/La reflexión un camino del reconocimiento</p> <p>Transferencia del conocimiento/De intenciones: currículo, transferencia y práctica</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>reconocer las letras o con eso tal vez los niños puedan hacer texto, porque no siempre son efectivas, tal vez no que sean 100 efectivas, pero sirven muchísimo, creo que eso en cuanto a las estrategias.</p> <p>Un poco <u>historia, igual por las estrategias que nos daban sobre investigación para niños, sobre eh... fuentes de consulta para niños, qué es lo que más me ha servido y por ejemplo con usted, lo que tenía que ver con estrategias diversas</u>, tanto para trabajos en equipo, tanto para el conocimiento de uno mismo, todas esas estrategias que iban ligadas a libros, a cuentos, a relatos creo que son las que más me han servido en el aula porque al final te muestran como trabajar con los niños y no solo pues el peso teórico.</p> <p><i>Cuales no se recuperan en el aula.</i></p> <p>Yo creo que, por ejemplo, de los primeros semestres, por ejemplo; <u>el sujeto y su formación como docente, claro que te ayudan a lo mejor a crear tu identidad como maestro, pero como tal en el aula no lo siento tan funcional en tu quehacer, te ayudan como en lo personal, pero no el trabajo en el aula</u></p> <p>Hummmm, cuál otra podría ser, pues es que, a mí en lo personal, lo que tiene que ver por ejemplo con Geografía y Matemáticas, pero no por el hecho de las asignaturas, sino porque no te daban estrategias o herramientas para enseñar en el aula, o sea te ponían a revisar planes, que ya lo habías hecho tres años atrás ¿no? Consecutivamente, <u>creo que el enfoque que le dan los maestros no era el adecuado, porque se supone que te iban a</u></p>	<p>La práctica permite mirar los vacíos de algunas asignaturas, es decir que no tienen un impacto directo</p>	<p>La práctica reflexiva/La reflexión un camino del reconocimiento</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>brindar herramientas para la enseñanza de la asignatura, pero se centraban en repasar por quinta vez el plan de estudios. A mí, eso no se me hizo funcional y obviamente es algo que no pongo en práctica en el aula.</p> <p>Por ejemplo, en la de Sujeto, si terminas conociéndote a ti, ¿no? a lo mejor el por qué quisiste ser maestro, por qué te llevó a formarte de esa forma, pero en sí <u>no es algo sustancial, que tu puedas decir, ¡ah!, esto lo puedo aplicar en el aula</u>, para que el niño se conozca, para que se sepa parte de su sociedad, no sé, no es algo tan funcional, para ti sí te sirve, pero como lo llevas, como lo traspasas.</p> <p>¿Cuál es tu opinión entre <u>la relación entre la teoría la práctica</u> que realizas en el aula?</p> <p>Pues yo creo que es... <u>necesaria y complementaria, yo creo que, de nada te sirve documentarte, leer mucho, aprender mucho en lo teórico, si no lo llevas a la práctica, si no lo pones en juego, si no lo manejas, también de nada te sirve tener una práctica, ir a una escuela primaria, si no te documentas, si no sabes un poco a que te vas a enfrentar</u>, a la mejor, que se supone que debería hacer los niños a esa edad, que se supone que no, qué asignaturas llevan, no sé, <u>yo creo que no puede haber una sin la otra</u>, y si hay una sin la otra, muchas veces pues te encuentras con brechas muy difíciles de subsanar, yo, por ejemplo lo he visto con diversos titulares, o simplemente que llevan una carrera fuera de la Normal, que están en las aulas y están muy bien documentados, que son muy buenos para hacer adecuaciones, que son muy buenos para consultar fuentes, y a lo mejor tratar de llevarlas a la práctica, pero</p>	<p>o que no que no se están impartiendo con un objetivo adecuado</p> <p>La práctica permite identificar la importancia de la teoría y cómo recuperarla para el trabajo en el aula</p>	<p>El saber práctico/<i>Una construcción entre la teoría y la práctica</i></p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>no tienen ese seguimiento de acercamiento a las escuelas, previas, a que ya estés como profesional, eh... es más difícil a lo mejor experimentar qué te sirve y qué no te sirve y perfeccionar esas técnicas, entonces creo que <u>es muy importante que vayan entrelazadas.</u></p>	<p>La importancia de la teoría para el trabajo en el aula, la recuperación necesaria de los contenidos teóricos para el desempeño de la práctica, lograr el justo equilibrio entre uno y otro elemento. La importancia de una relación recíproca entre teoría y práctica.</p>		
<p>6. En tu trabajo en el aula, en las interacciones, ¿qué saberes docentes consideras que te has apropiado?, ¿cómo lo has hecho?, y ¿por qué los consideras relevantes?</p>	<p>Creo que uno es mi voz y mi postura, creo que eso lo aprendí mucho, bueno a lo largo del tiempo, en las exposiciones de primer semestre, así te vas a parar frente al grupo, <u>esa imagen es la que quieres dar,</u> creo que lo más significativo fue cuando cursamos teatro, me tocó con el profesor Falconi, es así super estricto; y nos decía por qué caminas cruzando los pies, por ejemplo si vas a caminar hacia enfrente o hacia donde este tu mirada todo tu cuerpo se necesita mover hacia allá; <u>y yo no entendía . pensaba es bien payaso, pero creo que eso si te diriges a un niño y tus manos están por acá y tu vista está por acá, se va al lado contrario,</u> creo que es restarle atención o importancia, entonces eso me ha quedado muy muy claro, porque todos los niños tienen la misma relevancia en el salón ¿no? O si entra el director y un niño, estás atendiendo a un niño, no es restarle importancia a un niño, es terminar que estás haciendo y pasar a otra cosa ¿no? Creo que eso es una de las principales.</p> <p>Otra es.. pues como dije, <u>la observación para mí lo es todo, desde un inicio, desde antes de conocer a los niños, el saber... más o menos identificar qué tipo de zona es, qué relaciones hay, cómo es la escuela, qué espacios te van a permitir trabajar y cuales no,</u></p>	<p>La práctica permite poner en juego los conocimientos de las asignaturas y llevar a la reflexión para seleccionar nuevas maneras y estrategias del trabajo en el aula, que den mejores resultados</p>	<p>Transferencia del conocimiento/De intenciones: currículo, transferencia y práctica</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>y pues eso es igual, desde primero, y creo que se ha pulido en la <u>práctica</u>, pero también a través de... pues de estas asignaturas de trabajo docente, que te ayudan a decir si estás observando eso, pero que sacas de esto, qué sacas si viste un salón sin iluminación, en qué te afecta, cómo podrías mejorarlo, el análisis de esto.</p> <p>Y creo que otro muy muy importante <u>es el planear, y planear no para decir ah, va el paso A y después el paso B, sino para prever, ¿no? el tener en cuenta, el que puede que no les salgan los ejercicios que tu llevaste, pero entonces tú tienes que tener un plan B, ¡para decir ah! Ah bueno puedo llevar a cabo esta estrategia para que se entienda mejor</u>, o sí, yo tenía preparado esto en el patio de la escuela, pero si no se puede, puedo hacer otra cosa, o si tengo tiempo de más qué puedo realizar, es de lo más difícil el planear, <u>porque tienes que anticiparte a las situaciones, igual, creo que pues desde primer año, desde segundo semestre he tenido profesores que nos han ayudado a decir bueno quizás no te estés enfrentando a un grupo como tal, pero tienes que aprender a dosificar un contenido, a medir tus tiempos, igual creo que eso se da mucho si desde lo teórico, pero también cuando lo pones en práctica y dices a lo mejor esto es más tardado en explicar, o los niños, estos niños no son iguales a los del año pasado y se tardan más en español que en matemáticas entonces creo que <u>va de la mano lo que aprendes en la teoría a lo que va siendo en la práctica.</u></u></p> <p><i>¿qué te ha ayudado a adquirir esos saberes?</i></p>	<p>Planeación como herramienta principal para el trabajo en el aula y su importancia durante la práctica, permite prever, visualizar, reflexionar y descubrir otras maneras de lograr los objetivos.</p>	<p>Recursos docentes/<i>La formación docente inicial entre surcos de didáctica y pedagogía</i></p> <p>La práctica reflexiva/<i>La reflexión un camino del reconocimiento</i></p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>Pues creo que todo es <u>cuestión de la experiencia</u>, porque al final del día si te documentas lo pones en práctica, pero <u>la reflexión de lo que haces dentro del aula</u>, es lo que te ayuda a decir, tienes que mejorar en esto, porque el día de hoy no te salió y toda la semana no te ha salido, <u>entonces el reflexionar sobre tu práctica creo que es lo más importante y creo que es lo que te ayuda, más allá de leer un libro sobre trabajo en el aula</u>, por ejemplo, el tu verte, ver tu práctica desde afuera, <u>en esto voy fallando</u>, en esto voy bien, para seguir haciéndolo, creo que la reflexión es lo primordial.</p> <p>Saberes y ser maestro</p> <p>Pues creo que son pilares, yo lo tomo como pilares, a lo largo de la carrera he aprendido mucho más, pero estos han sido como lo principal y siempre he mantenido mi lista de prioridades, creo que me han dado la base para enfrentarme a la vida diaria de la primaria y me ha ayudado pues a perfeccionar esa parte de decir, soy este tipo de maestra, soy muy sistemática a lo mejor, soy muy rigurosa en mis horarios, soy muy dedicada y me gusta ser organizada, creo que me han dado mucha identidad, y pues sí, son la base con qué quiero continuar cuando sea una responsable de grupo... <u>y sé que tengo que perfeccionar para poder cumplir con mi deber con mi profesión, con lo que tengo que hacer, de una forma ética, de una forma actualizada, bases firmes teóricas, con una buena práctica frente a grupo.</u></p>	<p>El maestro en la búsqueda constante de estrategias, tratando de reflexionar y reconstruir su hacer en el aula</p> <p>El maestro en la búsqueda constante de estrategias, tratando de reflexionar y reconstruir su hacer en el aula.</p> <p>Lograr mirarse como un maestro incompleto que siempre requiere seguir transformándose</p>	<p>La práctica reflexiva/<i>La reflexión un camino del reconocimiento</i></p> <p>Mirarse a sí mismo/ <i>Y me hice maestro, una mirada desde el maestro en formación</i></p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis → Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
<p>7. ¿Cómo consideras que debe ser un maestro de educación primaria?, ¿Cómo te miras en un futuro cercano como maestro de educación primaria?, ¿qué aspectos identificas que te hacen ser maestro?</p>	<p>Yo creo que como maestra en formación idealizo mucho el cómo <u>debería ser, ¿no? eh... una persona entregada, responsable, ética, con un bagaje amplio, no sólo de saberes en cuanto a las asignaturas ¿no? sino también de estrategias, de actividades que permitan eh, que permitan desarrollarse a los alumnos integralmente</u>, por ejemplo, no sé.. una persona actualizada, que le guste pues siempre estar en tendencia, ¿no? solo en el quehacer docente, sino también en la evolución de los alumnos, ¿no? porque pues van cambiando cada generación, entonces tienes que saber cómo enfrentarte a esos retos, pero pues también sé, que los maestros son personas que pues, tienen errores, que se equivocan y que obviamente no pueden ser perfectos, no siempre van con los mismo ánimos a trabajar, por ejemplo, entonces <u>bastaría ser responsables, ético y entregado a su trabajo.</u></p> <p><i>¿Cómo te miras?</i></p> <p>Pues creo que ya lo dije un poquito, muy responsable, como siempre lo he sido, eh.. <u>espero saber dirigirme, saber gestionar y saber resolver los problemas que tenga ¿no? porque los problemas son muchos y muy diversos, entonces realmente espero saber solucionar y resolver y dialogar.</u> Y pues, creo que también espero no perder como estas ganas de siempre hacer algo nuevo, de no caer en la rutina, porque eso... tal vez tengo muy claro el cómo me visualizo, pero sé que no me quiero ver como las maestras que ya van a la escuela por rutina, porque así</p>	<p>Ser maestro; compromiso, ética, entrega, responsabilidad.</p> <p>Lograr mirarse como un maestro incompleto que siempre requiere seguir transformándose</p>	<p>Mirarse a sí mismo/ <i>Y me hice maestro, una mirada desde el maestro en formación</i></p>	<p>El sí mismo como otro (Ricoeur)</p>

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p>debe ser y hago lo mismo de siempre, igual que siempre, sin tomar en cuenta los niños.</p> <p><i>¿Qué te hace ser maestra?</i></p> <p>Creo que lo principal es el interés, el interés, porque siempre eh... a mí me toca, digo la próxima semana me toca dar el tema de mezclas, entonces siempre estoy interesada en ese tema, ¿no? entonces <u>busco, busco y busco qué puede gustarle a los niños, porque creo que es ese interés que no le pierdo, porque le pongo interés y le pongo también mucho cariño a los temas y a los niños, yo creo sobre todo a los niños que son lo que me mueve, tiene que salir bien, les tiene que gustar, porque estoy aquí por ellos al final del día ¿no? creo que si no hubiera niños, si no hubiera niños a quien darle a quien darle el interés y esa razón, pues no podría ser maestra.</u></p> <p><i>Qué te van formando como maestra</i></p> <p>Pues yo creo que todos <u>los retos en la práctica, ¿qué es lo que más me formó? La Normal te forma ese carácter, te haces aguerrido, porque los profesores muchas veces son duros, muchas veces te dicen, yo no era así a lo mejor cuando estaba estudiando, entonces esas comparaciones te hacen decir, bueno, tal vez no era como yo, pero pues ser yo no es malo, el hacer la práctica docente, mi práctica docente ¿no? ponerle ese sello personal tampoco es malo, entonces creo que el reto de enfrentarte a la práctica, y decir puedo resolverlo o no puedo resolverlo te forma, pero también <u>el estar en la normal en un ambiente a veces hostil, a veces muy humano, a veces muy</u></u></p>	<p>El maestro en la búsqueda constante de estrategias, tratando de reflexionar y reconstruir su hacer en el aula.</p>	<p>La práctica reflexiva/La reflexión un camino del reconocimiento</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	<p><u>cariñoso, también te forma ¿no?</u> yo muchas veces les digo a las maestras titulares, es que estar en <u>la normal te forma para enfrentarte a la relación con los maestros, porque es muy competitiva</u>, yo la he visto muy competitiva, la normal te prepara para esto, <u>yo creo que son de las cositas que te van formando ¿no?</u> en el camino, <u>si puedes con esto?, si puedes dar clases?</u> Si puedes enfrentarte a maestros, puedes enfrentarte a directivos, pero también puedes enfrentarte a tus colegas, también puedes como <u>¿tener carácter?</u> Creo que es algo importante</p>			
<p>8. ¿Qué es para ti la reflexión sobre la práctica docente?, ¿Cuándo y de qué manera desarrollas esta reflexión sobre la práctica?</p>	<p>Pues yo creo que <u>reflexionar sobre la práctica es precisamente eso ¿no?</u> como si estuvieras viendo un video de ti y dando una clase, ver tu propia práctica desde fuera y ser capaz de ver en que te equivocas y en que estás bien, porque creo que muchas veces es difícil, es difícil reconocer tus aciertos y también tus errores <u>¿no?</u>, entonces a mí, <u>creo que lo que me ha servido mucho es utilizar el diario del profesor, porque relatas todo y a lo mejor ese mismo día no te pones a hacer el análisis</u>, pero al final de la semana, puedes decir, a lo mejor lo que estaba mal no era la actitud de los niños, tal vez yo iba con esa actitud apática, y ves los factores, oh... a lo mejor mis estrategias no están siendo las correctas, porque les costó y aquí en mi diario puse precisamente en qué momento, a lo mejor se me salió de control el grupo <u>¿no?</u> entonces sí, yo creo que... <u>yo me doy el tiempo para mi diario, de escribir mi diario, porque sí, creo que es muy importante, a mí, me ayuda muchísimo también a identificar</u>, pues... situaciones adversas, <u>¿no?</u> y tener un registro también de todo lo que pasa en el aula, y pues sí, creo que es muy muy importante el no dejar</p>	<p>Reflexión de la práctica</p> <p>Diario del maestro como herramienta para recuperar hechos, circunstancias del trabajo en el aula y volver a mirar, para reconsiderar su hacer en el aula.</p>	<p>La práctica reflexiva/la reflexión, un camino de reconocimiento</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis	Referentes teóricos
	<p>de hacerlo, porque es lo que te permite mejorar, y lo que te permite a lo mejor también retroceder un poquito, ¿no? el a través del tiempo y decir no, <u>pues si ha cambiado mi intervención en un grupo si te pones a ver todos tus diarios de los ciclos escolares en los que intervienes, pues si te das cuenta de que sí vas creciendo como maestro o como futuro maestro.</u></p> <p><i>En esta reflexión de elementos que recuperamos de la práctica, que puedes compartir de manera específica de cada uno</i></p> <p>Hummmm...pues creo que en cuanto a los diagnósticos, tú haces un diagnóstico y te propones cosas ¿no? a alcanzar pero dentro <u>de la reflexión yo tomo en cuenta que estoy haciendo para lograr esas metas, esos objetivos,</u> que van más allá del plan de estudios, que los niños sepan hacer un texto por sí solos, o a lo mejor les cuesta trabajo hacer un texto propio que estoy haciendo yo para que eso pueda lograrse, y si lo que estoy haciendo sirve o necesito tomar otro camino, ¿no?</p> <p>En cuanto a habilidades propias que no dependen del grupo, creo que igual es, que me está fallando, <u>voy mejorando o voy empeorando, porque muchas veces, ahí, en las que uno no avanza, uno también hay que identificar por qué no avanza porque eso al final de cuentas se ve reflejado en el grupo.</u></p> <p>Y no sé, en cuanto al avance meramente de saberes en el grupo, en los planes, pues creo que es lo mismo, eh... no aprenden los niños por mí o por ellos, ¿no? o hay barreras externas, recuperar todo lo que yo vea, todo lo que perciba para lograr conclusiones y sobre eso tomar nuevas, nuevos caminos, porque de nada me va</p>	<p>El maestro en la búsqueda constante de estrategias, tratando de reflexionar y reconstruir su hacer en el aula.</p>	<p> Tramas de significación²⁰</p>	

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis ➡ Tramas de significación ²⁰	Referentes teóricos
	a servir reflexionar sobre lo que estoy haciendo lo que estoy viendo si no tomo de ahí nuevas pautas para seguir.			
9. ¿consideras que tu formación previa a la licenciatura contribuye para tu formación en la BENM?	Yo creo que sí, yo creo que sí porque yo recupero mucho eh.. los valores, no la parte religiosa, porque no la recupero ni para mi vida personal, pero yo creo que sí, esta parte de los valores y de... el saber que el niño pues es otra persona ¿no? que puede tener problemas, que hay que saber escucharlo, eso yo lo retomo mucho de mi formación previa. Pero yo creo que más allá de.. Con... sí contribuye pero fue una base por lo que seguí edificando, porque la Normal tiene muchas cosas parecidas, en cuanto al trabajo en equipo, al acompañamiento, creo que uno va tomando lo que cree conveniente, <u>creo que tal vez fue esa base de saber a lo mejor qué tipo de maestro yo quería ser, o que experiencias de otros profesores quiero tomar ¿no?, esa parte humana, el acompañamiento, de querer que un alumno sean mejor persona, porque en la Normal hay de todo, entonces me sirvió como base para discernir, que si quiero y que no quiero aprender, definitivamente, creo que fue más eso.</u>	La práctica reafirma al maestro como ser humano La práctica permite mirar modelos, que apoyen el proceso de formación	El lugar/ <i>Del estar allí al estar aquí</i> La práctica reflexiva/ <i>La reflexión, un camino del reconocimiento</i> La amorosidad/ <i>Ser maestro, un descubrirse en la relación con el otro</i> Gestión educativa/ <i>De intenciones: currículo, transferencia y práctica</i>	Los no lugares en la escuela (Augé) La reflexión de la práctica (Perrenaud) El afecto en el lugar de la docencia (Freire) Gestión educativa

Pregunta	INSCRIPCIÓN (lo dicho y lo hecho)	Interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas)	Categorías de análisis	Referentes teóricos
			 Tramas de significación ²⁰	

Al conocerme a mí misma, puedo acercarme al otro para lograr juntos una transformación

Autobiografía. Claudia Ortiz Carrasco Julio 2017

De paso a pasito se llega a la meta

El ser humano siempre anda en busca de mejores oportunidades en la vida, para satisfacer sus necesidades básicas. Conforme crecemos hay nuevas exigencias que nos lleva a tomar decisiones; como el caso de mis padres que ya tenían seis hijos. Vivían en una comunidad donde carecían de agua y más en época de calor, por eso tenía que trasladarse de una comunidad a otra. Antes de que nacieran más hijos decidieron cambiarse a la comunidad de Patio Iglesia, donde había mucha agua y buena vegetación. -¡Sí! Patio iglesia es un lugar llena de vida-. En cuando llegaron a establecerse ahí empezaron a construir una nueva vida, nueva historia, nueva identidad por todo lo que le rodeaban. Mis padres y mis hermanos cuentan que eran muy felices porque disfrutaban mucho de las cuatro estaciones del año, de manera especial la primavera y el verano. Fue muy importante para toda la familia ese cambio; ya que tenían muy identificados los tiempos tanto para la siembra como para la cosecha de diferentes productos que se da en la región. Además de que mis padres esperaban un nuevo ser, que sería el séptimo o séptima de los hijos. En una tarde frío y lluvioso, se acercaba el verano, cuando a mi madre le empezaron a dar dolores de parto. Era de esperar porque faltaba poco tiempo que el ser que venía estaba a punto de ver su primera luz, o sea yo. El cual mandaron a llamar el partero tradicional de la comunidad donde habían vivido anteriormente. Mi familia me esperaban con alegría y emoción, ya que tenían la curiosidad de saber si lo que venía era una niña o un niño, era una sorpresa, porque mi madre no había tenido la posibilidad de hacerse un ultrasonido, entonces llegué atendida por la mano de un partero tradicional, el 14 de junio de 1992, en Patio Iglesia, 12 Chilchotla, Oaxaca. Me siento orgullosa decir que mis padres son Lucio Ortiz Alfonso y Teresa Carrasco Betanzos, también de que tengo nueve hermanos que forman mi gran familia. Desde que nací tengo el amor de mis padres y hermanos, de igual manera me han inculcado los valores más importantes para convivir en paz con la sociedad y esto son: paciencia, honestidad, sinceridad, paz, alegría, humildad y libertad. Gracias a mi familia porque con base a estos valores, he aprendido a emprender mi propio vuelo como Juan Salvador Gaviota, he trazado mi camino para recorrer paso a paso hasta conseguir lo que anhelo en mi vida. Soy Claudia Ortiz Carrasco y ésta es mi historia, la que he construido hasta este momento y donde descubro lo que me llevó a elegir de ser maestra. Así cantaría Manuel Serrat: Caminante no hay camino el camino se hace al andar, de esta manera ha sido la trayectoria de mi vida y comenzaré con algunos recuerdos que permanecen en mi memoria desde que tengo uso de razón. Como: ¡Adiós Marcela, Faustino, Virginio, Alfredo, Teresa, Artelio, Gustavo, Tía Lupe y Tío Julio!..., así era como me despedía de mis familiares cada vez que los visitaba. Mi tía Guadalupe les decía a mis primos: ¡Les habla la maestra niños!..., fue la primera vez que escuché la palabra "maestra" sin saber el compromiso que conlleva el serlo, lo que nunca me cuestioné, simplemente se me hizo lógico imaginar que yo estaba pasando lista al mencionar los nombres de cada uno de mis primos. Mi infancia fue sana de acuerdo a las posibilidades que tenía, como todo niño y niña, el juego fue mi mayor felicidad porque me divertía en ellos y el tiempo se pasaba muy rápido, más aun cuando jugaba con mis primos Romero Ortiz que vivían a lado de mi casa y mis hermanos; ellos hacían que la vida fuera más divertida. Cuando eran nuestras tardes libres jugábamos a la escondidilla, a las canicas, a los columpios, la gallinita ciega, las cuerdas, el yo-yo y a mí me encantaba el juego de la lotería porque me atraían las imágenes y las palabras a la vez. 13 Algo muy importante para mí es que conocí las letras antes de llegar a un salón de clase. La curiosidad que tenía me llevó a revisar los libros de mis hermanos mientras ellos iban a la escuela o a trabajar al campo. Las imágenes para mí eran muy importantes como lo mencioné, porque me hacían conocer cosas diferentes que en mi comunidad no había como los autobuses urbanos del Distrito Federal, ahora, Ciudad de México. Mi vida académica comenzó a los 4 años, cuando un día mi hermana María Elena me llevó a la escuela. En ese mi primer día de clase, no lloré. Me sentí muy feliz al conocer a mi Maestro y a mis compañeros. Recuerdo mucho a mi maestro Rigoberto que me recibió cordialmente, un maestro muy joven, paciente, amoroso y amable. Le tomé mucho cariño porque a todos nos

buscaba materiales didácticos para compartir y realizar nuestras actividades, por lo tanto lograba unimos como grupo. Él me dio la confianza de ser yo misma, con sus actividades, mi participación estaba presente en todo momento. Casi siempre terminaba rápido mi trabajo y me premiaba con dejarme salir antes que los demás. Me dirigía al patio de la escuela primaria donde la escolta ensayaba, integrada por niñas de sexto grado. Me llamaba mucho la atención la disciplina que mostraban al marcar sus pasos, eso me motivaba el querer estar ya en sexto grado para también ser integrante de la escolta. Por lo tanto mi educación preescolar la cursé en la Escuela Manuel Ávila Camacho que se encuentra en mi comunidad a media hora de mi casa. Al lado estaba también la Escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez donde la mayoría de mis hermanos mayores estudiaban. Lo más divertido para mí era que todos los días nos íbamos juntos a la escuela. Algo que nunca puedo olvidar de mi salida de preescolar, es que mi madre me haya agarrado mis manitas para llevarme a recibir mi constancia en la mesa de presidium. Amo mucho a mi madre porque desde ahí me mostró su interés para que yo estudiara. Desde pequeña tuve acercamiento con las matemáticas, porque mi madre, constantemente me enviaba a la tienda, que por un kilo de jabón, azúcar, frijol, 14 huevo, galletas o algo que necesitaba de inmediato. Algunas veces iban mis hermanos mayores según ellos “yo era muy veloz” para traer las cosas que mi madre requería al momento. Después ingresé a la Primaria Bilingüe Benito Juárez, que ha sido una escuela tridocente, al parecer actualmente lo sigue siendo. Algo que nos caracterizaba es que todos, absolutamente todos hablábamos mazateco y los profesores también lo hablaban. Cada maestro atendía a dos grupos. Aprendíamos lo que se podía porque el maestro tenía una carga fuerte al atender a los dos grupos. Combinaba la atención de los dos grupos. Algún momento me cuestioné -¿Por qué no mandan un profesor a cada grupo? ¿Habrán pocos maestros para venir a enseñarnos?-. Y por mi mente pasó un chispa -¡Algún día me gustaría ser maestra para dar clases en mi pueblo! Lo pensé-. Mi trayectoria en la primaria, me gustaba participar mucho en la mayoría de las actividades que los maestros me proponían. Me atrevía alzar rápidamente la mano, cuando mencionaban alguna actividad y que además estaba a mi alcance de poder cumplirla. Y todas las participaciones me ayudaron a aumentar la seguridad que sentía al expresarme frente a mis compañeros, de conversar con mis profesores y hasta hablar en público. Es casi imposible olvidar a cada uno de mis profesores de la primaria incluso algunos profesores de mis hermanos que me impactaron en mi aprendizaje, con características diferentes, forma de impartir sus clases, personalidad única que tenían y sobre varios muy comprometidos con su labor. Recuerdo con admiración al Maestro Michel Velasco al que le encantaba bailar, leer, jugar y transmitir la felicidad hacia sus alumnos y también quienes no lo eran, como yo. Me contagió esa actitud tan agradable de sentirse maestro. Fue un ejemplo a seguir en mi caso e hizo que muchos jóvenes se motivaran a asistir a la escuela. De manera muy especial me enamoré de la poesía, porque él me invitó a participar en un concurso de poesía coral. La memorización estaba en todo su esplendor en mi persona. Un día fue por mí a mi salón y me llevó a realizar una operación matemática con su 15 grupo de quinto y sexto grado, ahí estaban mis hermanos y se sorprendieron de mí al ver que mostré seguridad delante de ellos. Y así pasaron mis años en la primaria, esforzándome día con día, asistía a la escuela casi todos los días, nunca me importó si llovía o dejaba de llover, siempre fui muy respetuosa con mis maestros y compañeros, cumplía con todas mis tareas, muchas veces no tenía los materiales necesarios pero trataba de ocupar lo había en la casa, además la realizaba sola porque no me gustaba que mis hermanos me ayudaran, ellos tenían también sus tareas aparte de cumplir con sus obligaciones de la casa por ser los mayores, ponía atención en clase y en el receso aprovechaba a jugar, trabajaba en equipo con todos mis compañeros sin distinción alguna, mis resultados eran que cada ciclo escolar podía estar en otro grado, el cual nunca supe lo que es ser reprobada. Concluí mi sexto grado con mucha emoción porque bailé el vals que me encantaba, me compraron mi vestido color lila igual al de mis compañeros, tuve la oportunidad de declamarle una poesía a mis compañeros que solo me acuerdo el final ¡Sigamos adelante compañeros! Y por último una declamatoria a mis maestros y a la escuela ¡Adiós escuela! Recibí mi regalo por parte de mi madrina, felicitaciones y abrazos por parte de mi familia y amistades. Lo último de mi graduación fue la tradicional comida a la madrina, un pequeño convivio donde la familia disfrutó de un rico mole. Cerrar este ciclo, dio pie para

empezar uno nuevo, la telesecundaria me esperaba. ¿Aprendizaje con televisión? Desde el día, cuando me fui a inscribir en la Escuela Telesecundaria Niños Héroes, vi televisores en los salones. - Me quedé sorprendida al imaginarme que mediante ellos aprendería y me cuestioné ¿cómo aprenderé con un televisor? ¿Será que ahí están grabadas las voces de los maestros?- Mi hermano Juan no me había comentado nada al respecto, porque él ya estaba estudiando en esa escuela, que se encontraba en Rio Sapo, una comunidad vecina que para llegar a ella tenía que caminar hora y media. Mi escuela además de que estaba muy lejos 16 de la casa. Había muchos riesgos en época de lluvias porque crecía el río donde atravesábamos para llegar a la escuela y en época de calor era muy cansado caminar hora y media bajo el sol. Mi mayor reto en ésta escuela fue hablar Español dentro del aula. La asignatura de Lengua Extranjera Inglés, era nuevo en mi vocabulario. Para mí fue nuevo reto porque mis maestros ya no hablaban mazateco. Me daba temor por comunicarme en lengua castellana, a pesar de que ya había aprendido a leer no me sentía igual. Dentro del salón de clase era una obligación comunicarnos en español entre compañeros porque “ya estábamos a otro nivel”. Algunos conocimientos se me dificultaban apropiarme, aunque a mi parecer estaba en un nivel intermedio, el cual seguía avanzando sin deber ni una asignatura. De esa manera mi madre no tenía necesidad de ir a firmar mis boletas porque luego no podía, por atender a mis otros hermanos. Decidí llegar un acuerdo con los profesores que confiaban en mí y me dejaban firmar a nombre de mi mamá. Ninguna situación que sucede en nuestro país es ajena a nosotros, tampoco las que sucede en los países vecinos o en el mundo, tal es el caso del paro magisterial que hubo en Oaxaca, 2005. Estaba a punto de concluir segundo grado cuando la mayoría de los maestros suspendieron clases para asistir a la marcha. En la escuela informaron que el paro duraría casi un año. Empecé a cuestionarme y ahora ¿qué voy a hacer? ¿Será que ya llegó el momento de trabajar? Pero ¿dónde?, sabiendo que en mi comunidad no había ni hay fuente de empleo para las personas mayores y menos para un menor de edad, algo tenía que hacer, no sabía qué exactamente. Pasaban los días y por lo pronto se había roto mi sueño en la Telesecundaria. El viaje inesperado con experiencias inolvidables Surge una oportunidad de viajar al estado de Sinaloa en compañía de mis hermanos Mario y Juan. Yo la acepté. Nos fuimos en septiembre, una mañana fría 17 olor a aventura. Para mí fue un largo viaje, cansado pero con esa seguridad de no volver la mirada atrás, ni sentir tristeza porque estaba segura de me esperaba mi vida laboral. Así fue, trabajé en el campo en la siembra de pepinos, jitomates, berenjenas, pimiento morrón, entre otros. Cada semana tenía el sueldo seguro, cosas que nunca he hubiera sucedido en mi comunidad. En el lapso de tiempo que viví lejos de mis padres, aprendí a ser más independiente, responsable de mis decisiones que me enseñaron a mirar la vida de distinta manera. Me surgió la inquietud de retomar mis estudios para un mejor futuro. Con el entusiasmo para volver a estudiar, fui a reinscribirme en la Telesecundaria con el objetivo de concluirla. Me sentí tan feliz y afortunada cuando supe que el Profesor Luis Alejandro Merino iba a ser mi maestro que anteriormente había sido el profesor de mi hermano Juan, le dejaba muchas tareas en hojas blancas, escribía cuartillas y cuartillas de lecturas y eso me gustaba a mí. Al retomar nuevamente la telesecundaria sabía que mi vida académica había regresado a la normalidad, ya que al encontrarme con nuevos compañeros, fue muy agradable crear nuevas amistades, en todo momento nos apoyábamos a realizar nuestros trabajos, incluso repasábamos los apuntes juntos, antes de presentarnos a cada examen parcial. Nunca olvidaré a mi amiga Lupita Quijano, que siempre me retaba, aprendernos de memoria la guía del examen. Así fue como culminé mis estudios en la telesecundaria, con dedicación y esfuerzo. Me emocionaba mucho cuando ensayábamos el vals, porque eso me daba una señal de disfrutar lo que se siente el concluir un estudio que pudo haberse quedado roto para siempre sino es por mi decisión al ver que sí hay oportunidades de vivir mejor. En mi clausura solamente pudieron asistir mi hermana Angélica, Isabel y mi hermanito Nabor que nunca le temen a la tormenta, porque justamente ese día había caído un aguacero. Sentí un poco de tristeza que mis padres no pudieron asistir, me hubiera encantado en ese momento verlos en el día que esperé con paciencia. Sin embargo me sentí muy feliz cuando mis 18 hermanas Angélica e Isabel y mi hermanito Nabor me miraban con amor y admiración. En ese momento pensé en mi hermanito, ser un ejemplo de superación para él, por ser el más peque, el último niño, bebé de la familia Ortiz Carrasco. Todavía recuerdo que él estaba

más emocionado de retratarse en las fotografías. Al término de la ceremonia, mis hermanas muy lindas me dijeron -Ahora te falta continuar con el bachillerato- -y mi hermana Isabel expresó: “Pero espero que quieras quedarte conmigo para que no se te haga muy lejos la escuela- ella vivía muy cerca del bachillerato. Propuesta que no me latió, pensar que caminaría otros tres años, aunque la verdad tenía toda la intención de seguir estudiando, pero no sería en Oaxaca. En búsqueda de alternativas mientras la voluntad resiste Anhelaba el bachillerato con toda mi fuerza al ver que las posibilidades económicas no estaban a mi alcance, decidí salirme de mi pueblo en búsqueda de alternativa para lograrlo. La Ciudad de Tlaxcala era mi mejor opción porque ahí estaba viviendo mi hermana con su madrina Marta, una mujer muy culta que quería mucho a mi hermana, ambas se querían. ¿Quién es la señora Marta para mí? Es mi madrina, mi tía, mi inspiradora, mi confidente, mi guía, ella lo es todo, no me alcanzarían las palabras para describirla porque ella es una de las mejores personas que me he encontrado a lo largo de mi camino, desde el primer día que la conocí. A pesar de que no es mi familia de sangre siempre nos hemos querido como si lo fuéramos. Aprecio mucho su cariño, valoro sus consejos, su amistad, confianza hacia mí y la felicidad que me comparte. Porque el día en que llegué a su casa me recibió con mucha ternura, con admiración de mis logros que mi hermana Angélica se había encargado de contársela. Empezó a platicar conmigo, esto fue lo que me dijo -he sabido que te gusta estudiar mucho y que quieres seguir con el bachillerato, buscaremos la manera de que sigas estudiando-. -le interrumpí diciéndole que me ayudara a buscar un trabajo-, ella con su rapidez me respondió que había unas personas buscando empleada; así que me contactó con ellos. La mejor propuesta que tenían aquellas bellas personas fue vivir con ellos, -pero ¿Cómo le haré para estudiar? Pregunté-, parecía que todo lo tenían planeado, porque dijeron que me enviarían al bachillerato con su nuera que estaba en una escuela, casi recién fundada. ¡Acepté la propuesta! Y día después vinieron la maestra Lourdes y el médico Juan por mí, donde los conocí por primera vez, ya estaba lista con mi maleta para irme con ellos. Me pareció una nueva aventura, esta vez totalmente sola con personas que desconocía. De ahí que la Educación Media Superior la cursé en la institución denominada, Educación Media Superior A Distancia Capula, situada en la comunidad de San Bernabé Capula, Nativitas, Tlaxcala. La única especialidad que había era la de informática, y se me dificultó mucho porque nada más conocía algunos componentes físicos de la computadora. Casi diario me dejaban tareas de realización de los trabajos a computadora en Word y PowerPoint, me aterraba. Porque muchas veces se me borraban mi información con los nervios que me causaban las teclas, me sentía frustrada de saber que pasaba horas y horas en un café internet (sin importar el gasto) ya que después de mis tareas educativas tenía mi responsabilidad laboral. Amanecía cansada cada mañana por estudiar y trabajar a la vez, la oportunidad que tenía era que la maestra Verónica mi maestra del bachillerato vivía con nosotros, nos íbamos juntas en su coche, al igual de regreso. Para mí fue una vida diferente andar en camión, conocer nuevos amigos y sobre todo vivir con una de mi maestra del bachillerato, desde chica me gustó hacer amistad con las maestras porque me inspiraban ser como ellas. Recuerdo con mucho cariño a mis mejores amigos: Juanita, Miguel, Maricruz Nophal, Josefina, Lupita, y Areli, ellos me inspiraron confianza de vivir otras experiencias diferentes de mi comunidad.

20 Un día regresé con mi madrina Marta, ella hacía de mis tardes un mundo de aprendizaje. Porque me platicaba lo maravilloso que es la labor docente. Ella fue maestra de primaria durante diez años (tuvo que dejar para dedicarle tiempo sus tesoros más grandes, sus hijos), tenía los mejores recuerdos de sus ex alumnos, de los padres de familias e incluso de las comunidades donde estuvo laborando. Ella me expresaba lo mucho que quiso su carrera y me transmitió ese amor por la enseñanza, por los niños. Me imaginaba ser una maestra como ella con tanta pasión, convicción, innovación y transformación en el magisterio, algún día llegaría a serla, me motivaba y me decía -en cuando termines tu bachillerato te vas a presentar tu examen en la Normal Rural de Panotla-, -es un internado de señoritas que te convendría vivir ahí. Me encantó la idea que hice todo lo posible por terminar mi bachillerato. Cuando escuchaba sus pláticas quería sentirme maestra pensando en los niños de mi comunidad, donde siempre hacen falta maestros. Mi último año del bachillerato, tuve la oportunidad de trabajar en un hogar donde había dos niños, me la pasaba jugando con ellos cuando sus padres iban al trabajo. Sentí una conexión con ellos que me llevó a pensar una escuelita y ellos serían mis

alumnos. Sus padres se emocionaron cuando supieron esa idea que nos ayudaron a comprar los materiales para la escuelita que nombramos "PIGA" por sus apellidos "Pineda Gallos" me sentí una verdadera maestra, amiga y cuidadora de niños, parecía muy claro el objetivo "Acercamiento con las vocales, abecedario y dibujos antes de llegar al kínder", pero recuerdo que en la clase se comportaron muy latosos entre ellos, se querían golpear, que terminé dándoles clases de valores. De entre odisea, cuando menos lo pensé ya estaba concluyendo mi bachillerato. Y en la asignatura de Orientación, el profesor que impartía me cuestionaba sobre qué carrera pensaba estudiar, y claro en ese momento quería estudiar de todo. Para maestra de primaria, computación, medicina, enfermería, aeromoza, agronomía. Después de muchas ideas cambió todo, me acordé de la escuela 21 Normal de Panotla Tlaxcala que decidí estudiar para maestra de Educación Primaria.

Una experiencia en la Normal Rural de Panotla Tlaxcala En una mañana llena de nervios fui a formarme para sacar mi ficha. Pregunté si había alguna guía para el examen y casualmente ya se habían agotado. El día de la presentación del examen llegué confiada de la frescura de mis conocimientos como muchos lo expresaban. El mismo día, después del examen me invitaron a un curso intensivo de cómo es la vida en el internado y con base a eso tendría la posibilidad de asegurar mi lugar en caso de no aprobar. De pura curiosidad fui esa semana de adaptación a conocer la vida en un internado, llevé todos los materiales que me solicitaron en una lista bien larga (pintura, brocha, alcohol, tiner, escoba, jalador, jabón en polvo y para bañar, shampoo, cosas de aseo personal, bolsas grandes, comidas enlatadas, cobijas, entre otras). Estuve una semana que me pareció un mes, probablemente porque realicé muchas tareas que me recordaba la vida en el campo; ya que las jóvenes se dedicaban a criar puercos, reses, sembraban maíz y árboles frutales, para obtener un beneficio, en caso de crisis. Porque muchas veces el Estado no les envía los recursos que le corresponde la Normal. De tal suerte que nuestra rutina fue levantarnos desde a las 5:30 de la madrugada, pasaban las brigadas a despertarnos para recoger basuras en el área que correspondía nuestro dormitorio. A las 6:30 de la mañana empezaban las actividades deportivas, íbamos todas a correr en la pista, nadie tenía permitido de quedarse en los dormitorios. Hacíamos ejercicios hasta sentirnos adoloridas, una hora estaba destinada para desayunar, el resto del día realizábamos diversas actividades como la limpieza dentro de la escuela y fuera de ella, es decir el contexto que le correspondía. Por las noches de 8:00 de la tarde a 1:00 de mañana nos reuníamos en el auditorio, un momento de reflexión sobre la defensa del NORMALISMO en nuestro país. De algo que no me puedo quejar es que recordé muchos hechos históricos que ha 22 masacrado a nuestro jóvenes normalistas, los personajes importantes en defensa del normalismo. También me recordaron los filósofos más grandes y aprendí consignas que se han creado durante las manifestaciones, porque que el gobierno ha logrado desaparecer varias escuelas normales. Como jóvenes y futuros del país teníamos que estar preparados para defender la educación, a causa de ellos nos organizábamos por brigadas a velar la escuela para que de 2:00 de la mañana a 3:00 de la mañana gritáramos consignas, olvidándonos de dormir, fue una buena novatada que me marcó la vida se seguir luchando, apoyarnos entre nosotros porque si nosotros estamos unidos quienes contra nosotros. Algo bonito que me sucedió fue que conocí a mis amigas que siguen siendo las mejores hasta ahora, Nancy, Mariela y Gisel con ellas compartimos los chistes más graciosos, las desveladas más emocionantes y sobre todo compartimos nuestros alimentos. Llegó el día de los resultados, un poco insegura pero con la idea de aceptar cual fuera el resultado, me vi en ¡No aceptada! De momento no sentí nada, me dio igual, hasta después reaccioné cuando me di cuenta la cara de decepcionada que puso mi hermana Angélica. Me preocupé porque ella me ha apoyado mucho, en todo momento ha estado al pendiente de mí. Luego pensé que algún día llegaría otra oportunidad y mejor me puse a trabajar porque no había hecho examen en otra universidad. Un recorrido en los lugares céntrico del estado de Puebla Empecé a trabajar cuidando la mamá de mi madrina Marta. Una mujer que era edad de 92 años, pero una mujer lúcida que le gustaba sonreír conmigo, con un carácter exigente que me enseñaba a ser fuerte, rápida y organizada con los tiempos. Con ella aprendí a ser más humilde, cuidarla, apoyarla fue la mejor satisfacción que tuve porque comprendí lo que es tener paciencia tanto con los adultos como con los niños pero siempre siguiendo una disciplina que fortalezca a ambos. En ese tiempo me

enfermé de la varicela y tuve que marchar al estado de Puebla donde vivía mi hermana mayor, con la intención de no contagiar a la abuelita. Poco después de que se me quitaron la varicela, recorrí a los lugares del centro de Puebla, en busca de trabajo porque aún seguía en reposo por recomendaciones del médico pero a mí no me gustó la idea. Llegué a un puesto de zapatos con el letrero “se solicita empleada con ganas de trabajar” esa era yo, pero no pensé que había una chica luchando por conservar su trabajo, se puso muy lista compitiendo conmigo. Un ambiente así no podía, así que renuncié porque posiblemente había más trabajos para mí solo era cuestión de buscarle. Llegué a un mercado donde también estaba un dichoso letrero “se solicita empleada con ganas de trabajar” me llamó la atención las ventas de pantalones, de igual forma tenía que competir con varias chicas para obtener el trabajo. Para esto tenía que gritar algunas consignas ¡Llévele! ¡Llévele! ¡Pantalones para damas y caballeros!, ¡entubado o acampanado! ¿Cómo lo buscaba?, ¡acérquese! ¡Puede preguntar sin compromiso!, esas palabras que hasta en mi sueño repetía me sirvieron para que me dieran el puesto. Los dueños tenían varios locales. Puse mi mayor empeño para que después me pasaran a ser encargada de un puesto y así sucedió. Este trabajo me ayudó a ser una persona responsable, puntual, honrada y honesta al manejar objetos y cuentas ajenas. Cada vez la vida me ponía pruebas para repensar que tener conocimientos nos lleva por mejores caminos. Todos los días me presentaba de ocho de la mañana a nueve de la noche al trabajo, una jornada laboral muy larga, lo que me comprometía era el hecho ser la encargada de un local. Sentía emoción de mantenerme en un trabajo. Lo que sí me detenía a pensar, era que la jornada de trabajo era injusto del sueldo que recibía como encargada de un puesto que implica riesgo. Un día menos esperado, mi madrina Marta, se acordó de mí porque la varicela ya se me había quitado, me llamó para proponerme en regresar con ellas a cuidar su mamá. La abuelita me extrañaba y en ese momento no di mi respuesta, tenía que pensar en mi trabajo actual de poner en orden todo. Mediante una carta escrita con su puño y letra de mi Madrina Marta me recordaba que su mamacita me esperaba y ella también. El contenido de esa cartita me llevó a decidir la renuncia mi trabajo. 24 Renunciar un trabajo no es fácil, pero más malo hubiera sido abandonar a una abuelita que necesitaba de mi ayuda. Regresé con ella y prácticamente noté la felicidad de volverme a ver. Por ella llegué a la Ciudad de México porque vivía acá con sus demás hijos. Tal fue el grado que se convirtió una abuelita para mí y sus hijos como mis tíos, uno de ellos el Señor Guillermo García Pérez, que fue Maestro y ¡Claro! Una nueva oportunidad había llegado para mí, me apoyó mucho a retomar mis estudios mientras cuidaba a su mamá, en mis ratos libres me ponía a estudiar una carrera en Línea, ingeniería en Telemática. Avancé con 3 cuatrimestres, todo iba bien hasta que llegó el momento de descargar y manejar con programas que no comprendía nada, no pude continuar de ahí surgió mi necesidad de cursar una carrera presencial y que me gustara mucho. El mismo Profesor Guillermo me mostró todo su apoyo para que yo entrara a una universidad presencial, el cual buscó guías para prepararme a presentar examen en diferentes universidades como la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, Universidad Autónoma de Chapingo y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Las tres carreras me encantaban en Especial para Licenciada en Educación Indígena y Licenciada en Educación Primaria, como última opción la Agronomía. ¡Empezó el reto!, de estudiar, investigar con el objetivo de ser aceptada en alguna de las carreras mencionadas. Primero presenté el examen para Licenciada en Educación Indígena, al poco tiempo después presenté el examen en la Universidad Autónoma de Chapingo y al final en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Los primeros resultados la obtuve de la UPN Ajusco, muy feliz por haber sido “aceptada” otra vez mi emoción y la esperanza por el aprendizaje recorría Al saber que en la BENM tenía la oportunidad de cursar la licenciatura en educación primaria, me sentí muy orgullosa, había sido el mayor logro en mi vida como estudiante. Me sentí súper feliz, ser parte de una institución que por años ha formado maestros (as), una institución que no era fácil de ingresar a ella. Como novata en la educación pensé que ser maestra era una tarea fácil. Tenía tantas ideas vagas habidos y por haber sobre la labor de un maestro, como por ejemplo escribir en el pizarrón llenando mis manos de gises y plumones ¡Qué divertido! Gritaba mi yo interior. En cambio, cuando cada profesor (a) nos cuestionaba a mis compañeros y a mí, el por qué elegimos ser docente. Varios tenían ideas muy diferentes, con algunos sí coincidíamos. Algunos decían que sus padres eran maestros el cual les parecía que es por

“herencia”, en cambio yo solo pensaba en mi pueblo de que no hay suficientes maestros. El primer semestre con el paro estudiantil, por la dichosa “nueva reforma educativa” pensé bien en lo que me estaba enfrentando de haber elegido esta carrera, decidí seguir adelante sin que los problemas del estado afectara mi sueño. Al contrario fue un momento de reflexionar hacia una educación mejor en nuestro país. La asignatura que me reconfortaba y me hacía pensar mucho era “El Sujeto y su profesional como docente”, que impartía la maestra Yolanda Piña. Cada clase me hizo reflexionar que el trabajo de un docente conlleva mucho compromiso, va más allá de cumplir con un plan y programas de estudio porque ante todo están primero los niños que son el futuro de nuestro país. Aunque no puedo omitir que hubo un tiempo donde me sentí perdida con las demás lecturas, se me dificultaba comprenderlas. Fue muy frustrante para mí darme cuenta de la poca preparación que tenía a pesar de haber recorrido en diferentes lugares, la base de mis conocimientos no estaban sólida y mi Español no era tan buena. Seguía pensando en mazateco al momento de entenderle a las lecturas, era como jugar con dos idiomas al mismo tiempo, quería traducir primero 26 en mazateco lo que estaba escrito en español. -Por lo tanto me cuestioné ¿Cómo es posible sentirme así en la licenciatura? ¿Qué me pasó?-, sólo sabía que a este nivel no se trataba de memorizar la información, sino de comprender y saber utilizar esos conocimientos. Llega la primera jornada de prácticas docente y por el cual tenía que presentarme a la Escuela Primaria, solamente a observar el contexto ¡Ay, sí qué divertido! Era escribir nada más lo que había alrededor, desde cómo llegaban los niños y cómo era la zona. Después pasamos a observar en un salón de clase, con un grupo de 2° ¡Qué fácil! Sólo era hacer un reporte y comentar en el salón con mis compañeros, futuros docentes. En ese momento como observador detecté muchas situaciones que pensé solucionarlas fácilmente, si yo fuera el titular del grupo, pero uno como novata no sabe ni en qué rollo se mete. Total llega el día de la mejor aventura, digo porque después de observar y describir hasta lo que no es; organizar un trabajo en equipo no era sencillo. Iba a ser nuestra visita rural a la Escuela Primaria ubicada en el estado de Hidalgo. Una escuela tridocente (me recordó cuando estaba estudiando en mi comunidad desde hace diecisiete años) ¿A caso no han cambiado las situaciones en la educación de nuestro país?, bueno mejor sigo contando la bella experiencia que viví donde los maestros y los niños nos recibieron con mucho cariño y gritaban ¡Son Maestros del DF!, y me pregunté -¿Qué teníamos de diferente para que se emocionaran tanto?-, los niños de las primeras escuelas en el Distrito Federal ahora Ciudad de México, no mostraron la misma actitud. Cuando escuché las dulces voces de los niños, diciéndome maestra; me sentía cada vez comprometida con ésta labor, me motivé mucho y más realizando las actividades que habíamos preparados para ellos. Al ver sus caritas de felicidad sentí una satisfacción y descubrí que esa es una misión que debo cumplir en esta vida. De regreso a la Ciudad de México mis pensamientos gritaban ¡Voy a ser maestra! ¡Voy a ser maestra! Como queriéndome creer que ya lo era pero a la vez no me caía el veinte. 27 Así pasó el semestre, pero llega el siguiente donde tenía que planear por tres días, después por una semana. En la mente se llena de preocupaciones porque las ideas se van, se van e impide a realizar una buena planeación. De verdad llegan los momentos de saber si realmente es a lo que te quieres dedicar, pero tantos años de estudios que no podía echar en saco roto, así que seguí luchando de cualquier manera tenía que hacer la planeación y compartir mis conocimientos con los niños porque eso es ¡Lo que quiero! Cada vez aumentaban las semanas de planear y mi grupo se volvía loco, según preferían planear en lugar de recibir clases porque era muy importante tenerla completa, para la validación. Me ayudaron mucho las clases del Profesor Senddey, él nos orientó sobre cómo haber una planeación, el cual realizamos diversas actividades para llevarlas a cabo con los niños de las primarias anexas a la Normal. Me impactó mucho su forma de trabajo porque comprendí que en la práctica se aprende más, de los niños terminamos aprendiendo y se crean nuevas dudas para buscar otras estrategias de enseñanza-aprendizaje. ¿4 años en la BENM? ¡Sí! Han pasado cuatro años desde que pisé por primera vez en la máxima casa de estudios de maestros. Llena de experiencias, aprendizajes, enseñanzas. Cada día levantándome para llegar a ella, mostrando mi humildad ante esta labor que para mí es lo más maravilloso, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En este camino de aprendizaje no puedo ser egoísta diciendo que todo lo aprendí sola porque no es así. Cada uno de mis profesores me aportó sus mejores conocimientos, algunos sus

experiencias de vida tanto personal como profesional. En la BENM he conocido a mis mejores amigos Victoria, Tania, Lupita, Nallely, Alondra, Alberto, Angélica, Andrea, me han ayudado en todo momento, ellos siempre tienen una palabra de motivación para mí cuando los necesito. Servicio social, prácticas profesionales y documento de titulación son éstas cosas que se escuchan mucho en 6° semestre y séptimo que nos vuelven locos por la escuela. Esperaba también los resultados de la Universidad Autónoma de Chapingo y por último de la BENM. Con los resultados de la BENM, el maestro Guillermo y yo apostábamos porque fuera aceptada, los resultados no salían pero ya estaba segura que estaría estudiando en la UPN Ajusco. De repente me surgieron las dos opciones de la UPN AJUSCO y la BENM, fue muy difícil decidir una de esas dos opciones, las dos eran muy buenas. 25 BENM la máxima casa de estudios, me abrió sus puertas

Al saber que en la BENM tenía la oportunidad de cursar la licenciatura en educación primaria, me sentí muy orgullosa, había sido el mayor logro en mi vida como estudiante. Me sentí súper feliz, ser parte de una institución que por años ha formado maestros (as), una institución que no era fácil de ingresar a ella. Como novata en la educación pensé que ser maestra era una tarea fácil. Tenía tantas ideas vagas habidos y por haber sobre la labor de un maestro, como por ejemplo escribir en el pizarrón llenando mis manos de gises y plumones ¡Qué divertido! Gritaba mi yo interior. En cambio, cuando cada profesor (a) nos cuestionaba a mis compañeros y a mí, el por qué elegimos ser docente. Varios tenían ideas muy diferentes, con algunos sí coincidíamos. Algunos decían que sus padres eran maestros el cual les parecía que es por “herencia”, en cambio yo solo pensaba en mi pueblo de que no hay suficientes maestros. El primer semestre con el paro estudiantil, por la dichosa “nueva reforma educativa” pensé bien en lo que me estaba enfrentando de haber elegido esta carrera, decidí seguir adelante sin que los problemas del estado afectara mi sueño. Al contrario fue un momento de reflexionar hacia una educación mejor en nuestro país. La asignatura que me reconfortaba y me hacía pensar mucho era “El Sujeto y su profesional como docente”, que impartía la maestra Yolanda Piña. Cada clase me hizo reflexionar que el trabajo de un docente conlleva mucho compromiso, va más allá de cumplir con un plan y programas de estudio porque ante todo están primero los niños que son el futuro de nuestro país. Aunque no puedo omitir que hubo un tiempo donde me sentí perdida con las demás lecturas, se me dificultaba comprenderlas. Fue muy frustrante para mí darme cuenta de la poca preparación que tenía a pesar de haber recorrido en diferentes lugares, la base de mis conocimientos no estaban sólida y mi Español no era tan buena. Seguía pensando en mazateco al momento de entenderle a las lecturas, era como jugar con dos idiomas al mismo tiempo, quería traducir primero 26 en mazateco lo que estaba escrito en español. -Por lo tanto me cuestioné ¿Cómo es posible sentirme así en la licenciatura? ¿Qué me pasó?-, sólo sabía que a este nivel no se trataba de memorizar la información, sino de comprender y saber utilizar esos conocimientos. Llega la primera jornada de prácticas docente y por el cual tenía que presentarme a la Escuela Primaria, solamente a observar el contexto ¡Ay, sí qué divertido! Era escribir nada más lo que había alrededor, desde cómo llegaban los niños y cómo era la zona. Después pasamos a observar en un salón de clase, con un grupo de 2° ¡Qué fácil! Sólo era hacer un reporte y comentar en el salón con mis compañeros, futuros docentes. En ese momento como observador detecté muchas situaciones que pensé solucionarlas fácilmente, si yo fuera el titular del grupo, pero uno como novata no sabe ni en qué rollo se mete. Total llega el día de la mejor aventura, digo porque después de observar y describir hasta lo que no es; organizar un trabajo en equipo no era sencillo. Iba a ser nuestra visita rural a la Escuela Primaria ubicada en el estado de Hidalgo. Una escuela tridocente (me recordó cuando estaba estudiando en mi comunidad desde hace diecisiete años) ¿A caso no han cambiado las situaciones en la educación de nuestro país?, bueno mejor sigo contando la bella experiencia que viví donde los maestros y los niños nos recibieron con mucho cariño y gritaban ¡Son Maestros del DF!, y me pregunté -¿Qué teníamos de diferente para que se emocionaran tanto?-, los niños de las primeras escuelas en el Distrito Federal ahora Ciudad de México, no mostraron la misma actitud. Cuando escuché las dulces voces de los niños, diciéndome maestra; me sentía cada vez comprometida con ésta labor, me motivé mucho y más realizando las actividades que habíamos preparados para ellos. Al ver sus caritas de felicidad sentí una satisfacción y descubrí que esa es una misión que debo cumplir en esta vida. De regreso a

la Ciudad de México mis pensamientos gritaban ¡Voy a ser maestra! ¡Voy a ser maestra! Como queriéndome creer que ya lo era pero a la vez no me caía el veinte. 27 Así pasó el semestre, pero llega el siguiente donde tenía que planear por tres días, después por una semana. En la mente se llena de preocupaciones porque las ideas se van, se van e impide a realizar una buena planeación. De verdad llegan los momentos de saber si realmente es a lo que te quieres dedicar, pero tantos años de estudios que no podía echar en saco roto, así que seguí luchando de cualquier manera tenía que hacer la planeación y compartir mis conocimientos con los niños porque eso es ¡Lo que quiero! Cada vez aumentaban las semanas de planear y mi grupo se volvía loco, según preferían planear en lugar de recibir clases porque era muy importante tenerla completa, para la validación. Me ayudaron mucho las clases del Profesor Senddey, él nos orientó sobre cómo hacer una planeación, el cual realizamos diversas actividades para llevarlas a cabo con los niños de las primarias anexas a la Normal. Me impactó mucho su forma de trabajo porque comprendí que en la práctica se aprende más, de los niños terminamos aprendiendo y se crean nuevas dudas para buscar otras estrategias de enseñanza-aprendizaje. ¿4 años en la BENM? ¡Sí! Han pasado cuatro años desde que pisé por primera vez en la máxima casa de estudios de maestros. Llena de experiencias, aprendizajes, enseñanzas. Cada día levantándome para llegar a ella, mostrando mi humildad ante esta labor que para mí es lo más maravilloso, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En este camino de aprendizaje no puedo ser egoísta diciendo que todo lo aprendí sola porque no es así. Cada uno de mis profesores me aportó sus mejores conocimientos, algunos sus experiencias de vida tanto personal como profesional. En la BENM he conocido a mis mejores amigos Victoria, Tania, Lupita, Nallely, Alondra, Alberto, Angélica, Andrea, me han ayudado en todo momento, ellos siempre tienen una palabra de motivación para mí cuando los necesito. Servicio social, prácticas profesionales y documento de titulación son éstas cosas que se escuchan mucho en 6° semestre y séptimo que nos vuelven locos por la carrera, ese momento donde uno siente con el pie afuera pero en realidad no es así, porque todos corren y rondan por toda la institución a buscar los asesores dispuestos y apuestos a apoyar, yo andaba en la misma situación. Me llevo las mejores herramientas que la BENM me brindó, claro, las que considero pertinentes en mi formación y que me permitirá seguir adelante en busca de nuevas y mejores oportunidades para mi vida personal y profesional.

México, D.F. a 01 de Junio de 2015

CARTA A UN DOCENTE EN FORMACIÓN:

RUUDEK JUAREZ CRUZ MÉXICO JULIO 2015

¡Hola! Espero que te encuentres muy bien, y que el año que cursas dentro de nuestra escuela normal te resulte exitoso pero sobre todo, te demuestre la magia y la enorme satisfacción de lo que significa estar preparándote para ser un excelente maestro. No te conozco, eso es un hecho, pero la pasión que tenemos por la docencia nos enlaza, ese amor por guiar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos nos demuestra que aún existen personas que ven en la educación de nuestro país la solución a los grandes problemas que nos aquejan. Permíteme contarte que en este último año de la Licenciatura en Educación Primaria reafirmé mi convicción docente y no digo vocación porque no creo que exista, en lo personal considero que nadie puede asegurar que nació para realizar determinada carrera sin antes experimentarla, sin haber penetrado en ese mundo que te lleva a amarla u odiarla y decir vocación, para mí, es dejarle todo a un simple instinto. Son cuatro años de sacrificios llenos de esfuerzo y dedicación, pero éste último es el que más satisfacciones me deja, acompañar a un grupo escolar por casi un año me abrió los ojos para conocer a fondo la realidad educativa que se vive dentro de las escuelas primarias y déjame decirte que los aprendizajes en la escuela normal se quedan cortos con lo que significa estar dentro una escuela primaria. Tú perteneces a un nuevo plan de estudios que aunque esté en construcción y tenga mil y un defectos es tu deber sacar la casta por la docencia, por no permitir que un currículo inconcluso y experimental haga que la formación docente de nuestra institución se desacredite junto a los maestros deben luchar por prevalecer el espíritu normalista en cada una de las aulas. Estoy consciente que te encontrarás con diferentes formas de titulación en tu último, en lo particular esperaba la titulación por promedio, lamentablemente ni en su plan la incluyeron, me decepcioné mucho pero el experimentar una propuesta de intervención me llenó de una infinidad de satisfacciones que estoy seguro, no hubiera obtenido titulándome de otra forma. La propuesta de intervención nutre tu formación a la par que te permite llevar tu práctica docente de la mejor manera. Dentro de la escuela normal nos compartieron distintas formas de planeación, pero fue en el cuarto año cuando descubrí la forma ideal de trabajar con los alumnos: La pedagogía por proyectos. La estrategia de Pedagogía por Proyectos es propuesta por Josette Jolibert, quien reconoce la importancia de colocar al alumno en el centro de proceso educativo, hace que proponga y decida para que juntos construyamos un proyecto partiendo de sus intereses y al mismo tiempo cumpla con los requerimientos que establecen los planes y programas de educación primaria. Esta herramienta fue del total agrado para mis alumnos y a quién de nosotros no nos hubiera gustado que nos preguntaran lo queríamos aprender, tomando en cuenta nuestras opiniones, ser el centro y no un objeto hueco que se llena con conocimientos y aprendizajes. La pedagogía por proyectos es única, constructivista, ideal para llevarla dentro de nuestras aulas, si te interesa conocer más, con gusto puedo compartir contigo todo lo que aprendí, recomendarte libros, porque con una seguridad absoluta puedo decirte que tu práctica docente no será la misma después de experimentar la pedagogía por proyectos con tus alumnos me pasó a mí y a mis 11 compañeras que estuvieron conmigo en séptimo y octavo semestre. LUCHA, RESISTE, VENCE. LUX, PAX VIS

PRIMERA JORNADA DE PRÁCTICA
SEXTO SEMESTRE
1 AL 12 DE ABRIL DE 2019

Al implementar el proyecto en esta jornada de práctica, por un lado, me sentí capaz de poder realizarlo puesto que, ya tenía el antecedente del semestre pasado, pero por otro lado, un tanto inseguro por lo prematuro de la idea y la puesta en marcha del proyecto en la escuela primaria.

Claro que, aún con la precocidad con la que se abordó esta práctica, estuve más seguro en el aula, con el conocimiento de los niños del grupo y la manera en que ellos se desenvuelven, así como la manera en que se les puede motivar e intentar hacer que den la mejor de cada uno de ellos.

Por tanto, me voy apropiando de recursos que son valiosos y útiles al estar en la escuela, tales como la escucha, priorizar el diálogo, estudiar a fondo los temas que se abordarán, proponer actividades atractivas y educadoras, permitir que los alumnos propongan y actúen, e inclusive, generar ambientes en los que los niños se sientan cómodos para trabajar.

Con todo esto, como maestro en formación dentro de estas dos semanas, me miro como alguien más responsable, con la certeza de que lo que hago puede resultar adecuadamente o no, pero siempre con el mismo compromiso de estudiar, preparar la clase e implementarla en beneficio de los alumnos. Pero el avance más significativo que he podido lograr, es el acercamiento con los alumnos. Me agrada platicar con ellos y que tengan la confianza de contarme algunas de las cosas que hacen en recreo o fuera de la escuela, esto para mí ha significado mucho. Igualmente, debo confesar que, debo organizar de manera más eficiente los tiempos para poder cumplir con los temas o actividades que escribo en la planeación.

En la experiencia que tengo como maestro en formación, me he dado cuenta que la escuela primaria funge como cualquier institución gubernamental controlada por burócratas, especialmente los directivos, en donde lo importante es cumplir con la normatividad, lo administrativo y llenar de contenidos a los alumnos. Claro que entiendo las razones por las que se maneja de ésta manera, y me sirve para tener conocimiento de las normas, pero también me sirve para saber que no quiero hacerlo de esa forma.

La maestra titular que me ha tocado en esta escuela primaria, es víctima de toda la descarga administrativa y presiones por parte de los directivos, pero de alguna manera entiende que lo importante son los alumnos, e intenta hacer adecuaciones al programa en beneficio de sus alumnos, y esto me ha ayudado en mi formación para darme cuenta que, uno en el aula es responsable de lo que quiere que aprendan y la forma en que lo hacen los alumnos.

Siendo así, considero que los recursos didácticos juegan un papel importante en el aprendizaje de los alumnos, más no imperativo. Se puede trabajar sin ellos, pero es más

Handwritten notes in red ink: "Handwritten notes" and "en el aula".

Handwritten notes in blue ink: "con los alumnos" and "o fuera de la escuela".

Que es ser Normalista

Septiembre 2012

